

CHARLES MONTEIRO  
EDUARDO ROBERTO JORDÃO KNACK

ORGANIZADORES



# ENSAIOS SOBRE TEORIAS DA CULTURA E ETNICIDADE

VOLUME 2



Eduardo Roberto Jordão Knack

Charles Monteiro

Organizadores

# ENSAIOS SOBRE TEORIAS DA CULTURA E ETNICIDADE

---

Volume 2



São Paulo - SP

Verona

2025

Verona **OPEN ACCESS**

**EDIÇÕES VERONA**

**EDITOR**

Lays Capelozi

**EDITOR ASSISTENTE**

Grace Campos Costa

**CONSELHO EDITORIAL**

Rosangela Patriota (UPM)

Alcides Freire Ramos (UFU)

Marcos Antonio de Menezes (UFG)

Robson Pereira da Silva ( UFSCar)

Copyright © 2025 – Eduardo Roberto Jordão Knack, Charles Monteiro  
Rua Capitão Manoel Novaes, 82, casa 1, Santana  
São Paulo – SP  
CEP: 02017-030  
www.edicoesverona.com.br  
edicoesverona@gmail.com

**Comissão Técnica**

Lays Capelozi e Grace Campos Costa – Editoração Eletrônica  
Grace Campos Costa – Produção de Arte Gráfica e Capa  
Alcides Freire Ramos – Revisão de Língua Portuguesa  
Luciana Biffi – Revisão de Língua Inglesa

Revisado conforme o Novo Acordo Ortográfico

Esta obra é de acesso aberto.

A Edições Verona segue orientação da política de distribuição e compartilhamento



Creative Commons Atribuição-Compartilha 4.0 Internacional.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>.

 10.51282/edvaa02

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

---

**Ensaio sobre teorias da cultura e etnicidade : volume 2**

[Org.] Eduardo Roberto Jordão Knack, Charles Monteiro

São Paulo: Edições Verona, 2025.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-87657-56-1

1. Cultura - Aspectos sociais 2. Ensaio 3. Etnicidade - Brasil 4. História - Estudo e ensino

5. Memórias 6. Oralidade 7. Relações étnico-raciais

I. Knack, Eduardo Roberto Jordão. II. Monteiro, Charles.

25-249425

CDD 306.43

---

Índice para catálogo sistemático:

1. Relações étnico-raciais : Sociologia educacional

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO** **7**

## PERCURSOS EM TEORIAS DA CULTURA E ETNICIDADE

### Capítulo 1

Reflexões sobre a Historiografia da Teoria do Giro Decolonial **11**  
Charles Monteiro

### Capítulo 2

Encontros com o decolonial: um exercício sobre os olhares possíveis no pensar historiográfico **23**  
Taís Giacomini Tomazi

### Capítulo 3

Itinerários intelectuais e possibilidades pedagógicas decoloniais no Brasil contemporâneo: “Da pedagogia da encruzilhada a contracolonialidade” **34**  
Bruno Rafael de Albuquerque Gaudêncio

## VISUALIDADE, ETNICIDADE E CULTURA

### Capítulo 4

Revelando atitudes discursivas: uma análise do discurso da cultura visual por meio de

artistas selecionadas do Brasil e do México

46

Manuela Fetter Nicoletti

## Capítulo 5

O feminino negro na película: o olhar para o longa-metragem brasileiro “*Café com Canela*”

71

Bianca Lopes Brites

## Capítulo 6

Telecolonialidade e poder: caminhos para uma visualidade decolonial

84

Alessandra Thais Sieben Martins

## Capítulo 7

A materialidade da casa entre o tempo e o espaço: uma análise da *Graphic Novel Aqui*, de Richard McGuire

92

Eduardo Roberto Jordão Knack

Hava Mariana de Oliveira Santana

## DECOLONIALIDADE, ORALIDADE E ESCRITA

### Capítulo 8

A cosmovisão indígena e a ancestralidade nos povos originários

106

Patrícia Names

### Capítulo 9

Diógenes Baptista: práticas de sociabilidade e produção escrita no pós-abolição

120

Vitor da Silva Costa

# EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

## Capítulo 10

Explorando o passado: o *RAP* em sala de aula e a educação histórica antirracista através da música “Lei Áurea” do *RAPPER* Borges **130**

Gabriel Lopes Dantas

## Capítulo 11

Jogos digitais e ensino de história: *Capoeira Legends* e seu uso na educação para as relações étnico-raciais **143**

Felipe Camargo Fernandes

## Capítulo 12

Rolando dados, imaginando a História: reflexões acerca do uso dos jogos de RPG como recurso didático nas aulas de História **157**

Alan Tassio Galdino

**SOBRE OS AUTORES**

**168**

# Apresentação

O livro que apresentamos ao público é fruto dos trabalhos e reflexões desenvolvidos no âmbito de duas disciplinas ofertadas em diferentes programas de pós-graduação: a disciplina Cultura Histórica, Memória e Usos do Passado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande, e a disciplina Teorias da Cultura e Etnicidade, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Essa parceria entre os programas e as respectivas disciplinas já resultou em uma publicação anterior, o primeiro volume da série *Ensaaios Sobre Teorias da Cultura e Etnicidade*, publicado pela Editora Fi em 2021, contando com trabalhos que circulavam entre temas próprios da perspectiva teórica dos estudos culturais, da decolonialidade e da história cultural. Dessa forma, a presente coletânea que apresentamos é composta por trabalhos de pós-graduandos que frequentaram as disciplinas e/ou foram convidados por desenvolvem trabalhos dentro dessas áreas e perspectivas teóricas.

Os objetos de reflexão dos diferentes capítulos abrangem questões importantes, como antirracismo, feminismo, cultura visual (audiovisual, narrativas gráficas, obras de arte), memória, música, patrimônio, entre outros. Essa profusão de trabalhos desenvolvidos no âmbito de duas disciplinas, além de reforçar uma parceria entre dois programas de pós-graduação, evidencia como esses diferentes temas e perspectivas teóricas dialogam. Os estudos sobre cultura, seja na perspectiva da decolonialidade, da história cultural ou da cultura histórica, não estão em oposição. Oferecem olhares diversos para questões, problemas e fontes de pesquisas que se entrelaçam.

Nesse sentido, o trabalho de Charles Monteiro, *Reflexões sobre a Historiografia da Teoria do Giro Decolonial*, abre a coletânea. O autor explora três momentos importantes para os debates sobre o conceito de decolonialidade, indicando a década de 1970-80, o final da década de 1990 e o início dos anos 2000 como marcos. Esses momentos e as teorias, debates e conceitos que se estabeleceram caracterizam o Giro Decolonial. A partir do esclarecimento sobre esse contexto o autor aborda autores como Catherine Walsh, Silvia Rivera Cusicanqui, entre outros.

Tais Giacomini Tomazi, em *Encontros com o decolonial: um exercício sobre os olhares possíveis no pensar historiográfico histórico*, apresenta um exercício reflexivo para apontar caminhos de pesquisa a partir de perspectivas teóricas decoloniais, a partir de autores como Aníbal Quijano,

Walter Mignolo, Silvia Rivera Cusicanqui e envolvendo temas como o estudo de fronteira e do cotidiano.

*Itinerários intelectuais e possibilidades pedagógicas decoloniais no Brasil contemporâneo: “da pedagogia da encruzilhada a contracolonialidade”*, de Bruno Rafael de Albuquerque Gaudêncio, da continuidade aos trabalhos teóricos e reflexivos desenvolvidos por Charles Monteiro e Taís Giacomini Tomazi, mas com o foco nas relações ensino e decolonialidade discutindo autores como Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Bárbara Carine, entre outros. Explora temas como Educação Antirracista e a pedagogia da encruzilhada. Dessa forma, esses três trabalhos compõem a primeira parte da presente obra intitulada *Percursos em Teorias da Cultura e Etnicidade*.

A segunda parte, *Visualidade, Etnicidade e Cultura*, começa com o trabalho de Manuela Fetter Nicoletti, intitulado *Revelando atitudes discursivas: uma análise do discurso da cultura visual por meio de artistas selecionadas do Brasil e do México*. Nicolletti explora a cultura visual como um campo de estudo e desenvolve conceitos como identidade visual, alteridade e subalternidade para analisar as obras de Maria Martins, Claudia Andujar, Lorena Carrington e Graciela Iturbide.

Bianca Lopes Brites apresenta o trabalho *O feminino negro na película: o olhar para o longa-metragem brasileiro “Café com Canela”*, debatendo interconexões da produção audiovisual de cineastas negras brasileiras a partir do longa metragem de Glenda Nicácio e Ary Rosa, *Café com Canela*. Para tanto, a autora mobiliza aportes teóricos interseccionais e do feminismo negro.

*Telecolonialidade e poder: caminhos para uma visualidade decolonial*, de Alessandra Thais Sieben Martins, parte das reflexões de Christian León em *Imagens, mídias e telecolonialidade: rumo a uma crítica decolonial dos estudos visuais* para debater a relação entre tecnologias e discursos no âmbito dos estudos do Giro Decolonial, abrangendo temas como racialização e visualidade.

Eduardo Roberto Jordão Knack; Hava Mariana de Oliveira Santana contribuem com o trabalho intitulado *A materialidade da casa entre o tempo e o espaço: uma análise da Graphic Novel Aqui, de Richard McGuire*, abordando uma narrativa gráfica a partir da relação entre historicidade, tempo, espaço e cultura material.

*A cosmovisão indígena e a ancestralidade nos povos originários*, Patrícia Names, inicia a terceira parte do livro. Nesse trabalho a autora contrapõe a cosmovisão dos povos originários, movida pela poesia dos mitos, com a cosmovisão dos europeus. Assim, Names traz autores como Daniel Munduruku, Kaká Werá Jecupé e artistas como Daira Tukano e Jadier Esbell, reforçando a presença, importância e ancestralidade dos mitos dos povos originários.

Vitor da Silva Costa, em *Diógenes Baptista: práticas de sociabilidade e produção escrita no pós-abolição* busca discutir a construção identitária do homem negro no pós-abolição, tendo como sujeito de sua pesquisa o médico Diógenes Baptista e o aporte teórico de Frantz Fanon e Stuart Hall.

A última parte do livro, *Experiências e Possibilidades no Ensino de História para as Relações Étnico Raciais*, traz trabalhos que apresentam recursos didáticos voltados para o trabalho em sala de aula. Gabriel Lopes Dantas, em *Explorando o passado: RAP em sala de aula e a educação histórica antirracista através da música “Lei Áurea” do rapper Borges*, debate o uso da música, do RAP, a partir de pressupostos da educação histórico e do antirracismo.

*Jogos digitais e ensino de história: Capoeira Legends e seu uso na educação para as relações étnico-raciais*, de Felipe Camargo Fernandes, explora jogos eletrônicos como recurso didático, em especial a partir da lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História da África e História e Cultura Afro-brasileira. Seu objeto de estudo é o jogo *Capoeira Legends*.

Finalizando a obra, o trabalho de Alan Tassio Galdino *Rolando dados, imaginando a História: possibilidades dos usos dos jogos de RPG como recurso didático nas aulas de História*, apresenta algumas reflexões sobre a experiência do autor enquanto professor e o emprego dos *Role-Playing*

*Game* (jogos de interpretação de papéis) no ensino básico.

**Os organizadores  
Desejamos uma ótima leitura!**

# PERCURSOS EM TEORIAS DA CULTURA E ETNICIDADE

## CAPÍTULO 1

# Reflexões sobre a Historiografia da Teoria do Giro Decolonial

Charles Monteiro

A história da elaboração da teoria do “giro decolonial” é apresentada por Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel no prólogo da obra *Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico* (2007, p. 9-23) tendo se processado ao longo de três momentos principais: 1) os anos 1970-80, com a publicação de obras sobre a Teoria da Dependência e os colóquios sobre a concepção de sistema-mundo realizados na França; 2) no final dos anos 1990, com a formação do grupo modernidade/colonialidade; e, finalmente, 3) no início dos anos 2000, pela elaboração da teoria decolonial, como fruto do debate ocorrido nos congressos realizados nos EUA e na Venezuela, bem como pela publicação de livros coletivos que traziam os resultados desses debates transdisciplinares e internacionais.

Formou-se, então, na primeira metade do século XXI, o grupo modernidade/colonialidade como um coletivo de pensamento crítico sobre a América Latina, funcionando como uma rede transdisciplinar de intelectuais latino-americano(a)s tributários de distintas linhas de pensamento, tais como a teoria da dependência (QUIJANO), a filosofia da libertação (DUSSEL), a teoria do sistema-mundo (WALLERSTEIN), o biopoder (FOUCAULT), o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo, entre outras, convergindo em torno da proposta de uma perspectiva analítica decolonial.

O conceito de decolonialidade foi desenvolvido originalmente pelo filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres (2006). Tal conceito parte do pressuposto de que “a divisão de trabalho entre centros e periferias, bem como a hierarquização étnico-racial das populações, formada durante a expansão colonial europeia, não se transformou com o fim do colonialismo e a formação de Estados-nação na periferia. O que ocorreu foi a transição do colonialismo moderno para a colonialidade global.” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 21). A perspectiva colonial propõe modificar e complementar alguns dos pressupostos da análise do sistema-mundo e dos estudos pós-coloniais.

Com poucas exceções a maioria dos teórico(a)s pós-coloniais estadunidenses provém do campo humanístico (literatura, história, filosofia), pouco(a)s das ciências sociais ou da antropo-

logia. Logo, propõem pensar o sistema-mundo moderno/colonial como um sistema de significações culturais. Por outro lado, os/as pesquisadores/ras do sistema-mundo provêm das ciências sociais com ênfase nas relações econômicas em escala global do sistema-mundo capitalista. Nesse sentido, as duas correntes tropeçam nas armadilhas do reducionismo econômico ou do culturalismo. O grupo modernidade/colonialidade reconhece o papel fundamental das epistemes, mas sem desviar-se de seu estatuto econômico, assim como propõe da perspectiva analítica do sistema-mundo.

Na perspectiva decolonial, a cultura está sempre entrelaçada com processos da economia-política. Para Artur Escobar (2000) e Walter Dignolo (1995), a linguagem está sobredeterminada não apenas pela economia, mas pela realidade social em seu conjunto. Os discursos raciais organizam a população do mundo a partir de uma divisão internacional do trabalho em “raças superiores”, que exercem as atividades melhor remuneradas (intelectuais, criativas, administrativas), e “raças inferiores”, que estão submetidas as ocupações pior remuneradas (trabalhos físicos desgastantes, manuais, repetitivos e em condições precárias, etc.).

Anibal Quijano (2000), evidenciou como as formas de dominação e exploração econômica do Norte global sobre o Sul estão assentadas em uma estrutura étnico-racial de longa duração, estabelecida a partir do Renascimento e da exploração colonial do século XVI, entre europeus e não-europeus. A noção de colonialidade do poder evidencia que o mundo não foi completamente descolonizado, pois os movimentos de independências do século XIX ficaram restritos à dimensão jurídico-política, sem afetar a relação de subalternidade econômica, social e epistêmica das ex-colônias frente as ex-metrópoles europeias. Os movimentos de emancipação na Ásia e na África da metade do século XX seguiram os modelos europeus, baseado em ideologias marxistas ou liberais fundamentadas na concepção do Estado-Nação, desconsiderando a complexidade e a diversidade étnico-cultural e histórica daquelas populações, bem como de suas demandas sociais, políticas, econômicas e culturais específicas.

Em contrapartida, a decolonialidade deve proporcionar uma linguagem alternativa e dirigir-se a heterarquia das múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas e de gênero, que os dois momentos anteriores deixaram intactos. Tal desafio exige repensar os nossos paradigmas, enfoques, disciplinas e campos do conhecimento, promovendo um diálogo com as formas não-ocidentais de conhecimento.

A expansão colonial europeia foi levada a cabo por homens brancos, heterossexuais e europeus que exportavam os seus discursos e as suas formas de hierarquia raciais, de classe e de gênero promovendo discursos eurocêntricos, racistas, patriarcais e sexistas. As relações entre os povos ocidentais e não-ocidentais estiveram sempre permeadas pelo poder colonial, pela divisão internacional do trabalho e os processos de acumulação capitalistas.

Um componente básico do grupo modernidade/colonialidade é a crítica das formas eurocêntricas de conhecimento. Desde o século XVII, foram se configurando um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob a hegemonia eurocêntrica – a partir dos escritos de autores como Descartes, Spinoza, Locke, Newton – visando atender as necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a quantificação e a externalização do cognoscível pelo conhecedor definindo as relações de controle das pessoas sobre a natureza e entre elas no tocante à propriedade dos recursos de produção (QUIJANO, 2007, p. 94). Conhecimento cuja perspectiva cognitiva produzida ao longo do tempo sobre o conjunto do mundo eurocentrado e submetido ao capitalismo colonial/moderno naturaliza a experiência de submissão das pessoas a tal padrão de poder. Segundo Quijano, o poder é:

un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la

autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios. En las dos últimas centurias, sin embargo, y hasta la irrupción de las cuestiones de subjetividade y de género en el debate, la mirada eurocéntrica no ha podido percibir todos esos ámbitos en la configuración del poder, porque ha sido dominada por la confrontación entre dos principales vertientes de ideas: una hegemónica: el liberalismo; y otra subalterna, aunque de intención contestataria: el materialismo histórico (QUIJANO, 2007, p. 96).

De acordo com este autor, ainda, em qualquer dos âmbitos – autoridade, sexo, subjetividade - estão presentes todas as formas historicamente conhecidas de poder, sob a primazia geral de suas formas modernas: o Estado-nação, a família burguesa e a racionalidade moderna (QUIJANO, 2007, p. 98). O eurocentrismo é uma atitude colonial frente ao conhecimento, que se articula com as relações centro-periferia e as hierarquias étnico-raciais. Os conhecimentos subalternos não-ocidentais foram subalternizados, excluídos, omitidos, silenciados e ignorados. A colonialidade é constitutiva da modernidade e sua retórica salvacionista, que se torna opressiva, condenatória e violenta frente às formas alternativas de conhecimento e de organização coletiva.

O pensamento decolonial emergiu nas Américas como uma contrapartida crítica ao eurocentrismo, a partir do pensamento indígena e do pensamento afro-caribenho em diálogo com África e Ásia em oposição ao imperialismo britânico e ao colonialismo francês. Porém, o pensamento decolonial se diferencia da teoria pós-colonial e dos estudos pós-coloniais que estão fundados no pós-estruturalismo francês. O pensamento decolonial tem suas matrizes nos movimentos de resistência e na prática epistêmica fundada por autores como Waman Poma de Ayala, que escreveu *Nueva Corónica del Buen Gobierno al Rey Felipe III*, em 1616, e Otabbah Cugoano, com seu tratado *Thoughts and Sentiments on Evil of Slavery* de 1787 (MIGNOLO, 2007, p. 36-43). Pensadores que desenvolveram teorias políticas, mas que foram eclipsados pelas teorias do Estado hegemônicas de Maquiavel, Hobbes e Locke. Propuseram formas alternativas de governo das gentes, a partir de uma visão crítica sobre a experiência e da memória da violenta dominação e escravização de populações indígenas andinas e populações negras do Atlântico. Assim como, posteriormente, deram continuidade ao “pensamento outro” e a crítica a ferida colonial autores como Achille Mbembe, Aimé Césaire e Franz Fanon.

A teoria do giro colonial não é a porta que conduz a verdade, mas a outros lugares da memória colonial, portadora das marcas e das feridas coloniais, que conduz a liberdade de pensamento e a outras formas de vida: economias-outras e políticas-outras. Tendo como pressuposto o desprendimento da retórica da modernidade e do imaginário colonial-imperial legitimadores da violência e da exploração colonial. A descolonização epistemológica permite dar um passo na direção intercultural, promovendo o intercâmbio de experiências e significados com base em outra racionalidade, que não pretende ser universal e hegemônica: “O pensamento decolonial é o das variadas oposições planetárias contra o pensamento único” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 33).

Catherine Walsh (2007) defende o conceito de interculturalidade em contraposição as políticas de multiculturalismo oficiais dos Estados latino-americanos. Para a autora, na América Latina a interculturalidade tem sua significação ligada a geopolíticas de lugar e de espaço, forjadas nas lutas históricas e atuais de resistência dos grupos indígenas e negros em prol da construção de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado para a descolonização e a transformação (WALSH, 2007, p. 47). Esta autora defende a interculturalidade como “pensamento alternativo” e prática “outra” contra a colonialidade do poder.

O objetivo seria a construção de um novo espaço epistemológico que incorpora e negocia os conhecimentos indígenas e ocidentais, tanto em suas bases teóricas quanto experimentais. Uma construção conceitual marcada por uma política cultural e um pensamento de oposição visando à construção de uma proposta alternativa de civilização e de sociedade. Uma política de confrontação do poder que propõe uma outra lógica de incorporação (WALSH, 2007, p. 52).

A interculturalidade aponta para a necessidade de reconhecer e de visibilizar os conflitos racializados entre distintos grupos, incluindo indígenas e negros, bem como a necessidade de assumir os processos internos (de dentro de casa) como precursores que permitam a recuperação e a reconstrução da memória coletiva e dos conhecimentos coletivos. Segundo Catherine Wash:

la colonialidad del poder no es una entidad homogénea que es experimentada de la misma manera por todos los grupos subalternizados, y que la interculturalidad no es um concepto que quede fuera de las complejas imbricaciones de las historias locales y de la diferencia. Más bien, y en una sociedad como la ecuatoriana, concebida nacional e internacionalmente como nación andina “indígena”, los patrones de poder a los cuales Quijano hace referencia continúan siendo las marcas diferenciales de etnicidad y raza (WASH, 2007, p. 53).

Para evidenciar este argumento, pode-se invocar o que neste momento, janeiro de 2023 no Brasil, a imprensa internacional noticia sobre o descaso do Estado Brasileiro ao longo de todo Governo Bolsonaro com os indígenas Yanomami em Roraima<sup>1</sup>. O que está sendo considerado por várias autoridades nacionais e internacionais como o “genocídio Yanomami<sup>2</sup>. Porém, este é um projeto mais amplo de extermínio de populações indígenas e quilombolas situadas em territórios com potencial econômico para a exploração pelo agronegócio, pela pecuária extensiva, pelos madeireiros e pelos garimpeiros. O chamado “Holocausto Yanomami” é um projeto militar que remonta a década de 1970, elaborado pela Ditadura Civil-Militar, e retomado no contexto atual da economia neoliberal. A questão do “Marco Temporal” está em discussão no Supremo Tribunal Federal (STF), que já adiou seu julgamento várias vezes, e definirá se as demarcações de terras indígenas no país continuarão ou não, ou ainda, se várias demarcações realizadas no passado poderiam ser canceladas<sup>3</sup>.

Tais fatos apontam a permanência da condição colonial que encobre uma série de paradoxos, tais como a sanha modernizadora das elites europeizadas promotoras de sucessivos processos de recolonização interna na América Latina nos séculos XIX e XX, que provocaram o extermínio físico de povos indígenas e de populações quilombolas, mas também, para além disso, de suas línguas, de suas memórias, de seus saberes ancestrais e das formas eco-sustentáveis de manejar as riquezas, os frutos da floresta e dos rios.

Walsh denunciam também que o discurso da multiculturalidade tem sido cada vez mais apropriado pelo Estado e pelas fundações multilaterais como um novo “gancho” do mercado, visando enfraquecer o movimento indígena ou mesmo cooptá-lo. Movimento que encontra paralelo na “abertura” do campo da filosofia para incluir e incorporar os “outros” (culturas, conhecimentos) sem nenhuma mudança radical da lógica da dominação branca ou branco-mestiça

1 Neste momento, janeiro de 2023, no Brasil, a imprensa nacional expõe o descaso do Estado Brasileiro durante o Governo Bolsonaro com os Yanomami em Roraima. Os grandes proprietários de terras e, sobretudo, os garimpeiros que atuam ilegalmente na região sem fiscalização federal e que atacam aldeias Yanomami impediram a chegada de auxílio. A grande imprensa divulgou fotos da população indígena subnutrida, de velhos, de crianças e de mulheres em pele e osso, com barrigas de verminose e acometidos de malária. Uma população que foi dizimada pela pandemia. E apesar de ter solicitado auxílio através de suas lideranças à FUNAI e do Ministério Público Federal ter intimado o governo Bolsonaro a reabrir uma Unidade Básica de Saúde Indígena na região. O que está sendo considerado por várias autoridades como o “genocídio Yanomami”. O Instituto Brasil Israel comparou o genocídio dos Yanomami com os judeus presos na Alemanha nazista. “Sim, estamos fazendo comparações com campos de concentração. Devemos usar o Holocausto como um exemplo que jamais deve ser seguido. Infelizmente, parece que parte do mundo não aprendeu o verdadeiro significado de ‘nunca mais’”, escreveu o IBI. O governo Bolsonaro estimulou o garimpo ilegal nos territórios Yanomami, o que resultou em mais de 20 mil invasores na região. Um ofício de um coordenador de saúde indígena detalha a tomada de uma Unidade Básica de Saúde Indígena (UBSI) por garimpeiros. Os voos de equipes de saúde foram impedidos, a empresa de transporte de pacientes e profissionais foi ameaçada e o posto acabou sendo fechado em novembro de 2021, e incendiado pouco mais de um ano depois. Uma médica que chegou a trabalhar no território conta que o medo de represálias inibia denúncias sobre o que acontecia com os indígenas da região. (Folha de São Paulo). Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/01/oficio-aponta-cerco-espantoso-de-garimpeiros-a-posto-de-saude-e-veto-a-transporte-na-terra-yanomami.shtml?utm\\_source=meio&utm\\_medium=email](https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/01/oficio-aponta-cerco-espantoso-de-garimpeiros-a-posto-de-saude-e-veto-a-transporte-na-terra-yanomami.shtml?utm_source=meio&utm_medium=email) Acessado em: 24/1/2023.

2 Disponível em: <https://angelorigon.com.br/2023/01/25/holocausto-yanomami-e-projeto-militar/> Acessado em: 26/1/2023,

3 Ver “Marco temporal: terra para os Povos Indígenas ou para o agronegócio devastador?”. Disponível em: [https://www.ihu.unisinos.br/categorias/612506-marco-temporal-terra-para-os-povos-indigenas-ou-para-o-agronegocio-devastador?gclid=C-jwKCAiA5sieBhBnEiwAR9oh2gLPiiFrecL3OxPIRagaFMix3cnf\\_OjLKNX23pdAbRcoErxpjhKsRoCZoYQAvD\\_BwE](https://www.ihu.unisinos.br/categorias/612506-marco-temporal-terra-para-os-povos-indigenas-ou-para-o-agronegocio-devastador?gclid=C-jwKCAiA5sieBhBnEiwAR9oh2gLPiiFrecL3OxPIRagaFMix3cnf_OjLKNX23pdAbRcoErxpjhKsRoCZoYQAvD_BwE) Acessado em: 25/1/2023.

predominante, nem com as estruturas de pensamento eurocêntricos (Wash, 2007, p. 55). Quando a interculturalidade é entendida nesse sentido, ela promove uma inclusão vazia de “lugar político”, ou seja, termina por legitimar a exclusão do projeto e da crítica epistêmica, política e cultural de indígenas, de afros, de mulheres e de camponeses, além de outros grupos historicamente subalternizados.

Para Silvia Rivera Cusicanqui, o passado e o futuro estão contidos e também em jogo em nosso presente: “la experiencia de la contemporaneidade nos compromete en el presente – aka pacha – y su vez contiene em sí misma semillas de futuro que brotan desde el fondo del pasado” (CUSICANQUI, 2010, p. 55). A autora aproveita os seus conhecimentos e as suas experiências na Bolívia para falar dos povos indígenas andinos e da América Latina. Segundo ela, a análise detalhada de distintos momentos históricos, desde o horizonte colonial, liberal e populista mais recente, permite compreender como se estabeleceram procedimentos legais e constitucionais visando enquadrar estas populações indígenas. Em princípio, assegurando-lhes direito à vida, à terra e à manutenção de seu patrimônio linguístico e cultural, porém conservando velhas práticas de exclusão e de discriminação, que terminam reproduzindo modos de dominação senhorial e rentista das terras, impostos no passado pelos centros de poder colonial na Europa. Tais reformas liberais e modernizadoras deram origem apenas a uma cidadania condicionada, recortada e de segunda classe a indígenas e negras/os andinas/os (CUSICANQUI, 2010, p. 56).

Para Cusicanqui, as elites latino-americanas são uma caricatura do Ocidente, não apenas a classe política e a burocracia estatal, mas também a intelectualidade que adota as modas pós-modernas e pós-coloniais importadas do Norte Global. Desta forma, acabam por reproduzir internamente estruturas piramidais de poder e de concentração do capital simbólico, que cooptam de maneira clientelística intelectuais indígenas e afrodescendentes. Assim, as/os acadêmicas/os locais terminam por adotar um viés culturalista academicista em seus estudos e currículos universitários desconectado do sentido de urgência política. Para esta autora:

Sem alterar as relações de força nos ‘palácios do Império’, os estudos culturais das universidades norte-americanas adotaram os estudos sobre a subalternidade e lançaram debates na América Latina, criando um jargão, um aparato conceitual e formas de referência e contrarreferência, que distanciaram a discussão acadêmica dos compromissos e diálogos com as forças sociais insurgentes (CUSICANQUI, 2010, p. 57-58).

Segundo ela, as elites adotaram um multiculturalismo ornamental e simbólico propício a assimilação do mercado, como o etnoturismo e o ecoturismo, que teatralizavam uma “condição originária” sem oferecer um horizonte de futuro, nem perspectivas de participação social ou econômica real nas riquezas produzidas pelas/os próprias/os indígenas e afrodescendentes. Eles receberam as demandas de reconhecimento e de participação política dos movimentos sociais indígenas, mas adotaram um discurso retórico e essencialista centrado na noção de “povos originários”. Uma noção ligada à concepção de “origem” baseada em um passado “silenciado, estático e arcaico” (CUSICANQUI, 2010, p. 59).

Logo, essas populações estariam presas a um momento das “origens” sem conexão com o presente e as dinâmicas modernas, tal como fósseis preservados vivos de um passado arcaico e estereotipado, como “selvagens guardiões da natureza” (CUSICANQUI, 2010, p. 60). Ou, através de uma definição demasiadamente estreita ou exigente, excluí as populações emigradas de seus territórios de origem e deslocadas por necessidades de sobrevivência para as fazendas, centro mineiros, circuitos comerciais ou cidades da região. Tal estratégia acaba por invisibilizar as populações indígenas em sua condição de maioria e reduzir seu potencial para conduzir demandas em nível estatal (p. 60). Desta forma, o multiculturalismo oficial modela os imaginários e as identidades subalternizadas, tornando-se um veículo de novas formas de colonização interna e de submissão das populações indígenas e afrodescendentes.

Segundo Cusicanqui (2010, p. 63), também é preciso repensar o papel dos intelectuais fren-

te a dominação para não contribuir com a sua perpetuação. Ela afirma que o inimigo possui múltiplas facetas tanto em nível global quanto em nível local. Escondendo-se dos departamentos das universidades locais e suas bibliotecas sucateadas até os “palácios das universidades do Norte” (expressão empregada por Gayatri Spivak), passando por editoras, por agências estatais e privadas de financiamentos de projetos, pela concessão de bolsas e de cátedras. A partir das grandes universidades do Norte global e, principalmente, da produção teórica dos *think tanks* (em uma metáfora bélica) se ramificaria o colonialismo epistêmico externo-interno para as universidades, as disciplinas, os currículos, os grupos de pesquisa, as revistas e as bibliotecas do Sul global.

Cusicanqui (2010, p. 64) toma como exemplo o Departamento de Estudos Culturais da Universidade de Duke (EUA) e o papel de teórico Walter Mignolo nesta rede de relações entre intelectuais Norte-Sul, que criaria uma nova forma de clientelismo e de submissão epistêmica. Isto se daria pelo distanciamento das teorias ali formuladas das experiências reais dos movimentos sociais na América Latina, especialmente, tomando como exemplo o caso das oficinas de trabalho das mulheres indígenas e das lutas das comunidades afrodescendentes andinas.

O primeiro ponto de crítica da autora é o desconhecimento de Walter Mignolo da produção teórica e historiográfica produzida anteriormente e de maneira independente na Bolívia, no Perú e no Equador nos anos 1980. Ela dá o exemplo de autores como Pablo González Casanovas, quase nunca citado, que publicou artigos e um livro sobre “O colonialismo interno” em 1969<sup>4</sup>. Nos anos 1980, Mignolo estava estudando na França e refletindo a partir do marco de um marxismo positivista, que aplicava uma análise reducionista e formulista à arena das lutas identitárias indígenas e aos problemas da descolonização. Reproduzindo a dominação cultural, legitimados por sua origem de classe, pelo seu domínio de línguas estrangeiras e do pensamento ocidental, enquanto autoproclamavam-se intérpretes das demandas dos povos indígenas.

A autora conta que seus artigos eram recusados por revistas estadunidenses devido ao fato de não citar autores como Aníbal Quijano e Walter Mignolo. Porém, tais avaliadores desconheciam a produção teórica do Taller de Historia Oral Andina e que seu conceito de “colonialidade do saber” tinha sido formulado tendo como base suas próprias leituras de autores como Fausto Reinaga<sup>5</sup>, Maurice Halbwachs, Franz Fanon e Franco Ferraroti, mas, sobretudo, a partir de sua experiência de vida e de participação nos movimentos aymara de insurgência indígena nos anos 1980 (CUSICANQUI, 2010, p. 67).

Assim, as ideias também saem do país convertidas em matéria-prima, que retornam regurgitadas em grande mistura sob a forma de produto acabado (idem, p. 68). De forma que cooperação e incorporação seletiva de ideias alimentam um multiculturalismo de salão despolitizado, que permite discutir comodamente futuras reformas públicas. Nesse sentido, o multiculturalismo de Mignolo e seus colegas termina por neutralizar as práticas descolonizantes ao ignorar às dinâmicas internas e os movimentos coletivos dos grupos subalternizados.

Silvia Rivera Cusicanqui é uma autora de dupla origem aymara e europeia, nascida em 1949, em La Paz, Bolívia, mulher, mestiça, socióloga, historiadora e ativista. Ela fala de uma sociologia encarnada, que pulsa nos corações das pessoas de carne e osso e não apenas das teorias. Explica que a partir de sua herança cultural aymara defende a noção *ch'ixi* na qual algo é e não é ao mesmo tempo, ou seja, uma lógica do terceiro incluído: “um color gris *ch'ixi* es blanco y no

4 Para conhecer um pouco as ideias de Casanovas em um artigo mais recentes ver GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. Colonialismo interno (uma redefinição). In: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. P. 431-458. Disponível em : <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715084802/cap19.pdf> Acessado em: 27/1/2023.

5 José Félix Reinaga nasceu em 27 de março de 1906 em Ayllu Macha na provincia Chayanta no norte de Potosí e faleceu na cidade de La Paz em 19 de agosto de 1994. Aprendeu a ler e escrever aos 16 anos e fez seus estudos até obter o título de bacharel em Direito na Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca em 1943. Como pensador indígena Fausto nasceu no ano de 1960, que segundo ele foi o momento em que tomou consciência de sua origem aymaraquechua e da opressão de sua raça. Para ter uma visão de seu pensamento original ver: REINAGA, Fausto. Pensamiento y Liberación India Aymaraquechua en los Andes In: Rev. Direito e Práx. 8 (4), Dic. 2017, s/p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/tWwCfsQtBfgZq7cYdrVKq/?lang=es> Acesso em: 28/1/2023.

es blanco a la vez, es blanco y también es negro, su contrario” (CUSICANQUI, 2010, p. 69).

Ao contrário da noção de “hibridez” de Nestor Garcia Canclini, uma metáfora genética que conota a esterilidade, a noção ch’ixi, pelo contrário, equivale a uma sociedade heterogênea que permite a existência em paralelo de múltiplas diferenças culturais que não se fundem, que podem se antagonizar ou se complementar. Cada uma delas reproduz a si mesma desde um passado e se relaciona com as outras de forma contenciosa. A concepção índia da modernidade está centrada em uma noção de cidadania que não busca a homogeneidade, mas a diferença (idem, p. 71). Nesse sentido, Cusicanqui afirma que:

“Los índios ampliarían y adaptarían sus nociones culturalmente pautadas de la convivencia democrática y el buen gobierno, para admitir formas nuevas de comunidade e identidades mezcladas o ch’ixi”. [...] Para as mulheres aymara a noção de identidade se assemelha ao tecido. Ao tecer o tecido, através da prática, as mulheres vão tramando a interculturalidade que mescla as suas várias identidades como produtoras, tecelãs, comerciantes, camponesas, criadoras de linguagens e de símbolos capazes de seduzir ao outros e estabelecer pactos de reciprocidade e convivência diferentes (CUSICANQUI, 2010, p. 72).

As mulheres aymara compreendem a pátria-território como um tecido cultural dinâmico, em um projeto de modernidade mais orgânico e próprio, distinto daquele adotado pelas elites e formulado na Europa. É necessário construir laços Sul-Sul, da América Latina com a África e a Ásia, que permitam romper a relação hierárquica de subordinação política, cultural e epistêmica ao Norte Global. Cusicanqui (2010, p. 73) reivindica que se aprimore o diálogo entre “nosotros mismos”, entre a ciência dos países vizinhos para enfrentar os projetos hegemônicos do Norte, ancorados na força herdada dos conhecimentos e das práticas ancestrais.

### ***Considerações finais***

Ao longo do artigo foi possível perceber disputas entre as diferentes correntes historiográficas relacionadas ao que chamamos de “giro decolonial”: uma mais teórica, representada nas prestigiosas universidades do Norte Global (MIGNOLO; QUIJANO, WALSH; 2007), e outra conectada aos movimentos indígenas e comprometidas com mudanças sociais e políticas para estas comunidades (CUSICANQUI, 2020).

No contexto deste início de milênio, torna-se urgente repensar certos pressupostos e certas práticas até então correntes na academia, no campo da História e da Teoria da Arte, frente a uma série de demandas e movimentos coletivos de grupos que foram excluídos e silenciados pela historiografia da arte ocidental em prol de um cânone artístico europeu hegemônico.

Vêm ocorrendo mudanças radicais nos modos de viver, de pensar e de produzir no campo da cultura e da arte. Atualmente, uma das questões mais importantes que se impõe, tanto no ensino da História da Arte quanto na organização de exposições e na administração de instituições (museus, galerias, centros culturais, editoras, etc.), é recuperação de experiências, de memórias reprimidas e de aceitação do outro, do diferente, quer seja de classe, de gênero, de raça ou etnia.

Como afirma Alessandra Simões (2021, p. 3), é a hora e a vez do pensamento decolonial nas artes no Brasil. Um sistema majoritariamente dominado por pessoas brancas, que administram as instituições e que ditam as normas e os valores que legitimam a produção artística e o conhecimento no campo. Novas/os teóricas/os e artistas evidenciam em suas práticas e teorização a necessidade de considerar a especificidade dos locais e das heranças culturais, especialmente de pessoas negras, pessoas de gêneros não binários (ou LGBTQI+) e de grupos indígenas que foram relegadas e silenciadas pela historiografia, pela crítica, pelos museus e pelas galerias de arte.

Portas que se não forem abertas serão derrubadas pela força desses movimentos e pela

potência das práticas e dos saberes desses grupos e pessoas. É urgente problematizar a neutralidade da “branquitude” e de seu suposto padrão universalizante de “gosto” e de “qualidade” estético, muitas vezes acionado para barrar o ingresso de narrativas e práticas artísticas “outras” (BERGER, 2020).

Só muito recentemente, entre 2018 e 2020, instituições de prestígio nacional e referências no campo da arte, como a Pinacoteca de São Paulo e o Museu de Arte de São Paulo (MASP), contrataram curadores indígenas e negres. Porém, segundo o levantamento do Projeto Afro iniciado em 2019, 80% dos curadores e das curadas negras ou indígenas trabalham de forma independente. Além disso, apenas 5% dos/das artistas representado(a)s pelas principais galerias de arte de São Paulo são artistas negros ou pardos (SIMÕES, 2021, p. 10).

Por outro lado, recentemente uma série de exposições e projetos de arte foram organizados por instituições brasileiras com foco em questões de raça, de gênero e de classe. Um exemplo disso é o projeto do Museu de Arte de São Paulo (MASP) denominado “Arte e descolonização” organizado em parceria com a Universidade de Artes de Londres (Afterall) contando com uma série de exposições, seminários e de publicações.

Para concluir, visando descolonizar os espaços de exposição de arte e a história da arte no Brasil é preciso lutar em algumas frentes, simultaneamente: 1) expandir o número de projetos como “Arte e descolonização” (MASP, 2020), exposições como “Presença Negra no MARGS” (MARGS, 2022)<sup>6</sup> ou “Véxoa: Nós sabemos” (Pinacoteca de São Paulo, 2020), entre outras; 2) ampliar a contratação de profissionais negros e indígenas nas equipes curatoriais, visando assegurar espaço para a exposição para artistas negros/as, indígenas, LGBTQI+; 3) administradores/ras de museus e de galerias devem se reeducar para completamente abandonar a branquitude e o elitismo predominante no campo da arte; 4) incentivar a frequência aos museus e exposições de públicos mais variados em termos de classe, raça e gênero; 5) revisar os currículos de História da Arte, assegurando que haja maior representação desse grupos “outros”, de outras questões e poéticas artísticas decoloniais; 6) manter e ampliar o sistema de cotas nas universidades para que jovens negro/as, indígenas, de classes populares também possam estudar História da Arte e expandir os modos de ver e assegurar um espaço plural de representação para as diferenças heranças culturais e escolhas de gênero.

## Referências

- BERGER, Maurice. Os museus de arte são racistas? In: *Arte e Descolonização*. São Paulo: Afterall; MASP, 2020, p.3-20. Disponível em: <https://masp.org.br/arte-e-descolonizacao> Acessado em: 23 nov. 2022.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSGOQUEL, R. (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 9-23.
- CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. 1a ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.
- ESCOBAR, Arturo. *El fin del Salvaje*. Bogotá: Icanh, 2000.

<sup>6</sup> Ver: <https://www.margs.rs.gov.br/midia/presenca-negra-no-margs/>

- QUIJANO, Aníbal. "Coloniality of Power, Ethnocentrism and Latin America". *Nepantla. Views from South*, 1, 3, 2000, 533-580.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-125.
- MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura (Um manifiesto). In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 25-46.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. *Against War*. Durham/London: Duke University Press, 2006.
- MIGNOLO, Walter. *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality and Colonization*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1995.
- SIMÕES, Alessandra. A hora e a vez do "decolonialismo" na arte brasileira. In: *Revista Visuais*, n. 12, v. 7, 2021, p. 1-17.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47-62.



## CAPÍTULO 2

# Encontros com o decolonial: um exercício sobre os olhares possíveis no pensar historiográfico

Taís Giacomini Tomazi

### *Introdução*

Este texto é um exercício reflexivo acerca de olhares possíveis para pensar a pesquisa histórica. Estes olhares foram se construindo através do entrelace da pesquisa em desenvolvimento por parte da autora, como discente de doutorado em História, e das leituras de autores decoloniais que norteiam o pensamento em uma relação mais direta entre as vertentes de pensamento no sul global. Os estudos decoloniais, principalmente de Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Silvia Rivera Cusicanqui, tomam espaço e pedem palavra nas discussões teóricas de diversas áreas de investigação, mesmo diante de discordâncias internas. O objetivo é que se possa apontar algumas das discussões destes autores e que podem ser interessantes fazendo o diálogo da abordagem teórica e o exercício do fazer historiográfico no *background* da pesquisa.

A ideia deste texto é explorar o pensamento decolonial enquanto mobilizador de reflexões sobre como a pessoa que realiza as investigações históricas percebe as nuances do objeto de pesquisa. Principalmente no que se refere a assuntos historicamente carregados de condicionadores evolucionistas e europeizados (estudos de regiões subalternizadas, regiões fronteiriças ou sobre grupos marginalizados e de difícil acesso documental). Ao longo do subtítulo a seguir, buscar-se-á apresentar como o pensamento decolonial trouxe novos aportes para três dos eixos de investigação dos interesses da autora. A saber, o estudo de fronteira (neste caso a fronteira oeste rio-grandense permeada pela ideia de rusticidade e vazio demográfico), o estudo das coisas (geralmente pautado em pressupostos funcionalistas) e, por fim, o estudo do cotidiano. Serão então apresentados elementos trazidos de alguns autores e autoras dentro da discussão decolonial e que são interessantes para a pesquisa em desenvolvimento e o que elas podem oferecer para o

trabalho em andamento.

### *Interlocuções possíveis*

Como qualquer pesquisa, o trabalho de investigação passa por mudanças e adequações que são necessárias para a implementação de movimentos teórico-metodológicos que são parte da pesquisa em si. Por isso, o surgimento desta proposta de ensaio visa perceber as próprias mudanças e aprofundamentos das reflexões de pesquisa que são permeados por leituras e percepções sobre o tema de estudo. A autora em sua pesquisa de doutorado investiga características da vida cotidiana na fronteira este do Rio Grande do Sul na segunda metade do século XIX (1851-1891), com especificidade para as cidades de Uruguaiana, Alegrete e São Borja<sup>1</sup>. A pesquisa ocorre através da análise serial de inventários *post mortem* do período e local indicado, correlacionadas com outras fontes, como códigos de posturas, relatos de viajantes<sup>2</sup> e jornais do final do século XIX. Por fim, utiliza-se um aporte teórico metodológico diverso em seu conjunto geral, mas que em suas especificidades procura pensar diferentes aspectos da vida cotidiana e doméstica fronteiriça<sup>3</sup>.

Um dos aspectos importantes da pesquisa é a relação entre estudos sobre cultura e vida cotidiana que se estabeleceram como campo possível, a partir da proposição de novos objetos, atores e fontes para novos temas e problemas que fundamentaram o que viria a ser um movimento, europeizado com certeza, mas que possibilitou novos rumos para a área da História e modificou os pilares da historiografia ocidental em diferentes pautas. Iniciado ainda com os textos de Marc Bloch, porém expandidos e delineados em diferentes campos da historiografia em especial nos autores da Nova História (Le Goff, 1977).

No contexto da escrita da história do ponto de vista ocidental, é possível considerar tal conjunto como novos ordenadores da historiografia e como ela era pensada e feita a partir da década de 1930 até o fim dos anos 1970 nas suas reestruturações de interesses. Considera-se o movimento da Nova História Cultural um aspecto interessante, que advém deste processo inicial da reconsideração dos modelos teóricos da área da História. A Nova história abarca uma série de historiadores e pesquisadores com diferentes abordagens e proposições de pesquisa, esta diversidade trouxe um amplo debate dentro da pesquisa Histórica a partir da década de 70 do século XX e que se estende na atualidade. Estes autores se conectam principalmente no que se refere a amplitude da História enquanto área que visava discutir novos temas e abordagens.

Tal questão pode parecer atualmente uma proposta já estabelecida, mas no seu contexto as discussões foram um movimento importante para a construção da área. Jacques Le Goff (1977) afirma que a História Nova está conectada, ela entrelaça elementos específicos que se conectam a uma história total. Assim, considerando este contexto de discussão, percebe-se que estes temas diversos e novos atores ainda são muito permeados pela visão europeizada e colonizada da ciência. Por isso, aproveita-se este momento para explorar uma oportunidade reflexiva, ao analisar

1 TOMAZI, Taís Giacomini. *As nuances da civilização: Consumo e cotidiano na fronteira meridional do Brasil, Alegrete (1846 – 1891)*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

2 BONPLAND, A. *Journal Voyage de Sn. Borja a la Cierra y a Porto Alegre*. Porto Alegre: Instituto de Biociências, Departamento de Botânica; Paris: Centre Nationale de la Recherche Scientifique, 1978; AVÉ-LALLEMANT, Robert Christian Bertold. *Viagem pelo sul do Brasil no ano de 1858*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1980; CONDE D'EU, Luís Felipe Maria F. G. de O. *Viagem militar ao Rio Grande do Sul*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade Federal de São Paulo, 1981; HÖRMEYER, Joseph. *O Rio Grande do Sul de 1850: descrição da Província do Rio Grande do Sul no Brasil Meridional*. Porto Alegre: D. C. Luzzatto; Eduni/SUL, 1986; BAGUET, Alexander. *Viagem ao Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul*. EDUNISC; Florianópolis: PAROLA, 1997; ROQUETTE, J. I. *Código do bom-tom ou Regras de civilidade e de bem viver no século XIX*. In: SCHWARCZ, Lilian Moritz (org.) São Paulo. Cia das Letras, 1997; SARMIENTO, Domingos F. *Facundo*. Letras y pensamiento del bicentenario. 2ª ed revisada. Villa Maria: Eduvim, 2015.

3 Para pensar as coisas dialoga-se com Appadurai (2008), Miller (2013), para pensar agência considera-se Latour (2012) e Silva (2018). Já para o estudo do cotidiano dialoga-se com Heller (2013) e Certeau (1990, 1996) e para pensar a fronteira Thompson Flores (2007, 2012) e Martins (2008).

especificidades dos temas abordados pelo movimento decolonial.

Verifica-se que o que conhecemos como decolonial não é uma “discussão nova”. Suas bases se formularam ainda nas décadas de 1970, iniciadas por Aníbal Quijano, e depois retomadas por Walter Dignolo e outros, autores a partir do fim dos anos 90, e que tiveram então uma abrangência maior e real mobilização de estudos mais recentemente. O movimento ocorre também nas discussões internas brasileiras, em razão da reordenação e discussão feitas por pesquisadores e pesquisadores de diferentes regiões da América latina, para pensar *seus* problemas de investigação de maneira menos dependente dos horizontes do norte global tão arraigados na ciência e educação.

Pensando na pesquisa de doutorado em desenvolvimento, a fronteira oeste possui em seu histórico conceitual toda uma discussão sobre o afastamento enquanto característica sempre retomada para tratar de tal espacialidade. Isso ocorre devido à distância real da região para outras regiões do Brasil Império, como o sudeste (principalmente a corte imperial, São Paulo e região) e “centro” econômico e social no século XIX. As distâncias eram grandes mesmo dentro da própria província, para com as cidades de Pelotas e Rio Grande e da própria capital Porto Alegre, que eram os portos de embarque e desembarque de pessoas e produtos nas terras rio-grandenses<sup>4</sup>. Considerando ainda que a distância entre as cidades investigadas, Alegrete, Uruguaiana e São Borja, e os estados platinos (Argentina e Uruguai) também eram consideráveis, por outro lado, há neste caso, o fator da agência natural dos cursos dos rios que acabavam por conectar a fronteira oeste ao prata<sup>5</sup> e possibilitando outras conexões sócio culturais no período.

Por isso, o pressuposto de uma história que considere a fronteira torna-se interessante, já que há uma primeira pré-concepção de isolamento e afastamento, cujos resultados corroboram em análises de incivilidade e atraso nos estudos sobre tal região. O que em termos empíricos se verifica nas fontes, e em produções historiográficas sobre comércio e contrabando na fronteira, é que há uma grande conexão entre a fronteira oeste e as demais regiões citadas acima, à sua maneira e que pode-se verificar nas pesquisas de Mariana Thompsom Flores (2007, 2012) e Márcia Volkmer (2013a, 2013b), ou em estudos sobre famílias, posse de terras e escravizados e da dinâmica econômica na região (Farinatti, 2010; Garcia, 2007, entre outros).

Há ainda uma série de outras produções que consideram a região da fronteira oeste como um elemento chave na pesquisa sobre as vidas das pessoas que nela viveram<sup>6</sup>. Pensando nisso os elementos de análise ficam mais robustos entrelaçados a ideia de que a conexão regional e atlântica de regiões afastadas precisa ser considerada com atenção, para que não se caia em abordagens reducionistas. Considera-se que é preciso analisar a questão de um ponto de vista

4 Para outras possibilidades de visualização em mapas da região da fronteira oeste: [https://www.ihgrgs.org.br/mapoteca/cd\\_mapas\\_rs/CD/imagens/mapas/cap\\_2/imagens/577-321.jpg](https://www.ihgrgs.org.br/mapoteca/cd_mapas_rs/CD/imagens/mapas/cap_2/imagens/577-321.jpg). Este primeiro link se refere a ideia de região de fronteira. Para evolução genealógica dos municípios: [https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201803/27155415-spgg\\_genealogia.pdf](https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201803/27155415-spgg_genealogia.pdf). O mapa da Divisão Municipal – 1809,1841,1954,1965; Miron Zaions, 1979, encontrado disponível no IHGRS pode ser visualizado como um exemplo da modificação das municipalidades. Aqui pode-se verificar a configuração administrativa das municipalidades na segunda metade do século XIX, e onde se localizam Alegrete, São Borja e Uruguaiana, as cidades investigadas.

5 Quando se trata do termo “o Prata” ou “pampa” e “platinos” considera-se toda a região desde o Rio Uruguai até o desague no Rio da Prata. Pampa refere-se especificamente ao bioma que integra regiões do Rio Grande do Sul, Argentina e Uruguai, sendo um fator compositor da interação e proximidade sócio cultural. Não consideramos por outro lado um determinante natural e sim um possibilitador, ou agente.

6 FONTELLA, Leandro Goya. Em se plantando, tudo dá: agricultura e diversidade produtiva (região das Missões, Rio Grande do Sul, 1828 - 1860). *História Unisinos*, v. 19, p. 83-94, 2015; FONTELLA, Leandro Goya. Um rio chamado Uruguai: dinamismo comercial entre a fronteira oeste do Rio Grande de São Pedro e a Região do Prata em meados do século XIX (Notas de Pesquisa). APERS. *XI Mostra de pesquisa: produzindo História a partir de fontes primárias*. V. 1. Porto Alegre: CORAG, 2013, p. 181-195; THOMPSON FLORES, Mariana F. C. *Contrabando e contrabandistas na fronteira oeste do Rio Grande do Sul (1851-1864)*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007; THOMPSON FLORES, Mariana F. C. *Crimes de Fronteira: a criminalidade na fronteira meridional do Brasil (1845-1889)*. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012; FARINATTI, Luís Augusto Ebling. *Confins Meridionais: famílias de elite e sociedade agrária na fronteira sul do Brasil (1825-1865)*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010; FARINATTI, Luís Augusto Ebling. Construção de séries e micro-análise: notas sobre o tratamento de fontes para a história social. *Anos 90* (UFRGS. Impreso), v. 15, p. 57-72, 2008; FARINATTI, Luís Augusto Ebling. Apropriação da terra e formação de grandes patrimônios fundiários na fronteira sul do Brasil, através dos inventários *post mortem* (1800-1860). *Trabajos y Comunicaciones - Departamento de História* (La Plata), v. 35, p. 149-171, 2009.

interligado, considerando as características da região de fronteira em si e depois correlacionando-a com diferentes regiões.

Há um fator importante que é o geográfico, do relevo e bioma que também interfere nas análises e escritos principalmente do século XIX e XX. Assim, encontra-se leituras sobre o decolonial reflexões sobre como pensar a pesquisa com olhar aprimorado para estas discussões possíveis, considerando por exemplo a profundidade com a qual as subjetividades fronteiriças foram se imbricando através da experiência da colonialidade e ao longo do século XIX da questão do estabelecimento do capitalismo como sistema econômico mundial, de origem europeia, e que vai se constituir no que Quijano (2007, p. 94) aponta que se denominará de modernidade.

Ao pensar o decolonial em decorrência de como se vê a fronteira, percebe-se que é possível considerar também a fronteira como uma região que desafia o estado-nação. Estado este, cujas bases estão na formação da modernidade ocidental. Não é possível acessar muitas das relações sócio-políticas existentes no período, haja vista o distanciamento temporal e a dificuldade de construir pesquisas que cheguem em respostas mais subjetivas. Mas é possível considerar suas nuances através, tanto de algumas vertentes da historiografia, quanto de um olhar menos europeizado.

Considera-se um exercício analítico que faz refletir acerca de como se pensa e também escreve a História. Quijano afirma que com a colonialidade e o imbricamento destas ideias se segue construindo concepções de humanidade “según la cual la población del mundo se diferencia en inferiores y superiores, irracionales y racionales, primitivos y civilizados, tradicionales y modernos” (Quijano, 2007, p. 94). É ainda um paradigma existente.

Quando se pensa em pesquisas sobre regiões menos urbanizadas, por vezes, subalternizadas, em outras, afastadas, estes adjetivos aparecem mesmo que não se esteja considerando a dualidade, é exercício da colonização atuando. Por isso considera-se importante inverter a lógica que separa e dualiza características e pensar como sugere Mignolo quando explicita a decolonialidade como “la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad” (Mignolo, 2007, p. 27). O desafio reside em como podemos, enquanto pesquisadores(as), pensar fora do que já está conformado na própria formação acadêmica, especialmente, neste caso na pesquisa histórica.

Se o decolonial é um pensamento que se desprende e se abre, que implica o movimento do fazer investigação, é possível a partir dele propor novas elaborações. Como a ideia de que a rusticidade da vida cotidiana na fronteira oeste (através de comentários de relatos de viajantes e de poucos bens de valor alto encontrados em fontes de pesquisa) imediatamente implicasse na sua incivilidade, sem considerar a perspectiva, a subjetividade da vida e das táticas do dia-a-dia promovidas pelas populações investigadas.

Se for considerado apenas tomar como horizonte o comércio e produção europeia de manufaturados, verifica-se com contundência que a produção manufatureira era monopolizada pela Inglaterra e algumas variedades em outros estados nacionais europeus. Falta ainda, pensar como este processo ocorria aqui na América latina e na região do Prata especialmente, pesando que é grande a possibilidade de que atividades artesanais fossem *comuns* e que por outro lado é complexo o rastreamento destas temáticas. Cujos resultados trariam novas percepções sobre o passado na fronteira. Importante considerar que a dificuldade da investigação pode ser testada na busca pelas minúcias das fontes, neste caso a proposta se baseia na micro-história italiana como plano de fundo reflexivo.

Compreende-se que outras vertentes da historiografia, que outrora mobilizaram novos atores e temas, também carregavam em si a proposta de uma história total Europeia que focava no mundo europeizado. Temas como a História do cotidiano e História da Vida Privada visavam dar espaço para outras pesquisas e temas, mas que mesmo na América latina acabaram ficando bastante circunscritos a grandes centros ou centros urbanos mais proeminentes e grupos abastados. O que acabou resultando em novos desafios e pertinentes lacunas historiográficas que estão

aos poucos sendo preenchidas, ainda hoje por outros olhares, muito em razão das pesquisas de base decolonial, contra colonial, de africanistas entre outros.

É possível perceber como pensar a pesquisa a partir de abordagens decoloniais é frutífero, mesmo quando já se possui um arcabouço teórico ocidentalizado. Espera-se que as conexões teóricas pareçam mais uma colcha costurada de perspectivas e não apenas de entrelaces e amarras frágeis. Para isso, considera-se a reiteração e o exercício reflexivo contínuo como essenciais. Além de buscar ver nas entrelinhas, acaba sendo necessário estabelecer algumas relações, ainda que com abordagens eurocentradas, por exemplo na relação que se percebe com a micro-história. Este entrelace possibilita perceber fontes de forma diferenciada e múltipla, pensando a seus diversos ângulos e possibilidades (referência a Ginzburg 1989), além da própria antropologia cultural (Miller, 2013) e do consumo (McCracken, 2003) que, a depender da escolha teórica, pode se apresentar menos estruturalista e funcionalista (quando este for o objetivo).

O decolonial ajuda a pensar que as estruturas de poder estão sempre em conflito e que boa parte da historiografia (ao qual temos acesso) pensa de acordo com um paradigma eurocentrado. Entender as nuances não explícitas é fundamental para a qualificação e complexidade das análises historiográficas sobre a fronteira oeste e os domínios reais e simbólicos do Império por sobre estas regiões. Um pouco do que trouxeram as pesquisas sobre a fronteira oeste pensando o poder local e suas extensões e tentáculos, apesar da tendência a pensar o poder de forma hierarquizada.

Pensando um pouco no que é trazido por Quijano (2007), quando explicita a ideia é de que as relações são entre conectadas e bastante diversas, não cabendo apenas as estruturas europeias estabelecidas. Na América latina (incluindo o Brasil) temos uma diversidade de explorações e relações sociais não verticalizadas e que também trazem novos elementos para as análises. Por isso, não se nega a história total ou mesmo o paradigma marxista, mas se questiona quais outras possibilidades podem ser trazidas para o diálogo.

O pensar menos hierarquizado e normatizado pode ajudar a considerar grupos socio-econômicos, neste caso identificados ao longo da pesquisa e suas relações com as coisas<sup>7</sup>. Ao longo do mestrado<sup>8</sup> foram estabelecidas atividades sócio econômicas como objetos de análise e formuladas de acordo com informações presentes nas fontes (bens móveis, semoventes e de raiz – partes constituidoras da avaliação e descrição dos bens em inventários *post mortem*) e corroboradas pela historiografia rio-grandense. Seria interessante pensar como este elemento que é suposto ser hierárquico e predefinido pelo status social e econômico nem sempre se reflete no resultado da pesquisa, ao demonstrar por exemplo que os bens móveis não são na fronteira oeste, definidores essenciais de poder ou status social<sup>9</sup>.

Neste sentido, se considerarmos principalmente o contexto do século XIX e a constituição dos estados nacionais latino americanos, verifica-se a transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, que segundo Castro-Gomez e Grosfoguel, é um “proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia” (2007, p. 13). O que, considerando o que nos apresentam estes autores, há uma manutenção das estruturas formadas durante os séculos XVI e XVII e que

7 Coisas é um termo conceitual importante para a pesquisa em desenvolvimento por considerar a amplitude dos objetos e as possibilidades de pensá-los de maneira mais diversa e complexa.

8 É possível acessar a pesquisa de mestrado em: TOMAZI, Taís Giacomini. *As nuances da civilização: Consumo e cotidiano na fronteira meridional do Brasil, Alegrete (1846 – 1891)*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

9 “e Europa, por entonces el “centro” del mundo capitalista, ha sido ya definitivamente organizada como una dualidad histórica: Europa (para el caso, sobre todo Europa central e Inglaterra) y no-Europa. Y esa dualidad implicaba, además, que mucho de todo lo que era no-Europa, aunque existía en el mismo escenario temporal, en realidad correspondía al pasado de un tiempo lineal, cuyo punto de llegada era, obviamente, Europa. En la no-Europa existían, en ese mismo momento, siglo XIX, todas las formas no-salariales del trabajo. Pero desde Saint Simon hasta hoy, el eurocentrismo sólo ve en ellas el pasado “precapitalista” o “pre-industrial”. Es decir, esas clases sociales son “precapitalistas” o no existen. En la no-Europa habían sido impuestas identidades raciales no-europeas o “no-blancas”. Pero ellas, como la edad o el género entre los europeos, corresponden a diferencias “naturales” de poder entre europeos y no-europeos.” (QUIJANO, 2007, p. 113).

culmina na caracterização do que seriam sociedades *do passado* ou *pré-modernas*, ou seja, as regiões periféricas (periféricas ao norte global que implicaram na introjeção destes conceitos nas elites latino americanas).

Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel ainda afirmam que podem ser ainda estas regiões “subdesarrolladas”, por parte de las elites criollas latinoamericanas de descendencia europea” e que tal processo “sirvió para justificar la subordinación de los Estados-nación poscoloniales al despliegue del capital internacional durante los siglos XIX y XX; proceso que continúa hasta hoy” (Castro-Gomez, Grosfoguel, 2007 p.14-15).

A fronteira oeste do Rio Grande do Sul, manteve - se desde a constituição sócio cultural da dominação luso-brasileira das terras, outrora de posse espanhola, como um espaço em disputa. Considerar que as investigações acabam estabelecendo a Europa como um modelo e meta de desenvolvimento, alcançá-los é como um mecanismo de encaixe no pensando europeizado, e que em geral tenderá para uma invariável falha. Como é perceptível, este processo “se expresa en las dicotomías civilización/barbarie, desarrollado/subdesarrollado, occidental/no-occidental, que marcaron categorialmente a buena parte de las ciencias sociales modernas” (Castro-Gomez, Grosfoguel, 2007, p 15) e que podem ser verificados nos discursos sobre o pampa no século XIX. Cucicanqui (2010) é crítica veemente do modelo hegemônico atrelado ao pensamento europeu e explicita essa apropriação das elites latino americanas dos paradigmas do norte global quando diz que:

Las elites bolivianas son una caricatura de occidente, y al hablar de ellas no me refiero sólo a la clase política o a la burocracia estatal; también a la intelectualidad que adopta poses postmodernas y hasta postcoloniales: a la academia gringa y a sus seguidores, que construyen estructuras piramidales de poder y capital simbólico, triángulos sin base que atan verticalmente a algunas universidades de América Latina, y forman redes clientelares entre los intelectuales indígenas y afrodescendientes” (Cusicanqui, 2010 p. 57).

A partir deste exemplo é possível pensar como se concebe o cotidiano enquanto mecanismo de análise e seus desafios. Se considerarmos como entendimento do conceito que se fundamenta na ideia de construção do cotidiano, de Michel de Certeau (1990, 1996) e percebe-se os traços da historiografia francesa naquilo que fundamenta a pesquisa. O cotidiano é a ação dos indivíduos em suas mais diversas atividades diárias, sociais e privadas e que são realizadas por todas as pessoas de acordo com as suas diferenças socioeconômicas, culturais e políticas permeadas de táticas e agências (Certeau, 1990) e também carregam uma carga de complexidade (Heller, 2013).

Assim, se considera o pensamento decolonial em base um pensamento que se desprende de uma lógica única que está baseada no pensamento europeizado capitalista e moderno e abrange novos horizontes. Inclusive no questionamento dos paradigmas hegemônicos da historiografia, filosofia e ciências sociais no geral, reflexão trazida através da letiura de Castro Gomez e Grosfoguelao apontar que “la ‘economía’ era la esfera privilegiada del análisis social. Categorías tales como ‘género’ y ‘raza’ eran frecuentemente ignoradas, y cuando se usaban eran reducidas a la ‘clase’ o a los ‘intereses económicos de la burguesía’” (Castro-Gomez e Grosfoguel, 2007, p. 18) e se considerarmos a produção da pesquisa na área da história verificam-se traços destas lacunas e limitações.

Por isso a insistência do movimento em tentar romper, dentro daquilo que é possível, com a cumplicidade das ciências sociais e humanas para com a colonialidade. Pensar a questão da subjetividade é um caminho interessante, por que agrega outros elementos passíveis de reflexão que no caso da pesquisa da autora podem ser as *coisas* identificadas nas fontes e que em geral são sempre comparáveis a casas de famílias abastadas como sendo consideradas modelos de habitação, sociabilidade e civilidade. Enquanto residências e bens comuns, de materiais de valor baixo são atrelados a rusticidade sem considerar indícios mais subjetivos (escolhas, táticas) e de agências enquanto parte de uma lógica de vida cotidiana a ser investigada.

A mentalidade embranquecida e submetida a este processo colonizador, reiteradamente faz com que se pense sobre as fontes históricas e seus indivíduos, no caso específico desta fonte investigada (inventários) e de relatos de viajantes (sendo estes últimos em geral europeus) traziam consigo suas concepções e traduziam-as em seus escritos. A repetição acrítica destes discursos sem a devida atenção ou sem dizer os preconceitos que carregam, pode ter contribuído para perdurar a forma como se trata os temas em regiões afastadas e fronteiriças. A leitura dos textos decoloniais fez pensar sobre como os próprios textos feitos em programas de pós graduação podem ser constituídos destes elementos, mesmo quando se busca uma nova perspectiva. Ideias elaboradas com base na leitura das reflexões trazidas por Walter Mignolo (2007) e também Cusicanqui (2010).

O desafio então, reside na prática de descolonizar o saber, como afirma Silvia Rivera Cusicanqui, (2010, p. 62). Contudo, enquanto crítica a Aníbal Quijano e Walter Mignolo, a autora afirma que há um importante fator a ser repensando quando a discussão sobre como o conhecimento e o estabelecimento de novos horizontes de pensamento é aceita. Geralmente ocorre através de estudos disseminados e de certa maneira testados pela relação que se estabelece com a Europa e Estados Unidos, onde estes “dão” o aval do conhecimento produzido, que por fim, torna-se novo paradigma de pensamento.

Entretanto, o desafio está lançado, e o decolonial dá voz a uma série de outras possibilidades de pensar os temas investigados, e muito advém da intensa e reiterada luta epistemológica de diferentes grupos indígenas ao longo do tempo (Catherine Walsh, 2007), que são alguns dos principais mobilizadores da discussão sobre poder, biopoder, interculturalidade/multiculturalidade e povos originários.

Compreende-se que as lutas, subjetivas ou diretas de comunidades locais submetidas ao domínio colonial e depois dos governos nacionais pautados na lógica da colonialidade, são elementos chave hoje ou no passado.

Pensar a pesquisa histórica diante deste quadro pode mostrar outros elementos, segundo Walsh (2007). Cusicanqui faz uma ponderação que fundamenta seu pensamento “el multiculturalismo oficial descrito más arriba [no texto original] ha sido el mecanismo encubridor por excelencia de las nuevas formas de colonización. Las elites adoptan una estrategia de travestismo y articulan nuevos esquemas de cooptación y neutralización” (Cusicanqui, 2010, p. 60). Estas ponderações são essenciais para garantir a base das argumentações, mas a própria construção do pensamento decolonial traz novos questionamentos que são possíveis apenas porque o pensamento desprendido do norte global é plural e se compreende na possibilidade de ser diverso (e que pode ser entendido como intercultural e não multicultural) conforme explora Catherine Walsh (2007).

Por fim, é interessante pensar a construção do que Silvia Cusicanqui denomina de colonialismo interno (2010, p. 19) e como esta reelaboração por parte das elites como forma de manter o poder, em partes pode ser traduzido também para a pesquisa acadêmica (brasileira e latino americana) que tem dificuldade em considerar novos movimentos e novos atores. Compreende-se que a proposição da autora acima citada em dialogar entre pares e “construir lazos sur-sur que nos permitan romper los triángulos sin base de la política y la academia del norte” poderia ser um horizonte de ação e fundamentação a ser melhor exercitados (Cusicanqui, 2010, p. 73).

## ***Considerações finais***

Ao fim e ao cabo, a pesquisa e o pensar a pesquisa perpassam a reiteração das reflexões e reavaliação dos caminhos escolhidos, ademais do entrelace com a História cultural, a Nova História e a historiografia italiana especialmente a micro história, busca-se reiteradamente o estranhamento, os indícios, sinais, a investigação minuciosa que não se refere apenas ao individual, mas uma maneira de olhar para os temas e a investigação. Por isso foi possível este interesse em pensar mais detida, ainda que brevemente, sobre o pensamento decolonial.

Perceptível torna-se a ideia de que não deixamos de ser colonizados, e que este processo passou por diferentes fases de descolonização. O século XIX passou a ser o palco de uma “primeira descolonização” a partir das emancipações das colônias europeias, mas neste meio temos o Brasil mantendo uma formulação imperial e da própria lógica antecedente. Posteriormente a segunda descolonização “a la cual nosotros aludimos con la categoría decolonialidad — tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas e abre horizontes para novos desafios epistemológicos para as pesquisas nas ciências humanas, conforme Castro-Gomez e Grosfoguel (2007 p. 17).

Não se sabe se é possível pensar mais profundamente que isso ou mesmo que se formule novos elementos de linguagem como sugerem os autores decoloniais, mas se propõe na pesquisa pensar a partir destas possibilidades e aquilo que se verifica na investigação histórica, lançar um desafio para o futuro. Já que como afirma Cusicanqui “los temas retornan pero las disyunciones y salidas son diversas; se vuelve, pero no a lo mismo. Es como un movimiento en espiral” e que a “memoria histórica se reactiva y a la vez se reelabora y resignifica en las crisis y ciclos de rebelión posteriores” (Cusicanqui, 2010, p. 13).

Ademais, a ideia trazida pela autora, de que o não dito por vezes é o mais importante a ser considerado. Propõe também a própria fundamentação do que não se via anteriormente na pesquisa histórica sobre a fronteira oeste e que hoje é possibilitada por esta troca de perspectiva e ângulo de análise. Enfim, a ideia de que a modernidade pode ter diferentes faces e constituições e que não pertence a Europa, completa este conjunto de ideias e reflete no fazer historiográfico. É importante considerar as bases de análise com as quais refletimos e dar espaço para o que não é dado de imediato e possibilitar o novo.

## ***Referências***

ALENCASTRO, Luis Felipe de. Vida Privada e Ordem privada no Império. In: ALENCASTRO, Luis Felipe de (org). *História da vida privada no Brasil: Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARIÈS, Philippe e CHARTIER, Roger. *História da Vida Privada, vol III*. São Paulo: Ed. Schwarcz, 1997, p. 7-19.

BALLESTRIN, Luciana. 2013. “América latina e o giro decolonial”. In: *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, Brasília, maio-agosto, p. 89-117.

CARREÑO, Aída Martínez. La vida material en los espacios domésticos. In: CARVAJAL, Beatriz Castro. *História de la vida cotidiana en Colombia*. Santafé de Bogotá: Editorial Norma, 1996.

CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramon (Orgs.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del

Hombre Editores. 2007.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*, 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano*, 2. Morar, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Ch 'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. 1a ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DEVOTO, Fernando; MADERO, Marta. *Historia de la vida privada en la Argentina*, tomo 2. Buenos Aires: Taurus, 1999.

FARINATTI, Luís Augusto Ebling. *Confins Meridionais: famílias de elite e sociedade agrária na fronteira sul do Brasil (1825-1865)*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010.

FARINATTI, Luís Augusto Ebling. *Construção de séries e micro-análise: notas sobre o tratamento de fontes para a história social*. In: Anos 90 (UFRGS. Impresso), v. 15, p. 57-72, 2008.

FARINATTI, Luís Augusto Ebling. *Apropriação da terra e formação de grandes patrimônios fundiários na fronteira sul do Brasil, através dos inventários post mortem (1800-1860)*. In: *Trabajos y Comunicaciones* - Departamento de História (La Plata), v. 35, p. 149-171, 2009.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais*. São Paulo: Cia. das Letras, 1981.

GINZBURG, Carlo. *Indagações sobre Piero: O batismo, o ciclo de Arezzo, a flagelação*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1989.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*, tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. 11ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LATOUR, Bruno. *Objetos Impuros: experiências em estudos sobre a ciência*. Porto: Afrontamento, 2018.

LATOUR, Bruno. *Por uma antropologia do centro*. Entrevista, Tradução de Renato Sztutman, In: *Revista Mana*, out., 2004.

LE GOFF, Jacques et. al. *A nova História*. Rio de Janeiro, RJ: Edições 70, 1970.

MARTINS, Rui Luís Vide de Cunha. *O método da fronteira: radiografia histórica de um dispositivo contemporâneo (matrizes ibéricas e americanas)*. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

MARTIN-FUGIER, Anne. *Os ritos da vida privada burguesa*. In: PERROT, M. *História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*, vol. 4, São Paulo: Ed. Schwarcz, 1991.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *A Opulência na Província da Bahia*. In: ALENCASTRO, Luis Felipe de (org.). *História da Vida Privada o Brasil: Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MCCRACKEN, Grant. *Cultura e consumo: novas abordagens ao caráter simbólico dos bens e das atividades de consumo*. Rio de Janeiro: MAUD, 2003.

MILLER, Daniel. *Trecos, troços e coisas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

SILVA, Patrícia Maria. *A virada sociomaterialista e a agência dos não-humanos*. In: *Conhecimento em Ação*, Rio de Janeiro, v. 2 n. 3, jul/dez. 2018.

THOMPSON FLORES, Mariana F. C. *Contrabando e contrabandistas na fronteira oeste do Rio Grande do Sul (1851-1864)*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

- THOMPSON FLORES, Mariana F. C. . *Crimes de Fronteira: a criminalidade na fronteira meridional do Brasil (1845-1889)*. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- THOMPSON FLORES, Mariana F. C. O conceito de fronteira na historiografia: antigos debates, temas contemporâneos. In. ROMANI, Carlo; MENEGAT, Carla; ARANHA, Bruno. *Fronteiras e territorialidades: miradas sul-americanas da Amazônia à Patagônia*. São Paulo, SP: Intermeios; Brasília: Capes; Rio de Janeiro: GT Fronteiras e Territorialidades, 2019.
- TOMAZI, Taís Giacomini. *As nuances da civilização: Consumo e cotidiano na fronteira meridional do Brasil, Alegrete (1846 – 1891)*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Santa Maria, 2018.
- VEYNE, Paul. (Org.) *História da Vida Privada I*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- VOLKMER, Márcia Solange. *Compatriotas franceses ocupam a fronteira: imigração e comércio na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul (segunda metade do século XIX)*. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013a.
- VOLKMER, Márcia Solange. O comércio na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul na segunda metade do século XIX. In: *XXVII Simpósio Nacional de História (Anais Eletrônicos)*, Natal, 2013b.



## CAPÍTULO 3

# Itinerários intelectuais e possibilidades pedagógicas decoloniais no Brasil contemporâneo: “Da pedagogia da encruzilhada a contracolonialidade”

Bruno Rafael de Albuquerque Gaudêncio

### *Introdução*

No cenário contemporâneo da educação, emerge um debate crucial sobre as relações entre ensino e decolonialidade, no qual é necessário criar estratégias em que o debate se amplie e valorize cada vez mais os sujeitos e as coletividades no campo identitário. Desta forma, este artigo propõe uma breve reflexão centrada na perspectiva de uma pedagogia decolonial, como base fundamental para um ensino de humanidades crítico, consciente e resistente, a partir de duas concepções/conceitos surgidos no Brasil contemporâneo: a *pedagogia da encruzilhada*, do pedagogo carioca Luiz Rufino (2019) e a *contracolonialidade*, do líder quilombola piauiense Nego Bispo (2023). Nesse contexto, destacamos alguns pressupostos teóricos essenciais que fundamentam nossa discussão, principalmente quanto ao conceito de decolonialidade e pedagogia decoloniais.

A compreensão da modernidade/colonialidade, conforme delineada pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (MC), fundado em 1992, constitui um ponto de partida crucial. Esta concepção, desenvolvida principalmente por teóricos latino-americanos, oferece uma visão multifacetada das dinâmicas de poder, conhecimento e identidade que permeiam as sociedades contemporâneas. A obra seminal de Aníbal Quijano (2023) sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser lança luz sobre as estruturas profundamente enraizadas da dominação colonial que persistem até os dias atuais. Por meio dessa análise, somos desafiados a repensar não apenas o legado histórico do colonialismo, mas também suas ramificações contemporâneas em diversas

esferas da vida social.

Outro elemento fundamental é a concepção de *epistemologia do sul*, como proposta por Boaventura de Sousa Santos (2023), que amplia os horizontes do conhecimento ao reconhecer e valorizar as diversas formas de sabedoria e experiência presentes nas margens do mundo ocidental. Essa abordagem epistemológica nos convida a repensar criticamente os paradigmas educacionais dominantes, abrindo espaço para perspectivas subalternas e alternativas.

Nesse contexto teórico, este artigo está estruturado de forma a explorar diversas dimensões da pedagogia decolonial. Inicialmente, discutimos os conceitos fundamentais de pós-colonialismo e decolonialidade, com destaque para as contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade. Em seguida, adentramos o “giro decolonial”, abordando as epistemologias do sul e a colonialidade do saber como elementos essenciais para sustentarmos uma educação emancipatória.

Posteriormente, concentramo-nos na pedagogia decolonial propriamente dita, examinando primeiramente as ideias de Catherine Walsh, com foco principal na reflexão sobre a Educação Antirracista, emergida aqui como um imperativo ético e político no contexto educacional contemporâneo, inspirada na educadora Bárbara Carine (2023), cujo trabalho na Escola Afro-brasileira Maria Felipa em Salvador (Bahia) se destaca por seu caráter engajado, emancipatório e antirracista. Por fim, ponto central de nossas reflexões, chegamos as experiências epistemológicas de Luiz Rufino (2019) e Nego Bispo (2023), que propõem abordagens inovadoras para descolonizar o ensino e promover uma educação antirracista e transformadora.

Assim nos dois últimos casos exploraremos a pedagogia da encruzilhada e a contracolonialidade como caminhos possíveis para desafiar as estruturas de poder dominantes e construir narrativas históricas mais inclusivas e plurais. Ao longo deste artigo, busca-se oferecer alguns subsídios teóricos e práticos para uma educação comprometida com a justiça social, a diversidade e a resistência frente às hierarquias coloniais ainda presentes em nossas sociedades.

## ***Noções implicadas: Giro Decolonial, Epistemologias do Sul e Colonialidade do Saber***

No âmbito do debate sobre pós-colonialismo e decolonialidade, emerge um importante movimento recente: o “giro decolonial”, que busca repensar as estruturas de poder e conhecimento que permeiam as sociedades contemporâneas. Este giro implica uma tendência a rejeição das visões hegemônicas eurocêntricas em favor de uma abordagem mais plural e inclusiva, que reconheça e valorize as epistemologias do sul. (BALLESTRIN, 2013)

O pós-colonialismo, em sua evolução, assume dois entendimentos fundamentais: primeiro, como um processo de descolonização política do “terceiro mundo” na segunda metade do século XX; segundo, como uma contribuição teórica dos estudos literários e culturais nas décadas de 1980 e 1990. Este último entendimento, mais ligado à academia, ganhou força principalmente nos países anglo-saxônicos, influenciando não apenas os estudos literários, mas também as ciências sociais.

Entre os nomes que mais se destacam nesta vertente estão Homi Bhabha<sup>1</sup>, Stuart Hall<sup>2</sup>

---

1 Homi Bhabha (1949) é um estudioso e teórico crítico indiano-britânico, atualmente ocupando a cátedra Anne F. Rothenberg de Humanidades na Universidade de Harvard. Bhabha é uma figura central nos estudos pós-coloniais contemporâneos, sendo conhecido por desenvolver conceitos-chave como hibridismo, mimetismo, diferença e ambivalência, que descrevem as formas de resistência dos colonizados ao poder colonizador.

2 Stuart Hall (1932 —2014) foi um teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano, ativo no Reino Unido desde 1951. Juntamente com Richard Hoggart e Raymond Williams, Hall foi um dos fundadores dos Estudos Culturais Britânicos, também conhecidos como Escola de Estudos Culturais de Birmingham. Presidiu a Associação Britânica de Sociologia de 1995 a 1997. Na década de 1950, Hall ajudou a fundar a influente revista *New Left Review*. Em 1964, a convite de Hoggart, ingressou no Centro de Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade de Birmingham, assumindo sua direção em 1968 e permanecendo até

e Paul Gilroy<sup>3</sup>, embora é na França que três nomes assumiriam o lugar de pioneiros no debate, antes mesmo no estabelecimento da corrente decolonial, isso entre as décadas de 1940 e 1960. São eles: Franz Fanon<sup>4</sup>, Aimé Césaire<sup>5</sup> e Albert Memmi<sup>6</sup>.

O surgimento do Grupo de Estudos Subalternos, liderado por Ranajit Guha<sup>7</sup> na Índia na década de 1970, e sua expansão para outros lugares nos anos 1980, marca um momento importante na história do pós-colonialismo. Através de trabalhos como “Pode o Subalterno Falar?” de Gayatri Spivak<sup>8</sup>, este grupo questionou as narrativas dominantes da história e da cultura, dando voz aos grupos marginalizados e colonizados.

Na América Latina, o debate pós-colonial ganhou destaque nos anos 1990 com o surgimento do Grupo Latino-americano dos Estudos Subalternos. No entanto, divergências dentro deste grupo deram origem em 1992 ao Grupo Modernidade/Colonialidade (MC), que se propôs a repensar de forma crítica e transdisciplinar a relação entre colonialidade e modernidade. Entre os diversos pensadores ligados ao MC destaque para Enrique Dussel<sup>9</sup>, Immanuel Wallerstein<sup>10</sup> e principalmente Aníbal Quijano, seu principal teórico.

Aníbal Quijano (1930-2018) foi um sociólogo peruano, conhecido por sua teoria da “colonialidade do poder”. Quijano explorou como as estruturas coloniais continuaram a influenciar as sociedades contemporâneas, particularmente na América Latina, mesmo após a independência formal dos países colonizados. Seus trabalhos destacam a interseção entre raça, classe e poder, e como estas dimensões perpetuam a desigualdade global.

A colonialidade do poder, desenvolvida por Aníbal Quijano é inclusive um conceito fundamental neste debate. Ela engloba não apenas o controle econômico e político das nações colonizadas, mas também o controle sobre os corpos e saberes dessas populações. A colonialidade

---

1979. Durante esse período, Hall expandiu os estudos culturais para incluir questões de raça e gênero, e incorporou novas ideias de teóricos franceses.

3 Paul Gilroy (1956) é um sociólogo e estudioso de estudos culturais inglês, fundador e diretor do Sarah Parker Remond Centre for the Study of Race and Racism na University College London (UCL). Gilroy foi o vencedor do Prêmio Holberg de 2019, por suas contribuições excepcionais em vários campos acadêmicos, incluindo estudos culturais, estudos críticos de raça, sociologia, história, antropologia e estudos afro-americanos.

4 Frantz Fanon (1925-1961) foi um psiquiatra, filósofo e revolucionário francês nascido na Martinica. É amplamente conhecido por seu trabalho sobre os efeitos do colonialismo e a psicopatologia da colonização. Suas obras mais influentes incluem “Pele Negra, Máscaras Brancas” e “Os Condenados da Terra”. Fanon foi um defensor fervoroso da libertação anticolonial e seu pensamento influenciou movimentos de libertação em todo o mundo, especialmente na África.

5 Aimé Césaire (1913-2008) foi um poeta, ensaísta e político martinicano. Um dos fundadores do movimento da negritude, que buscava celebrar a identidade e a cultura negra. Césaire é conhecido por suas obras poéticas e atuação política.

6 Albert Memmi (1920-2020) foi um escritor e ensaísta tunisino de origem judaica. Seus trabalhos focam principalmente nas questões de identidade e opressão, influenciados por suas experiências de vida em uma sociedade colonial. Entre suas obras mais conhecidas estão “Retrato do Colonizado precedido pelo Retrato do Colonizador”.

7 Ranajit Guha (1923-2023) foi um historiador e teórico indiano, amplamente reconhecido como o fundador do Grupo de Estudos Subalternos, que buscava reinterpretar a história da Índia colonial a partir da perspectiva das classes subalternas. Seu trabalho desafiou as narrativas dominantes eurocêntricas e elitistas da história indiana. Entre suas obras mais influentes está “Escritos Subalternos”, uma coleção de ensaios que aborda a resistência popular ao colonialismo e as complexidades da dominação colonial.

8 Gayatri Spivak (1942) é uma teórica literária, filósofa e crítica cultural indiana, conhecida por seu trabalho pioneiro nos estudos pós-coloniais. Seu ensaio mais conhecido é “Pode o Subalterno Falar?”, que questiona a capacidade das vozes marginalizadas serem ouvidas dentro das estruturas de poder coloniais e pós-coloniais. Professora na Universidade de Columbia, Spivak também é conhecida por sua tradução e introdução à obra de Jacques Derrida, “Da Gramatologia”. Seu trabalho aborda temas como o feminismo, a crítica marxista e a teoria decolonial.

9 Enrique Dussel (1934) é um filósofo, historiador e teólogo argentino-mexicano, um dos principais expoentes da filosofia da libertação latino-americana. Seu trabalho combina filosofia, ética e teoria política, centrando-se nas experiências dos povos marginalizados da América Latina. Dussel critica as tradições filosóficas eurocêntricas e propõe uma abordagem decolonial e emancipatória. Entre suas obras importantes estão “Filosofia da Libertação” e “Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão”.

10 Immanuel Wallerstein (1930-2019) foi um sociólogo e historiador norte-americano, reconhecido por sua teoria do sistema-mundo. Ele propôs uma abordagem macro-histórica para entender o desenvolvimento do capitalismo e suas implicações globais. Segundo Wallerstein, o mundo deve ser visto como um sistema interconectado, dividido entre regiões centrais, semi-periféricas e periféricas, com relações de dependência e exploração. Sua obra principal, “O Sistema Mundial Moderno”, é uma análise fundamental sobre as dinâmicas econômicas, políticas e sociais que moldam o mundo contemporâneo.

do saber, por sua vez, refere-se à imposição de uma visão eurocêntrica do conhecimento, que nega e suprime outras formas de compreensão do mundo. A colonialidade do ser completa este tripé, inferizando e subalternizando grupos sociais considerados inferiores, como negros e indígenas. Este processo de “inferização” é fundamentado no mito de fundação da modernidade, que se baseia na ideia de uma razão universal europeia, negando a validade de outras formas de conhecimento e existência. (BALLESTRIN, 2013).

Diante desse contexto, o “giro decolonial” propõe uma ruptura com as ideologias da modernidade, como o cristianismo, o liberalismo e o colonialismo, e busca construir uma transmodernidade que reconheça e valorize a diversidade epistemológica e cultural. Nesse sentido, *as epistemologias do sul* desempenham um papel crucial, ao denunciar a supressão de saberes não hegemônicos e valorizar as formas de conhecimento que resistem à colonialidade.

Boaventura de Sousa Santos (2023)<sup>11</sup>, um dos mais proeminentes intelectuais contemporâneos, tem sido uma figura central no desenvolvimento e na articulação dessas ideias. Seu programa intelectual é profundamente enraizado na crítica à racionalidade eurocêntrica e na promoção de uma ecologia de saberes, onde diferentes formas de conhecimento possam coexistir e ser valorizadas. Santos (2023) argumenta que a modernidade ocidental impôs uma monocultura do saber e do ser, marginalizando e silenciando outras epistemologias e ontologias que não se enquadram no paradigma hegemônico.

Em seus estudos, Santos (2023) introduz o conceito de epistemologias do sul, que visa a valorização e a legitimação dos conhecimentos produzidos por populações historicamente subalternizadas. Essas epistemologias são uma resposta à colonialidade do saber, termo que descreve como o conhecimento ocidental tem sido utilizado para justificar e perpetuar relações de dominação.

Boaventura propõe uma nova metodologia que ele chama de “sociologia das ausências e emergências”. Esta abordagem busca identificar e dar visibilidade aos conhecimentos e práticas que foram silenciados ou excluídos pelo saber hegemônico. Ao fazer isso, ele espera ampliar o repertório de possibilidades epistemológicas e abrir espaço para uma verdadeira interculturalidade, onde o diálogo entre diferentes saberes não seja apenas tolerado, mas incentivado e valorizado.

A relação entre o programa intelectual de Boaventura e os estudos decoloniais é estreita e complementar. Ambos compartilham o objetivo de desafiar as hierarquias epistêmicas impostas pela modernidade ocidental e de promover uma pluralidade de perspectivas que reflitam a diversidade do mundo. A articulação entre essas duas correntes de pensamento oferece uma base teórica sólida para a construção de uma transmodernidade que reconheça e respeite a multiplicidade de formas de ser e de saber.

Em suma, em última análise, a decolonialidade representa não apenas um projeto teórico, mas também uma intervenção política, na luta contra as hierarquias coloniais e pela construção de um mundo mais justo e igualitário. Ele nos convoca a repensar nossas práticas e concepções, buscando alternativas epistemológicas que promovam a diversidade, a pluralidade e a emancipação.

---

11 Boaventura de Sousa Santos (1940) é um renomado sociólogo e jurista português. Professor emérito da Universidade de Coimbra, onde fundou e dirige o Centro de Estudos Sociais (CES), é também professor catedrático de sociologia da Faculdade de Economia da mesma universidade. Suas pesquisas se concentram nas áreas de globalização, epistemologias do sul, direitos humanos e movimentos sociais. Autor de várias obras influentes, como “A Gramática do Tempo” e “Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências”, Boaventura é conhecido por suas contribuições à teoria crítica e aos estudos decoloniais, propondo uma ecologia de saberes e uma justiça cognitiva que reconheça a pluralidade de conhecimentos e culturas.

## ***Educação Decolonial: práticas de resistência e transformação***

A Educação Decolonial emerge como uma resposta crítica à retórica da modernidade e à lógica da colonialidade, constituindo-se em uma intervenção política e pedagógica que visa dismantlar as estruturas opressivas e reinventar a sociedade. Este conceito, desenvolvido por Catherine Walsh (2013, 2017) em duas coletâneas intituladas, *Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes, de resistir, (re)existir*, tomos I e II e abrange metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização e resistência, como destacado por Adolfo Albán<sup>12</sup>, que as descreve como práticas de “re-existência”.

A principal teórica neste campo, portanto, é Catherine Walsh (2013, 2017), estadunidense naturalizada equatoriana, cujo trabalho enfatiza a necessidade de uma *práxis política* que envolva a leitura crítica do mundo para intervenção na reinvenção da sociedade. Walsh é professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar, sede do Equador, onde também dirige a Oficina Intercultural e a Cátedra de Estudos da Diáspora Afro-Andina. Sua pedagogia decolonial dialoga com pensadores como Franz Fanon e Paulo Freire<sup>13</sup>, buscando articular o político com o pedagógico e operar além dos sistemas educacionais, conectando-se com os movimentos sociais. (WALSH, 2013, 2017; FREIRE, 2008)

A ação decolonial na educação implica um trabalho de orientação decolonial, que visa romper correntes, descravizar mentes, desaprender o apreendido e desafiar e derrubar as estruturas opressivas. Ela se manifesta em projetos políticos que abrangem desde escolas e universidades até movimentos sociais e comunidades negras e indígenas. (ADAMS, 2013)

Um elemento essencial da Educação Decolonial é a interculturalidade crítica, que propõe uma transformação radical nos níveis político, social, ético e epistêmico, pluralizando e desafiando na busca por uma emancipação crítica do indivíduo. Isso envolve a rediscussão de temáticas clássicas em função de novas demandas, como currículos mais inclusivos, formação docente sensível à diversidade e desafios para superar desigualdades e discriminações raciais, de gênero, sexualidade e religião. (WALSH, 2013, 2017)

A proposta de uma “educação outra” surge como um convite à revisão crítica dos paradigmas educacionais dominantes, especialmente ao destacar e valorizar os sujeitos historicamente subalternizados. Estes incluem povos indígenas, afrodescendentes, quilombolas e as múltiplas expressões da diversidade de gênero. Tal abordagem se contrapõe às lógicas hegemônicas que frequentemente ignoram ou minimizam essas vozes e experiências, propondo uma reavaliação das narrativas hegemônicas e eurocêtricas que têm moldado as práticas educativas convencionais.

A Educação Decolonial, portanto, não se limita a uma mera revisão dos conteúdos curriculares; ela busca uma transformação profunda das estruturas e dos princípios que sustentam o sistema educacional. Isso envolve um questionamento rigoroso das práticas educativas tradicionais que perpetuam a visão eurocêntrica e a imposição de uma única perspectiva sobre o conhecimento e a cultura. Em vez de se basear em uma única narrativa dominante, a Educação

---

<sup>12</sup> Adolfo Albán Achinte é um destacado intelectual e artista colombiano, reconhecido por suas contribuições aos estudos decoloniais e às epistemologias do sul. Professor da Universidad del Cauca, suas pesquisas exploram temas como a interculturalidade, a memória coletiva e as práticas estéticas dos povos afrodescendentes e indígenas na América Latina. Albán é autor de diversas obras e artigos que promovem a valorização dos saberes ancestrais e a resistência cultural frente à colonialidade. Sua abordagem interdisciplinar combina a academia e a arte, buscando formas de expressão que desafiem as hegemonias epistêmicas e celebrem a diversidade cultural.

<sup>13</sup> Paulo Freire (1921-1997) foi um influente educador e pedagogo brasileiro, amplamente reconhecido por suas contribuições inovadoras à educação e à pedagogia. É mais conhecido por seu trabalho seminal “Pedagogia do Oprimido”, que introduziu uma abordagem crítica e libertadora para a educação, enfatizando a conscientização e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizado. Freire defendia uma educação que promovesse a autonomia e o empoderamento dos indivíduos, e seu método pedagógico se baseava no diálogo e na reflexão crítica. Sua abordagem tem influenciado profundamente a educação em diversos contextos ao redor do mundo e continua a ser uma referência importante para educadores e ativistas que buscam promover a justiça social e a transformação comunitária.

Decolonial promove um espaço de diálogo intercultural que é mais inclusivo, reconhecendo e integrando uma diversidade de saberes e perspectivas.

Esse enfoque propõe uma educação que não apenas critica as visões hegemônicas, mas que também se empenha em reconhecer e valorizar a riqueza cultural e epistêmica das diferentes comunidades. Ao dar voz a essas experiências e saberes diversos, a Educação Decolonial contribui para a construção de identidades mais justas e emancipatórias, tanto no nível individual quanto coletivo. Através desse processo, promove-se uma educação que não é apenas inclusiva, mas que também é capaz de desafiar e transformar as estruturas de poder e os preconceitos enraizados na sociedade.

Portanto, a Educação Decolonial se apresenta como um caminho para uma pedagogia mais justa e equitativa, que celebra e integra a diversidade em suas múltiplas dimensões e contribui para um entendimento mais complexo e plural das identidades e das culturas. Em última análise, essa abordagem educacional não só questiona e desmantela as práticas e visões hegemônicas, mas também constrói um futuro onde o respeito e a valorização pela diversidade se tornam princípios centrais da prática educativa.

### ***A Educação Antirracista descolonizando às práticas pedagógicas***

A Educação Antirracista emerge como um imperativo ético e político no contexto educacional contemporâneo, desafiando as estruturas coloniais, ocidentais e dicotômicas que permeiam as práticas e currículos escolares. Inspirada por educadores como Bárbara Carine<sup>14</sup> (2023), cujo trabalho na Escola Afro-brasileira Maria Felipa em Salvador (Bahia)<sup>15</sup> se destaca por seu caráter engajado, emancipatório e antirracista, esta abordagem busca promover uma revisão profunda do ensino de história em uma perspectiva antirracista.

Um dos principais pontos de reflexão da autora acima é a marca da escravidão na história brasileira, que continua a reverberar nas estruturas sociais e raciais do país. A crítica ao eurocentrismo na narrativa histórica é fundamental, desafiando a noção de uma história única e universalizada, e reconhecendo a diversidade de experiências e vozes que compõem a trajetória humana.

Neste contexto, a Educação Antirracista também confronta o mito da democracia racial, que obscurece a persistência do racismo estrutural no Brasil. Para enfrentar essas questões, legislações como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008<sup>16</sup> foram estabelecidas, tornando obrigatório o ensino da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena. No entanto, Bárbara Carine (2023) argumenta que a adoção dessas leis deve ser motivada pela consciência de reparação histórica, e não apenas pela obrigação legal.

Além disso, a autora enfatiza a importância de apresentar referências teóricas e intelectuais negras no currículo escolar, reconhecendo a pluralidade de perspectivas e contribuições para uma compreensão mais completa da história e da sociedade. A escola, portanto, é convocada a assumir o compromisso de ser antirracista, descolonizando seus currículos e práticas pedagógi-

---

14 Bárbara Carine (1981) é uma escritora, palestrante e professora efetiva da Universidade Federal da Bahia (UFBA). É graduada em filosofia e em química, e tem mestrado e doutorado em ensino de química pela Universidade Federal da Bahia. Criadora da Escola Afro-brasileira Maria Felipa e autora de vários livros.

15 A Escola Afro-brasileira Maria Felipa surge em 2017 em Salvador, Bahia, idealizada pela professora Bárbara Carine. Na época a mesma buscava por educar sua filha (Iana), uma criança negra vinda por meio de um processo de adoção, a partir de outros marcos civilizatórios. No ano de 2017 o Projeto Político Pedagógico da escola foi escrito, em 2018 foi estruturado o espaço e em 2019 iniciou-se o primeiro ano letivo.

16 A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) para incluir a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar das escolas de educação básica. Já a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei nº 10.639/2003, ampliando a obrigatoriedade do ensino para incluir também a História e Cultura dos Povos Indígenas.

cas.

Neste processo de descolonização, é essencial reconhecer a colonialidade como a continuidade da colonização, e promover um processo de letramento racial que desafie as noções preconcebidas de branquitude e racialidade. A pedagogia da implosão proposta por Carine prega o fim do sistema social que privilegia os brancos, destacando a necessidade não apenas de evitar o racismo, mas de ser ativamente antirracista, como enfatizado por Ângela Davis<sup>17</sup>.

Em suma, a Educação Antirracista e as práticas de ensino se entrelaçam na busca por descolonizar os saberes e práticas educacionais, promovendo uma educação mais inclusiva, justa e comprometida com a superação das desigualdades raciais e a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e igualitária.

### ***A Educação em uma perspectiva outra: A Pedagogia da Encruzilhada e a Contra-colonização***

A abordagem educativa em uma perspectiva outra busca transcender os padrões epistemológicos dominantes, promovendo uma pedagogia decolonial na educação brasileira e uma superação das narrativas históricas coloniais e eurocêntricas. Essa visão se insere em um projeto educacional oposto à colonialidade, pautado pela educação intercultural e dialógica.

Um dos aspectos fundamentais dessa perspectiva é a *pedagogia da encruzilhada*, que se centra nas religiões de matriz africana. Esta abordagem, proposta por Luiz Rufino, reconhece a educação como um processo plural, ontológico e ético, que dialoga tanto com a arte quanto com o conhecimento: “Nessa perspectiva, a invenção de um projeto poético/político/ ético que opere no despacho do carrego colonial (obra e herança colonial) e na obsessão e toda sua má sorte será aqui cuidadosamente tecida como tática de guerrilha do conhecimento” (RUFINO, 2019, p. 10).

Tal projeto múltiplo, com tática de guerrilha epistêmica, dialoga bastante com a proposta intervencionista e multicultural de uma educação decolonial de Catherine Walsh (2013, 2017), aqui já anteriormente discutido em tópico. Sobre o jogo de projetos de guerrilha, Rufino (2019) se volta para que ele chama de “espelhos do narcisismo europeu”, em um combate ao cárcere racial. Nesta lógica: “Assim, a descolonização deve emergir não somente emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social na vida comum, é, logo, uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário” (RUFINO, 2019, p.11).

Na pedagogia pluriversal de Luiz Rufino (2019), Exu emerge como um signo referente que desafia a formação totalitária imposta pela colonialidade ocidental, mobilizando energias humanas e divinas, como o axé dos orixás: “Exu é a substância que fundamenta as existências; é a linguagem como um todo. É o pulsar dos mundos, senhor de todas as possibilidades, uma esfera incontrollável, inapreensível e inacabada” (RUFINO, 2019, p.23)

Luiz Rufino nasceu no Rio de Janeiro, pedagogo, doutor em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), sua episteme dialoga com as tradições afro-brasileiras procurando articular as religiões de matriz africana com as práticas pedagógicas. (FULY, 2022).

Sua perspectiva experimentadora de uma pedagogia das encruzilhadas, portanto, se apre-

---

17 Ângela Davis (1944) é uma ativista, acadêmica e autora estadunidense. Conhecida por seu trabalho em defesa dos direitos civis e pelo feminismo negro, Davis ganhou destaque nacional na década de 1960 como membro do Partido dos Panteras Negras e do Comitê Central do Partido Comunista dos EUA. Seu ativismo a levou a ser acusada de conspiração e sequestradora em 1969, mas ela foi posteriormente absolvida dessas acusações. Davis é também uma destacada professora e pesquisadora, tendo lecionado em várias universidades, incluindo a Universidade da Califórnia em Santa Cruz. Seus escritos e discursos frequentemente abordam temas como opressão racial, feminismo, e a interseccionalidade das lutas sociais. Entre suas obras mais conhecidas estão “Women, Race, & Class” e “Are Prisons Obsolete?”, que exploram a interseção entre gênero, raça e a instituição prisional.

senta como uma possibilidade de reflexão e de ação, dentro de uma lógica de uma educação decolonial, inclusive se pensarmos no ensino em geral, sobretudo na área de humanidades. tão comprometida no entendimento das mudanças em uma conexão do tempo e espaço em suas várias dimensões, sobretudo na história e geografia do Brasil, marcada pelo processo de colonização, cuja fruto incomodo é o racismo, o preconceito e as tentativas de apagamento da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

Dentro desta rede e movimento de decolonialidade, trouxemos ainda a noção de contracolonialidade no ensino, exemplificada pelo pensamento de Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nego Bispo, líder quilombola piauiense.

Nêgo Bispo, nasceu em 1959 no Povoado Papagaio, Vale do Rio Berlengas, atual município de Francinópolis, Piauí, e faleceu em 2023 em São João do Piauí. Lavrador, poeta, escritor, professor e ativista político, Bispo foi uma figura central no movimento quilombola e na luta pelos direitos à terra no Brasil. Morador do Quilombo Saco-Curtume, Bispo recebeu sua educação através da oralidade e dos ensinamentos ancestrais de mestres de ofícios de sua comunidade. Ele foi o primeiro de sua família a concluir o ensino fundamental e desde jovem destacou-se por traduzir para a escrita as sabedorias e vivências de seus parentes e vizinhos.

Em 2007, lançou seu primeiro livro, “Quilombos, modos e significados”, reeditado em 2015 como “Colonização, quilombos. Modos e significações”. Nele, desenvolveu o conceito de contracolônização, propondo uma alternativa ao modelo econômico vigente, baseada na biointeração - uma relação de comunhão entre humanos e natureza. Seu trabalho foi amplamente reconhecido, integrando currículos de cursos universitários e ressignificando conceitos acadêmicos sob a ótica quilombola. Todavia, seus livros anteriores tiveram em “A terra dá, a terra quer” uma espécie de síntese epistêmica. E é deste livro que retiramos boa parte de suas reflexões.

Bispo foi também um líder sindical e membro de várias organizações quilombolas, como a Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (Cecoq/PI) e a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq). Na Universidade de Brasília (UnB), atuou como professor no projeto Encontro de Saberes, lecionando a disciplina “Confluências Quilombolas Contracolônização” em 2017.

Preferindo ser chamado de relator de pensamentos e saberes, Bispo criticou a mercantilização do conhecimento e defendeu a confluência cosmológica e o compartilhamento de saberes. Em sua trajetória, Nêgo Bispo construiu diálogos sobre resistência negra e quilombola, apresentando alternativas de sociabilidade e relação com a natureza baseadas na sabedoria dos povos tradicionais, consolidando-se como uma voz poderosa na defesa dos direitos dos quilombolas e da terra.

Sua filosofia contracolônial é marcada pela negação e resistência, como expresso em sua afirmação “Eu não sou humano, sou quilombola”. Bispo (2023) propõe uma série de conceitos e práticas que desafiam a lógica colonial, como o enfraquecimento da língua do inimigo, o desenvolvimento sustentável baseado na biointegração e a valorização da oralidade em oposição à escola escriturada.

Sobre a dicotomia “as palavras enfraquecidas” e as “palavras potencializadas”, Bispo (2023), lista algumas: em vez de desenvolvimento sustentável, biointegração; de consciência, confluência, de saber sintético, saber orgânico; de transporte, confluência; dinheiro ou troca, compartilhamento.

Em sua cosmovisão, a comunidade quilombola se destaca como um espaço de relações orgânicas com todas as formas de vida, diversas, cosmológicas, naturais e orgânicas. Contrapondo-se ao humanismo colonialista, que busca a homogeneização e a expropriação, os povos afroconfluentes e quilombolas são reconhecidos como seres compartilhantes, que vivem em harmonia com o cosmos e promovem uma forma de vida baseada no compartilhamento, na confluência e na valorização da diversidade.

Assim como Luiz Rufino (2019), em sua pedagogia das encruzilhadas, Nêgo Bispo (2023), construí um pensamento autônomo, que ele chama de contracolonialidade. Em comum um *episteme* que vai além da própria reflexão, mas propõe um programa de intervenção social. Articulado ao processo educativo, ambas as propostas podem ser inseridas em uma educação decolonial, proposto por Catherine Walsh.

Desta forma, a educação em uma perspectiva outra se propõe a descolonizar os saberes e práticas educacionais, promovendo uma abordagem mais inclusiva, justa e comprometida com a desconstrução das hierarquias coloniais e a valorização das epistemologias e cosmologias não ocidentais.

### ***Considerações finais***

Este artigo foi estruturado de forma a explorar diversas dimensões da pedagogia decolonial em uma perspectiva de itinerários intelectuais. Inicialmente, discutimos os conceitos fundamentais de pós-colonialismo e decolonialidade, com destaque para as contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade. Em seguida, adentramos o “giro decolonial”, abordando as epistemologias do sul e a colonialidade do saber como elementos essenciais para sustentarmos uma educação emancipatória. Posteriormente, concentramo-nos na pedagogia decolonial propriamente dita, examinando primeiramente as ideias de Catherine Walsh, com foco principal na reflexão sobre a Educação Antirracista, emergida aqui como um imperativo ético e político no contexto educacional contemporâneo, inspirada na educadora Bárbara Carine (2023), cujo trabalho na Escola Afro-brasileira Maria Felipa em Salvador (Bahia) se destaca por seu caráter engajado, emancipatório e antirracista. Por fim, chegamos as experiências epistemológicas de Luiz Rufino (2019) e Nego Bispo (2023), que propõem abordagens inovadoras para descolonizar o ensino e promover uma educação antirracista e transformadora.

Portanto, a pedagogia decolonial, fundamentada em um profundo entendimento da modernidade/colonialidade e das epistemologias do sul, apresenta-se como uma resposta necessária e urgente às continuidades da colonialidade no presente. Ao valorizar as vozes e conhecimentos subalternos, ela desafia as estruturas de poder hegemônicas e oferece caminhos para uma educação verdadeiramente emancipatória. Dessa forma, o compromisso com a pedagogia decolonial é um compromisso com a justiça social e a transformação das práticas educacionais, reconhecendo e valorizando as múltiplas formas de saber e ser que compõem a riqueza da experiência humana.

A partir das discussões apresentadas ao longo deste artigo, é possível afirmar que a decolonialidade no ensino em geral oferece caminhos para uma educação transformadora e emancipada, capaz de desafiar e subverter as estruturas opressoras do colonialismo que ainda persistem em nossas práticas pedagógicas. As propostas de Luiz Rufino (2009) e Nego Bispo (2023), através da pedagogia da encruzilhada e da contracolonialidade, exemplificam abordagens inovadoras e essenciais para uma educação comprometida com a justiça social, a diversidade e a resistência.

A pedagogia da encruzilhada, com seu enfoque nas religiões de matriz africana e na pluralidade de saberes, nos convida a repensar as bases de nossa prática educacional, promovendo uma educação que valorize as experiências e conhecimentos marginalizados. Por outro lado, a contracolonialidade proposta por Nego Bispo nos desafia a enxergar a educação como um campo de luta e resistência, onde o saber ancestral e comunitário é resgatado e valorizado, construindo assim uma pedagogia que dialoga com as realidades e necessidades dos povos quilombolas e outras comunidades subalternizadas.

Ambas as abordagens ressaltam a importância de uma educação antirracista, que não apenas reconheça e combata as estruturas racistas, mas que ativamente promova uma reestruturação profunda do ensino. Isso inclui a inclusão de referências teóricas e intelectuais negras no

currículo escolar e a valorização das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, criando um ambiente educacional mais inclusivo e representativo.

Portanto, a decolonialidade no ensino não é apenas uma questão teórica, mas uma prática pedagógica essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao adotar essas abordagens, podemos contribuir para a descolonização do conhecimento e para a formação de sujeitos críticos e conscientes, comprometidos com a transformação social e a luta contra as injustiças históricas. Em última análise, a educação decolonial representa um caminho para a reinvenção de nossas práticas educacionais, promovendo

## **Referências**

ADAMS, Telmo. *Práxis educativa*, Ponta Grossa, v.10, nº 2. p. 585-590, jul/dez, 2015.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. In: *Revista Brasileira de ciência política*, nº11, Brasília, Maio-agosto de 2013, pp. 89-117.

CARINE, Bárbara. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta, 2023.

FULY, Tatiana. *Que história você quer contar?* Caminhos para uma educação decolonial. Curitiba: Appris, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2008.

SANTOS, Antonio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa & MENEZES, Maria Paula. *Epistemologias do sul*. Lisboa: Almedina, 2023.

WALSH, Catherine & OLIVEIRA, Luiz Fenandes & CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonialidade para pensar uma educação. In: *Arquivos analíticos de políticas educacionais*. 26(83).

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.



# VISUALIDADE, ETNICIDADE E CULTURA

## CAPÍTULO 4

# Revelando atitudes discursivas: uma análise do discurso da cultura visual por meio de artistas selecionadas do Brasil e do México

Manuela Fetter Nicoletti

### *Introdução*

Como ponto ontológico de estudo, observou-se enquanto premissa de desenvolvimento, a visão de cultura na antropologia que não é hierárquica, ela é vista como um conjunto de modos de vida que inclui hábitos, costumes e rituais, bem como a cultura material. Desta forma, o artigo busca estabelecer um quadro teórico que sustente a análise, sob perspectivas que, cruzam as áreas de história, análise de discurso, estudos sobre ideologia e culturas, para se chegar ao olhar sobre o objeto de estudo na cultura visual.

Diante destas intenções de pesquisa, inicia-se explorando a cultura visual como campo de estudo, destacando a sua relevância na compreensão da dinâmica sociocultural das representações artísticas. Em seguida, aprofunda-se os conceitos de identidade visual, enfatizando suas distinções no contexto da identidade nacional e cultural. Além disso, as noções de alteridade e subalternidade são examinadas para lançar luz sobre a dinâmica de poder nos discursos visuais.

A partir deste ponto, o artigo enfoca os estudos decoloniais, que nos ajudam a desvendar e reconhecer os aspectos invisíveis nas representações sobre as culturas analisadas. Ao considerar estas dimensões, explora-se as maneiras pelas quais as representações artísticas podem desafiar as narrativas dominantes e se engajar no processo de descolonização. Ao examinar as obras de Maria Martins, Claudia Andujar, Lorena Carrington e Graciela Iturbide através de uma lente decolonial, entende-se desenterrar perspectivas e narrativas alternativas que desafiam as estru-

turas de poder tradicionais dos países em questão.

Ao interrogar o imaginário cultural e subjetivo dessas representações, o estudo pretende contribuir para uma ampla compreensão da identidade discursiva cultural no Brasil e no México. Além disso, esta análise enfatiza a importância da cultura visual como uma plataforma para explorar questões socioculturais complexas e iluminar as dimensões multifacetadas da formação da identidade.

## **Metodologia**

O artigo está dividido em dois grandes blocos, o primeiro se trata de uma pesquisa exploratória teórica, que busca em fontes bibliográficas, explorar conceitos relevantes relacionados ao tema da identidade. O objetivo inicial é estabelecer as bases discutindo conceitos teóricos sobre cultura visual, identidade visual e as nuances das identidades nacionais e culturais. Neste sentido, o ponto de partida é o texto de John A. Walters e Sarah Chaplin (2002), *Una Introducción a La Cultura Visual*<sup>1</sup> e contrapõe-se com as contribuições de W.T. Mitchell<sup>2</sup> e N. Mirzoeff<sup>3</sup> sobre as duas vertentes de estudo na cultura visual. Essas discussões são cruciais para entender como as representações artísticas contribuem para moldar identidades e percepções coletivas. Além disso, a noção de alteridade e subalternidade, trazidas por Edward W. Said (2007)<sup>4</sup> e Gayatri Chakravorty Spivak (2010)<sup>5</sup>, é examinada para lançar luz sobre a dinâmica de poder, representação e marginalização dentro da cultura visual.

O bloco teórico final enfoca os estudos decoloniais, que trazem à tona os aspectos invisíveis das culturas analisadas. Ao adotar uma perspectiva descolonial, o artigo pretende trazer as contribuições de Gloria Anzaldúa (1989)<sup>6</sup> e María Lugones (2020)<sup>7</sup>, para desafiar as narrativas dominantes e revelar formas alternativas de perceber e compreender a cultura visual. Esta parte do artigo aborda criticamente as ideias de regimes de visualidades de Jonathan Crary (1990)<sup>8</sup> e as noções sobre a ideologia como sistema cultural de Clifford Geertz (2014)<sup>9</sup>. Através desta lente crítica, o estudo procura iluminar as vozes e perspectivas silenciadas de comunidades indígenas, para em uma próxima abordagem chegar nas novas bibliografias disponíveis. Contribuições diretamente de autores indígenas, como Davi Kopenawa (2019)<sup>10</sup>, Ailton Krenak (2019)<sup>11</sup> e Silvia Rivera Cusicanqui (2010)<sup>12</sup>, com o intuito de aprofundar o campo teórico do imaginário como expressão identitária, oculta em termos narrativos e evidente pela lente discursiva.

Já no que se refere ao bloco de desenvolvimento prático, este artigo emprega uma abordagem de análise do discurso para examinar a cultura visual, com foco nas obras selecionadas. Primeiro observa-se o contexto que todas elas dispõem em comum, para então, adentrar em

1 Uma introdução à Cultura Visual, não traduzido no Brasil, WALKER, John A. e CHAPLIN, Sarah. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002.

2 Mitchell, W.J.T. *Mostrando El Ver: Una crítica de la cultura visual*. En: *Estudios Visuales 1*. Murcia: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo, Noviembre, 2003, p. 17-40.

3 Mirzoeff, Nicholas. "The multiple viewpoint: Diaspora and visual culture." *The visual culture reader 2* (2002).

4 Said, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Editora Companhia das Letras, 2007.

5 Spivak, Gayatri Chakravorty, "Can the subaltern speak?" Em: NELSON, Cary e GROSSBERG, Lawrence (eds.), *Marxism and the interpretation of culture*, Chicago, University of Illinois Press, 1988 (Trad. Bras. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010)

6 Anzaldúa, Gloria. "Border crossings." *Trivía, Spring 1989* (1989).

7 Lugones, María. "Colonialidade e Gênero. In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de." *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo (2020).

8 Crary, Jonathan. *Techniques of the Observer*. Cambridge, MA: MIT press, 1990.

9 Geertz, Clifford. "Ideology as a cultural system." *Ideology*. Routledge, 2014. 279-294.

10 Kopenawa, Davi, and Bruce Albert. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Editora Companhia das Letras, 2019.

11 Krenak, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo (Nova edição)*. Editora Companhia das letras, 2019.

12 Rivera Cusicanqui, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta limón, 2010.

breves descrições individuais de suas origens, influências e inspirações. Após este panorama, descreve-se as obras que foram escolhidas de cada uma para serem transpostas em análise e o mesmo se desenvolve a respeito das respectivas obras. Isto é, observa-se também o contexto em que estavam inseridas quando foram concebidas, as suas origens em termos de séries ou conjuntos de apresentação, assim como suas particularidades no que se refere a elas enquanto bem simbólico ou produto visual.

As reflexões técnicas para análise discursiva estão fundamentadas nas contribuições de Patrick Charaudeau (2006) sobre os elementos-chaves da obra de arte e seu conteúdo evocativo, assim como, sobre a análise do conteúdo discursivo a partir de três dimensões de observação: linguística, sócio-cognitiva e sociocultural. Em última instância também se utiliza dos conceitos de Charaudeau (2009) sobre os elementos em jogo no processo discursivo, buscando destacar, portanto: o formulário de discurso, a estratégia discursiva, os temas predominantes, a intertextualidade e a estrutura argumentativa das obras em questão. Desta forma, pretende-se combinar ao final, as notadas atitudes discursivas contidas em comum nas obras escolhidas e assim, compreender suas contribuições enquanto *imagens sintoma*<sup>13</sup> ou relações com as identidades culturais de cada país.

### ***Sobre cultura visual***

Em vias de situar o presente artigo no tempo, optou-se por começar a presente reflexão com o seguinte exercício, abrir o termo *Cultura Visual* e escolher uma interpretação para cada conceito individualmente primeiro. Acredita-se que desta forma, compõe-se uma visão própria para os desafios de interpretação que o trabalho propõe. Na sequência, assegura-se a pesquisa no campo da cultura visual, buscando seus principais debates para legitimar a perspectiva de análise prática que se desdobra em última instância.

O conceito escolhido para se compreender *cultura*, sob o ponto de vista da sociologia contemporânea, foi o de Zygmunt Bauman (2013)<sup>14</sup>, em que a noção principal gira em torno da ideia de cultura no contexto do que o autor chama de *modernidade líquida*. Segundo Bauman, no mundo líquido moderno, os indivíduos se deparam com o paradoxo da escolha e a constante necessidade de construir suas próprias identidades na ausência de pontos de referência estáveis. A cultura torna-se um recurso maleável que os indivíduos usam para moldar suas identidades e navegar pelas incertezas da vida contemporânea. Além disso, Bauman discute o impacto das novas tecnologias de mídia, como a internet e as mídias sociais, na cultura. Ele enfatiza como essas tecnologias facilitam a rápida disseminação de ideias, informações e produtos simbólicos, levando ao apagamento das fronteiras entre as nações e ao surgimento de fluxos culturais globais.

Neste mesmo ritmo orgânico de observação, optou-se pelo conceito de *visual* como representação visual, proposto por John A. Walters e Sarah Chaplin (2002), como regimes escópicos ou diferentes maneiras de ver que dão lugar a diferentes sistemas de representação. A representação a partir da psicologia da percepção, da dimensão social e do contexto histórico. Segundo os autores, cada um de nós, assim, pode fazer uso de sistemas de representação que contam com um campo aberto de criatividade. Isto é, o visual, a imagem em reflexão aqui, também é uma noção maleável e completamente interdependente de seu contexto, origem e temporalidade.

Tendo em vista a presente abordagem de termos líquidos, orgânicos, e transitórios, busca-se fundamentação sólida em sua união, onde encontramos o campo de estudo da Cultura Visual. Neste território, são dois os autores que ao divergirem, contribuem com dois caminhos

13 “Uma imagem sintoma é também uma imagem dotada de uma forte “carga semântica”. Todas as imagens têm sentido, mas nem todas têm efeito necessariamente sintoma. É preciso que elas sejam cheias daquilo que mais atinge os indivíduos: os dramas, as alegrias, os sofrimentos ou uma simples saudade de um passado perdido. A imagem deve reenviar a imaginários profundos da vida;” (Charaudeau, 2006).

14 Bauman, Zygmunt. *Culture in a liquid modern world*. John Wiley & Sons, 2013.

de construção conceitual: W.T. Mitchel e N. Mizioeff. O primeiro, é conhecido pela relação entre imagens e sociedade. Seu trabalho frequentemente enfatiza o papel das imagens em moldar nossa compreensão do mundo e as formas pelas quais elas participam de processos culturais e políticos. E o segundo, aborda a cultura visual de uma perspectiva sociopolítica mais ampla, enfatizando sua relação com o poder, a globalização e a justiça social.

Para o presente artigo, opta-se por W.T. Mitchel (2009), especialmente em sua obra *Teoria da Imagem*, por motivos estratégicos que sustentam o subsequente exercício prático. O autor se concentra no estudo de imagens individuais e seus significados, ele examina como as imagens circulam, transmitem mensagens e influenciam contextos identitários. E ainda, baseia-se no conceito de iconologia, que envolve a interpretação de símbolos e signos visuais dentro de seus contextos históricos e culturais. Através desta visão, ele explora as maneiras pelas quais as imagens operam como formas de representação e criação de significado.

A partir de suas definições, o autor introduz à presente discussão, o jogo entre interpretação e representação, que na verdade traz consigo a presença do indivíduo, isto é, da ação envolvida no processo de circulação das imagens e atribuição de valor ou sentido às obras visuais. Para compreender esta nova nuance de experiência visual, sob o ponto de vista ainda do campo teórico, traz-se ao diálogo as contribuições de Jonathan Crary (1990) sobre os *regimes de visualidades*.

Em seu livro *Técnicas do observador: sobre a visão e a modernidade no século XIX*, em que explora o desenvolvimento histórico da visualidade e da percepção no contexto da industrialização e da modernidade, Crary (2012) argumenta que, durante o século 19, novos modos de percepção visual surgiram devido a avanços tecnológicos como fotografia, cinema e outros dispositivos ópticos. Ele sugere que esses desenvolvimentos tiveram um impacto profundo na subjetividade humana e na experiência do tempo e do espaço. De acordo com o autor, o surgimento das tecnologias visuais criou um novo regime de visualidade que moldou a maneira como os indivíduos percebem e interagem com o mundo.

Primeiro, ele destaca o surgimento de um modo de olhar desprendido e desprendido que está associado ao ato de observar. Essa forma de experiência visual, argumenta Crary (2012), reflete a crescente ênfase na objetividade e na racionalidade científica na sociedade moderna. O autor considera os efeitos temporais e espaciais das tecnologias visuais. Ele sugere que essas tecnologias, como a fotografia e o cinema, introduziram novas formas de perceber o tempo e o espaço, desafiando as noções tradicionais de presença e imediatismo. A capacidade de capturar e reproduzir imagens destacadas do aqui e agora alterou as experiências humanas de tempo e espaço.

A fotografia já aboliu a inseparabilidade do observador e da câmera escura, unidos por um único ponto de vista, e fez da nova câmera um aparato fundamentalmente independente do espectador, mas que se disfarçou como um intermediário transparente e incorpóreo entre o observador e o mundo. (Crary, 2012, p.35).

Além disso, Crary (2012) discute como o regime da visualidade esteve intimamente ligado ao surgimento do capitalismo e à produção industrializada de imagens. Ele sugere que a proliferação de tecnologias visuais foi entrelaçada com a mercantilização e circulação de imagens, levando à formação de uma cultura visual que está profundamente enraizada no sistema capitalista.

Muitos dos teóricos que contribuem para os estudos de cultura visual, não deixam de levar em consideração fatores ideológicos a respeito da circulação das imagens, das orientações de suas representações e do valor agregado de suas interpretações, os questionamentos desta ordem partem da observação do conceito de legitimidade dos elementos visuais no contexto de cada país e sistema de sociedade. Desta forma, se torna imprescindível para o presente artigo, também mencionar este ponto de vista como mais um recurso teórico para a posterior análise e

avaliação crítica.

Ao considerar estes aspectos, resgata-se o trabalho de Clifford Geertz (1973), na antropologia, onde fez contribuições significativas para o estudo da ideologia como um sistema cultural. Isso porque a visão do autor se concentra na compreensão do papel dos símbolos e significados na formação do comportamento humano e das estruturas sociais. Neste ensaio, o autor argumenta que as ideologias devem ser entendidas como teias de símbolos que fornecem aos indivíduos uma estrutura para interpretar e dar sentido ao mundo ao seu redor. Ele sugere que as ideologias não são simplesmente um conjunto de ideias ou crenças, mas estão profundamente enraizadas no tecido cultural e social de uma sociedade.

As ideologias, segundo Geertz (1973), funcionam como sistemas de significado que permitem às pessoas navegar e compreender sua realidade social. Ele argumenta que as ideologias são construídas e mantidas por meio de processos contínuos de comunicação simbólica e interação social. Além disso, o autor destaca a importância de compreender as dimensões simbólicas da ideologia, concentrando-se nas maneiras pelas quais as pessoas atribuem significados a símbolos específicos e como esses significados moldam suas ações e comportamentos. E assim, Geertz sugere que as ideologias fornecem um senso de identidade ao estabelecerem fronteiras sociais, e por legitimarem estruturas de poder que orientam a ação social.

E aqui, a título de encerramento de capítulo, é importante introduzirmos o autor guia para análise do discurso, Patrick Charaudeau e seu artigo *Identidade social e identidade discursiva. Um jogo de espelho fundador da atividade de linguagem* de 2006, para se definir uma visão-chave sobre as noções de identidade social e discursiva, isso porque entende-se que nessa dissociação está a ideologia e precisamos nos distanciar dela para nossa análise crítica. A estrutura teórica de Charaudeau (2006), enfatiza que a linguagem serve como um meio pelo qual os indivíduos negociam seus papéis sociais, expressam suas crenças e se apresentam em diversos contextos, contribuindo para a dinâmica de construção e desempenho da identidade.

Na abordagem de Charaudeau (2006), identidade social e identidade discursiva estão interligadas. As identidades sociais fornecem um pano de fundo contra o qual os indivíduos constroem suas identidades discursivas, enquanto as identidades discursivas, por sua vez, moldam e refletem as identidades sociais. A identidade social refere-se à forma como os indivíduos se definem e são definidos por outros dentro de grupos ou categorias sociais, como gênero, etnia, nacionalidade, profissão, etc. Ela é construída por meio de uma interação complexa entre experiências pessoais e categorizações externas, moldando o senso de pertencimento e auto percepção de um indivíduo dentro de um contexto social particular. Já a identidade discursiva é influenciada por normas sociais, expectativas culturais e práticas e gêneros discursivos específicos empregados em diferentes contextos.

A filosofia contemporânea – principalmente a fenomenologia – tem lidado amplamente com essa questão como fundamento do ser: a identidade é o que permite ao sujeito tomar consciência de sua existência que se constitui pela consciência de seu corpo (um ser no espaço e no tempo), de seu conhecimento (seu conhecimento do mundo), de seus julgamentos (suas crenças), de suas ações (seu poder de fazer). A identidade, portanto, anda de mãos dadas com a autoconsciência. (Charaudeau, 2006, p.1)

A partir destas reflexões, é possível compreender a identidade como um processo comunicativo, que deve ser estudado no contexto de intercâmbio de linguagem e que nasce a partir da interação com os outros, é negociada em conjunto, no coletivo. Este coletivo e conjunto de elementos, possui característica de liquidez e varia de acordo com o observador, seu contexto macro ambiental, sua lente de análise e invariavelmente sua posição no tempo-espaço de interpretação. Já a circulação destas representações e interpretações do visual, pode conter impulsos e contrações ideológicas, pois o ambiente de legitimidade e atribuição de valor às imagens e suas tecnologias de captação, está fundamentado na lógica economicista e logo, pode influenciar as

observações discursivas de uma determinada obra. Por fim, conclui-se que o campo da cultura visual é interdependente aos estudos orientados a compreensão das identidades, individuais e coletivas, mas especialmente, aos estudos de identificação social que culminam em identificações culturais.

### ***Sobre a identidade cultural***

Se tudo começa no processo comunicativo, inicia-se a presente reflexão com as contribuições de Charaudeau (2001) sobre a *situação de comunicação*. Um quadro teórico que se concentra em analisar e compreender a comunicação como um fenômeno social complexo. Segundo o autor, a comunicação não é uma simples troca de informações, mas uma atividade situada que ocorre em contextos específicos. Os fatores situacionais, como os participantes, seus papéis, o cenário, o meio e o contexto social, cultural e histórico, todos influenciam o processo de comunicação.

Ainda assim, Charaudeau (2001) enfatiza o aspecto estratégico da comunicação, sugerindo que os indivíduos se comuniquem com objetivos e intenções específicas. As pessoas escolhem estrategicamente suas palavras, expressões e estratégias discursivas para alcançar os resultados desejados. E isso pode ser evidenciado ao se considerar a natureza intertextual da comunicação, o que significa que todo ato de comunicação é influenciado por atos comunicativos anteriores e faz parte de uma rede mais ampla de discursos. As pessoas recorrem ao conhecimento cultural compartilhado, convenções e padrões discursivos para dar sentido e produzir significado na comunicação.

Isso significa que o processo comunicacional está contido nos espelhamentos de identidades em um invólucro sócio-cultural *líquido*<sup>15</sup>, por isso, requer uma análise contextual para compreender plenamente o significado e os efeitos dos atos de comunicação. Envolve considerar os fatores sociais, culturais, históricos e institucionais que moldam a comunicação. Essa análise ajuda a revelar a dinâmica de poder subjacente e as escolhas estratégicas feitas pelos comunicadores. Consequentemente, o autor também reconhece que a comunicação está intimamente ligada às relações de poder. Ele argumenta que a comunicação não é neutra, mas é moldada por dinâmicas de poder e assimetrias. O poder é exercido por meio da linguagem e do discurso, e indivíduos ou grupos com maior poder podem influenciar e moldar o processo de comunicação e seus resultados.

Por estas razões e por situar o presente artigo na *hipermodernidade*<sup>16</sup> dos dias atuais, que se torna imprescindível observarmos as noções de identidade, primeiramente, sobre as contribuições de Stuart Hall (2016) sua amplitude multiculturalista e as principais diferenças entre identidade nacional e identidade cultural. Para então, espelhar as atribuições escolhidas com as noções de subalternidade de Gayatri Chakravorty Spivak (2010).

Embora Hall (2016) não tivesse uma ideia única e definitiva sobre o multiculturalismo, seu trabalho se concentrou em desafiar noções essencialistas e fixas de cultura, e ele explorou a natureza complexa e fluida das identidades em sociedades multiculturais. O fez, argumentando que as culturas não são entidades estáticas ou homogêneas, mas estão em constante evolução e sujeitas a mudanças. Ele enfatizou o conceito de hibridismo, que reconhece que as identidades

15 A associação com o líquido vem do fato de que a sociedade atual seria, segundo Bauman (2013), marcada pela liquidez, volatilidade e fluidez.

16 Viver os tempos hipermodernos significa que indivíduo e sociedade têm o presente como centro, buscando conciliar o tempo passado das tradições, aproveitando de suas memórias e conhecimentos transmitidos à geração atual, mas olhando com preocupação para o futuro e para as consequências dos possíveis cenários que se desenham hoje. É tentado a compor a um só tempo as condições do passado e do futuro. Condições estas que são facilitadas pelo avanço cada vez maior dos meios de comunicação e da conectividade, com os fatos sendo vividos ou testemunhados no tempo presente, mas com seus possíveis desdobramentos futuros sendo antecipados, e suas influências diante das condições anteriores ao acontecimento sendo rastreadas (Lipovetsky, 2004).

culturais são moldadas por meio de interações e trocas entre diferentes culturas, em vez de serem determinadas por uma origem única e fixa. De acordo com o autor, os indivíduos podem possuir identidades múltiplas e sobrepostas, pois extraem de várias tradições culturais, experiências e afiliações. Para Hall (2016), o multiculturalismo não deve apenas celebrar a diversidade, mas também abordar questões de desigualdade, justiça social e desequilíbrios de poder.

Ao adentrar o espectro coletivo o autor explica que identidade cultural e identidade nacional são dois conceitos distintos que se relacionam com diferentes aspectos do sentimento de pertencimento e auto identificação de uma pessoa ou de um grupo. Embora possam se cruzar e influenciar uns aos outros, eles se referem a dimensões distintas de identidade.

A identidade cultural refere-se às crenças, valores, costumes, tradições, comportamentos e símbolos que são compartilhados por um determinado grupo de pessoas. Abrange a herança cultural compartilhada, língua, religião, arte, música, culinária e outros aspectos que moldam a maneira como os indivíduos dentro de um grupo cultural percebem a si mesmos e seu lugar no mundo. A identidade cultural é frequentemente associada à etnia, raça ou comunidades específicas e pode ser influenciada por fatores como história, geografia e normas sociais. É uma experiência profundamente pessoal e subjetiva, pois os indivíduos podem se identificar com múltiplas culturas ou adaptar sua identidade cultural ao longo do tempo.

A identidade nacional, por outro lado, refere-se ao sentimento de pertencimento e apego que os indivíduos têm em relação a um determinado estado-nação. Refere-se à identidade coletiva e senso compartilhado de propósito, valores e características que os indivíduos associam à sua nação. A identidade nacional pode ser influenciada por fatores como história compartilhada, língua, território, instituições políticas, símbolos (por exemplo, bandeira, hino) e experiências comuns. Muitas vezes enfatiza o conceito de cidadania e participação em uma nação específica, independentemente da formação cultural de um indivíduo. A identidade nacional pode ajudar a promover um sentimento de solidariedade e coesão entre os cidadãos, contribuindo para uma narrativa nacional compartilhada e fomentando o patriotismo.

Para o presente trabalho, toma-se como base as noções de identidade cultural e reflete-se crítica e paralelamente ao conceito de subalternidade, oferecido por Gayatri Chakravorty Spivak (2010), teórica e filósofa pós-colonial, em seu ensaio *Can the Subaltern Speak?*<sup>17</sup> onde explora a condição do subalterno no contexto das sociedades pós-coloniais. O subalterno refere-se àqueles que são social e politicamente oprimidos, silenciados e excluídos do discurso dominante e das estruturas de poder. De acordo com Spivak (2010), a voz e as experiências do subalterno são muitas vezes ignoradas, apagadas ou deturpadas nas narrativas dominantes visuais e nos discursos acadêmicos. Ela argumenta que o subalterno é negado agência e subjetividade, e suas perspectivas são ofuscadas pelos grupos dominantes que controlam os meios de representação e produção de conhecimento. De maneira geral, a definição de subalternidade proposta pela autora, gira em torno dos grupos marginalizados e oprimidos cujas vozes são sistematicamente suprimidas, e ela pede uma compreensão mais sutil de suas condições e lutas, bem como uma reavaliação das estruturas de poder e da política de representação.

Escolhemos agregar este conceito à reflexão, pois trata-se nas obras escolhidas sobre a representação de imaginários advindos das culturas indígenas, no caso da fotografia de Iturbide e de Andujar e também na pintura de Carrington. Já na obra escolhida de Maria Martins, a referência representativa para sua escultura é a cultura de matriz africana no Brasil. Neste sentido, se torna fundamental adentrarmos a lógica decolonial de inversão de escopos de observação e assim, adicionarmos posteriormente à técnica de análise do discurso *charaudeauniana* esta nuance contemporânea e pertinente diante das obras escolhidas.

Os estudos decoloniais são um campo interdisciplinar que examina o legado do colonialismo e seu impacto contínuo nas sociedades ao redor do mundo. Embora existam vários autores

<sup>17</sup> Spivak, Gayatri Chakravorty, "Can the subaltern speak?" Em: NELSON, Cary e GROSSBERG, Lawrence (eds.), *Marxism and the interpretation of culture*, Chicago, University of Illinois Press, 1988 (Trad. Bras. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010)

e pensadores influentes nos estudos decoloniais, é importante observar que esse campo abrange diversas perspectivas, e diferentes autores podem ter visões variadas sobre identidade.

Se decide começar por Gloria Anzaldúa (2009)<sup>18</sup>, escritora, feminista e chicana, em que examina a experiência de viver na fronteira, tanto geográfica quanto metaforicamente, e a natureza complexa da identidade. Traz-se a autora para esta discussão pois a mesma desafia concepções binárias de identidade, e defende o reconhecimento e a celebração de identidades múltiplas e híbridas. Esta noção será importante ao observarmos os trabalhos mexicanos escolhidos, especialmente de Iturbide, pois entende-se que os mesmos trazem nuances decoloniais ao evidenciarem seres híbridos e variações não binárias em suas representações.

*A nova mestiza* lida desenvolvendo uma tolerância para as contradições, uma tolerância para a ambigüidade. Ela aprende a ser índia na cultura mexicana, a ser mexicana do ponto de vista anglo. Ela aprende a fazer malabarismos com culturas. Ela tem uma personalidade plural, ela opera de modo pluralista, nada é descartado, o bom, o mau e o feio, nada rejeitado, nada abandonado. Ela não apenas sustenta a contradição, como transforma a ambivalência em outra coisa (Anzaldúa, 2009, p. 79).<sup>19</sup>

Através de uma narrativa poética e crítica, a autora introduz o termo identidade fluída e o justifica pela ideia de *mestiçagem* ou *borderlands* como uma metáfora para os espaços intermediários onde diferentes identidades se cruzam e interagem. Além disso, Anzaldúa (2009) defendeu o reconhecimento da interconexão de diferentes formas de opressão e a necessidade de solidariedade entre grupos marginalizados. Ela argumentou que, ao reconhecer e abraçar nossas identidades complexas, podemos criar espaços para diálogo, compreensão e mudança social.

Outro ponto de vista que será importante introduzir à presente análise, considerando que duas das artistas escolhidas são europeias, isto é, estrangeiras em seus países de produção artística, é o de Edward Said (2007). Embora conhecido principalmente por seu trabalho em estudos pós-coloniais, os escritos de Said tiveram uma influência significativa no pensamento decolonial. Em seu livro sobre *Orientalismo*, Said (2007) critica a maneira como os estudiosos ocidentais construíram e representaram o Oriente, afirmando que essas representações estão profundamente entrelaçadas com a dinâmica do poder imperial. A análise do autor, ajuda a iluminar a ligação entre produção de conhecimento, identidade e colonialismo.

Said (2007) argumenta que artistas e estudiosos ocidentais, influenciados pelo colonialismo e ambições imperialistas, criaram uma linguagem visual que perpetuou a ideia do Oriente como um *outro* misterioso, retrógrado e inferior. Ele sugere que as representações ocidentais do Oriente frequentemente o retratam como exótico, sensual e irracional, reforçando uma dinâmica de poder em que o Ocidente era posicionado como superior e conhecedor, enquanto o Oriente era apresentado como exótico, primitivo e necessitado de intervenção ocidental ou dominação.

No campo da representação visual, Said (2007) critica as pinturas orientalistas de artistas europeus do século XIX e início do século XX. Ele argumenta que esses artistas frequentemente retratavam o Oriente através de lentes ocidentais, enfatizando elementos de fantasia, erotismo e diferença cultural para construir uma imagem idealizada e distorcida do Oriente. Essas representações visuais, segundo Said, serviram para reforçar os preconceitos ocidentais, legitimar as agendas imperialistas e manter o controle colonial sobre o Oriente.

Traz-se estas contribuições de Said, pois entende-se como possível transpor *ipsis litteris* as relações descritas entre ocidente-oriental, para as relações norte-sul, sob o ponto de vista da colonização das américas indígenas e a exploração da África ancestral. Não somente nas representações visuais, mas também no que se refere a interpretação da linguagem e assim, de suas or-

18 Anzaldúa, Gloria. "La conciencia de la mestiza." *Feminisms redux: An anthology of literary theory and criticism* 303 (2009).

19 Tradução da autora: The new mestiza copes by developing a tolerance for contradictions, a tolerance for ambiguity. She learns to be an Indian in Mexican culture, to be Mexican from an Anglo point of view. She learns to juggle cultures. She has a plural personality, she operates in a pluralistic mode nothing is thrust out, the good, the bad, and the ugly, nothing rejected, nothing abandoned. Not only does she sustain contradiction, she turns ambivalence into something else (Anzaldúa, 2009, p. 79).

ganizações sociais e hierarquias. Quem nos evidencia exemplos sutil de colonialismo cultural é Maria Lugones, em seu artigo *Colonialidade e Gênero*, para o livro *Pensamento Feminista Hoje, Perspectivas Decoloniais* com organização de Heloisa Buarque de Hollanda, publicado em 2020.

Neste artigo, a autora busca fazer visível a instrumentalidade do poder capitalista, eurocêntrico e global, e utiliza como referência para sua crítica o pensamento de outro grande contribuinte decolonial, Aníbal Quijano (2001)<sup>20</sup> sobre a organização deste poder em dois eixos: a colonialidade do poder e a modernidade. Para o autor o poder está estruturado em relações de dominação, exploração e conflito entre atores sociais que disputam o centro dos quatro âmbitos básicos da vida humana: sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e seus produtos (Quijano, 2001, p. 45). Para Lugones (2020), este quadro de análise se configura em uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas de poder e mantém velado o entendimento de tudo que existe no meio e ao longo da amplitude destas dicotomias. Para a autora, este é apenas o lado visível, iluminado e racional da decolonialidade.

Ela busca fazer visível então o lado obscuro/oculto, a faceta não vista, não representada e logo, não contada na história visual ou em qualquer narrativa colonial, segundo a autora, o lado da violência e do apagamento. Os recursos que Lugones (2020) utiliza para isso, são fontes de outras autoras, em as mesmas expõem histórias muito específicas de suas culturas, mas que dizem respeito a três principais pontos de ruptura com as suas culturas de origem e de domínio da cultura europeia-católica. São eles: a interpretação equivocada de binariedade de gênero e exclusão do terceiro sexo ou intersexualidade; o não registro das tribos ginocêntricas e matriarcais da história; e o controle da informação e da imagem, de todas as representações subjetivas do submundo originário, baseado em matrizes femininas e naturais.

Um dos exemplos citados pela autora no texto introduz a teórica nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí (1997)<sup>21</sup>, que explica que o gênero, para os *yumas*<sup>22</sup>, não era entendido fundamentalmente em termos biológicos, pois a maioria dos indivíduos se encaixava nos papéis de gênero tribais “baseados em sua propensão, inclinação e temperamento. Os yumas tinham uma tradição para designar o gênero que era baseada em sonhos: uma fêmea que sonhava com armas transformava-se em macho para todos os efeitos”. (Oyěwùmí Apud Lugones, 2020, p.68).

Este tipo de subjetividade é um exemplo que se toma como base para o exercício subsequente das obras analisadas, isso porque se busca atribuir a mesma dinâmica de observação. Ao se retomar que duas das artistas escolhidas são europeias, leva-se em consideração ambos discursos, o visível e o invisível sobre a representação e sua forma. Assim como no caso das artistas locais de cada país em questão, vale considerar que sua própria interpretação cultural pode estar velada pela esta dinâmica de apagamento histórico e de interpretação narrativa única, globalizante e ocidental sobre as culturas originárias, que estão em evidência em todas peças para análise.

### ***Sobre a análise das obras***

Esta análise do discurso examina o imaginário cultural e subjetivo das representações artísticas como forma de identificar atitudes discursivas e contribuir para a compreensão da identidade discursiva nacional. Com foco na cultura visual, este estudo investiga as obras de quatro artistas selecionadas Maria Martins e Claudia Andujar no Brasil, e Lorena Carrington e Graciela Iturbide no México.

20 Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, globalización y democracia”, in *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, Año 4, Números 7 e 8, Septiembre-Abril, 2001-2002;

21 Oyèrónké Oyěwùmí, *The Invention of Women. Making an African Sense of Western Gender Discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997;

22 Cerca de 3.000 índios que viviam no sudoeste dos Estados Unidos no final de 1600 (*Partnership With Native Americans*, 2023).

Pode-se dizer que como critério para a escolha das artistas estavam três noções contrapostas. Primeiro optou-se por artistas mulheres a fim de evidenciar suas presenças na história da arte, na cultura visual e enquanto símbolos culturais representantes de seus países no contexto das trocas simbólicas, logo, no ambiente de alteridade internacional. Em seguida, o fato de todas trabalharem o *não visto*, enquanto *irmãs surrealistas*. Mesmo em tempos diferentes, suas obras evidenciam o invisível, o submundo, a potência onírica e o subjetivo: a mítica e a mística da cultura.

Em última instância, optou-se por artistas que declaradamente trabalham com os povos originários de suas culturas, e que conseqüentemente, influenciam ou influenciaram suas respectivas lutas e movimentos sociais. Para culminar, também se fez questão de mesclar este olhar, selecionando duas estrangeiras e duas locais, para comparar a posteriori, as atitudes discursivas e as técnicas do observador a partir de diferentes regimes de visualidades.

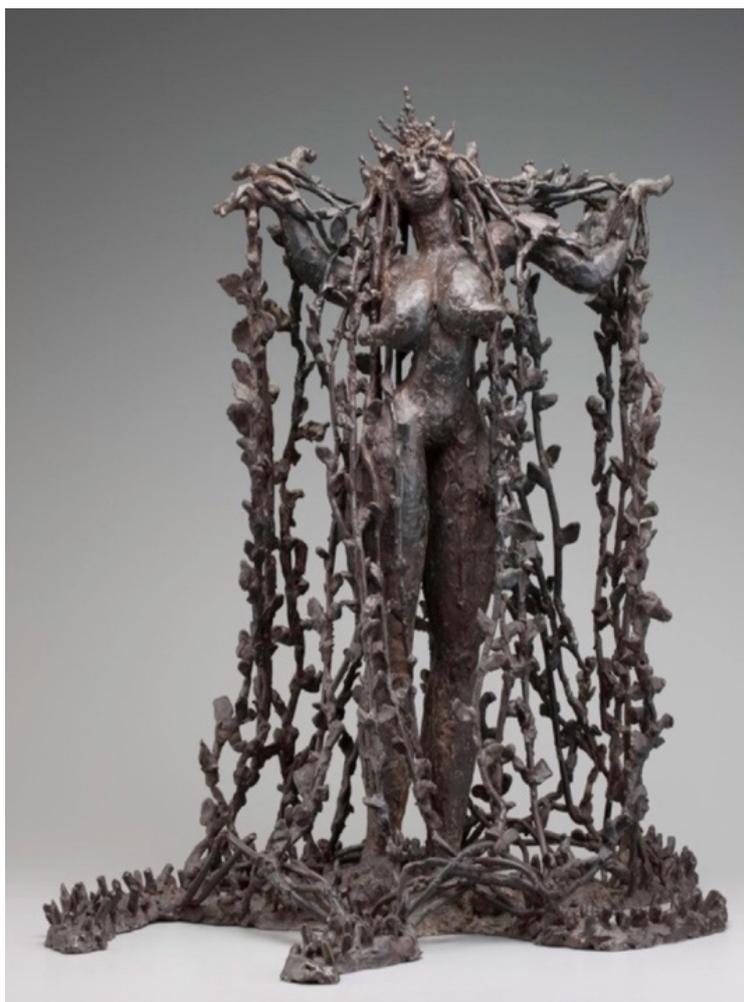
- **Maria Martins**

Maria Martins (1894-1973) foi uma artista brasileira pioneira, conhecida por suas notáveis contribuições ao mundo da escultura e da pintura. Nascida em Campanha, Minas Gerais, Brasil, Maria desenvolveu desde cedo uma profunda paixão pela arte. Sua jornada artística a levaria a um caminho de exploração, experimentação e profunda auto-expressão.

O estilo artístico de Martins foi caracterizado por sua capacidade de misturar várias influências e técnicas. Ela se inspirou na arte indígena brasileira, no surrealismo e no expressionismo abstrato, resultando em um corpo de trabalho único e cativante. Maria explorou temas de misticismo, sensualidade e forma humana, muitas vezes infundindo suas esculturas e pinturas com uma aura de erotismo e mistério. Suas esculturas, criadas predominantemente em bronze, exibiam um domínio notável de forma e textura. Frequentemente representavam figuras orgânicas e antropomórficas, com curvas sensuais e detalhes intrincados. A arte de Maria celebrava o corpo feminino, mergulhando em seu potencial expressivo e criando um diálogo entre o físico e o metafísico.

Além de seus esforços escultóricos, Martins também trabalhou em pintura, desenho e gravura. Seus trabalhos em tela demonstraram um uso magistral de cor e composição, transmitindo uma sensação de energia e movimento. As imagens abstratas e simbólicas de Maria expressavam as complexidades da psique humana e exploravam temas de desejo, transformação e espiritualidade.

**Figura 1.** *Yemenjá*, Maria Martins, 1943



Fonte: Instituto Moreira Salles, 2023.

Ao longo de sua vida, Maria Martins alcançou significativo reconhecimento no Brasil e no exterior, suas obras foram expostas no Museu de Arte Moderna de Nova York e na Bienal de Veneza. O legado artístico de Maria Martins consiste em uma parte importante da história da arte brasileira. Suas contribuições para a escultura e pintura tiveram um impacto duradouro na paisagem artística, e para o movimento surrealista, o artista André Breton, autor do Manifesto Surrealista a convida para integrar-se ao grupo juntamente com Max Ernest, Roberto Matta, Yves Tanguy, Chagall, e Marcel Duchamp, quem lhe dedicou duas obras, como testemunho do impacto da artista.

Suas esculturas incorporam vividamente o entrelaçamento da natureza e da cultura, apresentando um discurso que reflete a complexa relação entre a floresta amazônica e a identidade nacional brasileira. Para o presente estudo se escolheu a obra intitulada *Yemenjá* contida na série *Amazônia*, que foi apresentada originalmente em 1943, na Vallentine Gallery<sup>23</sup> em Nova Iorque.

A série *Amazônia* foi apresentada pela artista juntamente com poemas em prosa reunidos em catálogo publicado. O catálogo originalmente contou com a apresentação de Jorge Zarur, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, e se compunha das imagens das esculturas e de oito poemas em prosa e em língua inglesa correspondentes a essas obras – *Amazônia*, *Iara*, *Aiocá*,

23 Morethy Couto, Maria de Fátima; Diniz, Eduarda; “A Amazônia nos Estados Unidos: O projeto *Amazonia* de Maria Martins exibido na mostra *Maria: New Sculptures* (Vallentine Gallery, 1943)”. En *caiana. Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte*. No 17 | Segundo semestre 2020, pp. 49-64. URL: [http://caiana.caia.org.ar/template/caiana.php?pag=articles article\\_2.php&obj=390&vol=17](http://caiana.caia.org.ar/template/caiana.php?pag=articles%20article_2.php&obj=390&vol=17)

Iaci, Boiúna, Cobra Grande, Boto e Iemanjá. A crítica artística da época caracterizava a série como uma materialização o pensamento moderno brasileiro em geral, de uma ideia de Amazônia como uma terra em transformação que a forma ainda não está fixa, não está finalizada a forma que se transforma - metamorfoseia - a figura humana e principalmente feminina que vai se transformando em outra coisa (Da Mata, 2013).

Para analisar a obra *Yemenjá* de Maria Martins, este estudo busca revelar as atitudes discursivas embutidas em sua expressão artística e seu impacto na construção de uma identidade cultural brasileira, através das ferramentas técnicas propostas por Charaudeau (2006). Inicia-se, portanto, observando o formulário do discurso ou a forma do discurso que se refere à estrutura geral e à organização de um discurso. Envolve identificar as diferentes partes, suas relações e a coerência do discurso. No caso de *Yemenjá*, a forma como Maria Martins estrutura sua obra é analisada como introdução, desenvolvimento e conclusão. Também se identifica a existência de quaisquer padrões, temas ou motivos recorrentes ao longo do discurso. No caso de Maria Martins, sua obra sempre foi apresentada no formato de series, logo, via conjuntos temáticos. De acordo com Charaudeau (2006) esta linearidade na narrativa enquanto agrupamento, já é parte do discurso da obra, isto é, de uma escolha discursiva da artista.

A estratégia discursiva refere-se às escolhas feitas pelo autor para transmitir sua mensagem de forma eficaz. Envolve a seleção de argumentos específicos, exemplos e evidências para apoiar o propósito do discurso. Em "*Yemenjá*", nota-se que as estratégias empregadas por Maria Martins servem para apresentar suas ideias ou emoções. Isso porque suas exposições dispõem do uso de linguagem descritiva, simbolismo, metáforas e técnicas evidenciadas em narrativa. A obra observada foi apresentada dentro de uma seleção específica de representações subjetivas, femininas e que fazem parte do imaginário sincrético da cultura brasileira. Esta pode ser considerada uma escolha de estratégia discursiva da artista, em busca de harmonizar elementos de significância plural e que propulsionam a pregnância da emoção.

Ainda segundo Charaudeau (2001), existe a estrutura argumentativa que se concentra em como o discurso apresenta seus argumentos principais e os sustenta. Envolve analisar a progressão lógica das ideias, o uso de evidências e a coerência da argumentação. Em "*Yemenjá*", Maria Martins constrói seus argumentos e se os apresenta de forma clara e persuasiva, ao envolver o uso de recursos retóricos, e equilíbrio entre o apelo à emoção e o raciocínio lógico. Nota-se esta estrutura ao considerar a escolha da artista em agregar às obras, poemas descritivos que ao mesmo tempo que apresentam o ser místico e suas evidências de forma e função, também dispõem de intertextualidades que dialogam com sua simbologia e significância abstrata.

Neste sentido é possível ainda analisar os temas predominantes para identificar os tópicos ou ideias centrais que são recorrentemente abordados discursivamente na obra de Maria Martins. Em "*Yemenjá*", se torna evidente como a artista aborda uma rede de elementos construtores de sentido para um resultado simbólico destino de identidade cultural e espiritualidade ancestral. Abordando ainda, a evocação do papel da mulher no imaginário e misticismo natural do Brasil, mesmo se tratando de figuras de sincretismo. Por fim, destaca-se enquanto camada de intertextualidade, como a artista busca fontes de legitimidade e conexão com a mitologia de matriz africana e indígena, para atribuir uma significação plural para suas obras e exposições.

Ao aplicar os conceitos de análise do discurso de Charaudeau (2001) à obra "*Yemenjá*" de Maria Martins, obtém-se uma compreensão mais profunda de sua estrutura, estratégias, argumentação, temas e referências, que revelam a riqueza e a complexidade do conteúdo do discurso na expressão identitária e artística e as maneiras pelas quais a artista transmite sua mensagem ou significado pretendido ao Brasil, ou sobre o Brasil.

- **Claudia Andujar**

Claudia Andujar é fotógrafa e ativista brasileira conhecida por seu extenso trabalho documentando e em defesa dos direitos do povo originário Yanomami do Brasil. Nascida em 12 de maio de 1931, em Neuchâtel, na Suíça, mudou-se para o Brasil e conheceu os Yanomami na década de 1970, enquanto trabalhava em um projeto fotográfico sobre a floresta amazônica. Comovida por sua situação e pelas ameaças que enfrentavam da invasão da civilização, ela dedicou sua carreira a aumentar a conscientização sobre sua cultura, direitos à terra e os desafios ambientais que enfrentavam (Itaú Cultural, 2023).

O trabalho de Andujar vai além da fotografia tradicional; ela frequentemente colabora com os Yanomami para criar arte que reflita sua visão de mundo e desafie a noção de culturas indígenas como “primitivas” ou “atrasadas”. Além de sua fotografia, Claudia Andujar é engajada ativamente na defesa dos direitos indígenas e da preservação da floresta amazônica. Entre 1978 e 1992, a artista participa da Comissão para a Criação do Parque Yanomami no Brasil, coordenando uma das principais campanhas para demarcação das terras indígenas na história do país. De 1993 a 1998, Claudia atua no Programa Institucional da Comissão Pró-Yanomami, que desempenhou um papel crucial na proteção contra invasões às terras indígenas (SENRA, 2009).

No final da década de 70, após ser enquadrada na *Lei de Segurança Nacional*<sup>24</sup> pelo governo militar, Andujar foi expulsa do território indígena pela Funai. No retorno para São Paulo, publica o livro *Amazônia*, em parceria com George Love, pela editora Praxis, *Mitopoemas Yanomami*, pela Olivetti do Brasil e *Missa da terra sem males*, pela editora Tempo e Presença. Em 2009, recebeu a Ordem do Mérito Cultural do governo brasileiro.

A obra escolhida para a presente análise pertence a série *Yanomami* em que Claudia Andujar enfoca o povo indígena que vive na floresta amazônica e captura seus rituais e rotinas em movimento. Dentro da série, seleciona-se a fotografia intitulada *A Casa* de 1974. Nesta obra, se encontra pontos de contato principalmente na forma como é pensada a luz e a produção de fortes contrastes. O jogo luminoso que se cria é uma técnica na fotografia, que Andujar começou a utilizar por conveniência, tendo em vista que nas malocas, à noite, não havia nenhuma artificialidade de luz. Após revelar as primeiras obras, Andujar conta que para os sujeitos fotografados, a efeito negativo da revelação foi interpretado como um registro de espiritualidade. Sendo assim, maior ou menor intensidade de luz, a maneira como essa toca a superfície dos corpos, a direção que a fotógrafa dá à cena levam a um resultado muito próximo de uma captura de imaginário, cujo conteúdo passa a estar na própria forma (SOARES, 2015).

---

24 Decreto-Lei nº 314, de 13 de Março de 1967, Diário Oficial da União - Seção 1 - 13/3/1967, Página 2993 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1967, Página 563 Vol. 1 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-314-13-marco-1967-366980-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23/06/23.

**Figura 2.** Yanomami - *A Casa*, Claudia Andujar, 1974



Fonte: Itaú Cultural, 2023.

Para analisar o conteúdo do discurso em sua obra com base nos conceitos de Patrick Charaudeau (2009), considera-se os elementos-chave da obra escolhida: a posição enunciativa, a estrutura argumentativa, as estratégias retóricas e a orientação temática. A posição enunciativa refere-se à perspectiva ou ponto de vista a partir do qual o discurso é construído. Na obra de Andujar, ela se posiciona e se declara estrangeira, esta postura concede a artista a posição de espectadora e visitante e caracteriza um espectro de visualização para o discurso contido em sua obra. Pode-se dizer, que a partir desta situação, a obra de Andujar assume enquanto atitude discursiva um compromisso, que segundo Charaudeau (2009), leva o espectador a optar conscientemente por uma posição na escolha de interpretação. Essa atitude ainda, visa construir a imagem do sujeito enunciativo como um “ser de convicção”, isto é, a artista aqui comunica a verdade através de um espectro tênue, onde existe também, a força de intuição de convicção que pode influenciar o interlocutor.

Embora o trabalho de Andujar não seja explicitamente argumentativo no sentido tradicional, ele apresenta uma narrativa constante e linear sobre o povo Yanomami, acompanhando sua história e luta pela sobrevivência. Destaca-se que as fotografias e textos se combinam para criar um argumento discursivo, visando comunicar e incitar movimentos de proteção das comunidades indígenas e seus direitos. Neste mesmo sentido, interpreta-se como argumento discursivo, a abordagem da fotógrafa por meio de narrativas visuais, em destacar a conexão dos Yanomami com a terra, e conseqüentemente sua organização social a partir desta conexão, o que enuncia e justifica os desafios ambientais e políticos que os mesmos enfrentam nos dilemas de propriedade territorial contemporâneos.

Percebe-se que Andujar emprega estratégias retóricas para transmitir sua mensagem em forma de manifesto. Seu uso da fotografia é particularmente significativo, pois além de capturar a vida cotidiana dos Yanomami, seus rituais e subjetividades, ela também os posiciona como visualidades de preservação. A justaposição de imagens, como práticas tradicionais Yanomami em contraste com a invasão da sociedade moderna, cria uma retórica visual que estimula as emoções dos espectadores e os convida a refletir sobre a situação dos Yanomami a partir de imagens

sintoma. Além disso, os textos que acompanham Andujar fornecem informações contextuais, reflexões pessoais e apelos à ação, fortalecendo ainda mais uma abordagem retórica.

No que se refere a orientação temática da obra de Andujar, seus textos discursivos giram em torno dos direitos indígenas, conservação ambiental, preservação cultural e justiça social. Ao explorar a relação dos Yanomami com seu meio ambiente, os efeitos do desmatamento e da mineração em seu modo de vida e a importância de reconhecer e respeitar o conhecimento e as tradições indígenas, sua obra também constrói sentido e mobiliza ação. O trabalho de Andujar lança luz, literalmente, sobre a resiliência, a força e a luta contínua dos Yanomami por autonomia e autodeterminação.

Conclui-se, portanto, que é possível afirmar a existência de uma visada de demonstração na obra de Andujar, uma intenção de “estabelecer a verdade e mostrar as provas” segundo uma certa posição de autoridade de saber (cientista, especialista, expert; tu está em posição de ter que receber e “ter que avaliar” uma verdade e, então, ter a capacidade de fazê-lo. (Charadeau, 2006, p.7).

Em síntese, a obra “A Casa” demonstra uma postura enunciativa de espectador estrangeiro, até mesmo pela posição escópica de apresentação que ela dispõe. Sua estrutura argumentativa é transmitida por meio de uma narrativa visual, enquanto estratégias retóricas, como fotografia e textos que a acompanham, transmitem efetivamente uma mensagem de verdade, um registro de significância. Como resultado, o trabalho de Andujar fornece um discurso que sensibiliza, incentiva a ação e ainda, constitui um registro de identidade visual ao povo Yanomami e traduz assim, uma nuance significativa da identidade nacional brasileira, tanto na denúncia, quanto na resistência.

- **Leonora Carrington**

Artista e escritora surrealista considerada mexicana mesmo nascida na Grã-Bretanha dia 6 de Abril de 1917 em Clayton Green, Lancashire, Inglaterra. Carrington é mais conhecida por suas obras de arte imaginativas e simbólicas, cujos elementos principais sempre circundam signos de misticismo, mitologia e ocultismo. A artista fez parte do movimento surrealista na Europa, estudou na Chelsea School of Art e mais tarde se associou a artistas como Max Ernst, René Magritte e Salvador Dalí. As obras de Carrington são reconhecidas por retratarem paisagens fantásticas e oníricas, criaturas míticas e protagonistas femininas.

Durante a Segunda Guerra Mundial, o amante de Carrington, Max Ernst, foi preso pelos nazistas e ela foi submetida a um hospital psiquiátrico, da onde fugiu para a Espanha e mais tarde, acabou se estabelecendo no México. Foi no México que Carrington encontrou um novo território para sua inspiração artística e as influências da cultura mexicana mudaram o curso de sua expressão. Ela se mimetizou profundamente à história e ao folclore mexicanos, incorporando elementos da arte indígena e do misticismo em seu trabalho.

Além de suas contribuições no campo das artes visuais, na pintura e na escultura, Carrington também era uma escritora romancista e *cuentista*<sup>25</sup>. A artista escreveu inúmeras histórias, peças e poemas, explorando temas de magia, transformação e identidade feminina. Sua obra literária mais famosa é *The Hearing Trumpet*<sup>26</sup>, um romance surrealista publicado em 1974. As contribuições de Leonora Carrington para a arte e a literatura fizeram dela uma figura influente no movimento surrealista. Seu estilo único, rico simbolismo e exploração do subconsciente a conectaram mais tarde com Frida Kahlo e com a própria Maria Martins.

Em 1963, Carrington foi convidada para criar um mural para o Museu Nacional de Antropologia da Cidade do México por razão da sua inauguração. Este mural foi então intitulado

25 Ou cantadora, segundo Clarissa Pinkkola Estes são as guardiãs das velhas histórias na tradição Mexicana. Estés, Clarissa Pinkola. “A ciranda das mulheres sábias.” *São Paulo: Rocco* (2007).

26 Carrington, Leonora. *The Hearing Trumpet*. New York Review of Books, 2021.

*El Mundo Mágico de los Mayas*, está na sala etnográfica da cultura maia e pode ser considerada a obra mais identitária mexicana do trabalho da artista. O Museu Nacional de Antropologia a descreve como:

uma bruxa do nosso tempo, o jogo domina o reino dos sonhos criado por sua inspiração e imaginação eclética. Sua familiaridade com um mundo lúdico, pertencente a outra realidade, inatingível pela razão, permitiu-lhe acessar o reino do submundo. Leonora Carrington possui as chaves para o mundo do desconhecido, do qual ela pode entrar e sair livremente quando quiser (Museu Nacional de Antropologia do México, 2023).

**Figura 3.** *El Mundo Mágico de los Mayas*, Leonora Carrington, 1963.



Fonte: Instituto Nacional de Antropologia e História, 2023.

Justamente por considerar os inúmeros representativos culturais e interpretações ancestrais contidos na obra, que a mesma foi a que se escolheu para a presente análise. A obra de Carrington apresenta elementos visuais, como cores, formas e símbolos, que transmitem significado. O uso de cores vibrantes, padrões intrincados e imagens simbólicas é fundamental para a representação de Carrington do mundo mágico e das interpretações folclóricas que ela se propõe a evidenciar.

Charaudeau (2009) enfatiza a importância dos sinais visuais na transmissão de significado no discurso, na obra de Carrington podemos evidenciar formas naturais e símbolos maias, mesmo que aplicados a linguagem de sortilégio, típica da expressão da artista. Com isso, é possível inferir que estão contidos na obra valores referenciais e valores de substituição, isto é, a artista buscou histórias e contos do folclore maia enquanto referências e substituiu seus signos pela sua estética visual. Esta representação, dialoga com o receptor através de um jogo de intertextualidade e de significação plural que cria uma imagem sintoma.

O título da obra de arte, “*El Mundo Mágico de los Mayas*”, indica e descreve a conexão e pontos de referência com a cultura maia. Sabe-se que a civilização maia tem uma rica tradição

mitológica e simbólica, na qual a obra de arte de Carrington se baseia. A obra de arte escolhida explora temas de magia, espiritualidade e os mistérios da cultura maia. O conceito de interdiscursividade de Charaudeau se destaca aqui ao perceber-se a relação entre os diferentes discursos culturais e sociais que podem estar presentes na obra de Carrington.

Isso porque a arte de Carrington geralmente incorpora elementos simbólicos que carregam diversas camadas de significado, para o presente trabalho, não há uma busca de observar estas camadas em termos de conteúdo, apenas apontar que elas existem em termos de estrutura discursiva. Logo, em “El Mundo Mágico de los Mayas”, os símbolos usados podem ter múltiplas interpretações, dependendo da bagagem cultural e do conhecimento do espectador. A própria artista também reiterou sempre que cada observador da sua obra deveria vê-la com *o que tiver disponível no corpo*<sup>27</sup>. Logo, é notável que existe essa intencionalidade da artista em abrir o diálogo sobre as interpretações de seu trabalho, e para isso, ela abre também as próprias representações em seu trabalho e esta é uma dinâmica que se repete. Portanto, a noção de isotopia que nos propõe Charaudeau (2001), em que se refere à repetição ou variação de um determinado conceito ou tema no discurso, pode ser aplicada para analisar a recorrência de frequências simbólicas ao longo da obra de arte de Carrington.

Embora seja uma obra de arte visual, *El Mundo Mágico de los Mayas* possui uma estrutura ou sequência narrativa. A disposição dos elementos e a composição da obra em um espectro horizontal de perspectiva evocam uma sensação de narrativa visual ou fluxo expositivo. Como sequência destes estudos, o conceito de análise narrativa de Charaudeau pode ser empregado para explorar como os elementos visuais são organizados e como eles contribuem para o discurso geral da obra de arte. Para o presente artigo, observa-se o impacto emocional que o discurso da obra em análise provoca.

A combinação de cores, símbolos e composições visuais podem ter a intenção de evocar sentimentos de admiração, mistério ou fascínio. O conceito de *ethos* de Charaudeau, que se relaciona com a dimensão emocional e afetiva do discurso, pode ser aplicado para analisar como o conteúdo e a forma da obra de arte moldam a resposta emocional do público. Porém é importante notar que a análise do conteúdo do discurso nas artes visuais é subjetiva e pode variar de acordo com as interpretações individuais. A análise acima oferece uma estrutura para entender os elementos e conceitos potenciais que podem estar presentes na obra de arte de Carrington “El Mundo Mágico de los Mayas” com base nas teorias de análise do discurso de Charaudeau.

- **Graciela Iturbide**

Graciela Iturbide é uma fotógrafa mexicana nascida em 16 de maio de 1942, na Cidade do México. Estudou inicialmente literatura na Universidad Nacional Autónoma de México, depois voltou-se para a fotografia. Iturbide começou sua carreira fotográfica no final dos anos 1960, trabalhando como assistente do fotógrafo modernista mexicano Manuel Álvarez Bravo. Começou a desenvolver um estilo único, capturando imagens íntimas e poéticas com o intuito, declarado, de buscar refletir as complexidades da cultura e sociedade mexicana.

O trabalho de Iturbide explora temas como culturas indígenas, questões de gênero, identidade e a relação entre natureza e cultura no ambiente mexicano. Ao longo de sua carreira, seu trabalho foi exibido nas principais galerias e museus do mundo, incluindo o J. Paul Getty Museum em Los Angeles, o Museum of Modern Art em Nova York e o Centre Pompidou em Paris.

Segundo a fotógrafa sua obra começa no próprio sonho, ela expõe que seu desejo de compreender o México é que a leva a sair em busca da sua *Antropoética*<sup>28</sup> A fotografia escolhida para

27 Eburne, Jonathan Paul, and Catriona McAra, eds. *Leonora Carrington and the international avant-garde*. Manchester: Manchester University Press, 2017.

28 Em entrevista para o jornal El País, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X41eI4WYVQ8> Acesso em: 23/06/2023.

análise se chama *Nuestra Señora de las Iguanas* (Nossa Senhora das Iguanas), capturada em 1979. A obra pertence à série de fotografias intitulada "Juchitán", um trabalho que oferece um vislumbre único e íntimo da cultura e da comunidade de Juchitán, uma pequena cidade localizada no sul do estado de Oaxaca, no México.

Através de suas lentes, Iturbide explora a vida dos indígenas zapotecas de Juchitán, lançando luz sobre seus costumes, rituais e experiências cotidianas. Ela captura e expõe momentos de celebração, tristeza, contemplação e resiliência. As fotografias de Iturbide também buscam revelar a profundidade da conexão entre o povo de Juchitán e sua terra, enfatizando a relação com a natureza e seu senso de comunidade. Seu estilo de fotografia em preto e branco adiciona uma qualidade atemporal à série, acentuando os contrastes e nuances de luz e sombra.

**Figura 4.** *Nuestra Señora de las Iguanas*, 1979, Graciela Iturbide



Fonte: Graciela Iturbide Portfólio, 2023.

Escolheu-se esta imagem, por entender que a mesma captura tanto a essência do trabalho de Iturbide em registrar a natureza presente no cotidiano mexicano, como também traz elementos muito fortes da figura feminina e da necessidade de ter sua identidade sagrada pela natureza somente quando santificada.

Para se analisar a presente obra pelo seu conteúdo discursivo a partir dos conceitos de Patrick Charaudeau (2009), utiliza-se o modelo proposto pelo autor baseado em três dimensões: a dimensão linguística, a dimensão sócio cognitiva e a dimensão sociocultural. A dimensão linguística refere-se à linguagem utilizada no discurso, incluindo a escolha das palavras, a sintaxe e as estruturas do discurso. Em *Nuestra Señora de Las Iguanas*, Iturbide emprega além de linguagem visual a linguagem verbal, ao direcionar através do título uma contemplação de ordem divina para a imagem.

No que se refere a dimensão sócio cognitiva centra-se nos processos cognitivos e comunicativos subjacentes ao discurso. É o espaço de análise que envolve as intenções, representações e estruturas cognitivas dos participantes. Na obra de Iturbide, a dimensão sócio cognitiva pode ser observada em sua intenção de documentar e preservar o patrimônio cultural das comunidades indígenas do México. Suas fotografias revelam uma compreensão quase documental da vida de seus sujeitos e da relação dos mesmos com o ambiente em que estão inseridos. Através de suas lentes, Iturbide registra representações do imaginário visual mexicano e contribui para evidenciar as diversas facetas da sociedade mexicana. Dessa forma, acredita-se que está contido em sua obra um discurso cognitivo, que permeia a autodeterminação e a individuação cultural, ao conectar através das lentes, os povos mexicanos fotografados e os espectadores também mexicanos em alteridade.

Neste mesmo sentido, quando se discorre sobre a dimensão sociocultural, Charaudeau (2006), considera o contexto cultural e social em que o discurso ocorre o espaço de observação em que se expressão os valores culturais, normas e estruturas sociais que moldam o discurso. *Nuestra Señora de Las Iguanas* é uma obra que está invariavelmente enraizada na cultura mexicana, particularmente na representação das comunidades indígenas do México. Iturbide mesmo por trás das câmeras não assume a postura de estrangeira ou não pertencente. O seu trabalho, parece aproximar e traduzir as tradições e espiritualidade dessas comunidades, ao capturar seus rituais, paisagens e vida cotidiana de uma forma íntima e próxima. Portanto, acredita-se que ao aplicar a lente dessa dimensão à obra de Iturbide, é possível absorver um comentário sócio cultural sobre a diversidade e riqueza da cultura mexicana.

No geral, a obra de Iturbide, *Nuestra Señora de Las Iguanas*, reflete o conteúdo do discurso por meio de uma linguagem visual não verbal. Mas mesmo assim, abrange a dimensão sociocognitiva ao transmitir as intenções da fotógrafa e as estruturas cognitivas de seus temas. Além disso, a dimensão sociocultural é evidenciada através da validação da cultura indígena mexicana e do contexto social em que o discurso ocorre. Ao empregar os conceitos de Charaudeau, é possível apreciar a profundidade e o significado do trabalho de Iturbide como uma forma de discurso que se envolve com múltiplas dimensões de significado, visualidades e identidades.

### ***Sobre a experiência de análise***

Utilizar os conceitos do sócio-linguista Patrick Charaudeau para a análise das quatro obras escolhidas se caracteriza como um desafio semântico e semiótico, isso porque a obra do autor se concentra ontologicamente no discurso das mídias, e não se pode caracterizar as obras de arte necessariamente como mídias. Além disso, considerar discursos visuais no ambiente artístico também poderiam requerer análises técnicas de observação baseadas na semiologia, no reconhecimento dos seus elementos de composição, assunto, cor, técnica e mensagem ou significado geral. Ou ainda, técnicas específicas sobre os campos das artes visuais em que tais obras se

localizam: no campo da escultura, seria possível analisar forma, materiais e dimensões, no caso da pintura, linhas, formas e cores e no que se refere as fotografias, exposição, iluminação e enquadramentos.

Neste mesmo sentido, este trabalho poderia ser enquadrado no campo da crítica e interpretado pelos estudos de artes visuais, para isso, a escolha da análise de discurso como metodologia seria uma potente ferramenta para descrever os conteúdos intrínsecos nas obras escolhidas. Por este lado, seria necessário mesclar a técnica de observação com análise de conteúdo ou análise comparativa e também não foi a escolha do presente artigo. Por fim, considerando todas estas possibilidades ainda se deve levar em conta que a análise visual é subjetiva e líquida, isto é, está sujeita a interpretação e posição do sujeito pesquisador.

Não obstante, o objetivo do exercício aqui proposto foi envolver uma camada de reflexão teórica, que situa as obras escolhidas em um escopo de compreensão, que expande seus vários aspectos técnicos à volatilidade de seus significados. Em *Uma análise semiolinguística do texto e do discurso* (2005), Charaudeau levanta questionamentos sinérgicos aos concluídos aqui, sobre como definir uma abordagem específica para a análise de discurso e sobre em que campo disciplinar ela pode estar inserida ou ser utilizada.

No que tange ao discurso – sem deixar de lado o campo da língua – sabemos que constitui um campo disciplinar próprio, com seu domínio próprio de objetos, seu conjunto de métodos, de técnicas e de instrumentos. Entretanto, existem diferentes formas de problematizar este estudo (Charaudeau, 2005, p.23).

Nessa perspectiva, o autor procura tratar do fenômeno da construção psico-socio-linguística do sentido com o intuito de desenvolver questões de ordem prática e metodológica para os estudos sobre os discursos sociais. Segundo Charaudeau (2005), existe uma dimensão cognitiva, em que se dão os processos semântico-cognitivos da estruturação linguística do mundo. Nesta dimensão, a posição que o pesquisador assume na análise do discurso está contida de intencionalidade e exige uma troca simbólica de signos do processo comunicativo. Em ocorrência, esse ato depende da identidade dos envolvidos, pois ambos visam uma influência sobre o outro e são portadores de uma proposição sobre o discurso analisado.

Assim sendo, reconhece-se que o exercício proposto no presente artigo, pode ser interpretado como uma transação comunicacional indireta, em que os emissores são as artistas, as mensagens são as obras em questão e receptor crítico se concentra na figura do pesquisador. Ao interpretar este trabalho como um processo comunicacional, identifica-se um dos princípios abordados por Charaudeau (2005) como necessários para a identificação do discurso na troca de uma mensagem visual, o fenômeno da alteridade.

Todo ato de linguagem é um fenômeno de troca entre parcelas (quer estar diante de um do outro ou não) que devem reconhecer-se como semelhantes e diferentes. São semelhantes porque, para que a troca se realize, é necessário que haja em comum universos de referência (saberes compartilhados) e causas (motivações comuns); são diferentes porque o outro só é perceptível e feliz na disseminação, e porque cada um desempenha um papel particular: de sujeito emissor-produtor de um ato de linguagem (o sujeito comunicante), de sujeito receptor-interpretante deste ato de linguagem (o sujeito artista). Charaudeau, 2005, p.8)

Segundo este princípio, cada um dos envolvidos está engajado num processo recíproco, mesmo que não simétrico, de reconhecimento do outro, numa interação de identidades que transpassam as camadas de nacional, cultural, visual e se apresentam circunstancialmente no ato de comunicação como identidades discursivas. Este princípio é o fundamento do aspecto contratual de todo ato de comunicação, pois implica um reconhecimento e a legitimação recíproca dos desconhecidos entre si.

Ao se localizar a origem da identidade discursiva, localiza-se também o presente estudo

enquanto discussão teórica e exercício prático no campo, proposto por Charaudeau, como socio-linguístico. Um espaço cuja análise parte da intenção de contribuir para uma crítica social, cultural ou artística, utilizando-se de uma abordagem de decupagem dos conteúdos, categorização e exposição, sem adentrar aos conteúdos. E ainda, tecendo, descrevendo e referenciando diálogos críticos, sem adentrar na crítica em si.

### ***Considerações finais***

A partir das elucidações teóricas e práticas realizadas, nota-se que esta pesquisa logrou conectar diferentes espectros de conceituação e pontos de observação empíricos para a temática proposta. Através do exercício prático foi possível compreender a amplitude e diversidade de interpretação das obras selecionadas, através de um contexto teórico contemporâneo. Não se pode deixar de mencionar que a escolha de entrar no espaço de diálogo sobre as culturas e as representações nacionais, envolve uma complexidade muito maior, que não caberia nesta reflexão.

É o caso, por exemplo, do tema da decolonialidade e as discussões contidas em seus estudos sobre identidades, gênero, raça e modernidade. No presente artigo, logramos trazer a luz fragmentos específicos para iluminar o olhar sobre as obras em questão, mas não chegamos nem perto de abordar suas densas contribuições e impactos no pensamento comunicacional e cultural da escrita acadêmica. Ao começar a discussão pela noção de liquidez de Bauman (2013), intencionamos referenciar fluxo que compõe a atmosfera das conexões propostas. Contudo, para fixarmos nossa posição de vista, faz-se uso dos regimes escópicos de Walters e Chaplin (2002), como alicerce para partirmos de um olhar independente e individual, mesmo considerando os contextos presentes, tanto nas obras quanto no campo de estudo.

Isso posto, também foi possível tecer considerações sobre as obras analisadas em ritmo de circulação, através dos sistemas de visualidades de Mitchel (2003) entendemos que o discurso visual também pode ser atribuído no momento de exposição de uma obra e não somente em sua criação ou concepção. A obra de Maria Martins por exemplo, adquire um valor de referencial de Amazônia, ao circular suas interpretações pelas galerias do exterior primeiro; Carrington assume legitimidade sobre sua representação a respeito da cultura Maia, quando sua obra é destinada ao Museu de Antropologia Nacional do México.

Existe aqui, uma dinâmica de poder discursivo que contribui e alimenta um conjunto de ideias sobre uma determinada sociedade ou cultura. Neste caso, ao considerarmos a visão de Geertz (2014), as obras poderiam fazer parte de um sistema de signos contidos de ideologia, e que assim, estão profundamente enraizadas na formação identitária destes países. Ao ilustrarem elementos representativos, além de evocarem a memória das formas e signos nos sujeitos, os discursos visuais também se dispõem como janelas de alteridade, de espelhamento, tanto do ponto de vista do diferente, *outro*, estrangeiro, quanto do similar, que se identifica e se reconhece contemplado visualmente nas obras.

Ao se evidenciar o discurso visual nas obras de arte, automaticamente se levanta questionamentos sobre os princípios da influência deste discurso, as visadas ou intenções discursivas. Neste caso, percebe-se que estas respostas se tornam elípticas, pois, podemos considerar que as artistas assumem as visadas do discurso em suas obras, que o espaço expositivo dispõe também de orientação discursiva, ou que, os sujeitos e simbologias representados nas obras contém poder discursivo. A partir dessa realização, conclui-se que, todo este composto é insumo para análise e resolução, e ainda, que toda esta trama é conteúdo discursivo, cuja tessitura resulta em um regime visual.

Por fim, a título de crítica, talvez não seja tão possível evidenciar ainda o discurso do subalterno, proposto por Spivak (2010), isso porque, as artistas escolhidas estão posicionadas externas aos contextos por elas evidenciados e ilustrados. Duas inclusive, são estrangeiras euro-

peias, registrando sob as suas visadas ocidentais, realidades latino-americanas. Mesmo no que se refere as artistas nacionais, sua posição escópica, não necessariamente as coloca em condição e consciência de *fronteira* ou *mestiçagem*, como citado por Anzaldúa (2009). Ainda que no caso das fotografias analisadas, as visadas se tornam mais nítidas e dialogam com as contribuições de Lugones (2020), pois de um lado, Andujar conquista com que sua obra gere impacto de informação e manifesto sobre as urgências Yanomamis e de outro, Iturbide alcança abordar em sua obra as limiaridades de gênero e natureza contidas no imaginário e constitutivo dos povos mexicanos fotografados por ela. Neste sentido, se conclui que seus discursos, além de terem sido evidenciados, também pode-se dizer que foram traduzidos em suas obras.

De maneira geral, as quatro obras em questão carregam consigo identidades líquidas, que se mimetizam através dos seus diferentes discursos. Este jogo de múltipla significação e variação de tonalidade de acordo com a perspectiva de observação, não deslegitima a potência artística, crítica, ativista ou discursiva das obras. Pelo contrário, agrega ainda mais subjetividade para suas propostas e as propulSIONA para outros campos de análise e reflexão, conforme validado neste exercício. O ambiente de pesquisa em cultura visual se desvendou solo perfeito para o encontro das realidades discursivas com o imaginário artístico, e para, através destes cruzamentos, coletar respostas que dizem respeito a multiplicidade das nossas identidades.

## Referências

- ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, Spinsters/Aunt Lute, San Francisco, 1989.
- ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza. In: *Feminisms redux: An anthology of literary theory and criticism*, 303, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. *Culture in a liquid modern world*. John Wiley & Sons, 2013.
- CARRINGTON, Leonora. *The Hearing Trumpet*. New York Review of Books, 2021
- CARRINGTON, Leonora. El Mundo Magico de los Mayas, Vídeo. In: *Instituto Nacional de Antropologia e História*. Disponível em: <https://youtu.be/M3f8gIDARQQ>. Acesso em: 23/06/2023.
- CHARAUDEAU, Patrick. Langue, discours et identité culturelle. In: *Revue de didactologie des langues-cultures*, 3-4. p. 341-348. 2001.
- CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso In: Pauliukonis, M. AL e Gavazzi, S. (Orgs.) *Da língua ao discurso: reflexão para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27., 2005. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Uma-analise-semiolinguistica-do.html>. Acesso em: 21/06/23.
- CHARAUDEAU, Patrick. A televisão e o 11 de Setembro: alguns efeitos do imaginário. In: *Logos 24: cinema, imagens e imaginário*, Ano 13, 1º semestre, 2006.
- CHARAUDEAU, Patrick. Identité sociale et identité discursive, le fondement de la compétence communicationnelle. In: *Gragoatá* p.11.21, 2006.
- CHARAUDEAU, Patrick. Identidade social e identidade discursiva. Um jogo de espelho fundador da atividade de linguagem. In: Charaudeau P. (dir.), *Identidades sociais e discursivas do sujeito falante*. L'Harmattan: Paris, 2009.
- CRARY, Jonathan. *Techniques of the Observer*. Cambridge, MA: MIT, 1990.
- DA MATA, Costa, Larissa. Da Amazônia, de Maria Martins. In: *Sibila - Revista de Poesia e Cultura*, 2013.

- EBURNE, Jonathan Paul, CATRIONA, McAra. (eds). *Leonora Carrington and the international avant-garde*. Manchester: Manchester University Press, 2017.
- ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. *YANOMAMI*. São Paulo: Itaú Cultural, 2023.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. *A ciranda das mulheres sábias*. São Paulo: Rocco, 2007.
- GEERTZ, Clifford. *Ideology as a cultural system*. Ideology. Routledge, p. 279-294, 2014.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.
- INSTITUTO MOREIRA SALLES. *Acervo Claudia Andujar*. Disponível em: <https://ims.com.br/titular-colecao/claudia-andujar/> Acesso em: 23/06/23.
- ITURBIDE, Graciela. *Portfólio online próprio da artista*. Disponível em: <http://www.gracielaiturbide.org/en/category/juchitan/> Acesso em: 22/06/2023.
- KOPENAWA, Davi, and Bruce Albert. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Editora Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo* (Nova edição). Editora Companhia das letras, 2019.
- LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LUGONES, María. Colonialidade e Gênero. In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo (2020).
- MITCHELL, W.J.T. Mostrando El Ver: Una critica de la cultura visual. In: *Estudios Visuales 1*. Murcia: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo, Noviembre, 2003, p. 17-40.
- MIRZOEFF, Nicholas. The multiple viewpoint: Diaspora and visual culture. In: *The visual culture reader*, 2, 2002.
- SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Editora Companhia das Letras, 2007.
- MORETHY Couto, Maria de Fátima; Diniz, Eduarda. A Amazônia nos Estados Unidos: O projeto Amazonia de Maria Martins exibido na mostra Maria: New Sculptures (Vallentine Gallery, 1943). In: *Revista de História del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte*. Disponível em: [http://caiana.caia.org.ar/template/caiana.php?pag=articles\\_article\\_2.php&obj=390&vol=17](http://caiana.caia.org.ar/template/caiana.php?pag=articles_article_2.php&obj=390&vol=17) Acesso em 23/06/2023.
- NATIONAL MUSEUM OF WOMAN IN THE ARTS (2003). *Graciela Iturbide Bio*. Disponível em: <https://nmwa.org/art/artists/graciela-iturbide/> Acesso: 21/06/23.
- OYÈRÓNKÉ Oyèwùmí, The Invention of Women. *Making an African Sense of Western Gender Discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997;
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa*. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta limón, 2010.
- SENRA, Stella. O último círculo. In: ANDUJAR, Claudia. *Marcados: Claudia Andujar*. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 127.
- SOARES, C. O Trabalho De Claudia Andujar a Partir De Uma História Da Fotografia Engendrada Por Meandros Discursivos Institucionais". In: *Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo*, vol. 13, no. 26, July 2015, p. 190–203.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty, "Can the subaltern speak?" In: NELSON, Cary e GROSSBERG, Lawrence

(eds.). *Marxism and the interpretation of culture*. Chicago: University of Illinois Press, 1988. Tradução Brasileira: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.

WALKER, John A. e CHAPLIN, Sarah. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002.



## CAPÍTULO 5

# O feminino negro na película: o olhar para o longa-metragem brasileiro “*Café com Canela*”

Bianca Lopes Brites

### *Introdução*

O presente artigo visa debater as interconexões da produção audiovisual por cineastas negras brasileiras a partir dos temas de autorrepresentação e estereótipo (STAM, SHOHAT, 2006) sob o prisma das políticas da diferença e interseccionalidade. Para tal, vale-se da produção de Glenda Nicácio juntamente com Ary Rosa a partir do longa-metragem *Café com Canela* utilizados como fontes de interlocução que partem da pesquisa de Doutorado em História pela PUCRS. De tal modo, é imprescindível destacar as discussões acerca da representação das mulheres negras na produção audiovisual brasileira (VIEIRA, 2018); (FERREIRA, 2016), especialmente a cinematográfica e as pontes com as discussões teóricas da disciplina especialmente as dimensões coloniais do poder e do saber. Essas representações possuem tanto uma historicidade relacionadas ao passado colonial e diaspórico no Brasil quanto a formação das noções diferenciação das quais emergem relações antitéticas e assimétricas de gênero, raça, classe e sexualidade.

O aporte teórico interseccional (AKOTIRENE, 2019); (COLLINS, 2019) soma-se como escolha analítica para trabalhar o problema da política da diferença consoante os marcados supracitados em tensão com as formas criativas do que as cineastas selecionadas elaboram enquanto prática fílmica. Certamente, o aporte do feminismo negro incide como complementariedade (CARNEIRO, 2001); (GONZALEZ, 1988) cujas análises das autoras enfatizam que a escravidão e colonização legaram à população negra, em específico as mulheres negras, um não-lugar social. Esse não-lugar é argumentado nessa abordagem à medida que se considere que as desigualdades ainda persistem e manifestam-se como subalternidade, marginalidade e desumanização,

oriundas das experiências históricas de destituição, violência sexual e escravização.

Assim sendo, no âmbito dos ativismos, objetiva-se sustentar a hipótese de que as mulheres negras na cena cinematográfica brasileira se empenham na construção de referenciais próprios que rompem com os estereótipos imagéticos das produções tradicionais (figura da escrava e destituída). Do mesmo modo, tais empreendimentos configuram-se como estratégias de intervenção social e política bem como participam das disputas de narrativas para retratar a história e trazer dignidade, vida e autoexpressão em formas inéditas os quais transcendam os marcadores de diferença excludentes, frutos da herança escravagista. Em interlocução com essa abordagem, soma-se os estudos de-coloniais a partir das interpelações entre práticas visuais e seus respectivos sujeitos (no caso específico são as mulheres negras) associados a tecnologias, discursos e sujeitos representados nas imagens com as relações de colonialidade do poder, do saber e do ser. (LEÓN,2019)

Nesse íterim, demonstra-se mais a fundo os procedimentos metodológicos articulados com as proposições anteriores, seguindo-se o eixo de debate de Jacques Aumont a partir da obra “A Análise do Filme” (2013), especialmente as contribuições que apresenta quanto aos instrumentos descritivos pela decomposição plano a plano e argumentação, pois permitirá um acompanhamento atento dos componentes internos (imagem, som, diálogos, sequência de cenas e como se ajustam em unidades relacionais) desta produção. Salienta-se os apontamentos de Carlos Gerbase (2012) que ressoam os aspectos técnicos de Jacques Aumont ao complementar positivamente para a metodologia do trabalho, corroborando os posicionamentos trazidos pelos debates sobre cinema e engajamento. Vale-se, então, de suas proposições acerca dos enquadramentos compostos pelos planos e ângulos específicos, os quais enriquecerão a análise.

### ***Problematizando paradigmas coloniais, patriarcais e racistas: Dimensões histórico-críticas e epistemológicas***

A modernidade enquanto temporalidade histórica e enquanto dimensão política figura aqui, de modo a considerar os processos de expansão ultramarítima pela Europa Ocidental, a colonização das Américas, a escravidão e tráfico transatlântico de escravizados africanos, extermínio e dominação via conversão cristã forçada são exemplos bem elucidativos. No entanto, busca-se partir dessas dinâmicas inseridas na temporalidade moderna como ponto de partida para embasar o panorama histórico, político e epistemológico no qual se implica este trabalho, interligando os desfechos supracitados em relação ao colonialismo e os dispositivos de poder que sedimentaram assimetrias não só baseadas na raça, como também de gênero.

O princípio desse debate parte de questões básicas do pensamento intelectual na área de humanidades acerca da crítica ao eurocentrismo do conhecimento e seus percalços histórico-políticos, especificamente para o campo disciplinar da história e do cinema tendo em vista sua articulação com outros campos disciplinares das “humanas”. Busca-se refletir sobre alguns problemas a partir do se configura enquanto “Modernidade” tanto como uma temporalidade histórica quanto como parte de um projeto político específico do local da qual parte, quanto uma tendência específica da história intelectual. Dessa maneira, associar tal conceito como detentor de uma semântica-política que não apenas o descreve empiricamente, mas levando em consideração o que produziu em termos políticos e de pares conceituais assimétricos e antitéticos constitui-se como base primária para a reflexão que se segue. Problemáticas que se referem à imposição por meio de regimes de verdade como partes de um projeto denominado colonialismo cuja dimensão territorial é bastante específica e diminuta que, no entanto, acabou por auto afirmar-se como a “essência de todas as coisas”, formaram bases para um questionamento epistemológico profundo.

Segue-se o excerto de Dipesh Chakrabarty acerca das considerações sobre a homogenei-

zação imposta a partir de uma certa ideia de Europa acerca das definições das coisas enquanto imposição discursiva e ontológica:

[...] Por mais que uma ideia de Europa homogênea não se sustente empiricamente, a Europa associada ao fenômeno do moderno, assim como a ideia de Orientalismo, não deixa de permear as relações de poder cotidiana, sendo a Europa um referente silencioso no conhecimento histórico[...]O domínio da “Europa” como sujeito de todas as históricas é uma parte de uma condição teórica mais profunda, cuja sombra se produz o conhecimento no Terceiro Mundo[...] (CHAKRABARTY, 2008, p.30).

A partir da extração desse excerto, é possível elucidar o centramento geográfico supracitado, que também é político, histórico e epistêmico, acerca das práticas reflexivas e das formas de retratar a realidade. Assim as regiões que outrora colonizadas são inseridas em um contexto contemporâneo, que se espelham e reproduzem este modelo.

De forma subsequente, o pensamento negro e africano ancorado em três autores principais: Achille Mbembe (2014) é de grade valia para refletir acerca da gênese da raça no plano político e dos saberes, assim como o fator colonial inerente à sua formação. Tendo em vista a emergência da ideia de ser negro e da proposição articulada por Mbembe de modo que institui que raça é um produtor de diferença e excedente cuja produção consiste em efeitos de mutilação, do que se concebe como raciologia inseridas no invólucro histórico-político colonial. A raça pretende localizar aqueles seres estigmatizados e desqualificá-los moralmente, funcionando como um instrumento de reificação para tornar-se possuidor, fundamentalmente associado à modernidade e daí a emergência do ser negro enquanto fruto dessa operação de diferença e exclusão. (MBEMBE, 2014, p.110). Opera-se isso segundo parâmetros da política da diferença e antinomias assimétricas do Eu-Mesmo e Outro que congregam o componente racial na visão do camaronês e articulado com o escopo constituinte do quadro teórico levantado.

Nesse sentido, alcança-se, então, grupos, sujeitos e individualidades alçados pelos componentes de gênero, sexualidade e classe, perpetradas por ramificações nas instituições políticas, direitos jurídicos (destituição, relativização e arbitrariedade em operacionaliza-los está incluído nisso), cultura e dimensão social. A conceituação de interseccionalidade à medida que opere como pensamento integrativo entre as categorias e concepções de gênero, raça, classe e sexualidade a partir da contribuição de autores, Patrícia Hill Collins (2016), Carla Akotirene (2019) aponta as direções principais bem como trazem debates de subjacentes às escolhas selecionadas para proceder com o debate de história, cinema e o longa-metragem *Café com Canela*.

De tal maneira,

[...] Recomenda-se, pela interseccionalidade, a articulação das clivagens identitárias, repetidas vezes reposicionadas pelos negros, mulheres, deficientes para finalmente defender a identidade política contra a matriz de opressão colonialista, que sobrevive graças às engrenagens do racismo cisheteropatriarcal capitalista. [...] Não existe hierarquia de opressão, já aprendemos. Identidades sobressaltam aos olhos ocidentais, mas a interseccionalidade se refere ao que faremos politicamente com a matriz de opressão responsável por produzir diferenças, depois enxerga-las como identidades, uma vez no fluxo das estruturas o dinamismo identitário produz novas formas de viver, pensar e sentir, podendo ficar subsumidas a certas identidades insurgentes, ressignificadas pelas opressões. [...] (AKOTIRENE, 2019, p.45-46)

É possível identificar, a partir do seguinte excerto, que se visualiza o imbricamento das reconfigurações acerca das definições não só de identidade, como também de liberdade, racionalidade, como universais, atentando-se para as experiências das mulheres negras, aspecto principal dessa abordagem.

## ***História, Cinema e dimensões coloniais: do apagamento a autorrepresentação de mulheres negras***

Outrossim, é importante situar aspectos históricos especificamente brasileiros que se ligam ao colonialismo e suas implicações nas relações de poder, saber, ser e ver e do problema da representação de sujeitos excluídos do paradigma dominante, neste caso as mulheres negras. Adentrando em mais alguns aspectos teóricos relacionados as dimensões coloniais do fazer cinema e das relações com as imagens, é importante pontuar o quanto a contribuição de León (2019) para romper com a razão eurocêntrica no âmbito estético e da cultura visual. O autor equaciona as correlações entre aportes das ciências sociais e humanidades com as artes e à imagem em um percurso genealógico bastante preciso para compreender as vicissitudes das representações negativas e na urgência de construir outras novas e positivadas.

Nesse intermédio, emerge a contribuição fundamental para este debate a partir de bell hooks (2019) de modo que vá convergir do ponto de vista argumentativo sobre a problemática das representações baseadas na hegemonia eurocêntrica e branca a partir da problematização do olhar das espectadoras negras frente ao cinema. Pondera o quanto a dinâmica do olhar, a nível global, foi reapropriada e tornou-se lugar de resistência para o povo negro colonizado de modo que são conscientes dessas relações de poder e elaboram o chamado “olhar crítico” como opositor desses modelos dominantes. (HOOKS, 2019, p.184). Em acréscimo a isso, o que se denomina enquanto “espectatorialidade feminina negra” conjura este posicionamento e abre espaço tanto para a crítica do que se estabelece impositivamente enquanto regime de imagem e da criação de referenciais outros por iniciativas de cineastas negras.

Paralelamente a essa discussão, é válido tomar nota de algumas considerações contextuais e históricas no âmbito do cinema brasileiro e das agências negras e femininas negras que tomaram as rédeas desse processo criativo e ativista quanto a autorreferencialidade positivada e empoderada. Contribui ao situar que na década de 70 do século XX atores negros assumiram o protagonismo atrás das câmeras e toraram-se diretores de narrativas escritas por eles mesmos. Além disso, é importante destacar que a mulher negra também ocupa um lugar de subalternidade baseada em preconceitos raciais e sexistas neste período. Aponta-se para no mínimo três estereótipos conforme teorizados pela ativista e intelectual negra Lélia Gonzalez (1984) a partir das discussões de racismo e sexismo na cultura brasileira: a figura da mulata hiperssexualizada e objetificada, a figura da doméstica que é a mulher negra que toma conta das atividades domésticas e a figura da mãe preta que é aquela que aceita a subalternidade e o tratamento opressivo da sociedade branca. Assim sendo, segundo a autora

Em suma, o chamado cinema brasileiro comercial marca pela ausência de mulheres negras, seja como atrizes, seja como diretoras contrasta com o panorama do cinema independente no qual figura principalmente curta-metragens produzidos e protagonizados pelas mulheres negras. De tal maneira, há apontamentos de crescimento significativo no início do século XXI de produções dirigidas por cineastas negras assim como protagonizadas por elas. O principal meio pelo qual esse fortalecimento ocorreu e ainda ocorre se dá pelas políticas afirmativas que englobam os curta-metragens, visando-se alcançar os longa-metragens. Entre os exemplos citados por e Ferreira (2016) estão o filme “Amor Maldito” (1984) de Adélia Sampaio, “Um dia com Jerusa” (2020) de Viviane Ferreira e “Café com Canela” (2017) de Glenda Nicácio e Ary Rosa.

Em síntese, apesar de uma grande rede que se formou e vem sendo fortalecida cada vez mais ao longo dos últimos oito anos, e a visibilidade de muitos filmes de diretoras negras, esses filmes ainda são raros nos grandes festivais de cinema brasileiro, que não vem selecionando essas produções. Abre-se então um debate quanto à representatividade nas curadorias dos grandes festivais, a ausência de representações dos grupos minoritários de direito, que pode ser uma das causas para não haver seleção desses filmes nesses eventos.

## ***Olhando para dentro da película: relações entre imagens, sons e representação das mulheres negras a partir do longa Café com Canela***

De todo modo, é importante situar a produção fílmica de acordo com Ceiza Ferreira (2016) e Raquel Terto (2020) acerca das produções de cineastas negras no feminino a partir do ímpeto de reconstrução de representações e auto empoderamento. Demarca-se o seguinte plano geral, mas que denota a centralidade da protagonista do filme, Margarida, mulher negra de turbante que fita a câmera de filmagem como a tela de um filme que está assistindo. Tal tela refere-se as suas memórias e lembranças de sua própria vida como a postura daquela que é espectadora dos próprios acontecimentos experienciados por si. De forma complementar, as questões levantadas quanto a problemática da autorrepresentação enquanto aporte de análise imagética e narratológica assim como de elementos da análise fílmico já prefigurados por Jacques Aumont (2013) e Carlos Gerbase (2012). O primeiro oferece aportes para a análise do filme a partir da descrição e decomposição dos planos, sequências e cenas e da descrição das imagens e seus elementos para decodificar o sentido que essas trazem. O segundo oferece elementos técnicos para situar o tipo de plano que foi utilizado nas cenas principais selecionadas e do tipo de relação de sentido que produzem a partir da escolha de ângulo que a câmera capturou as imagens e assim produziu um sentido simbólico para elas.

**Figura 1.** Margarida fita em pé a tela do cinema em que se encontra olhando para a tela de filmagem



Fonte: Café com Canela

**Figura 2.** Margarida em um momento de rememoração do aniversário de seu filho Paulinho



Fonte: Café com Canela

Na imagem subsequente, trata-se de um plano americano em que a narrativa do filme se desenrola a partir das memórias de Margarida acerca de seu filho Paulo, ou Paulinho, o qual faleceu muito criança. A imagem traz a mensagem de “Parabéns Paulinho” retratada a partir de uma outra filmagem que traz à tona as imagens de pensamento e memória de Margarida acerca de seu filho e o profundo afeto e apego com essas situações. Os tons da imagem remetem a uma cena antiga por apresentarem tons pastéis e razoavelmente opacos e de brilho reduzido, remetendo a imagens de um passado afetivo delicado e denso vivenciado no interior da protagonista negra Margarida. Em um primeiro momento, face a essas observações primárias e a luz da problemáticas de autorrepresentação, já é possível perceber a figura da protagonista Margarida como uma mulher negra humanizada e não necessariamente idealizada ao apresentar as suas dores e sentimentos em relação a sua história de vida e de família. O contexto também denota a presença de crianças negras e maior presença de personagens negros de modo que a simplicidade deste cenário retira do terreno da banalidade os sentimentos e afetos que em projetos cinematográficos marcados pelo estereótipo racista são retratados de maneira pejorativa ou inexistente.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Como situado na primeira parte deste artigo, discute-se o tema do não-lugar e do lugar de subalternidade em tensionamento nesta produção fílmica. Além disso, o estereótipo é outro tema importante, à medida que a personificação negativa perpetrada pelos dispositivos de poder seja nos discursos, seja pelas imagens não são redutíveis, apresentando-se o desafio de criar novas possibilidades pela representação a medida que amplia a nível epistêmico e imagético o espaço ocupado por negros e negras de forma que as múltiplas histórias de vida recarregam-se de humanidade e assim são dignificadas. Segue-se a importante observação de Stam e Shohat que confirma isso “[...] a questão crucial em torno dos estereótipos e distorções está relacionada ao fato de que grupos historicamente marginalizados não tem controle sobre sua própria representação [...]” (STAM, 2006, p.270)

**Figura 3.** Margarida em sua cozinha fumando cigarro e tomando café



Fonte: *Café com Canela*

Novamente, figura o plano americano da cozinha da casa de Margarida um dos cenários em que a narrativa do filme se desenrola, à medida que o filme como um todo focalize a protagonista na sua casa e nas suas questões internas referentes ao luto, a depressão, a tristeza e o autoabandono profundos que semeou e assim ficou. Necessariamente, Margarida permanece até próximo do fim do filme no interior da sua casa em abstenção à vida, imersa em memórias, sujeira, café velho e cigarros. Realizando a descrição da imagem é possível identificar os aspectos relacionados a esses sentimentos e estado existencial a partir das vestes quase que permanentes de seu pijama branco e encardido que será recorrente em outras cenas e sequências. Do mesmo modo, as paredes expõem o encardido como marcas do abandono, da rotina paralisante como se Margarida estivesse ausente da própria presença. De tal maneira, ao correlacionar os aspectos psicológicos a partir do estado de luto da protagonista, as diretrizes primordiais da alma quanto instância de profundo significado ficaram amortecidas com tamanha perda.<sup>2</sup> Tal mutilação que incorre no sofrimento diante da perda do filho à medida que o ego materno e a vontade de viver tornaram-se secas e escassas. A abstenção do que fazer diante da morte do ente querido como circunstância irreversível não suaviza a paisagem, mas a transforma, tal qual seu interior, cujas mazelas da angústia, sofrimento e desespero não cessam de esvair os fluidos vitais da alma de Margarida em flagelo. Tal situação envolve, do ponto de vista do percurso psicológico, o aglutinador e catártico aspecto de seu processo de reconhecimento íntimo da perda e da alteração do estado de apatia e da ferida alojada em seu Self.<sup>3</sup>

2 Compreende-se como aspecto primordial da alma a profunda conexão do ser humano com as dimensões da vida e da morte os quais são constituídos por características consideradas fundamentais a partir o aporte da psicologia analítica, recorrendo-se a matriz teórica de Carl Jung que apresenta esse panorama básico.(JUNG,C., *A Alma e a morte*. In: *A Natureza da Psique*. Editora Vozes, Petrópolis, 2000, p.170).

3 De tal maneira, essa contextualização que considera as atividades psicológicas humanas retratadas no âmbito da narrativa fílmica selecionada para o presente artigo torna possível vislumbrar conforme aportes da psicologia analítica a relação do ser humano com a vida e a morte, especificamente trazendo o protagonismo negro feminino como cerne disso. Associa-se, com toda a certeza, ao processo de rehumanização a qual tal representação e construção de personagem demonstra ao apresentar o processo de enlutamento bem como sua profundidade emocional, afetiva e psicológica. Segue o trecho em que é explicado de forma coerente com que se apresenta no panorama íntimo da protagonista do longa-metragem o processo sintomático do luto materno diante da perda do filho. “[...] A morte infantil é outra perda real, na qual a mãe tem de se desligar do seu filho como objeto de amor, com o qual se ligou afetivamente de modo tão próximo e vivo, tornando-se um com ele. Esta morte, assim como a morte fetal, é entendida como um descompasso na sequência natural do ciclo de vida, pelo qual nos orientamos e nos conscientizamos de que pais morrem antes dos filhos. Algumas reações de revolta e de desnortamento podem surgir diante desta ocasião inesperada, como a culpa pela impossibilidade de gerar um filho, a negação da morte, a desesperança diante do futuro e dos outros destinos de seu desejo, a crença de que o filho pode reviver, atribuir a culpa a outrem responsabilizado pela perda. [...]” (VALETE, Thaysa Z.; LOPES, Cléa Maria B., 2008,p. 5-6)

**Figura 4. Margarida adentrando um rio com córrego de cachoeira**



Fonte: Café com Canela

Além disso, a figura 4 corresponde a um plano ao plano médio que captura com abrangência o cenário em que Margarida está e a própria Margarida de corpo inteiro com espaços cima e abaixo de si. A relação de sintonia prefigurada por esta cena associa-se com o processo de reconhecimento de Margarida frente ao seu estado emocional petrificado e abandonado de modo que a referência ao orixá feminino Oxum como deusa africana dos rios e águas doces. Tal força e entidade africana relaciona-se com a regência por aspectos da natureza assim como arquétipos comportamentais e espirituais da alma e consciência humana de forma que Oxum é responsável pelas riquezas, prosperidade e abundância, seja associada ao dinheiro como também aos prazeres e coisas boas da vida, ou a própria felicidade. De tal maneira, Oxum também vincula-se com a força emocional, fertilidade feminina e a relação com os filhos, especialmente as crianças e a capacidade de gestar, sejam criações e projetos pessoais relacionados a forma nutridora do feminino assim como os próprios filhos como criações humanas de perpetuação e continuidade da vida. (ZACHARIAS, 1998, p.178); (VERGER, 2012, p.393). Nesse sentido, ao adentrar no rio, Margarida realiza o movimento simbólico e espiritual de lavar-se e retomar a conexão com o fluxo de sua vida a partir da dimensão interna de seus sentimentos e de seu campo emocional pessoal.

Figura 5, 6, 7 e 8: Margarida durante a performance no interior de sua casa e do seu eu interior



Fonte: Café com Canela

De tal maneira, observa-se a mudança de cenário para uma realidade em que a sua casa está permeada por ervas, arbustos e vegetação que permitem associar o seu crescimento no interior de seu lar. Além da vegetação semelhante a “ervas daninhas” há a corrosão das paredes assim como a putrefação destas também e o ambiente carrega aspecto de abandono quase que absoluto e Margarida estivesse atônita, desesperada e sufocada dentro dele. As quatro imagens correspondem respectivamente ao meio primeiro plano, primeiro plano, meio primeiro plano e plano detalhe, ou seja, uma sequência que denota ângulos que tendem a se afunilar para próxima da protagonista, provocando e consolidando uma atmosfera de tensão. Essa tensão é acompanhada por sons de tambor relacionados ao contexto religioso de candomblé, em grande medida em continuidade à referência ao orixá Oxum, pois o cenário denota a ausência de vida e felicidade. Porquanto, Oxum é o movimento divino, espiritual e vital da personagem que vem para lavar a sua chaga na força do amor, do afeto e do carinho em que não é mais possível negar ou simplesmente reter a sua dor. A Yabá é a força ancestral feminina cultuada nas religiosidades afro-brasileiras na diáspora negra, e de origem africana, a qual faz um convite à personagem, ou melhor, exige, seu retorno à vida.

A protagonista Margarida manifesta dor, agonia, desespero e sufocamento, movendo-se de forma titubeante na paisagem abandonada em meio a movimentos quase giratórios da câmera que perpassam o ambiente e capturam a sua presença em dor. Nesse sentido, é possível localizar um forte elemento de referencialidade cultural afro-brasileira representada a partir tanto da dor quanto da força da personagem em lidar com as ambivalências emocionais de seu processo de luto e da sua conexão espiritual com a sua ancestralidade e forma específica de existência em vida. (NASCIMENTO, 2006)

**Figura 9 e 10: A primeira cena refere-se ao reencontro de Margarida com Violeta e a segunda a saída de Margarida de sua casa ao final do filme**



Fonte: *Café com Canela*

Com efeito, como trata-se de uma análise inicial do filme *Café com Canela* o qual oferece mais elementos imagéticos, além de permitir uma análise de sua banda sonora e efeitos auditivos correlacionados com as imagens e que num primeiro momento não serão abordados com maior profundidade. Ambos os planos estão no denominado meio primeiro plano da cintura pra cima mostrando com maior ênfase o cenário e a expressão de rosto e corpo das personagens. Como Violeta foi ex-aluna de Margarida durante o ensino básico, Violeta sensibiliza-se com a situação da ex-professora e busca meios de auxiliá-la, incentivá-la a sair daquela situação de aprisionamento emocional em seu luto. Novamente é possível verificar a presença do café e dos cigarros, elemento que acompanha Margarida e posteriormente acompanhará a interlocução que inicia com Violeta, de modo que a última trata de oferecer café novo e com canela para Margarida, afim de estimulá-la simbolicamente a experimentar a vida com o sabor renovado da bebida passada por ela.

No segundo plano já é possível encontrar Violeta portando a sua bicicleta junto a Margarida, esta última já do lado de fora da sua e com mudanças de semblante e visual consideráveis, a medida que se trata de um retorno da mesma para a vida. A bicicleta figura como símbolo do movimento, da liberdade e do recomeço apresentando-se como intermediária dessa mudança da protagonista. Em síntese, aspectos que denotam a já explorada forma de fazer cinema negro no feminino reforçam a síntese de referenciais simbólicos a partir do que já se pode acompanhar do perfil de personagens negras em papéis ativos, em relação de amizade, afeto e apoio. (FERREIRA, 2016) e (TERTO, 2020).

### ***Considerações Finais***

Assim sendo, é de suma importância interligar as conexões teóricas no que se refere ao problema da construção de paradigmas epistemológicos consoante a processos históricos e políticas derivados do colonialismo com os meandros da formação da cultura visual global. A problematizações enquanto a construção de uma ideia de ser negro a partir de uma ideia de raça e dos dispositivos institucionais e imagéticos que se consolidam são fundamentais para compreender as dinâmicas e emergência das produções negras no cinema e do cinema negro no feminino. Aliçar o conhecimento acerca da formação desse cinema dissidente com base na construção de autorreferencialidade e da positivação da imagem do negro e da mulher negra especificamente são coerentes com o problema teórico central e se articulam as imagens produzidas e analisadas

na seleção inicial do longa-metragem “Café com Canela” (2017) de Glenda Nicácio e Ary Rosa.

## Referências

- AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* **Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018**
- AUMONT, Jacques. *A Análise do Filme*. Lisboa, Edições Texto & Grafia, 2009.
- CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: *Seminário Internacional sobre Racismo, Xenofobia e Gênero. Durban, África do Sul*, em 27 – 28 de agosto 2001. Anais... Publicado em espanhol na revista LOLA. Disponível em: <xa.yimg.com/kq/groups/.../Enegrecer+o+Feminismo++Sueli+Carneiro.rtf> Acesso em: 19 de outubro de 2022.
- CHAKRABARTY, Dipesh. *Al Margen De Europa – Pensamiento Poscolonial e Diferencia Histórica*. Barcelona: Tusquets Editores, 2008.
- COLLINS. Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Intersectionality*. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press, 2016.
- FERREIRA, Ceíça. *Mulheres negras e (in)visibilidade: Imaginários sobre a intersecção de raça e gênero no cinema brasileiro (1999-2009)*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Faculdade de comunicação, Programa de Pós-graduação em Comunicação – PPGCOM, Brasília, 2016.
- GERBASE, Carlos. *Primeiro filme: Descobrimo, fazendo, pensando*. Porto Alegre, Artes e Ofícios, 2012.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.
- HOOKS, bell. *Olhares Negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.
- JUNG, Carl., A Alma e a morte. In: *A Natureza da Psique*. Editora Vozes, Petrópolis, 5ª edição, 2000.
- LÉON, Christian. Imagem, mídias e telecolonialidade: rumo a uma crítica decolonial dos estudos visuais. In: *Epistemologias do Sul*, v. 3, n. 1, p. 58-73, 2019.
- MBEMBE, Achille. *A Crítica da Razão Negra*. Lisboa, Ed. Antígona, 2014.
- NASCIMENTO, Beatriz. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2006.
- SHOHAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica*. Tradução de Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naif, 2006.
- VALETE, Thaysa Z.; LOPES, Cléa Maria B. *A Perda simbólica e a perda real: o luto materno*. Universidade Estadual do Centro-Oeste–UNICENTRO. 2008. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/sec/isec/pdf/resumo\_59.pdf.> . Acesso: 14 de Setembro de 2023.
- VERGER, Pierre. *Notas sobre o Culto aos Orixás e Voduns*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- TERTO, Raquel Rego. *Corpos Femininas e Narrativas Simbólicas Afro-Brasileiras: Cotidianidade e (Re) Existências nas Produções Audiovisuais do Coletivo Mulheres de Pedra de Guaratiba*. Dissertação (Mestrado Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2020.
- ZACHARIAS, José Jorge de Moraes. *Ori Axé, a dimensão arquetípica dos Orixás*. São Paulo: Vetor, 1998.

**Fonte**

*CAFÉ COM CANELA*. Direção: Glenda Nicácio, 2017.



## CAPÍTULO 6

# Telecolonialidade e poder: caminhos para uma visualidade decolonial

Alessandra Thais Sieben Martins

Neste ensaio pretendo aprofundar os estudos de Christian León em “Imagens, mídias e telecolonialidade: rumo a uma crítica decolonial dos estudos visuais”. Este texto parte de uma visão inicial de um debate amplo e que pode e deve ser mais abordado dentro das universidades, pensando em como esse texto pode abrir caminhos para debates em torno da questão decolonial.

León traz uma reflexão em torno da discussão entre as tecnologias (dispositivos audiovisuais) e os discursos, a partir de estudos e autores do “giro decolonial”, o autor propõe perceber como essas tecnologias são usadas para “atualizar” a colonialidade em nosso mundo globalizado. Dessa forma começamos a perceber que essas tecnologias passam a desenvolver diversas hierarquias, principalmente se pensarmos no contexto global do bombardeio diário de imagens e informações chegando até nós através de diversas mídias. O artigo em questão está localizado na Revista Epistemologias do Sul (UNILA) e foi traduzido por María Camila Ortiz.

Para a estrutura deste texto vamos contextualizar o artigo de Christian León e o que é a telecolonialidade descrita por ele, passando por alguns outros conceitos como “visualidade-outra” e “videosfera latino-americana” (Roncagliolo, 1999, p. 63-64). Para entender como a colonialidade está envolvida com o visual e como se utiliza dele e da Cultura visual, para assim responder uma grande pergunta feita pelo autor “em que lugar se situa a história da arte latino-americana ou a história do cinema latino-americano”. A partir disso faço algumas considerações e percepções acerca do que compreendi, mas também busco adicionar a este assunto uma autora brasileira que explora o tema da decolonialidade Luciana Ballestrin em seu artigo “América latina e o giro decolonial” de 2013.

León divide seu texto em cinco tópicos principais, que vão nos ajudar a compreender o seu artigo, ele começa estabelecendo uma noção entre a modernidade visual e a América Latina e o que isso impacta na discussão decolonial a partir dos estudos visuais. Ele também aponta que a crítica decolonial abre novos caminhos para pensar a relação entre visualidade, poder e

conhecimento, desafiando as hierarquias ocultas na cultura visual e investigando as múltiplas esferas de dominação que surgem no contexto da diferença colonial. A partir dessa base o autor vai construir o que é a telecolonialidade, e para ele a telecolonialidade visual se refere à rede de dispositivos midiáticos transnacionais que exploram conhecimentos, representações e imaginários, reproduzindo as hierarquias de classe, raça, gênero, linguagem, espiritualidade e geografia. Essa dinâmica se manifesta tanto na divisão internacional do trabalho tecnológico quanto na racialização da população mundial. Em suma, a telecolonialidade pode ser vista através de como as tecnologias de imagem e mídia contribuem para a perpetuação das desigualdades coloniais na era contemporânea.

A crítica decolonial busca questionar o eurocentrismo e abrir espaço para outros pontos de vista e narrativas historicamente silenciadas. Ela propõe um desprendimento das epistemologias ocidentais e eurocêntricas e uma abertura a pensamentos e formas de vida outras, que considerem a pluralidade de pontos de enunciação geo-historicamente situados (Mignolo, 2005). Isso implica questionar as categorias eurocêntricas que dominaram as disciplinas da arte e da imagem, a fim de permitir a emergência de uma “estética-outra”, “culturas-outras visuais” e “tecnologias-outras da imagem” (León, 2019). Aliás é de se questionar o que é esse “outro” tanto mencionado por autores que discutem o *giro decolonial*, e o outro é o povo invisibilizado pelo europeu em suas narrativas quando “descobriu” A América, o outro é a variedade de etnias, culturas, crenças, costumes, artes e tradições, as diversas sociedades que foram subjugadas por colonizadores que as marginalizam em prol de justificar a sua exploração em terras latino-americanas. Christian León propõe a decolonização através do olhar, dos estudos visuais e da visualidade.

A colonização da América pelos europeus é vista como o marco inicial da modernidade, trazendo consigo o estabelecimento do sistema colonial e a ascensão do capitalismo (Mignolo, 2001; Dussel, 2004). A crítica decolonial propõe o conceito de “modernidade/colonialidade” para explicar essa relação constitutiva entre o desenvolvimento do capitalismo, a expansão colonial e a lógica eurocêntrica subjacente à modernidade (Mignolo, 2000). Na América Latina, as discussões sobre Cultura Visual buscam reintroduzir a história no pensamento da imagem e confrontar a descontinuidade geográfica que envolve o campo da visualidade. A diversidade de histórias e a heterogeneidade estrutural que moldam a visualidade na região são enfatizadas (Mitchell, 2002; Quijano, 2000). No entanto, o não-reconhecimento dessa “heterogeneidade histórico-estrutural” mantém a perspectiva eurocêntrica do conhecimento, impedindo o pleno reconhecimento e desenvolvimento das expressões simbólicas latino-americanas (Quijano, 1999). Os estudos visuais decoloniais propõem uma abordagem inter e transdisciplinar, questionando as disciplinas estabelecidas e abrindo-se ao diálogo interepistêmico com saberes, imagens e visualidades produzidos por grupos e culturas subalternas. Isso implica repensar a própria constituição das áreas do conhecimento relacionadas à arte e à imagem, considerando a sua articulação com a modernidade/colonialidade (León, 2020).

A crítica decolonial dos estudos visuais na América Latina busca romper com o eurocentrismo, descolonizar as disciplinas e promover uma pluralidade de pontos de vista e narrativas visuais. Ao questionar as estruturas dominantes e abrir espaço para outras formas de conhecimento e expressão, busca-se uma abordagem mais inclusiva e diversa da visualidade na região. Isso implica repensar a história da arte e do cinema latino-americano, reconhecendo suas especificidades e desafiando a marginalização imposta pelo eurocentrismo. A crítica decolonial busca, assim, promover a liberdade de objetivação das culturas dominadas, permitindo o desenvolvimento de suas próprias expressões visuais e experiências culturais.

Essa perspectiva decolonial é fundamental para a construção de um paradigma-outra que rompa com a lógica imperialista da modernidade e abra espaço para a diversidade e pluralidade de vozes e perspectivas. Por meio dessa crítica decolonial, os estudos visuais latino-americanos podem contribuir para uma compreensão mais profunda da visualidade na região, considerando sua história, contextos socioeconômicos e as múltiplas vozes que a constituem. Essa aborda-

gem interepistêmica e descolonial desafia as estruturas hegemônicas de conhecimento e oferece uma nova forma de pensar a arte, a imagem e a cultura visual na América Latina.

Christian León entra com uma proposta essencial aos estudos visuais, que ajuda a construir um caminho para entender nossas práticas visuais e artísticas sem interferências europeia, ele diz que “uma das primeiras tarefas dos estudos visuais latino-americanos é gerar condições intelectuais para que sua enunciação tenha um lugar, permitindo a enunciação da visualidade-outra e a visualização de uma enunciação-outra.” (LEÓN, 2019. p.64) Eu acrescento humildemente que essa noção de visualidade-outra, ou seja, perceber a arte produzida pelos nossos, é uma construção que deveria ser trazida desde os primeiros anos da educação básica, perceber-se latinoamericano, entender que o que é produzido pelo povo brasileiro em sua gigantesca diversidade étnico racial tem valor, é importante e precioso. Deixar esse debate apenas para a Universidade é limitar o potencial de se conhecer, conhecer sua história e seus antepassados. Isso aos poucos poderia resolver duas questões: a primeira é o povo se entender latinoamericano e que estamos mais perto de nossos vizinhos do que do Norte Global que buscamos incansavelmente alcançar; e formar mais pesquisadores brasileiros que discutam o tema da decolonização.

O autor introduz um novo debate que é a relação entre visualidade e diferença colonial tem sido objeto de estudos que emergem da crítica decolonial. Essas abordagens oferecem novos caminhos para entender a interseção entre visualidade, poder e conhecimento no contexto da matriz colonial de dominação que se estabeleceu na primeira modernidade. Uma das questões-chave levantadas por esses estudos é a crítica ao universalismo subjacente à noção de “cultura visual”. Essa crítica enfatiza a necessidade de considerar as hierarquias de classe, gênero, raça e nação que estão presentes nas práticas visuais. Desafios transdisciplinares são colocados para desenvolver uma estratégia conceitual capaz de analisar os múltiplos padrões de discriminação que ocorrem por meio das imagens e dispositivos visuais, não apenas no campo visual, mas também no cultural e social.

A partir do conceito de “diferença colonial”, a crítica decolonial tem explorado as diversas esferas de dominação que surgem no contexto da modernidade/colonialidade. O que seria então esse conceito tão importante de “diferença colonial”, para Mignolo “A diferença colonial consiste em classificar grupos de pessoas ou populações e identificá-los em suas falhas ou excessos, o que aponta a diferença e inferioridade em relação a quem classifica” (MIGNOLO, 2000, p. 39). Essa constituição do sistema-mundo moderno/colonial estabelece uma lógica hierárquica que transforma a diferença em hierarquia. A razão moderna eurocêntrica organiza o mundo em oposições binárias, contribuindo para a construção de uma ordem baseada na dominação.

Autores como Quijano, Mignolo e Castro-Gómez argumentam que a colonialidade do poder se baseia no conceito de raça, que se tornou uma forma de legitimar as relações de dominação impostas pelas colônias. A raça é considerada o critério fundamental para a distribuição da população mundial. Além disso, outras relações de dominação emergem nos campos da sexualidade, autoridade, subjetividade e trabalho, que se tornam sistemas de poder desenraizados da governamentalidade colonial global com o estabelecimento da modernidade/colonialidade. León acrescenta que “A tese central é que na América, durante os séculos XV e XVI, são experimentados e produzidos uma série de dispositivos de dominação articulados em rede, que alcançarão seu refinamento no período clássico do Iluminismo, durante o século XVII. (LEÓN, 2019, p. 65) Contudo podemos ainda acrescentar a discussão Ballestrin (2013) que explora o conceito de colonialidade do poder:

O conceito possui uma dupla pretensão. Por um lado, denuncia “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (Grosfoguel, 2008, p.126). Por outro, possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade. Esse entendimento é bem explicado por Grosfoguel (2008, p. 126). (BALLESTRIN, 2013. p 99-100)

A colonialidade é caracterizada por uma rede complexa de hierarquias interdependentes. Ramón Grosfoguel (2007) identifica pelo menos nove hierarquias decorrentes do sistema-mundo moderno/colonial, incluindo classe, divisão internacional do trabalho, sistema interestadual global, dimensão étnico-racial global, gênero, sexualidade, espiritualidade, epistemologia e língua. Além disso, os sistemas visuais ocidentais e não ocidentais estão inseridos nessa estrutura hierárquica, com mecanismos tecnológicos, iconográficos, psicológicos e culturais integrados aos sistemas coloniais de poder e conhecimento. León ainda destaca que “A própria noção de imagem precisa ser decolonizada, uma vez que é produto da retícula óptica, da perspectiva renascentista, do conceito ocidental de representação e do sujeito transcendental moderno” (LEÓN, 2019, p. 65), o autor ainda complementa que, por exemplo,

“a noção de “ixiptla”, que os indígenas náuatles costumavam usar para se referir aos seus ícones milagrosos, foi combatida como idolatria e posteriormente subsumida pelos efeitos da colonialidade do poder por meio do conceito ocidental de “imagem”, associado ao catolicismo.” (LEÓN, 2019, p. 65).

A assimilação da multiplicidade de culturas visuais na ordem binária do eurocentrismo resulta em uma perda de significado, na transformação dessas culturas em objetos significados e na racialização e inferiorização das culturas não europeias.

O autor descreve o conceito de “colonialidade do ver” desenvolvido por Joaquín Barriendos, seguindo as reflexões de Aníbal Quijano. Esse conceito se refere ao entrelaçamento complexo entre a extração colonial da riqueza, os saberes eurocêntricos, as tecnologias de representação e a reorganização da ordem do olhar que surgiram com a conquista da América e a formação da cultura visual transatlântica. A “colonialidade do ver” é resultado da convergência do expansionismo transatlântico das culturas visuais imperiais, do ocularcentrismo militar-cartográfico, do conhecimento porto etnográfico eurocêntrico e da gênese do sistema mercantilista moderno/colonial. Ao combinarem-se esses fatores, cria-se uma epistemologia visual complexa que estabelece uma ordem de descorporificação e invisibilização que permite a universalização do olhar imperial, ao mesmo tempo em que constrói uma ordem de corporificação e visibilidade que promove a racialização do corpo indígena através do tropo do canibalismo. A “colonialidade do ver” é apresentada como uma articulação geopolítica entre o ato de ver e o objeto visualizado, em um jogo de antropofagia dupla.

Diante da colonialidade do ver, estudada por Barriendos, baseada no canibalismo das Índias, o autor propõe a reconceituação das tecnologias coloniais de poder na era da reprodutibilidade técnica da imagem. Atualmente, os dispositivos audiovisuais se tornaram uma rede de mediações que atualizam a colonialidade do ver em um contexto marcado pelo capitalismo cognitivo, pelas tecnologias da imagem, pela cultura visual e pela globalização. Essa nova circunstância dá origem à telecolonialidade visual, que coloniza o imaginário e a memória através da produção e reprodução mecânica da imagem. A telecolonialidade vem para perpetuar a colonização, agora através de dispositivos audiovisuais, a imagem audiovisual torna-se um mecanismo de controle, conhecimento e visualização da alteridade geopoliticamente localizada nas margens do Ocidente. Ela reproduz as hierarquias e opressões presentes na modernidade/colonialidade euro-norte-americana, ou nas palavras de León “os dispositivos audiovisuais se tornaram uma rede de mediações que atualizam a colonialidade do ver em um momento marcado pelo capitalismo cognitivo, pela era das comunicações, pelas tecnologias da imagem, pela cultura visual, pelas indústrias culturais e pela incorporação ocidental do outro no contexto da globalização”. (LEÓN, 2019. p.67)

A história dessa redefinição da colonialidade do ver pode ser rastreada a partir do surgimento da fotografia e do cinema, que transformaram o ato de observação. Essas tecnologias levaram a uma reflexão sobre o papel da imagem no capitalismo e no sistema cultural. A imagem passa a ser incorporada ao consumo em massa, favorecendo a reprodutibilidade técnica e a proximidade espacial-perceptiva. A introdução dessas tecnologias audiovisuais representa uma re-

organização do poder e da governamentalidade, substituindo os dispositivos panópticos pelos dispositivos audiovisuais. A economia do poder ligada a esses dispositivos é definida por cinco princípios: “a) descentralização do olhar; b) tradução do corpo para o regime bidimensional da representação; c) generalização do efeito da onipresença do sujeito transcendental; d) deslocamento do tempo e do espaço, o que permite uma ação difundida à distância, e) introdução do prazer escópico” (LEÓN, 2010).

Essas inovações tecnológicas adquirem um significado especial ao considerar a heterogeneidade estrutural das regiões periféricas do sistema-mundo moderno e a análise da colonialidade do poder. Com o surgimento dessas máquinas de observar, é estabelecida uma base técnica para novos processos de fixação do poder colonial, permitindo o desenvolvimento e a desmaterialização do olhar imperial moderno/colonial. Além disso, a captura do tempo pelo cinema possibilita a sincronização das temporalidades pluriversais dos diferentes povos do planeta, León complementa dizendo que “A gênese deste processo começa com o estabelecimento cinematográfico do tempo da nação ocidental e termina com a transmissão planetária de espetáculos esportivos, culturais e sociais, ao vivo e no mundo todo, agenciada pelas empresas transnacionais da comunicação.” (LEÓN, 2019. p.67) Em paralelo, a imagem audiovisual se torna um mecanismo de controle, conhecimento e visualização da alteridade nas margens do Ocidente, contribuindo para a reestruturação das colonialidades do poder, do saber e do ser.

No pensamento decolonial, essa recomposição da colonialidade é descrita como a transição do eurocentrismo para o globocentrismo, da colonialidade do poder para a pós-colonialidade do poder e do colonialismo global para a colonialidade global. Essas formulações desafiam a ideia de que a pós-modernidade e a globalização representam uma crise da modernidade e das formas de opressão coloniais. Em vez disso, argumentam que o capitalismo cognitivo, com o conhecimento e a comunicação como força produtiva, fortalece a exploração colonial das regiões não ocidentais. O poder, cada vez mais desvinculado das instituições coloniais, assume formas concentradas no mercado, atenuando os conflitos culturais por meio da incorporação do outro. Nesse contexto, as regiões periféricas do sistema-mundo moderno continuam subordinadas, sujeitas a múltiplas hierarquias.

Outra questão que León aborda é a distribuição internacional do trabalho tecnológico que desempenha um papel crucial na produção, distribuição, exibição e consumo de imagens em escala global, refletindo a geopolítica da modernidade/colonialidade. As indústrias culturais associadas à reprodutibilidade técnica da imagem reafirmam as estruturas de poder e a divisão entre centros e periferias. Essa distribuição desigual fortalece a colonialidade e o imperialismo cultural, com as sociedades euro-norte-americanas do primeiro mundo dominando a inovação tecnológica, a criação cultural e a produção industrial, enquanto as populações periféricas do planeta são relegadas ao consumo midiático e à aplicação tecnológica. Além disso, a onipresença dos dispositivos audiovisuais na vida cotidiana estabelece uma nova relação entre as construções visuais da realidade social e os discursos contemporâneos de atribuição de raça. A partir do surgimento da fotografia e do cinema, a atribuição de raça deixa de ser construída apenas no discurso científico iluminista e passa a ser disseminada nas representações massivas do cotidiano. A cultura visual e os dispositivos audiovisuais se tornam ferramentas de racialização, associando a diferença cultural à diferença visível personificada na pele. A diferença cultural passa a ser conhecida, capturada e controlada através dos regimes escópicos e da significação visual.

Essas dinâmicas da distribuição internacional do trabalho tecnológico e da racialização têm um impacto significativo nas sociedades caracterizadas pela pluralidade étnico-cultural e pela persistência de padrões raciais de segregação. Assim como as tecnologias estatísticas e a administração estatal, as tecnologias da imagem contribuem para definir e hierarquizar a população, classificando, monitorando e controlando com base em princípios de tipificação, comparabilidade e equivalência. Portanto, é essencial compreender a relação constitutiva entre racialização e visualidade no contexto da colonialidade.

Essas reflexões sobre a divisão internacional do trabalho tecnológico e a racialização por

meio dos dispositivos audiovisuais abrem novos caminhos para uma crítica decolonial das tecnologias audiovisuais. Os estudos visuais na América Latina devem priorizar a análise da racialização e investigar a relação entre visualidade e colonialidade. Isso implica em repensar as tecnologias da imagem e a cultura visual na região, considerando seu impacto na reprodução das desigualdades globais. Essa abordagem crítica decolonial permite questionar os determinismos tecnológicos e desafiar as estruturas de poder e saber estabelecidas na modernidade/colonialidade.

A partir da invenção da fotografia e do cinema, a representação da raça passa a ser construída não apenas nos discursos científicos iluministas, mas também nas representações massivas do cotidiano. A cultura visual e os dispositivos audiovisuais desempenham um papel fundamental na racialização da diferença, associando a raça à diferença visível, especialmente na pele. Frantz Fanon, por exemplo, discute como o olhar do homem branco europeu reduz a diferença cultural à superfície da pele, ou para o autor “esquema epidérmico racial”, resultando em violência e discriminação raciais.

Léon também conversa com Deborah Poole, que em sua análise da economia visual nos Andes peruanos e bolivianos, destaca a materialidade das imagens na personificação das concepções de raça como um fato biológico. Ela também enfatiza o papel da fantasia e do desejo nesse processo, assim como o impacto das imagens racializadas de sujeitos não ocidentais na constituição da modernidade europeia. Poole busca compreender a relação entre os regimes perceptivos europeus modernos e o interesse crescente dos europeus por povos não europeus, bem como o papel das imagens visuais na moldagem das percepções europeias em torno da raça como algo biológico e material.

As tecnologias da imagem, juntamente com as tecnologias estatísticas e a administração estatal, desempenham um papel fundamental na definição e hierarquização da população com base em princípios de tipificação, comparabilidade e equivalência e sobre isso Léon destaca que “que uma das tarefas inacabadas para os estudos visuais latino-americanos é pensar nessa relação constitutiva entre racialização e visualidade sobre o pano de fundo da colonialidade” (LEÓN, 2019. p.70). Essas tecnologias facilitam a classificação, monitoramento e controle da população, especialmente em sociedades caracterizadas por pluralidade étnico-cultural e padrões raciais de segregação.

A relação entre a racialização e a visualidade constitui um campo de investigação essencial para os estudos visuais latino-americanos, considerando o contexto da colonialidade. Essas considerações abrem espaço para uma crítica decolonial das tecnologias audiovisuais, que questiona o determinismo tecnológico e cultural. Através dessa crítica, é possível situar os dispositivos audiovisuais na genealogia mais ampla da modernidade/colonialidade, reconhecendo sua origem no século XV. Além disso, permite uma análise dos múltiplos condicionantes e influências entre o centro e a periferia no desenvolvimento do discurso audiovisual na era da mundialização da cultura. Por fim, a crítica decolonial confronta a perspectiva eurocêntrica do dispositivo, revelando as hierarquias raciais, de classe, de gênero, geográficas e espirituais estabelecidas pela cultura visual global moderno/colonial.

Essas reflexões oferecem uma base teórica e metodológica para a análise crítica das tecnologias audiovisuais e sua relação com a construção social da raça, bem como para uma abordagem decolonial dos estudos visuais na América Latina. Ao desafiar as estruturas de poder e conhecimento estabelecidas, essa perspectiva crítica busca promover uma compreensão mais abrangente e justa das dinâmicas visuais contemporâneas em um contexto global.

Luciana Ballestrin (2013) pontua o movimento decolonial não rejeita completamente o que vem do Norte global, mas sim é um movimento de contraponto, uma resposta, principalmente à “tendência histórica da divisão de trabalho no âmbito das ciências sociais” (BALLESTRIN, p.109) onde nós produzimos experiências e os Norte se apropria, teoriza e aplica. A autora escreve de um ponto de vista da ciência política, mas não precisamos fazer um grande esforço

para entender que quando vamos a um museu europeu o que está exposto são objetos culturais, muitas vezes sagrados, que foram usurpados pelos colonizadores, símbolos, artefatos, peças cerimoniais que são retirados de seu contexto e despidos de significado. Um movimento que pega todos os signos de um povo, arranca dele e depois os expõe como se não tivesse valor, como se fossem troféus que reafirmam o poder que o colonizador exerce sob o colonizado.

A visão do mundo é influenciada por fatores históricos e políticos, resultando em desigualdades devido ao poder colonial persistente, essa visão do mundo em que vivemos é moldada por essa estrutura heterogênea criada pelo colonialismo e isso gera inúmeras desigualdades em vários âmbitos da nossa sociedade. A cultura visual é um fenômeno que surge em diferentes períodos históricos dentro do sistema-mundo moderno/colonial. Essa diversidade histórica revela a existência de múltiplas culturas visuais, algumas dominantes e outras subalternas, que ocupam diferentes posições de poder e influência.

Para que possamos entender como as tecnologias moldam nossa visão do mundo e perpetuam relações de poder desiguais é preciso considerar a influência do poder colonial não apenas nas relações de poder, mas também na produção de conhecimento e nas identidades. Aqui se insere a importância do movimento decolonial nos estudos visuais, ele oferece uma abordagem crítica e transformadora, buscando enfrentar os desafios deixados pelos movimentos anti-imperialistas e anticoloniais, especialmente na América Latina, no campo do cinema e da arte. Seu objetivo é construir uma cultura visual que vá além das estruturas coloniais e seja mais inclusiva, representativa e transmoderna, rompendo com os paradigmas eurocêntricos e ocidentais.

## Referências

- BARRIENDOS, Joaquín. *Apetitos extremos. La colonialidad del ver y las imágenes-archivo sobre el canibalismo de Indias*. Trasversal, 2008.
- DUSSEL, Enrique. Transmodernidad e interculturalidad: interpretación desde la filosofía de la liberación. In: FORNET-BETANCOURT, R. (Org.). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta, 2004.
- FANON, Frantz. *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal, (1952) 2009.
- GROSGOUEL, Ramón. Implicaciones de las alteridades epistemológicas en la redefinición del capitalismo global: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. In: ZULETA PARDO, M., CUBIDES, H. e ESCOBAR, M.R. (Orgs.). *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas*. Bogotá/Santiago: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central, 2007, p. 99-116.
- LEÓN, Christian. *Reinventando al otro. El documental indigenista en Ecuador*. Quito: Consejo Nacional de Cinematografía, 2010
- LEÓN, Christian. Imagens mídias e telecolonialidade: rumo a uma crítica decolonial dos estudos visuais. In: *Epistemologias do Sul*, v.3, n. 1, p. 58-73, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2437>
- MIGNOLO, Walter. *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2000.
- POOLE, D. *Visión, raza y modernidad. Una economía visual del mundo andino de imágenes*. Lima: Sur Casa de Estudios del Socialismo, (1997) 2000.



## CAPÍTULO 7

# A materialidade da casa entre o tempo e o espaço: uma análise da *Graphic Novel Aqui*, de Richard McGuire

Eduardo Roberto Jordão Knack

Hava Mariana de Oliveira Santana

### *Introdução*

**G**raphic Novel diz respeito a uma definição criada por Will Eisner, pode ser traduzida como romance gráfico, tendo como principais características “elementos das artes visuais (imagem, linha, forma, cor, luz, volume) e da literatura (palavra, texto, figura de linguagem)” adaptados em uma história em quadrinhos. (MACHADO, 2022, p.9). A obra que tomamos como objeto de estudo nesse ensaio é a *Graphic Novel Aqui*, do autor Richard McGuire (2017), onde são narrados “paralelamente acontecimentos que ocorrem em tempos diferentes, mas no mesmo lugar: um canto de uma sala de estar de uma casa, indo de 80 milhões de anos A.C até um futuro apocalíptico.” (MACHADO, 2022, p.13).

“O mestre Will Eisner usa o termo arte sequencial para descrever as histórias em quadrinhos.” (MCCLLOUD, 1995 p.5). A definição de Eisner é constantemente evocada para descrever histórias em quadrinho e romances gráficos, mas *Aqui* de McGuire (2017) desafia a ideia de “sequencial” ao complexificar a percepção espaço-temporal em um mesmo lugar, com cenas de temporalidades distintas sobrepostas em uma mesma página, como a Figura 1 exemplifica, com a imagem de galhos de uma árvore em um quadro no alto da página, datando de 3450 A.C, um

quadro maior logo abaixo, indicando a data de 1972, envolvendo seis quadros com acontecimentos/tempos distintos, um de 2014, com uma pessoa dizendo “passou tão rápido”, outro de 1983, com cinco pessoas sentadas em um sofá provavelmente posando para uma foto, como o balão de fala indica – “sorriam”, outros dois quadros de 2014, um de 1933 com um menino dando uma cambalhota e – outro de 2016.

Um mesmo lugar com a transformação do fluxo temporal se fracionando na visualidade. Esse fracionamento temporal dos quadros pode ser percebido pelo leitor pelos pequenos quadros cinzas com as datas em cada quadrinho, mas uma caracterização qualitativa do tempo só pode ser percebida pela materialidade presente/desenhada nos quadros do romance gráfico.

Figura 1



Fonte: MCGUIRE, 2017, s/p.

Outros autores tomaram esse mesmo romance gráfico como objeto em seus trabalhos. O trabalho de Machado (2022) constitui em uma dissertação de mestrado em Letras voltada para analisar *Aqui* (MCGUIRE, 2017) a partir do conceito “intermidialidade”, que designa o entrelaçamento de mídias na direção da superação de fronteiras midiáticas. É um trabalho que se propõe a analisar a construção narrativa, possibilidades de leitura e emprego de recursos estéticos na superação de fronteiras pré-estabelecidas nesse tipo de produção. Bonifácio (2019) apresenta um trabalho de conclusão de curso em Jornalismo debatendo a ideia de lugar e cotidiano no âmbito do romance gráfico de McGuire, abordando alguns temas que aparecem ao longo dos quadros, como efemeridade, tédio, nostalgia/melancolia. O artigo de Domingos e Vieira (2023) propõe uma análise sobre o tempo como uma espécie de narrador-personagem em sua relação com o espaço.

Essa breve descrição de três trabalhos que já se debruçaram sobre a mesma fonte procura situar nossa reflexão dentro dos estudos sobre a obra de McGuire (2017), que envolve a casa e a

materialidade em sua relação com o espaço e o tempo. Esse tema é o foco de nosso ensaio, tendo como ponto de partida autores como Bachelard, Ingold, Miller, DaMatta, entre outros. A obra *Aqui*, romance gráfico de Richard McGuire foi publicado em 2014, e lançado no Brasil em 2017, “é uma espécie de alargamento de um projeto experimental, no formato de tirinhas, publicados pelo autor em 1989.” (BONIFÁCIO, 2019, p.8).

Na *graphic novel Aqui* (2017), o músico, cinegrafista e designer Richard McGuire resolveu materializar vários tempos em um mesmo lugar, justamente desfazendo a lógica das relações espaçotemporais.” (DOMINGOS; VIEIRA, 2023, p.257). Inicialmente uma experiência publicada em tirinhas no final da década de 1980, McGuire desenvolveu sua ideia ao longo de quase duas décadas, resultando no romance gráfico publicado em 2014. A formação do autor em diferentes áreas de artes audiovisuais certamente contribuiu para o emprego de uma narrativa não linear, uma desconstrução do cânone formal de histórias em quadrinho. Nesse romance, entram em cena memórias do próprio autor, pois o lugar transpassado pelo tempo é um canto da casa onde cresceu, com sua imaginação se entrelaçando com suas memórias ao desenhar imagens de passados longínquos, primordiais e futuros ainda alcançados. Nosso foco é se debruçar sobre a casa, e como a materialidade a constrói, a qualifica e a diferencia temporalmente.

### ***A casa em Aqui***

A escrita da História durante algum tempo foi dedicada aos grandes eventos e feitos dos homens. Os paradigmas correspondentes a esse momento historiográfico se preocupavam, especialmente, com a leitura objetiva e minuciosa de documentos históricos que, ganhavam tal titularidade a partir do reconhecimento do Estado como seu produtor e propagador, e quanto ao seu conteúdo, se relacionava majoritariamente a questões relacionadas ao Estado e os seus trâmites políticos e econômicos. Fruto de sua época, este paradigma jamais se preocuparia com os homens comuns, com o cotidiano ou com o espaço que esses sujeitos históricos estavam inseridos. A palavra de ordem era objetividade, em sua prática e em sua escrita. Esse era o caminho a ser trilhado ao encontro da construção de uma disciplina dita científica. Embora o objetivo permanecesse o mesmo, a construção da História enquanto disciplina, percebeu-se que para estudar os feitos humanos ao longo do tempo, haveria que ser deixado de lado a neutralidade e objetividade da história para dar lugar a uma história vista de baixo, mas também, que fosse vista de todos os lados e perspectivas. Sendo assim, as preocupações da historiografia do século XX permitiu a descoberta de temáticas, agentes, experiências e temporalidades anteriormente esquecidos, permitindo também a focalização de outros espaços, e até mesmo, compreender a própria noção de espaço (MATOS, 1996, p. 129).

Enquanto os pilares do paradigma científico para a historiografia, no século XIX, se baseavam no entendimento de que a fonte histórica seria o conjunto de documentos produzidos e validados pelo Estado, pelas elites econômicas e políticas ou pelo poder espiritual (a igreja). As novas perspectivas trazidas no século XX demonstraram preocupação com o contexto e espaço em que os sujeitos históricos estavam inseridos, e dos quais são produto da vivência nestes. O espaço não mais seria algo congelado, um palco da história, tampouco seria uma imagem de carta cartográfica, mas um elemento constitutivo da trama histórica, dos seus fluxos e de sua dinâmica em permanente ação, interação, transformação e reconstrução (MATOS, 1996, p. 129-130).

Nesse sentido, o romance gráfico *Aqui* (MCGUIRE, 2017) é uma fonte para refletirmos sobre o espaço da casa para além dos elementos físicos e geométricos, contando com suas transformações ao longo do tempo. Embora o espaço de casa possa despertar o mesmo sentimento de familiaridade, conforto e intimidade em diversos indivíduos ou grupos, percebe-se que, nessa semelhança de significado também pode existir diversidade, pois ainda que a palavra casa seja direcionada para um lugar, não necessariamente, esse espaço é igual para todos, é percebido e sentido da mesma forma.

Nas páginas iniciais do livro, o leitor se depara com um cômodo localizado no ano de 1957, – é uma sala de estar, espaço caracterizado por abrigar práticas sociais de encontros entre os próprios moradores da residência, assim como, entre seus convidados. Na imagem é possível perceber que há alguns móveis, como sofás e poltronas, uma mesinha de lado contendo um abajur, uma lareira e em cima desta, um quadro com uma imagem de natureza, um tapete que percorre quase todo o perímetro da sala e um berço com alguns brinquedos por perto, o que indica a existência de uma criança habitando aquela casa. Nessa mesma área, no ano de 1352, é possível observar um nativo, ela está olhando por entre dois troncos de uma árvore, não há construções por perto, apenas a natureza, bastante árvores e arbustos, e o que indica ser um lago ou rio.

**Figura 2**



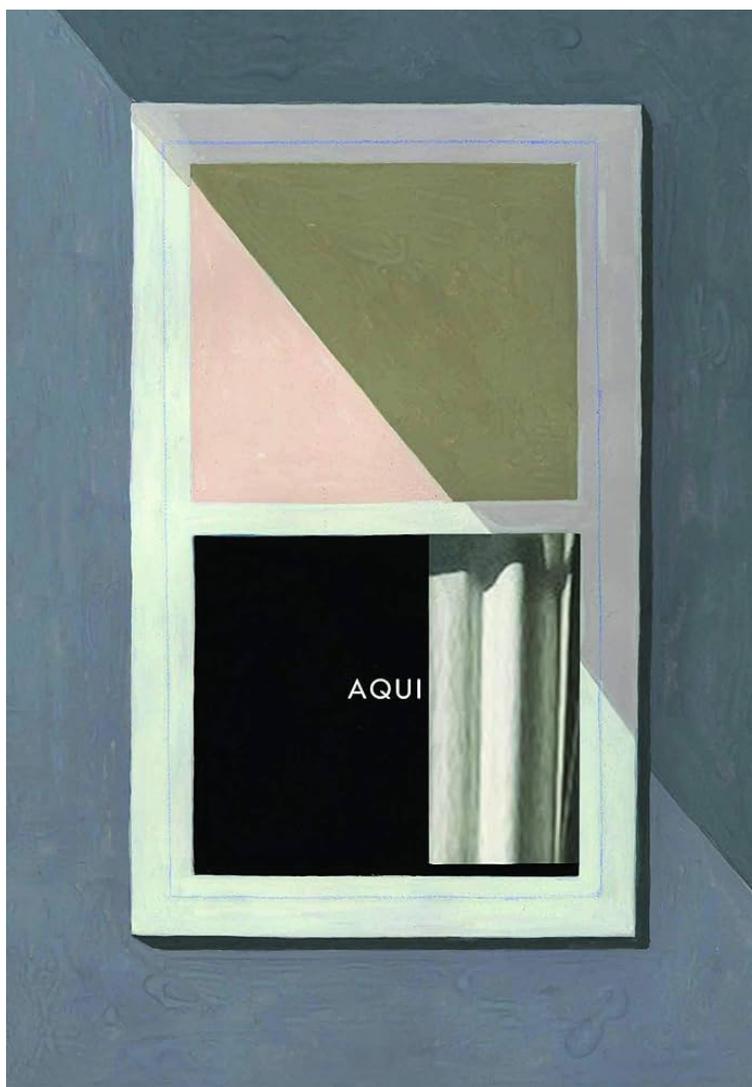
Fonte: MCGUIRE, 2017, s/p.

São dois recortes temporais distintos e com paisagens diferentes, mas em um mesmo lugar. O espaço de natureza onde outrora não havia construções de alvenaria ou de qualquer tipo, cede lugar ao ano de 1957, quando se tornará a casa de uma família. Como apresentado acima, a casa pode ser igual e diferente ao mesmo tempo, com dois espaços distintos o sentimento de casa enquanto o seu lugar no mundo se torna semelhante. Reiterando essa ideia, para Bachelard (2008) a casa vivida não é uma caixa inerte, de forma que o espaço habitado transcende o espaço geométrico. A imagem da casa vivida é a de um espaço “feliz”, “amado” e “louvado”. (BACHELARD, 2008, p.19). Os adjetivos mencionados constituem imagens que definem um espaço de “intimidade”. A presença do berço na Figura 2 revela essa intimidade, o amor da família refletido no cuidado (a mamadeira e paninho no sofá) com os filhos.

Um outro aspecto que contribui para análise no livro *Aqui* (MCGUIRE, 2017) é a sua imagem de capa que consiste em uma janela aberta. Discutindo sobre a relação de oposição complexa entre casa e rua, DaMatta (1985) estabelece que essa oposição nada tem de estática ou abso-

luta, ao contrário, ela é dinâmica e relativa porque esses espaços se reproduzem mutuamente. O antropólogo defende a tese de que de igual maneira a rua possui seus lugares de “moradia”, e aqui colocamos entre aspas porque abre espaço para outras discussões sobre o que seria moradia ou dignidade de moradia; e a casa também possui seus espaços arruados. Recebendo essa nomenclatura porque fazem ponte entre o interior e o exterior, como as janelas, varandas, a sala de visitas, entrada de serviço, etc.

Figura 3. Capa



Fonte: MCGUIRE, 2017, s/p.

Com a janela presente na imagem de capa da obra analisada, se lança olhar de convite do autor para com o leitor, dos moradores da casa para com o visitante, o livro se torna a própria casa e a janela é a ponte que guiará quem está fora, para dentro da casa. É interessante notar que, embora a janela esteja aberta, existe uma escuridão por trás desta, que nos leva a pensar sobre a preservação da privacidade do espaço interior ainda que este faça ponte com o exterior. É possível enxergar a vida pública por dentro da vida privada, sem que o indivíduo seja descoberto.

Citado por Matos (1996), George Duby (1990) em prefácio à História da Vida Privada discute que é apenas no século XIX que o conceito de privado e público ganham consistência, anterior à essa segmentação já existia a segmentação entre os domínios do doméstico e do privado, baseando-se na vida privada da família e do resto da sociedade. A vida privada, sendo assim,

é uma zona de imunidade nas quais podia-se desarmar contra os perigos da vida pública, é o espaço de familiaridade, do doméstico e do íntimo. As transformações urbanas direcionam um novo olhar sobre a casa, que se torna o centro do mundo e a partir do qual o restante da cidade cresce em várias direções (MATOS, 1996, p. 131). Pensar a casa como o centro do mundo íntimo em sua materialidade ou até mesmo é uma hipótese central para o presente trabalho.

A casa, portanto, não deve ser pensada como mera expressão arquitetônica, fruto de um planejamento ou planta que sai da mesa de um arquiteto, “mas sim como uma realidade capaz de fazer dialogar com o ‘real’ com as emoções das memórias e perspectivas de pulsões talvez nunca realizadas.” (LEITE, 2015, p.10). A casa guarda memórias daqueles que nela habitam, o passado está presente, mas também “prospectivas”, “pulsões” de um futuro que pode ou não ser realizado. Essas distensões temporais das quais a casa é prenha, estão intimamente relacionadas com a materialidade, como veremos a seguir.

### ***A poética do espaço e a obra Aqui***

O filósofo Gaston Bachelard transitou entre diversas áreas do saber sem se preocupar em ser categorizado em um nicho disciplinar, podendo ser trabalhado tanto nas ciências naturais quanto nas ciências humanas; com sua interdisciplinaridade, elaborou um método fenomenológico e filosófico que chamou de fenomenologia do imaginário ou da imaginação. Em sua obra, *A poética do espaço*, Bachelard (2008) propõe o entendimento do que ele chama de fenomenologia da imagem, que consiste em refletir sobre a existência da imagem antes do pensamento. Para isso, ele se dedica a estudar um conjunto de imagens literárias/poéticas estabelece sua “fenomenologia do espírito”, uma fenomenologia da alma, e sendo assim, a alma e o espírito são indispensáveis para estudar os fenômenos da imagem poética.

A imagem poética, fruto dos devaneios conscientes dos escritores e poetas, é dinâmica, viva e capaz de despertar outras visões. Elas concentram uma potência criadora. Esse tipo de imagem que Bachelard busca abrem um canal direto entre a mente e emoções humanas, manifestando memória e devaneios que são fundamentais para entendermos o mundo. “La imagen poética de la expresión artística se encuentra, de modo completamente corporeizado y emotivo, en ‘la carne del mundo’.” (PALLASMAA, 2014, p.46). A “carne do mundo”, substância primordial para a imaginação criadora, de acordo com Bachelard.

Vivimos en el mundo del espíritu, las ideas y las intenciones humanas, pero existimos también en el mundo de la materia bajo las cantidades y las cualidades del mundo físico. Disponemos de dos domicilios, lo que constituye una singularidad existencial: uno se encuentra en la historicidad y el continuum de la conciencia y la emoción humanas, y el otro en el mundo de la materia y los fenómenos físicos. (PALLASMAA, 2014, p.56).

É necessário pensar nessas duas dimensões da existência como interdependentes, ou até mesmo, como uma só, submergidas em uma materialidade substancial. Para Bachelard, a linguagem fenomenológica da Filosofia seria como uma espécie de intermédio existente entre a consciência humana e o inconsciente, esse entremeio pode ser visto como uma irracionalidade e poderia aparecer em sonhos, por exemplo, mas Bachelard vai se interessar pelos devaneios, pelos sonhos acordados e conscientes, enquanto na psicologia e na psicanálise o interesse de análise recai sobre os sonhos. Bachelard adota como instrumento de análise a fenomenologia e as imagens que nascem de “devaneios conscientes”, de sonhos acordados que podem ser colocados no papel, escritos, seriam seu material de trabalho. Essas imagens nascem de uma imaginação que se debruça sobre substâncias primordiais da existência humanas (ar, fogo, terra, água), sobre essa “materialidade” que nos envolve.

Na introdução de *A Poética do Espaço*, ele propõe que a imagem poética é um súbito relevo

do psiquismo, relevo mal estudado nas causalidades psicológicas secundárias (BACHELARD, 1978, p. 183). E continua: “a imagem, em sua simplicidade, não precisa de um saber. Ela é dádiva de uma consciência ingênua. Em sua expressão, é uma linguagem jovem. O poeta, na novidade de suas imagens, é sempre origem de linguagem.” (BACHELARD, 1978, p. 185). Citando o poeta Pierre Jean Jouve quando este fala que a poesia é uma alma inaugurando uma forma, Bachelard reitera que essa seria a máxima perfeita de uma fenomenologia da alma. Ela é a potência de primeira linha, é a dignidade humana. Para ele, a imagem poética é uma emergência da linguagem. (BACHELARD, 1978, p. 190), de uma compreensão do mundo nascida de um devaneio (um sonho acordado).

Para Bachelard (1978), a imagem da casa (uma imagem poética do espaço, substancial, portanto) nos revela um verdadeiro princípio de integração psicológica. Psicologia descritiva, psicologia das profundidades, psicanálise e fenomenologia poderiam, com a casa, constituir um corpo de doutrinas que designar-se-ia chamar de topoanálise. Examinada através dos mais diversos horizontes teóricos, a imagem da casa se transformaria na topografia do nosso ser íntimo. E para este, faz sentido tomar a casa como instrumento para observar a alma humana, pois as imagens da casa seguem dois sentidos: estão em nós, assim como estamos nelas. A casa é um mundo construído pelo sujeito, e ao mesmo tempo esse mundo-casa constrói o sujeito. (LEITE, 2015, p.22).

Voltando para o livro *Aqui* (MACGUIRE, 2017), chamamos a atenção para a casa que, sob a análise das imagens poéticas propostas por Bachelard, pode ganhar a forma de um centro de força, uma zona de proteção, sem contestação e, levando em consideração a ideia de encontrar a concha inicial de Bachelard, podemos perceber que aquele espaço foi ao longo da passagem do tempo, não apenas o início da vida para os indivíduos que lá moravam, mas o encerramento de ciclos também. A casa, como referimos, é prenha de passado e futuro, de memórias e de imaginação. O encerramento, a perda, a saudade, faz parte de acontecimentos que a casa guarda.

Como citado acima, logo nas páginas iniciais é possível observar que há um berço na sala e vários brinquedos ao redor, tanto no ano de 1957 quanto em 1911, é possível perceber que há um bebê sendo embalado nos braços de uma mulher que está de costas para o leitor, acontecendo também em 1924/1949/1945/1988. Há sempre vida acontecendo. Em 1959, começam a aparecer as fotografias das crianças da família e é possível acompanhar o seu crescimento ao longo dos anos, entre 1959 e 1983. Crianças brincam, dançam, tocam instrumentos, fazem acrobacias; adultos dançam, brincam, conversam, relembram velhos momentos. Há medo, quando se percebe que a vida não é tão infinita quanto imaginamos, e a figura paterna adoece e precisa ficar acampado na sala. Há morte, 1916 acontece um funeral na sala de estar.

Figura 4



Fonte: MCGUIRE, 2017, s/p.

As cenas descritas acima demonstram que, portanto, a casa é o nosso canto no mundo. Sendo assim, este espaço deixa de ser um lugar da qual saímos para viver, entendo viver como trabalhar, estudar, cultivar amizades, chorar e/ou se lamentar, e depois voltamos ao final do dia para dormir. O espaço da casa está em constante simbiose com o que somos, pois, esta é uma grande consciência e uma porta para nossa alma. Nós habitamos este espaço de acordo com todas as dialéticas da nossa vida, e isso demonstra como nos enraizamos todos os dias em um lugar do mundo. Para tanto, a casa é um verdadeiro cosmos. É o universo inteiro.

### ***Olhares sobre cultura material em Aqui***

Além da fenomenologia da imaginação e/ou do imaginário, abrimos espaço para descortinar outras possibilidades de leitura sobre o romance gráfico *Aqui* (MCGUIRE, 2017), particularmente refletindo sobre a cultura material presente ao longo dos quadros. Concordando com Hilbert (2020), entende-se por cultura material todos os objetos materiais, substâncias, coisas, artefatos, mercadorias, bens manipulados e materializados em uma sociedade ou que possuem significado. Não é sobre medir o seu valor ou peso de significado, mas seu envolvimento no mundo vivido das pessoas. (HILBERT, 2020, p. 2). Sendo assim, o estudo da cultura material busca se aproximar dos pensamentos e das ações das pessoas.

A palavra cultura remete à forma sobre como as sociedades compreendem sua atuação,

atribuem significado, pelo parentesco, ritual e também pelos objetos. Muitas vezes estamos inconscientes do poder que os objetos que nos cercam exercem em nossas ações no cotidiano, e justamente essa inconsciência que os tornam atores, sujeitos nas interações sociais, e não meras representações ou formas inertes, apenas esperando nossa ação sobre eles. Essa é uma importante percepção dos estudos sobre cultura material – nós somos definidos em grande parte não por uma consciência interna, do nosso corpo, mas pelas relações que tecemos com o exterior, com o espaço e as coisas que o constituem (MILLER, 2013). Os seres humanos não existem fora da materialidade do mundo.

Como todas as outras criaturas, os seres humanos não existem no “outro lado” da materialidade, mas nadam em um oceano de materiais. Uma vez que reconhecemos nossa imersão, o que este oceano revela para nós não é a homogeneidade branda de diferentes tons de matéria, mas um fluxo no qual materiais dos mais diversos tipos, através de processos de mistura e destilação, de coagulação e dispersão, e de evaporação e precipitação, sofrem contínua geração e transformação. (INGOLD, 2015, p.56)

*Aqui* faz referência tanto aos lugares como ao tempo. Não podemos estar em um lugar, sem estar situados em um fluxo temporal. O romance gráfico em questão permite percebermos que a materialidade também está submergida em um fluxo, em transformação, portanto, também submergida no tempo. Ou mesmo perceber que a materialidade é tempo, é mudança. Ao ler visualmente os quadros, percebemos a materialidade em transformação no lugar. E é essa transformação da materialidade que permite perceber o fluxo temporal. O autor data cada quadro, o que permite inferir a passagem do tempo, mas caracterizamos qualitativamente a temporalidade a partir da materialidade em transformação. A cultura material não está presa nos objetos, paralisada. “Em um mundo assim, onde tudo o que é material está trancado nas coisas, seria impossível respirar.” (INGOLD, 2015, p.62).

A cultura material, pensada a partir da materialidade do mundo, possibilita entender que os materiais “não existem”, mas “ocorrem”. “Portanto, as propriedades dos materiais, consideradas como constituintes de um ambiente, não podem ser identificadas como atributos essenciais fixos de coisas, mas são, ao contrário, processuais, relacionais.” (INGOLD, 2015, p.65). Os cenários de *Aqui*, desde as paisagens inóspitas até a casa caracterizada por uma série de objetos, não são coisas fixas. Estão em processo de transformação. “Descrever as propriedades dos materiais é contar as histórias do que acontece com eles enquanto fluem, se misturam e se modificam.” (INGOLD, 2015, p.65). *Aqui* é essa descrição fluída da materialidade do mundo em transformação no tempo. “O tempo é um dos grandes temas da arte, mas não exatamente ele, e sim o que sua ação faz sobre as pessoas, sempre o verdadeiro foco da criação artística: a existência humana.” (DOMINGOS; VIEIRA, 2023, p.260). Mas a existência humana não diz respeito apenas aos indivíduos, envolve também a materialidade, e *Aqui* mostra que o tempo é, mais que percebido, sentido pela materialidade. As substâncias que nos envolvem, o ar, a terra, a água, fazem parte dessa materialidade em constante transformação.

McGuire (2017) permite essa reflexão apresentando paisagens completamente substanciais, como exemplificado pela Figura 5, com o quadro principal, que envolve outros dois, datado de três bilhões e quinhentos mil anos, apresentando um ambiente gasoso e disforme (pura substância). Os outros dois quadros mostram que essa substância se transformou, com uma cena de 1870, mostrando um pintor e uma mulher em um dia no campo, e outra cena de 1402, mostrando uma flecha voando, uma imagem que dá a impressão de velocidade. Essa mesma datação aparece em outros dois quadros, dando continuidade a cena do dia no campo do pintor e da mulher e da flecha, com a cena maior de 3 bilhões de anos atrás envolvendo ambas, mas mudando de cor, de uma mistura de lilás, azul, rosa, para uma cor preta acinzentada. A materialidade é substância se transformando em um mesmo lugar.

Figura 5



Fonte: MCGUIRE, 2017, s/p.

Bachelard (2013), em sua busca por imagens poéticas se detém nas substâncias primordiais que nos envolvem e alimentam a imaginação, observando, portanto, a “matéria”. “A matéria, aliás, se deixa valorizar em dois sentidos: no sentido do aprofundamento e no sentido do impulso.” (BACHELARD, 2013, p.3). A Figura 5, com sua imagem mais ampla de três bilhões de anos atrás exemplifica o aprofundamento da matéria em substância primordial, impulsionando transformações na materialidade do mundo possibilitando as cenas apresentadas nos quadros envolvidos. Possibilitando a existência da própria casa e da cultura material que a identifica. Os objetos que caracterizam as casas são materialidade em transformação, e, nesse sentido, são também objetos submergidos em uma temporalidade, eles podem nos dizer algo sobre o tempo. “Objetos ordinários, descartáveis, fabricados em série, por vezes usados, fora de moda, estes ‘quase nada’ têm o poder de dizer algo com relação ao tempo.” (DEBARY, 2017, p.57). Na Figura 6, uma das cenas futuristas de *Aqui*, uma guia apresenta uma espécie de reconstrução virtual do lugar, com um leque de temporalidades apresentadas. Nessa cena, percebemos que se tratam de tempos diferentes em um mesmo lugar por causa dos diferentes objetos apresentados pelo leque.

McGuire (2017) traz essa perspectiva nos quadrinhos nessa imagem do ano 2213, com a guia mostrando para um público interessado o programa de reconstrução e visualização que, no espaço onde eles estão presentes, havia uma casa construída no século XX, caracterizada de diferentes formas por seus habitantes. A partir deste programa de reconstrução (uma espécie de realidade virtual) é possível visualizar um pouco de onde outrora era a sala de estar da casa, com os objetos usados nas diferentes temporalidades. A Figura 6 se desdobra em outros quadros, mostrando diferentes objetos, a exemplo de um relógio de pulso – “No século XX, quase todas as pessoas carregavam consigo objetos essenciais. Primeiro, um pequeno aparato circular que

dava a hora aproximada do dia, era feito de metal e vidro preso a uma faixa de couro animal e era usado no pulso. Chamava-se relógio”. De igual maneira, a guia faz um tipo de arqueologia material com outros objetos, como uma carteira e uma chave.

Figura 6



Fonte: MCGUIRE, 2017, s/p.

Por se tratar de um ensaio e escapando da ideia de necessidade de esgotar uma leitura, chama-se atenção para alguns itens presentes nas diversas temporalidades, como objetos de decoração – relógios de parede ou relógios de pé/ relógio de lareira; e objetos de comunicação – televisões, rádios e vitrolas. Em termos de recorrência, é possível observar a presença de quadros e fotografias, vasos, castiçais, espelhos e livros. Principalmente, nas temporalidades que partem do século XX, sendo justificado pelo aumento de consumo de bens que se relacionavam para além de sua utilidade prática, mas também com o papel de decorar os lares.

Relacionando a cultura material com a fenomenologia das imagens poéticas, é possível perceber que os objetos se tornam uma fonte histórica para se conhecer o uma sociedade, são portadores de identidades. Mantendo em foco que a cultura materializada precisa estar sempre sendo contextualizada e não apenas vista de forma separada e objetiva, ou sendo retirada do seu pano de fundo. E sendo relacionada com as imagens poéticas, isso apenas se corrobora. Como apresentado ao longo das últimas seções, é possível compreender a casa como uma grande consciência e alma, interna e externa a nós. Se a casa é o nosso canto do mundo, isso também se demonstra através da cultura material, expressão direta de nossa identidade individual e em sociedade.

## ***Considerações Finais***

Como explanado no presente trabalho, os olhares que podem ser lançados para uma mesma fonte histórica são diversos. O romance gráfico *Aqui* pode ser percebido como um documento histórico, ele apresenta uma percepção sobre a casa e a vida dos lugares/sujeitos no tempo, proporcionando uma reflexão pautada pela interdisciplinaridade entre áreas de conhecimento tais como História, Letras, Arquitetura, Antropologia, Filosofia, entre outras. Sua narrativa proporciona uma reflexão a partir das noções de materialidade, espaço, tempo e a historicidade. Se McGuire (2017) nos leva e traz através da temporalidade, neste ensaio se torna possível ir além do traço, das imagens, das formas e das palavras.

A percepção da materialidade, seja esta através da casa ou do espaço habitado e dos seus objetos (móveis, adereços, cores, entre outros), nos guia para dentro da complexidade de nossa existência, do consciente e do inconsciente. Estamos em constante simbiose com o mundo material, com as coisas e suas substâncias, estamos nela e elas em nós, contrariando o que se pensava: os objetos não são passivos diante da presença humana. Nesta relação mundo – objeto – indivíduo é constante o derramar-se e misturar-se, essa relação é permeada por identidades, pela materialidade e pela intimidade dos sujeitos com o espaço habitado. *Aqui* traz o lugar que ocupamos no mundo e coloca em xeque a separação entre o sujeito (cultura) e a materialidade (natureza). Somos todos a mesma substância, não existimos sem o lugar, e o lugar não existe sem nós.

## ***Referências***

- BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. In: *Os Pensadores – Gaston Bachelard: 1884-1962*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- BONIFÁCIO, Miriã Cristina de Souza. *Palimpsesto de memórias: lugar e cotidiano em Aqui (do acontecimento mais ínfimo ao instante grandioso da vida)*. (Monografia Jornalismo). Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2019.
- DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua: Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Editora Brasiliense, 1985.
- DEBARY, Octave. *Antropologia dos restos: da lixeira ao museu*. Pelotas: UM2 Comunicação, 2017.
- DOMINGOS, Ana Claudia Munari; VIEIRA, Miriam de Paiva. *Um canto no tempo: narração espaçotemporal na graphic novel Aqui, de Richard McGuire*. In: SOLETRAS, n.46, 2023.
- HILBERT, Klaus. Estudos de cultura material: sobre coisas e substâncias na Arqueologia. In: *Oficina do historiador*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-12, jan.jun. 2020.
- INGOLD, Tim. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- LEITE, António Santos. *A casa romântica: uma matriz para a contemporaneidade*. Casal de Cambra: Caleidoscópio, 2015.
- MACHADO, Luiz Carlos. *As narrativas intermediáticas e enviesadas do Romance Gráfico Aqui de Richard McGuire*. (Dissertação de Mestrado). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2022.

- MATOS, Maria Izilda Santos de. Na trama urbana: Do público, do privado e do íntimo. In: *Proj. História*, São Paulo, (13), jun. 1996.
- MCCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: Makron Books, 1995.
- MCGUIRE, Richard. *Aqui*. São Paulo: Quadrinhos na Cia., 2017.
- MILLER, Daniel. *Trecos, troços e coisas: Estudos antropológicos sobre a cultura material*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
- PALLASMAA, Juhani. *La imagen corpórea. Imaginación e imaginario en la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili, 2014.

# DECOLONIALIDADE, ORALIDADE E ESCRITA

## CAPÍTULO 8

# *A cosmovisão indígena e a ancestralidade nos povos originários*

Patrícia Names

### *Introdução*

Quando as Américas foram invadidas e se iniciou o genocídio dos povos indígenas a partir de 1492, os modos pelos quais os povos originários pensavam, sentiam e compreendiam o mundo e os seres, os quais influenciavam os seus modos de agir e estarem no mundo, passaram a ser violentamente destruídos pelo processo de colonização que alicerçava o imperialismo das nações europeias, expansão que veio a alimentar os ciclos econômicos que desembocariam no capitalismo posterior. Foi no período denominado Modernidade Ocidental que os movimentos de expansão europeia constituíram um projeto civilizatório dominante, momento este que desencadeou um violento encontro com o “outro” (GONZAGA, 2022). Passados mais de 500 anos da chegada dos primeiros europeus às Américas, aprendemos a esquecer que naquele período, antes da invasão europeia, os povos que aqui habitavam, ou seja, aquelas pessoas que habitavam as Américas antes da invasão europeia, possuíam outros conhecimentos e outras formas de ver e estar no mundo, isto é, outras cosmovisões – no plural, porque não se repetiam necessariamente entre os diversos povos indígenas, cada um com sua língua, sua mitologia, sua oralidade e ancestralidade –, aqueles povos originários das Américas possuíam outras visões de mundo, diferentes da visão de mundo europeia.

Numa linha de continuidade, mesmo depois da independência política das colônias da América, o processo de colonização, em seus aspectos culturais, sociais e econômicos, adentrou o século XX, alimentando a visão colonizadora, mediante as histórias da “modernidade” e da ideia de progresso associada à revolução industrial que se operou entre os séculos XIX e XX na Europa. As transformações que se processaram no período histórico europeu conhecido como Iluminismo vieram a dar sustentação e legitimação à cultura racista e eugenista que as elites europeias vieram a exportar às elites culturalmente submissas das ex-colônias ao longo do século

XX, com repercussões até os dias atuais sobre as etnias que se diferenciavam do mundo branco, incluindo os povos indígenas nos diversos continentes.

A socióloga indígena maori Linda Tuhiwai Smith (2018, p. 75), na obra *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*, nos lembra que foi no referido período histórico do Iluminismo, o chamado Século das Luzes, que a Europa proveu o espírito e a estrutura econômica e a política que facilitaram a busca por novos conhecimentos científicos, conhecimentos estes centrados na “superioridade posicional do conhecimento ocidental”. O imperialismo, por meio de políticas de expansão e domínio territorial e cultural, estabeleceu colônias nos territórios “descobertos” e a sistemática colonização dos povos indígenas nos séculos XVIII e XIX. Com efeito, a colonização dos povos de outras regiões geográficas foi uma das faces do modernismo.

Para Smith (2018, p. 76), esse “novo” mundo “descoberto”, que possibilitou que o pensamento ocidental expandisse sua compreensão de mundo, também desencadeou o surgimento de um sistema de produção de conhecimento, de ideias a respeito da essência da cognição e da validade das maneiras particulares de saber, a partir de um tratamento desses conhecimentos como verdadeiras mercadorias de exploração colonial, tanto quanto as matérias-primas que serviam de base para o sistema de exploração. A classificação dos povos indígenas se deu tanto quanto a catalogação da fauna e da flora, ao mesmo tempo em que novas descobertas serviram de legitimação da classificação hierárquica de tipos humanos e de novas formas de representação.

Esse inventário dos povos indígenas, que os colocava em ordem hierárquica segundo critérios como crenças e costumes, deu origem a classes como “próximos aos humanos”, “quase humanos” ou “sub-humanos”, o que dependia da discussão ou da crença de que esses nativos eram constituídos de “alma”, o que determinaria se eram aptos a serem “salvos” ou receberem educação. Todo o conteúdo desses sistemas de classificação e tratamento de novos conhecimentos que demandaram teorias sobre os significados dessas descobertas não ficaram imune ao contexto colonial, porque esse fluxo de pesquisas foi inegavelmente influenciado e marcado pelo poder e dominação inerente à abordagem colonial, porque os instrumentos e métodos de investigação também serviam de instrumentos de afirmação e legitimação de inúmeras sistemáticas, condutas e padrões coloniais. Conforme Alvaro de Azevedo Gonzaga (2022, p. 127), pode ser denominada de violência epistemológica a exclusão da possibilidade de alguns indivíduos narrarem, a partir de suas próprias culturas, aquilo que foi ofuscado e escondido pela historiografia oficial.

De fato, quando as palavras “moderno” ou “modernidade” surgem, estas apontam, de uma forma ou de outra, para a passagem do tempo, ou para um novo regime, ou a uma aceleração ou a uma ruptura na passagem regular do tempo ou, até mesmo, para uma revolução (LATOURET, 2019, p. 20). Mas, afinal, o que é ser moderno? Modernismo para quem? Segundo Gonzaga (2022, p. 130), algumas respostas relevantes ao conceito predominante de modernidade são os levantes teóricos do pós-colonialismo, que refutam o legado epistemológico do Ocidente. Assim expôs Gonzaga (2022, p. 130) sobre as teorias pós-coloniais que anseiam transgredir na recuperação de concepções e cosmologias originárias de regiões subalternizadas:

Com diferentes intitulações (pós-coloniais, decoloniais ou teorias do sul), tais colaborações teóricas tendem a desnudar o limite cultural criado pelos esquemas de representação ocidentais e dismantlar as maneiras de pensamento e os sistemas de compreensão que delimitam as áreas coloniais como nascentes de cultura a serem discutidas, assim como desconstruir o dogma que o Ocidente é o pai e centro intelectual teórico dos seres humanos.

Com efeito, é importante ressaltar que existem vários povos indígenas no Brasil, o que determina muitas diferenças na maneira de entender o mundo entre esses diversos povos originários. Dito isto, para já no primeiro momento procurar entender o significado etimológico da palavra cosmovisão, a palavra “cosmo” vem do grego “universo”<sup>1</sup>, e, portanto, o termo cosmovi-

1 Conforme o Dicionário Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

são pode ser compreendido como a ‘visão do universo’, mas também “a maneira de ver a vida”, e “o modo de estabelecer significado para a existência”. Um relato literal dos mitos indígenas estará incompleto, se não se levar em conta a sensibilidade necessária para se compreender a subjetividade por trás de seus modos de vida e uma classificação dos aspectos da cultura indígena será uma mera reprodução de um pensamento colonial, como fizeram os botânicos e taxidermistas que efetuavam a captura de espécies e dados etnográficos do Brasil e criaram literatura em séculos passados. Essa abordagem violenta e coercitiva não dá conta de compreender os modos de entendimento e compreensão indígena do mundo, porque irá julgar e interpretar uma cultura diversa pelas lentes de mesma cultura europeia que muitas vezes distorceu e incompreendeu a cultura diversa analisada.

Como bem advertiu Jacques Derrida (2017, p. 138-141) ao seu conterrâneo C. Levi-Strauss, na obra *Gramatologia*, no caso dos indígenas que não falavam seus nomes, a interpretação de um costume indígena pela ótica e maneira de pensar do antropólogo não indígena – que carrega de maneira estrutural a cultura do colonizador –, não raro pode dar margem a equívocos sobre a subjetividade dos povos estudados, especialmente porque o repertório de conceitos, sentimentos e imaginações das culturas originárias podem se diferenciar de maneira tão essencial da cultura do colonizador que talvez não haja traduções possíveis sem uma abordagem sensível, profunda e que exija outros referenciais epistemológicos. Derrida (2017) é muito claro, quando analisa a questão dos nomes, ao examinar o que se passa quando uma cultura colonizadora e exploradora empreende uma forma de conceituação, classificação, explicação, descrição de outra cultura originária, sem possuir os mesmos conceitos, estrutura, experiência, vivência, emoção e psiquismo da cultura tradicional analisada. O que acontece é um misto de apagamento da natureza da cultura originária, com uma usurpação de conceitos e valores, quando não ocorre uma verdadeira distorção da verdadeira intenção da linguagem. Anteriormente, Michael de Montaigne (2016, p. 234-245), no século XVI, ao analisar os indígenas brasileiros, no seu ensaio *Dos canibais*, mostra como a interpretação da coragem, da dignidade e o desejo e o destemor dos indígenas em serem devorados pelos inimigos foi completamente distorcida por uma narrativa de covardia, brutalidade, animalidade, primitivismo, elaborada pela cultura exógena dos colonizadores, principalmente, porque essa maneira de contar a história servia de justificativa para a violência da escravidão e do genocídio colonizador, cuja economia se baseava na exploração das colônias.

Com isto, para que se possa compreender a cosmovisão indígena, antes de qualquer coisa, é preciso se despojar da maneira de ver o mundo europeu, para assim poder perceber os seres e a natureza, não apenas as outras dimensões da existência por novos ângulos de ver a vida, mas, também, para conseguir empreender a aventura de se libertar das armaduras e estruturas do pensamento ocidental, que produziu, ao longo dos séculos, nas palavras do historiador Edson Kayapó<sup>2</sup> (2023), o genocídio, o ecocídio e o epistemicídio.

É preciso admitir que são profundas as reflexões sobre a crise do projeto de expansão moderno ocidental, que colonizou povos e mentes, e que os caminhos para enfrentá-la somente podem ser mostrados por aqueles que há muito já conhecem as trilhas nativas e podem nos guiar pelos roteiros das florestas originárias, porque eles, os indígenas, sabem como integrar a vida à natureza e a interagir com a poética da existência.

---

2 Em evento no Instituto Moreira Sales, em São Paulo, em abril de 2023, atividade que integrou a programação paralela das exposições *Xingu: Contatos*, que estava em cartaz no Instituto Moreira Sales, e *Nheẽ Porã: Memória e Transformação*, com exibição no Museu da Língua Portuguesa.

## ***A cosmovisão indígena ligada à natureza versus a cosmovisão europeia, catolicizada e moderna relacionada ao colonizador***

As comunidades indígenas são movidas pela poesia dos mitos – palavras que criam, enfeitiçam, geram monstros, fazem heróis, palavras que fluem em todas as direções e sentidos, que encantam, provocam e evocam os acontecimentos dos primeiros tempos e nos remetem para a nossa própria memória ancestral, dando sentido ao nosso estar no mundo (MUNDURUKU, 2005). Conforme Daniel Munduruku (2001, p. 52), o conhecimento das tradições é passado por meio dos mitos, que são essas histórias que contam a criação do universo, das pessoas, do fogo, do céu, da noite, do dia, dos animais, histórias estas que também falam da vida e da morte, das doenças e das curas, que ajudam a comunidade a se manter unida e forte contra as pessoas que querem as riquezas dos povos indígenas, porque discorrem sobre o respeito que se deve ter pela natureza e, também, sobre os castigos que sofrerão aqueles que desobedecerem. As crianças e os adultos Mundurukus, por exemplo, ouvem e aprendem estas histórias com os parentes mais velhos, a quem eles respeitam muito por sua sabedoria e conhecimento das coisas da vida.

No Brasil, país da diversidade cultural e linguística, um dos países mais multilíngues do planeta, convivem mais de 250 povos diferentes, falando mais de 175 línguas originárias, que resistem a um longo processo de apagamento e constituem um imenso patrimônio a ser conhecido e fortalecido, para que não desapareça<sup>3</sup>. Nos primeiros tempos, diversas eram as histórias da mitologia dos povos indígenas brasileiros passadas por meio da tradição oral pelos mais velhos aos jovens e adultos, quando somente ela, a palavra, existia. Assim, a memória cultural destes povos se baseia no ensinamento oral da tradição, mas também se dá por grafia-desenho que, conforme o escritor Kaká Werá Jecupé (2020, p. 33), na obra *A terra de mil povos. História indígena do Brasil contada por um índio*, nos diz que os desenhos são a maneira de escrever com símbolos, traços e formas, para guardar a síntese do ensinamento. Mas não é somente nos desenhos e na tradição oral que se mantém a memória cultural, os registros no barro ou as pinturas no corpo com jenipapo e urucum, e ainda a arte dos trançados em folhas de palmeiras transformadas em cestaria, são também formas de manifestação cultural dos povos originários.

---

3 Informação do Museu da Língua Portuguesa. Exposição: Nheẽ Porã: Memória e Transformação, e-book disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/memoria/exposicoes-temporarias/nhee-pora-memoria-e-transformacao/>. Acesso em: 12 de jun. de 2023.

**Figura 1.** *Yepá, a grande avó do universo*, de Daiara Tukano, nanquim sobre papel, 21 x 29.3 cm



Fonte: <https://www.daiaratukano.com/bio> (Acesso em: 27 e mai. de 2023).

Para os povos indígenas brasileiros do Rio Negro<sup>4</sup>, dentre eles os Dessâna, que vivem entre os rios Tiquiê e Papauri, no Amanozas (JECUPÉ, 2020, p. 67), os seus antepassados eram “gente-peixe”, que vieram do cosmos para povoar a Terra, navegando numa “canoa cobra”, ou seja, uma grande canoa no formato de uma enorme serpente. Eis um trecho, abaixo, desta história<sup>5</sup>:

Uma canoa cobra extraterrestre chegou a Terra. Para os povos do rio Negro, narradores dessa memória sobre a origem da vida, a cobra canoa entrou pelas águas, navegou por mares e rios, tripulada por gente-peixe, liderada pelo Deus da Terra. A cobra canoa veio de algum lugar desconhecido para um lugar que nem existia. Foi uma longa viagem dentro dessa canoa, que tinha a forma de uma cobra para navegar. A tripulação gente-peixe passou séculos vivendo dentro dessa canoa, como um mundo à parte. Um dia eles despertaram com uma enorme parede de gelo, que, para ser atravessada... ..precisou do conhecimento mágico, de um bastão mágico, de cantos mágicos. Foi a Avó do Mundo, Yebá Buró, quem ensinou essas coisas ao Deus da Terra. O Deus da Terra tocou com o bastão a parede, e ela se quebrou. Ele precisou usar todo o seu conhecimento para romper a parede. Quando a parede de gelo se quebrou surgiram o céu azul, os mares, e a navegação continuou até o mundo que hoje habitamos. Atravessar a parede de gelo foi a transformação. Depois de muito tempo a bordo da canoa cobra, gente-peixe foi desembarcando e transformando-se nos povos e clãs que habitam a Terra. Uma serpente cósmica trouxe a vida para a Terra. Foi o transporte de informações, instruções para a própria travessia e para as transformações que viriam no percurso. Como, por exemplo, gente-peixe virar gente-humana ou gente-peixe gostar de ser gente-peixe. Isso tudo leva muito tempo para acontecer. Uma serpente cósmica trouxe a vida para a Terra. A vida que compartilhamos.

Estas viagens narrativas revelam o jeito dos povos indígenas contar sua origem e a origem do cosmos (JECUPÉ, 2020, p. 70). São narrativas que percorrem uma sequência imagética que entrelaça saberes indígenas a hipóteses científicas sobre a origem do mundo e dos seres humanos. Semelhantes narrativas, como a da “canoa cobra”, ou a da “serpente cósmica”, a seguir

<sup>4</sup> Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Etnias\\_do\\_Rio\\_Negro](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Etnias_do_Rio_Negro) Acesso em: 29 de mai. de 2023.

<sup>5</sup> *A serpente e a canoa, Flecha 1*, disponível em <https://youtu.be/Cfroy5JTcy4>. Acesso em 29 de mai. de 2023.

também transcrita, podem ser escutadas na voz de Daiara Tukano e de Ailton Krenak, no filme de quinze minutos, do *Canal Selvagem, ciclos de estudos sobre a vida*<sup>6</sup>, disponível no Youtube. É por meio da linguagem audiovisual, assim como na tradição oral, que a história narra como Yebá Burô, a avó do mundo ou avó da Terra, ou ainda, a “Não Criada”, apareceu por si mesma no meio das trevas, sustentando-se sobre seu banco de quartzo rosa e, semelhante à teoria do *big bang*, criou o mundo e todas as coisas. Eis abaixo, a narração transcrita:

Antes o mundo não existia. A escuridão cobria tudo. Enquanto não havia nada, apareceu uma mulher por si mesma. Isso aconteceu no meio da escuridão. Ela apareceu sustentando-se sobre o seu banco de quartzo branco. Enquanto estava aparecendo, ela cobriu-se com seus enfeites e fez como que um quarto. Esse quarto chama-se Uhtâboho taribu, o “Quarto de Quartzo Branco”. Ela se chamava Yebá Buró, a “Avó do Mundo”, ou também “Avó da Terra”. Havia coisas misteriosas para ela criar-se por si mesma. Havia seis coisas misteriosas: um banco de quartzo branco, uma forquilha para segurar o cigarro de tabaco, uma cuia de ipadu, o suporte desta cuia de ipadu, uma cuia de farinha de tapioca e o suporte desta cuia. Sobre essas coisas misteriosas é que ela se transformou por si mesma. Por isso, ela se chama a “Não Criada”. Foi ela que pensou sobre o futuro mundo, sobre os futuros seres. Depois de ter aparecido, ela começou a pensar como deveria ser o mundo. Enquanto ela estava pensando no seu Quarto de Quartzo Branco, começou a se levantar algo, como se fosse uma esfera e, em cima dela, apareceu uma espécie de pico. Isso aconteceu com o seu pensamento. A esfera, enquanto estava se levantando, envolveu a escuridão, de maneira que esta toda ficou dentro dele. A esfera era o mundo. Não havia ainda luz. Só no quarto dela, no Quarto de Quartzo Branco, havia luz. Tendo feito isto, ela chamou a esfera de Umuko wi, “Maloca do Universo”. Depois ela pensou em colocar pessoas nessa grande Maloca do Universo. Voltou a mascar ipadu e a fumar tabaco. Todas essas coisas eram especiais, não eram feitas como as de hoje. Ela tirou então o ipadu da boca e o fez transformar-se em homens, os “Avós do Mundo” (Umukoñehküsúma). Eles eram Trovões. Esses Trovões eram chamados em conjunto Uhtâbohowerimahsã, quer dizer, os “Homens de Quartzo Branco”, porque eles são eternos, eles não são como nós. “Gerei vocês para criarem o mundo. Pensem agora como fazer a luz, os rios e a futura humanidade”. Eles responderam que assim o fariam. Mas nada fizeram! Pensou então em criar um outro ser que pudesse seguir as suas ordens. Tomou ipadu, fumou tabaco e pensou como deveria ser. Enquanto estava pensando, da fumaça mesmo formou-se um ser misterioso que não tinha corpo. Era um ser que não se podia tocar, nem ver. Ele era “deus da Terra (ou do Mundo)”. De lá mesmo, do Quarto de Quartzo Branco, onde havia aparecido, ele levantou o seu bastão cerimonial, e o fez subir até o cume do Pico do Mundo. Era a força dele que subia. A Avó do Mundo, vendo que o bastão estava erguido, enfeitou a ponta do bastão com penas amarradas, enfeites próprios deste bastão, masculinos e femininos, e esse adorno ficou brilhando com diversas cores: branco, azul, verde, amarelo. Com esses enfeites, a ponta do bastão ficou brilhando. Aí, transformou-se, assumindo um rosto humano. E deu luz onde havia escuridão até os confins do mundo. Era o Sol, que acabava de ser criado. Assim apareceu o Sol. Depois o Deus da Terra subiu à superfície da terra para formar a humanidade. Levantou-se num grande lago chamado “Lago de Leite”, que deve ser o Oceano. Enquanto ele vinha subindo, o Terceiro Trovão desceu nesse grande lago na forma de uma jiboia gigantesca. A cabeça da cobra se parecia com a proa de uma canoa, era a “Canoa de Transformação”, a canoa cobra.

Com efeito, na cosmogonia dos povos originários, o tempo do começo do mundo é composto, muitas vezes, por um conjunto de mitos protagonizados pela “serpente cósmica” e pela “canoa cobra” que são símbolos do nascimento integrado à natureza. E, a partir destes mitos aquáticos, que o mundo real vai se constituindo de energias e forças naturais. Para os antropólogos estas histórias são chamadas de mito e algumas destas narrativas são considerados lendas. (JECUPÉ, 2020, p. 71).

---

6 A serpente e a canoa, Flecha 1, disponível em <https://youtu.be/Cfroy5JTcy4>. Acesso em 29 de mai. de 2023.

**Figura 2.** *MahkãPirõ mahsã*, de Daiara Tukano. Fotografia tirada na exposição Amõ Numiã, na Galeria Millan, em São Paulo, em fevereiro de 2023



Fonte: Arquivo pessoal.

Mas, como dito anteriormente, não é somente para os povos brasileiros que o mito das serpentes está presente. Como geradoras de vida e símbolos de fertilidade e de fortuna, elas surgem na cosmologia de muitos mitos de origem de diversas culturas do mundo. A título de exemplos, para os Quíchuas, os povos indígenas que habitam a Cordilheira dos Andes, na América do Sul, a vida começa na água, que é regida pela serpente Yakumama<sup>7</sup>. Já para a civilização Asteca, Coatlicue, a grande mãe das divindades, deusa da vida e da morte, é representada como uma enorme serpente. Neste sentido, não é somente o ser humano que nasce, o mundo também nasce. E neste subterrâneo da história e dos mitos cósmicos é possível trazer à superfície estas vozes originárias que nos convidam a escutar os seus saberes e a sentir estas narrativas cósmicas ancestrais.

<sup>7</sup> FRESSATO, Soleni Biscouto. **Cosmovisões ancestrais e resistências ao capitalismo**. OUTRASPALAVRAS, Crise civilizatória. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/cosmovisoos-ancestrais-e-resistencias-ao-capitalismo/>. Publicado em 24.03.2023. Acesso em 20 de mai. de 2023.

**Figura 3.** *Serpentes na exposição Entidades*, de Jaider Esbell, no Parque da Redenção, em Porto Alegre, em outubro de 2021

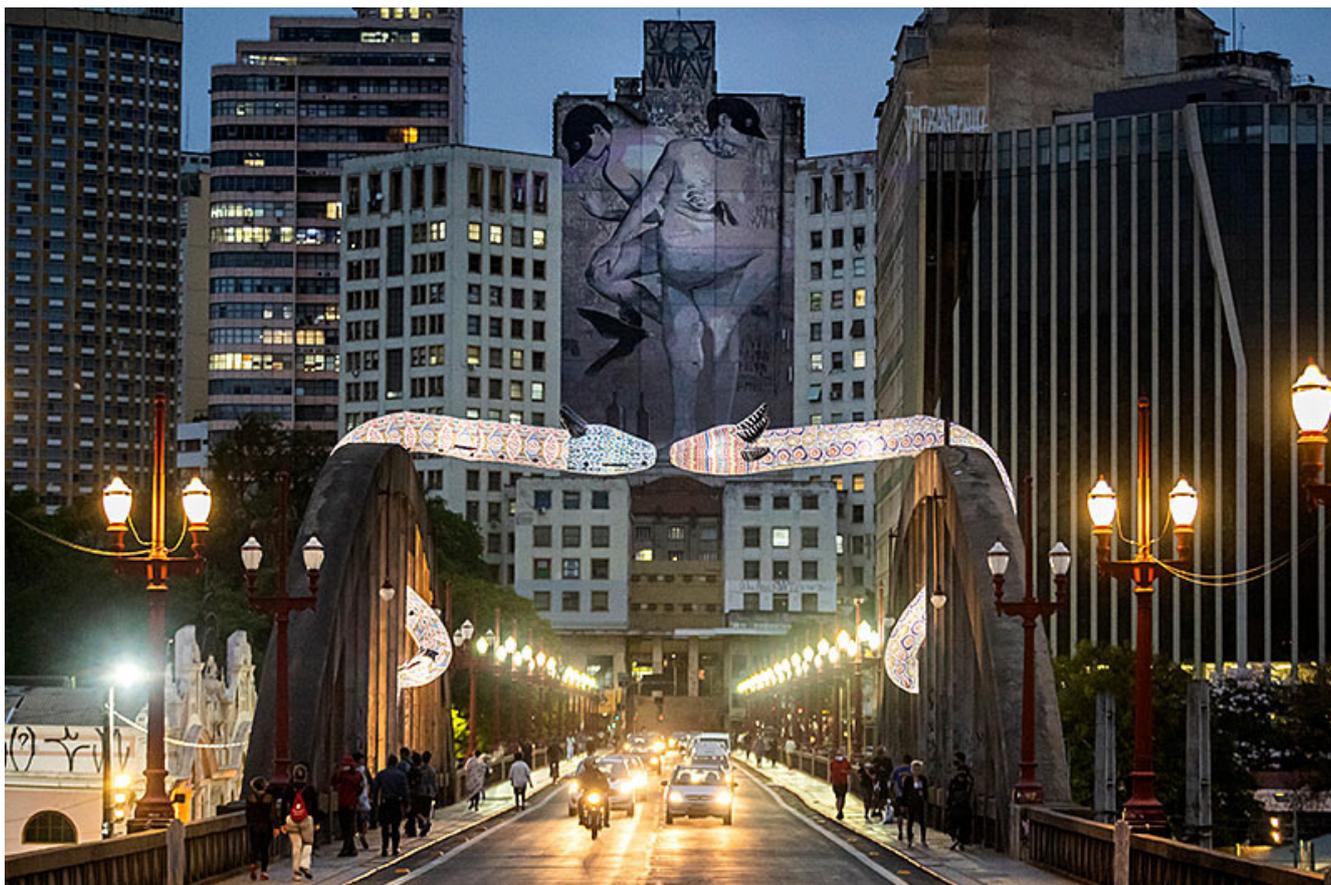


Fonte: Arquivo pessoal.

A obra *Entidades*, de criação de Jaider Esbell, é originalmente uma pintura. As cobras gigantes, símbolo da fertilidade e da fartura, trabalham incessantemente para proteger, alertar e manter vivos os povos originários. Para o artista<sup>8</sup>, as cobras também representam “o caminho das águas profundas”, porque as cobras vivem debaixo da terra, nos grandes rios subterrâneos, mantendo o movimento das águas sempre pulsando. A ideia dessa expressão artística surge para sacralizar esse animal, cuja sabedoria, medicina e poder muitas pessoas ainda não valorizam. O artista sugere, também, que essa cosmologia seja atualizada para outras realidades, como, por exemplo, para substituir o garimpo por outra forma de economia. Com efeito, a cosmogonia dos povos que tiveram a sua origem na água dos rios é comum em mitologias do mundo inteiro. É comum os mitos indígenas sobre a origem do mundo estarem associados a entidades femininas que viviam nas águas.

<sup>8</sup> Jaider Esbell: Arte indígena desperta uma consciência que o Brasil não tem de si mesmo. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2021/11/04/jaider-esbell-arte-indigena-desperta-uma-consciencia-que-o-brasil-nao-tem-de-si-mesmo/>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

Figura 4. “Entidades”, de Jaider Esbell, instalação inflável, 1700 cm X 150 cm de diâmetro, 2020



Fonte: <https://cura.art/index.php/portfolio/jaideresbell/>. Acesso em: 18 de jun. de 2023.

No entanto, a chegada da religião europeia e a evangelização dos povos que já habitam o Brasil, nos séculos XVI ao XIX, não só destruíram as cosmovisões originárias de antes de 1500, como também escravizou diversos indígenas, uma vez que a religião se aliou ao poder público para subjugar os povos originários vistos pelos colonizadores como selvagens e sem alma. Como se vê, em diversos momentos da história do Brasil, até os dias de hoje, interesses econômicos do Estado exterminam os povos originários em nome da chamada “civilização”. No período do ciclo da borracha, por exemplo, na virada do século XX, no Brasil, os religiosos perseguiram pajés, proibiram rituais e destruíram objetos sagrados indígenas. Neste período, também foram implantados internatos missionários o que levou crianças a serem separadas de suas famílias e proibidas de falarem a sua própria língua, além de forçadas a trabalhos braçais.

**Figura 5.** *Padre José de Anchieta*, de Benedicto Calixto (1897), pintura óleo sobre tela, 115x112cm.  
Direitos: Museu de Arte Sacra de São Paulo



Fonte: <https://artsandculture.google.com/asset/padre-jos%C3%A9-de-anchieta/OwGBo4MUq1d4Sw?hl=pt-BR>  
(Acesso em: 27 de mai. de 2023).

As duas imagens abaixo, expostas no Museu da Língua Portuguesa, na exposição *Nhe'ê Porã: Memória e transformação* (2023), representam, nitidamente, as relações impostas aos povos indígenas brasileiros pelos colonizadores europeus, relações estas delineadas pela dinâmica da violência com a escravidão, do silenciamento com a imposição de uma outra língua, e do apagamento das culturas originárias em prol da visão de mundo europeia colonizadora. A morte de indígenas e das suas diversas línguas e culturas, em nome da “civilização”, representaram, e ainda representam, o fim de um mundo.

**Figura 6.** Indígenas brasileiros escravizados no ciclo da borracha



Fonte: Museu da Língua Portuguesa. Disponível em <https://nheepora.mlp.org.br/> (Acesso em: 27 de mai. de 2023).

**Figura 7.** Indígenas brasileiros com religioso



Fonte: Museu da Língua Portuguesa. Disponível em <https://nheepora.mlp.org.br/> (Acesso em: 27 de mai. de 2023).

## ***Ancestralidade e esquecimento***

Ailton Krenak, ao falar sobre memória, no evento Ciclo Selvagem<sup>9</sup>, no mês de maio de 2023, nos diz que ancestralidade e memória são palavras muito parecidas e quase idênticas. Então, se toda a nossa linhagem anterior é feita de antepassados – nossos pais, avós, tataravós e todos aqueles que vieram antes de nós – será que todos estes antepassados são ancestralizáveis?

O escritor Kaká Werá Jecupé (2020, p. 33-4), nos conta que para os povos indígenas, a origem dos seres humanos está relacionada à formação da Terra, da mesma forma em que o tempo está ligado à formação da humanidade. Para este pensador indígena, os ancestrais são também conhecidos como “trovões criadores, anciões arco-íris ou pássaros guerreiros” variando estas nomeações de povo para povo e dos ciclos imemoriais em que se ergueram. O pensador indígena refere que os principais troncos culturais nativos, isto é, o Tupy, o Aruak, Karib e o Jê, como parte da “filosofia indígena”, trazem as definições e os conceitos dos “trovões” encarregados de “criar mundos” e as daqueles incumbidos de “criar humanidades”. Para o escritor indígena, estas criações “fazem parte do poder criador dos ancestrais primeiros, quais sejam: o Sol, a Lua, as estrelas, o arco-íris, a terra, a água, o fogo e o ar, seres cósmicos estes que “colaboram para gerar” os seres humanos. Com efeito, conforme exemplifica Jecupé (2020), o povo Tupy-Guarani “mantém em sua memória o reconhecimento de que foi gerado pelo Sol e pela Lua quando estes habitavam a Terra como homem-lua e mulher-sol”. Já o povo Karajá, por meio de sua memória cultural, mantém “o reconhecimento de que veio do espírito das águas”, para “ingressar no reino humano”, espírito das águas este reconhecido como um “espírito-mãe”, denominado pelos Karajás de “Aruaná”.

É verdade que o fascínio pelo tema da memória possui diferentes visões culturais que nos mostram diferentes questões e interesses que se cruzam, se estimulam e se condensam (ASMANN, 2011, p. 20). O xamã yanomami Davi Kopenawa (2015, p. 63), na obra *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*, nos diz que gosta de explicar a cosmovisão yanomami para os brancos, para que eles saibam, como ele explica, por exemplo, nas histórias do mito de Aro ou Arowë, um grande guerreiro do primeiro tempo, que se transformava em onça, ou dos ancestrais animais que se metamorfoseavam, ou ainda, como o pensamento yanomami se expande em todas as direções recebendo os ensinamentos dos espíritos das florestas, os *xapiri*, por meio de sonhos (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 72, 74 e 75). Esta espécie de metamorfose, assim dizendo, é como se o corpo ou o sonho também pudesse funcionar como um meio em si (ASMANN, 2011, p. 25), que com um certo poder natural de memorização, pudesse alcançar outras formas de ser e receber. Ainda, Kopenawa nos diz que as suas palavras são ‘antigas e muitas’ e que seu povo não precisa de “pele de papel” ou “pele de imagens” para não esquecer as palavras de seus ancestrais (Kopenawa; Albert, 2015, p. 71 e 75).

Dito isto, com estas brevíssimas histórias que compõem a memória cultural dos povos indígenas brasileiros, temos a própria natureza como a grande criadora dos mundos e dos seres, por meio de seus astros e de seus elementos. Ainda, segundo Jecupé (2020), é a própria natureza quem, também, dá origem a outras formas de vida, como por exemplo, “os seres da terra, da água, do fogo e do ar; os espíritos superiores, como os trovões, seres-estrelas, seres arco-íris”, como também “o povo-planta, o povo-pedra e os animais”. Assim, para os povos nativos, o conceito de ancestralidade está relacionado aos vários estágios evolutivos pelos quais o ser humano passou até chegar ao homem (JECUPÉ, 2020, p. 34).

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://youtu.be/7m8C2fKAIX8>. Acesso em: 01 de jun. de 2023.

## Referências

- ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Tradução Paulo Soethe, Campinas: Unicamp, 2011.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Tradução Miriam Chnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- FRESSATO, Soleni Biscouto. *Cosmovisões ancestrais e resistências ao capitalismo*. OUTRASPALAVRAS, *Crise civilizatória*. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/cosmovisoos-ancestrais-e-resistencias-ao-capitalismo/>. Publicado em 24.03.2023. Acesso em 20 de mai. de 2023.
- GONZAGA Alvaro de Azevedo. *Decolonialismo indígena*. São Paulo: Matrioska, 2022.
- JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra de mil povos. História indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 2020.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia da Letras, 2015.
- KRENAK, Ailton. *A serpente e a canoa*, Flecha 1, disponível em <https://youtu.be/Cfroy5JTcy4>. Acesso em 29 de mai. de 2023.
- MONTAIGNE, Michael. *Dos canibais*, In: *Ensaio*, tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Editora 34, 2016.
- MUNDURUKU, Daniel. *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- MUNDURUKU, Daniel. *Contos indígenas brasileiros*. São Paulo: Global, 2005.
- Povos indígenas no Brasil*. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina\\_principal](https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal). Acesso em: 03 de jun. de 2023.
- SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. 2018.
- TUKANO, Daiara. *A serpente e a canoa*, Flecha 1, disponível em <https://youtu.be/Cfroy5JTcy4>. Acesso em 29 de mai. de 2023.



## CAPÍTULO 9

# Diógenes Baptista: práticas de sociabilidade e produção escrita no pós-abolição

Vitor da Silva Costa

O presente ensaio tem como objetivo inserir as discussões teóricas apresentadas na disciplina *Teorias da Cultura e da Etnicidade*, a partir de aspectos do estudo de caso referente a pesquisa a ser desenvolvida no curso de doutorado. Em especial, busca-se aqui analisar as questões voltadas para a construção identitária do homem negro no pós-abolição. Almejando assim, realizar uma digressão em torno do conceito de masculinidades negras e as complexidades e problematizações que esta categoria analítica compreende.

Desta forma, para pensar a trajetória do sujeito da pesquisa, o médico Diógenes Baptista (1891-1962), tomaremos como um dos aportes teóricos o livro *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon, onde o autor disserta sobre a construção e percepção da imagem do homem negro e as camadas simbólicas, afetivas e sociais que esta identidade engloba. Aliado a esta percepção, destaca-se também Stuart Hall, outro autor diaspórico que contribui para evidenciarmos o papel das identidades culturais e assim, pensar as articulações que Diógenes, enquanto médico, poeta e jornalista, realizou durante as primeiras décadas do século XX. Ademais, complementando e costurando a abordagem da masculinidade negra, atenta-se também para a discussão em torno do conceito de gênero como chave de leitura essencial para entender as masculinidades. Para isso, o livro *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*, organizado por Heloisa Buarque de Holanda, nos possibilita pensar gênero a partir de epistemes outras que contestam as estruturas balizadoras das relações de poder. Com isso, a proposta aqui apresentada busca sobretudo evidenciar a experiência social de Diógenes e observar os recortes de raça, gênero e classe que sua trajetória nos possibilita debater.

Quando analisamos o contexto referente ao pós-abolição, deve-se apreender que este campo de estudo engloba questões e discussões onde o recorte temporal pode ser fluido em relação a perspectiva adotada para desempenhar a análise desejada. Aqui compreendemos o período correspondente a trajetória de vida de Diógenes como pertencente ao pós-abolição devido as

questões que suscita. Desta forma, a percepção que norteia o presente estudo, coaduna-se com o proposto pelos historiadores Flávio Gomes e Petrônio Domingues (2011) na seguinte reflexão:

O que significou o pós-abolição no Brasil? Muita coisa em diversas faces e fases. Foi um período de longa duração, abrangendo desde a propaganda abolicionista (e operária, vertente pouco conhecida) em cidades como Rio de Janeiro, Santos, São Paulo, Porto Alegre e Salvador dos anos 1880 até os movimentos sociais de luta antirracista na época da redemocratização, cerca de uma centúria depois. Histórias diversas envolvendo biografias e instituições. Era de incertezas, expectativas, esperanças, recordações, lutas, desilusões, avanços e recuos (DOMINGUES; GOMES, 2011, p. 11).

Dentre as “diversas faces” citadas pelos autores, um dos pontos importantes que engloba as questões do pós-abolição, diz respeito ao associativismo negro. Movimentos como as irmandades religiosas, os clubes sociais e carnavalescos, grupos teatrais dentre outras formas de articulação da comunidade negra podem ser percebidas como formas de associativismo. Contudo, compreende-se que a imprensa negra apresenta uma potencialidade maior de análise, pois normalmente era por meio das páginas dos jornais que as demais formas de associativismo eram visibilizadas e enaltecidas pelos articulistas.

Assim, a sociabilidade negra pode ser mapeada por meio da imprensa jornalística. Fato que ocorreu com Diógenes Baptista visto que manteve laços com a imprensa através do jornal *O Exemplo* (1892-1930)<sup>1</sup>. Ao realizarmos a leitura do exemplar do dia 20 de novembro de 1918, percebe-se uma nota noticiando a entrada do “distinto amigo Diógenes Baptista, acadêmico de medicina”, para a redação do jornal e destaca ainda que este já era conhecido dos leitores devido as suas contribuições nas seções poéticas do periódico<sup>2</sup>. Esta informação nos possibilita inferir sobre os laços de sociabilidade que já havia entre Diógenes e os membros do jornal, pois o fato de já atuar enquanto um colaborador poético, e ser referido como um “amigo” demonstra que sua inserção não se deu apenas pelo viés profissional, mas sim por outras relações de compartilhamento de experiências.

A historiadora Ana Flávia Magalhães Pinto (2018), nos chama atenção para a presença de literatos negros ocupando as fileiras da imprensa durante o século XIX, como meio para destacar seus posicionamentos enquanto homens negros atuantes. De acordo com Pinto (2018, p. 23) “[...] providencialmente, a imprensa assumia para eles um lugar privilegiado para o desenvolvimento de seus anseios. E, ao ocuparem as colunas dos jornais, eles tanto localizavam suas particularidades no cenário amplo quanto contribuía para evidenciar o quão estreitos podiam ser os caminhos criados para os futuros passos do país”. Com isso, cabe ressaltar que manifestação destes anseios deve ser compreendida também através da manifestação artística que no caso de Diógenes conforme evidenciado anteriormente, apresenta-se através da poesia. A potencialidade dos escritos poéticos deve ser compreendida para além do conteúdo e estrutura mas observada nesta chave analítica que possibilita refletir como uma caminho onde esses literatos negros trilhavam para expressar suas opiniões e reflexões.

Estes aspectos podem ser observados na poesia *O Luto* publicada em 28 de maio de 1916 no jornal. Em seus versos Diógenes reflete sobre a morte a partir de uma perspectiva crítica e de certa forma ironica sobre aqueles que ficam. Em seus versos aponta para o sentimento de falso pesar na seguinte construção:

1 O jornal *O Exemplo*, foi o primeiro periódico da imprensa negra do Rio Grande do Sul, fundado em 11 de dezembro de 1892 na cidade de Porto Alegre, especificamente na barbearia dos irmãos Calixto situada à Rua dos Andradas. O surgimento do jornal partiu das reuniões realizadas na barbearia compostas por homens negros que buscavam externar e denunciar as condições da população negra na capital gaúcha, bem como visibilizar a potencialidade de identidades negras através do exemplo de suas trajetórias. O jornal manteve suas atividades até o ano de 1930, passando por algumas interrupções e ressurgimentos na imprensa gaúcha, mas mantendo sempre seus princípios basilares exemplificados no editorial de inauguração: “a defesa de nossa classe e o aperfeiçoamento de nossos medíocres conhecimentos” *O Exemplo*, 11, dez. 1892, p.1.

2 “Fatos e Ocorrências, *O Exemplo*, 20 jan. 1918, p. 2.

Nem sempre as mágoas, o luto reflete  
As vezes é mascara, e bem mesquinha  
Com a qual um coração pintando o sete  
Finge que algum pesar nele se aninha... (BAPTISTA, 1916, p.2)

Aqui suas impressões trazidas pelo poeta surpreendem o leitor ao abordar a temática por um viés distinto do imaginário comum. O uso da linguagem pode ser percebido como uma estratégia de comunicar e conduzir a reflexões acerca das relações entre os indivíduos. Essa produção artística também deve ser entendida como uma expressão da intelectualidade e saberes que estes indivíduos possuíam. Em sua tese de doutorado sobre os intelectuais e a imprensa negra no Rio Grande do Sul, o historiador José Antônio dos Santos (2011), busca apontar o papel dos jornalistas negros como intelectuais de seu meio.

Conforme destaca Santos (2011, p. 134) “ os espaços das redações dos jornais invariavelmente se constituíram em lugares de encontros quase diários, microcosmos intelectuais para o debate das principais questões daquele tempo”. Assim, o autor entende que a visão de intelectualidade pensada para esse universo não pode ser mensurada a partir dos princípios cristalizados do que define ser intelectual, que de forma hegemônica refere-se ao branco enquanto grupo hierarquicamente dominante. Devemos compreender que as ações praticadas por homens e mulheres negros do pós-abolição representam formas de resistência mas acima de tudo de existência e o existir também abarca as formas de expressões como a poesia que carrega intelectualidade e bagagem cultural.

Frantz Fanon, no quinto capítulo de sua obra, intitulado *A experiência vivida do negro*, o pensador busca explorar as formas de resistência do negro aos processos estruturantes impostos pela colonização e como essas dinâmicas refletem sobretudo, nos corpos negros e gerando um sentimento de inferioridade por parte do negro. Fanon (2008, p.103), enfatiza que “ enquanto o negro estiver em casa não precisará, salvo por ocasião de pequenas lutas intestinais, confirmar seu ser diante do outro”. Para o autor o fator relacional é o que ressalta as imposições de dominação e construções sobre o outro de forma depreciativa. Na sequência, pontua que “aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica” (FANON, 2008, p. 104) ou seja, esse pensamento consiste em definir a cultura e os padrões do colonizador como essencializantes e anuladores das formas e práticas de sociabilidade desenvolvidas pela população negra. Ao longo do capítulo, o autor amplia a discussão em torno do pensamento branco colonizador e os reflexos que estas máximas causaram e causam na concepção identitária do negro.

Neste sentido, ao perscrutarmos a trajetória de Diógenes, podemos estabelecer um paralelo no que tange a questão do aspecto relacional com o branco e concepção de resistência ontológica. Tomando como fio condutor para esta análise, as formas de inserção social que costurou em sua trajetória e sua produção intelectual no jornal *O Exemplo*, no momento em que passa a assinar matérias de cunho crítico e reflexivo em relação as questões raciais.

Primeiramente, o fator relacional também poder ser percebida a partir do conceito de racialização que ao diferenciar-se da noção de raça, permite denotar outras dinâmicas entre os indivíduos. Como nos diz a historiadora Wlamyra Albuquerque (2011, p. 292) “ enquanto raça soa como ideia elaborada em circuitos científicos, racializar diz respeito as concepções postas em movimento no dia a dia [...]” assim, ao pensarmos as estratégias de sociabilidade de Diógenes, sobretudo no âmbito profissional e educacional, nota-se a sua imersão em espaços de relações majoritariamente brancos. Neste sentido, destaca-se também as constatações que Fanon (2008, p. 108) imprimi em sua digressão sobre a legitimação da identidade negra frente ao outro (branco) afirmando que “uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer”. Em relação as formas de se fazer existir em meio a uma sociedade racialmente desigual podemos citar aqui dois espaços que Diógenes frequentou e permitiam alcançar uma ascensão social através do prestígio e da respeitabilidade.

Além de atuar como jornalista, sua ocupação profissional estava ligada a outra esfera da sociedade: o funcionalismo público. O setor público em que esteve inserido foi o departamento dos Correios e Telégrafos do Estado conforme observado no jornal *A Federação*<sup>3</sup> do dia 27 de setembro de 1919. A nota informa que “[...] o dr. Alcebiades dos Campos, administrador dos Correios do Estado, promoveu por antiguidade, a carteiro de 2ª classe o de 3ª Diogenes Baptista (A FEDERAÇÃO, 1919, p. 5). A notícia demonstra que o tempo que estava nos correios já era representativo a ponto de ser promovido e que este último fator, denota a importância do cargo público sobretudo para pessoas negras daquele período, pois permitia a progressão e escalada social em relação as funções de trabalho. Além do fato de que ser funcionário público garantia a estabilidade e dignificava o indivíduo enquanto cidadão, mesmo se tratando de um cargo aparentemente menor como o de carteiro.

Quando inferimos justamente sobre a sua atuação enquanto carteiro na cidade de Porto Alegre, e o trânsito social que desempenhava, acentua-se as prováveis dinâmicas de racialização que vivenciou ao sair de casa na contramão da concepção de Fanon e enfrentar as circunstâncias impostas em seu caminho. Complexificasse essa leitura social que Diógenes possivelmente adquiriu, quando acrescenta-se nesse contexto a trajetória educacional que vinha construindo. Novamente nas páginas d’*A Federação*, visualiza-se sua aparição no exemplar do dia 22 de julho de 1919, cerca de dois meses antes da promoção nos Correios, é noticiado que havia sido aprovado nos exames da Escola Médico-Cirúrgica de Porto Alegre especificamente na matéria de Terapêutica Clínica<sup>4</sup>. Com isso, evidenciamos que além de contribuir com seus escritos no jornal *O Exemplo*, ainda conciliava o emprego público com a formação superior em um curso de medicina.

Ao atentarmos para o fato de que ao ingressar na área da medicina, Diógenes estava em adentrando em um espaço de formação e futuramente profissional, onde a presença de pessoas negras era ínfima e conseqüentemente dominado por homens brancos. Ao dimensionar as possíveis barreiras que enfrentou neste ambiente, Fanon (2008, p. 120) nos auxilia ao enfatizar as imposições em relação ao campo do saber “e quando tentava, no plano das ideias e da atividade intelectual, reivindicar minha negritude, arrancavam-na de mim”. Essa assertiva do autor demonstra que a expressão da intelectualidade se mostra como uma forma de resistência a essa estrutura hegemônica e quando pensamos a medicina enquanto espaço de legitimação e autoridade no campo científico, torna-se palpável mensurar as lutas no campo do saber que Diógenes necessitou desempenhar.

Ademais, seguindo na esteira da reivindicação de existência a partir da intelectualidade e retomando o ponto apresentado por Fanon em evidenciar uma resistência ontológica do negro, passamos a refletir sobre estes pontos de inflexão a partir de uma matéria publicada no jornal *O Exemplo* por Diógenes Baptista. A matéria em questão recebeu o título de *Impressões* e foi publicada no exemplar de 21 de maio de 1916 na primeira página. Em suas linhas iniciais, Diógenes chama atenção para a maneira que a população negra é tratada, inclusive na imprensa. Vejamos o excerto:

É dolorosamente impressionante a maneira pela qual a maioria da imprensa e alguns escritores, em nosso país, costumam referir-se às pessoas cuja pele a natureza pintou com cores mais escuras. Ora é o negro ou crioulo beltrano que fez e aconteceu ora é a negrinha ou negrinho que fez isto ou aquilo. Quando algum estrangeiro trata deste modo um filho do país, são os próprios brancos os primeiros a gritar: Aqui d’El-Rei! Estão nos menosprezando; entretanto, eles mesmo não abandonam este modo mesquinho de considerar os que não são alvos, como se a cor correspondesse sempre a uma alma infame. (BAPTISTA, 1916, p. 1)

Aqui podemos perceber o posicionamento crítico de Diógenes ao demarcar a ação do *bran-*

3 O jornal *A Federação* (1884-1937) foi um jornal porto-alegrense, sintetizado como o “órgão do partido republicano”, justamente por sua criação ter uma conotação política. Foi fundado por Júlio Prates de Castilhos e outros colegas do partido republicano, inicialmente o jornal dedicava-se a assuntos ligados a política do Estado e do país, além de publicar notícias policiais e alguns anúncios.

4 “Exames”, *A Federação*, 22 jul. 1919, p. 5.

co nesta equação do racismo, colocando a identidade racial branca como um fator que busca a distinção e superioridade em relação ao outro. Sua análise coloca o branco em uma posição central para compreender o preconceito e exemplifica sua dualidade ao acionar a identidade nacional e na maneira em que este é tratado por um estrangeiro. As dinâmicas questionadas por Diógenes encontram diálogo nos pressupostos de Fanon quando o martinicano aponta a ação do colonialismo através do homem branco, nas impressões e assimilações que o negro faz de si. Ao conjecturar essas questões, Fanon (2008, p. 94) entende que “na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo [...]”. Na sequência o autor chama atenção para o fato de que ao mesmo tempo em que o colonizador imprime essa visão sobre o negro, também orienta a lógica de mundo desse grupo onde a sua forma de ser e existir é o horizonte a ser seguido, anulando por completo a existência do outro.

Percebemos que em seu texto Diógenes contrapõe essa lógica estruturante e enfatiza como veremos na sequência a importância da população negra no ceio da sociedade. Na continuidade de sua digressão destaca a importância de trilhar o caminho do conhecimento ao expressar a seguinte visão: “como podem tais brancos esperar que os membros desta raça mártir surjam como estrelas a todo instante se eles, por todos os meios procuram afastá-los de suas escolas, isto é, negam-lhes a luz” (BAPTISTA, 1919, p. 1). Sua argumentação reforça a ideia de Fanon (2008) no que tange a busca do branco em limar as aspirações de existência do negro, incutindo a falsa mentalidade de que seria “incapaz de se integrar” e colocar sua experiência em cena. Neste sentido, podemos entender que as impressões de Diógenes acerca do problema do racismo na sociedade representam uma resistência ontológica, proferida por meio do pensamento traduzido em texto. Ganhando ainda a potencialidade de veicular em diferentes meios sociais através dos leitores, promovendo questionamentos e reflexos sobre este tema.

A partir daqui, buscaremos tecer algumas inflexões através da noção de masculinidades negras e as relações com aspectos da trajetória de Diógenes Baptista. Embora não haja um conceito específico sobre masculinidades negras bem como seus estudos ainda estejam em construção, cabe ressaltar a importância de pensar essa categoria analítica com o intuito de compreender aspectos da construção do pensamento e ações desses homens negros no pós-abolição. Dessa forma, o aporte teórico dos estudos de gênero, contribuem para auxiliar e pontuar os pontos dessa discussão.

A intenção aqui visa complexificar o entendimento sobre ser um homem negro no pós-abolição, justamente porque no caso de Diógenes, essa perspectiva ganha destaque quando incluímos em sua trajetória um episódio marcante em sua experiência social: o crime que cometera. Em fins de agosto do ano de 1929, Diógenes foi preso pelo homicídio de Ramiro Pereira ocorrido próximo a rua Botafogo na cidade de Porto Alegre. O fato teria ocorrido em virtude de Ramiro ter tido realizado “propostas indecorosas” à sua esposa Waldemira Baptista, que havia relatado isso ao marido e este resolveu confirmar essa história fazendo com que a esposa e Ramiro se encontrassem nas imediações da rua Botafogo e assim pudesse confrontar o sujeito. Nos autos do processo crime, evidencia-se a transcrição do depoimento de Diógenes relatando como se deu o momento da morte. Conforme o excerto abaixo identificamos que:

[...] ao se aproximar de Ramiro este, naturalmente supondo que o declarante o agredisse, rapidamente levou a mão ao bolso e, sacando de seu revólver o apontou para o declarante, encostando-o no peito; que o declarante, num rápido movimento, com a mão esquerda, afastou de seu peito aquela arma vibrando sobre a cabeça de Ramiro um golpe forte com o cacete que trazia á mão; que apesar desse golpe ter sido dado de frente, na cabeça de Ramiro este ainda procurou enfrentar o declarante, motivo porque lhe deu, também na cabeça, um segundo golpe, em virtude do qual Ramiro descreveu um semicírculo, caindo ao solo, em cujo momento deu um pontapé no corpo do declarante [...] bem como o segundo deixassem ainda Ramiro em condições de lutar, exasperado como se achava, passou a vibrar-lhe repetidos golpes cada vez com mais vigor até deixá-lo reduzido a impotência. (APERS, n.3, 1929, p. 7)

O trecho do depoimento nos revela que o crime cometido por Diógenes se deu de forma violenta a partir de fatores que envolvem questões da masculinidade em especial no que diz respeito a honra e a respeitabilidade social. Aqui o gênero representa um ponto de inflexão interessante para compreender o contexto estrutural que levaram a este fatídico episódio.

Em discussões mais contemporâneas, o pensamento da socióloga María Lugones (2020), contribui no sentido de dimensionar as relações que regulam as dinâmicas raciais e de gênero na sociedade. Lugones (2020, p. 52) externa suas reflexões enfatizando que sua proposta consiste em “fazer visível a instrumentalidade do sistema de gênero colonial/moderno em nossa subjugação – tanto dos homens como das mulheres de cor – em todos os âmbitos da vida”, permitindo assim compreender a colonialidade moderna atuante e detentora das formas de domínio, nos levando a inferir sobre os reflexos negativos nos corpos negros e suas ações, podendo ser inserida aqui a violência como elemento resultante desse histórico de opressões sobretudo em relação a homens negros que se encontram nessa interseção de vítimas e também reprodutores dessa violência. Já a pensadora negra Lélia González (2020), chama atenção para a noção de “amefricanidade” e “América ladina” como uma forma de subverter essa ordem colonial e evidenciar as dinâmicas raciais e locais na formação e constituição das identidades e suas epistemes, especialmente a partir da cosmovisão afro-indígena.

Dessa forma podemos conjecturar que os processos históricos de dominação evidenciados, influenciaram e influenciam as concepções de mundo e construções identitárias dos grupos subjugados a este sistema dominante. Assim, as construções de masculinidades em torno do que é ser homem em uma sociedade patriarcal, representa um braço operante dessas formas de opressão.

No artigo *Masculinidade hegemônica: repensando o conceito*, os pesquisadores Robert W. Connell e James Messerschmidt (2013) dissertam sobre o desenvolvimento dos estudos sobre masculinidades negras a partir da noção macro de masculinidade, direcionando a análise para os grupos hegemônicos e dominantes. Em suas considerações, Connell e Messerschmidt (2013, p. 257) destaca que “a masculinidade representa não um tipo determinado de homem, mas, em vez disso, uma forma como os homens se posiciona através de práticas discursivas” onde se dá a organização das relações de poder, pois assim o discurso dominante busca definir um padrão de homem que dialoga com a hegemonia em voga, ou seja, branco e heterossexual. Anulando assim as demais identidades masculinas multifacetadas que compõem a sociedade. Corroborando esta perspectiva, Mônica Conrado e Alan Ribeiro (2017) refletem sobre o olhar heterogêneo necessário para se pensar este conceito e as possibilidades de pesquisa e discussão que ele oferece. Conforme os autores:

[...] o estudo de diferentes masculinidades negras poderá ser feito de modo a revelar os conflitos entre agência e controle social, privilégio e subordinação, possibilidades e limites de mudança, suplantando uma percepção do real que evite as armadilhas do estereótipo como um significado flutuante que pode se confundir com as próprias percepções sobre subjetividades e complexidades relacionais. Somente assim se poderá perceber o vivido sob um olhar que dê espaço para os sentidos cambiantes de nossas subjetividades em oposição à um modelo de análise posicional que concebe os sujeitos de modo fixo e inflexível (CORANDO; RIBEIRO, 2017, p. 87).

Embora as questões levantadas pelos autores digam respeito as identidades sociais contemporâneas, essas indagações podem ser imprimidas para pensar a realidade dos homens negros no pós-abolição visto que as dinâmicas enfrentadas refletem problemas semelhantes aos levantados pelos autores. Em especial no ponto que discorrem sobre o estereótipo em torno da masculinidade negra, cabe salientar este aspecto em relação a violência exemplificada no caso de Diógenes. A percepção de enquadrar o homem negro como violento por “natureza” reflete uma construção pejorativa que reduz e associa esses sujeitos a atitudes irracionais e desmedidas. Stuart Hall contribui com essas desmistificações ao abordar os aspectos da cultura e representação

e como essas conotações se dão nos corpos constituidores de identidades.

Na visão de Stuart Hall (2016) a relação entre identidade e diferença é permeada pelas representações, que por sua vez, contempla em sua significação a construção dos estereótipos. Para Hall (2016, p. 189) a “estereotipagem”, “[...] estabelece uma fronteira simbólica entre o ‘normal’ e o ‘pervertido’, o ‘aceitável’ e o ‘inaceitável’, o ‘pertencente’ e o que não pertence ou é o outro”. Na sequência, o autor coloca a estereotipagem no prisma de análise a partir da desigualdade de poder, pois a classificação e exclusão de sujeitos fora da “norma” se dá pela afirmação e uso do poder que provém do grupo dominante. Assim, pensar a figura de Diógenes apenas pelo recorte do ato de violência que cometera, contribui para reforça este estereótipo de forma essencialista. Desta forma ao complexificarmos esse sujeito apresenta suas outras facetas e formas de agir entramos em diálogo com a quebra dessas noções pré-definidas, ampliando o leque de análise e percepções sobre a experiência social deste homem negro.

Com isso, buscamos neste ensaio apresentar mais perguntas e problematizações do que propriamente análises concretas sobre a trajetória de Diógenes Baptista. Com o intuito inicial de evidenciar a potencialidade de pesquisa em torno de seu percurso social durante o pós-abolição em Porto Alegre, e costurando, na medida do possível um diálogo a partir de seus escritos e publicações com a obra de Frantz Fanon, especialmente nos aspectos ligados a percepção da identidade racial em meio a uma sociedade predominantemente branca. Ademais, as inflexões em relação ao campo do gênero e sua possibilidade de pensar as masculinidades negras, demonstra ser uma ferramenta analítica desafiadora ao buscarmos utilizá-la para compreender as dinâmicas e construções dessas identidades em um período incomum em relação aos debates contemporâneos, onde este conceito vem sendo pensado e desenvolvido.

## Referências

- A FEDERAÇÃO. “Exames”, Porto Alegre, 22 jul. 1919, p. 5. (Hemeroteca Digital)
- ALBUQUERQUE, Wlamyra. Réplica – O jogo da dissimulação. Abolição e cidadania negra no Brasil. *Revista Perseu*, ano 5, n. 7, p. 288-297, 2011.
- APERS – 2º Cartório do Cível e Crime de Porto Alegre, maço 266, n. 3. *Impetrados*: Diógenes Baptista Leão e Waldemira de Oliveira Furtado Baptista, 1929.
- BAPTISTA, Diógenes. Impressões, *O Exemplo*, Porto Alegre, 21 maio. 1916, p. 1.
- BAPTISTA, Diógenes. O Luto, *O Exemplo*, Porto Alegre, 28 maio. 1916, p. 2.
- CONNEL, Roberto; MESSERSCHMIDT, James. “Masculinidade hegemônica: repensando o conceito”. *Revista Estudos Feministas*, v. 21, n. 1, p. 241-281, jan/abr, 2013.
- CONRADO, Mônica; RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. Homem Negro, Negro Homem: masculinidades e feminismo negro em debate. *Revista de Estudos Feministas*, v. 25, n.1, p. 73-97, 2017.
- FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: Edufba, 2008.
- GOMES, Flávio dos Santos; DOMINGUES, Petrônio (orgs). *Experiências da Emancipação: Biografias, instituições e movimentos sociais no pós-abolição (1890-1980)*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de; VAREJÃO, Adriana (org). [et al]. *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 36-50.
- HALL, Stuart. O espetáculo do outro. In: \_\_\_\_\_. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Editora Puc-Rio:

Apicuri, 2016, p. 139-246.

HARTMAN, Saidiya. Tempo da escravidão. Contemporânea – *Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 10, n. 3, set.- dez. 2020, pp. 927-948.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de; VAREJÃO, Adriana (org). [et al]. *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 51-81.

O EXEMPLO, Projeto Direito às Memórias Negras. Porto Alegre, 11 dez. 1892, p. 1. (<http://www.ppgecim.ulbra.br/oexemplo/>)

O EXEMPLO. Fatos e Ocorrências. Porto Alegre, 20 jan. 1918, p. 2.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. *Escritos de liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2018.

SANTOS, José Antônio dos. *Prisioneiros da História: Trajetórias Intelectuais na Imprensa Negra Meridional*. 2011. 281 f. Tese (Doutorado em História), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.



**EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES  
NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

# Explorando o passado: o *RAP* em sala de aula e a educação histórica antirracista através da música “Lei Áurea” do *RAPPER* Borges

Gabriel Lopes Dantas

## *Introdução*

É essencial ponderar sobre a relevância da Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, abrangendo do ensino fundamental ao médio. Esse avanço é crucial para promover uma educação mais inclusiva, especialmente no âmbito da formação histórica dos alunos e negros.

Nesse contexto, torna-se imperativo que os educadores abandonem a abordagem tradicional representada pela “Santa Trindade” composta por giz de cera, lousa e livro didático (NASCIMENTO, 2005, p. 01). O *RAP*<sup>1</sup> surge como uma fonte histórica, desempenhando um papel eficaz na reconstrução da memória e cultura histórica dos negros, frequentemente usurpada pelo racismo, cujas ramificações diretas ou indiretas resultam em violência, negando o direito à vida.

---

<sup>1</sup> É importante destacar que a palavra “rap” tem origens específicas e seu significado está relacionado à cultura hip-hop, que inclui elementos como o rap, o breakdance, o DJing e a arte do grafite. Embora a expressão “rap” seja frequentemente associada à ideia de ritmo e poesia, a própria palavra é uma abreviação de “*rhythm and poetry*” (ritmo e poesia), enfatizando a fusão de elementos musicais e líricos presentes nesse gênero. O rap é um estilo musical e uma forma de expressão artística que emergiu nas comunidades afro-americanas e latinas nos Estados Unidos, na década de 1970. Ele se caracteriza pelo uso de rimas faladas e ritmo sincopado, muitas vezes abordando temas sociais, políticos e culturais. Portanto, enquanto a ideia de “ritmo e poesia” pode encapsular parte da essência do rap, é importante reconhecer seu contexto cultural específico e a amplitude de temas que esse gênero aborda.

Atualmente, o *RAP* continua a desempenhar um papel significativo em todo o país, principalmente nas periferias, por meio das “Batalhas de Sangue”, onde *MCs* rimam improvisadamente uns contra os outros. Essas batalhas conquistaram espaço nas regiões periféricas, frequentemente negligenciadas pelo Estado brasileiro, onde a desigualdade social é evidente. Por meio dessas batalhas, informações alcançam as periferias, combatendo preconceitos, enfrentando o racismo e contribuindo para o fortalecimento das comunidades.

Diante desse panorama, considero crucial incorporar o *RAP* enquanto fonte histórica no ambiente escolar. Os estudantes, especialmente os das escolas públicas, predominantemente jovens periféricos, já estão familiarizados com esse estilo musical. Ademais, o ensino do *RAP* em sala de aula estaria em consonância com a Lei 10.639/03, que preconiza o ensino da cultura afro-brasileira, visto que o *RAP* tem suas raízes intrinsecamente marcadas pela cultura negra.

O propósito deste artigo é promover uma discussão acerca da educação histórica, explorando as contribuições dos autores Cerri (2011), Lee (2006) e Rüsen (2011) com enfoque ampliado para elaborar contribuições para o campo da Teoria da História e da Didática da História, com uma abordagem voltada para uma educação histórica antirracista. Especificamente, a análise será conduzida a partir do estudo da fonte musical do estilo *RAP*, utilizando a música “Lei Áurea”, escrita em 2020 pelo *rapper* carioca Borges<sup>2</sup> enquanto material didático pedagógico, articulando teoricamente a música com as três dimensões da aprendizagem histórica delineadas por Rüsen (2011). A nomenclatura “fontes musicais” é descrita por Barros (2019) e podem ser compreendidas como subcategorias das “fontes de conteúdo”. De acordo com Silva (2014):

Apesar de a música ser considerada um documento subjetivo, acredita-se que, ao ser utilizada como fonte documental, analisada e manipulada com cuidado e conhecimento prévio devido, ela se tornará um vestígio histórico interessante para se compreender certas realidades do passado. (SILVA, 2014, s.p.).

Essa abordagem utilizando a fonte musical, visa não apenas explorar as nuances da aprendizagem histórica sob a orientação desses renomados teóricos, mas também aplicar esses conceitos no contexto do *RAP*, um gênero musical que frequentemente serve como meio de expressão cultural e resistência preta. Ao tomar a música “Lei Áurea” como documento fonte, busca-se compreender como o *RAP* pode ser uma ferramenta pedagógica eficaz para abordar questões históricas e sociais, especialmente no que tange à luta contra o racismo.

Dessa forma, o artigo propõe uma análise crítica e reflexiva, alinhando teoria e prática, com o intuito de destacar a relevância de uma educação histórica que vá além do mero relato de eventos, mas que também incorpore perspectivas antirracistas, contribuindo assim para a formação de uma consciência histórica mais ampla e inclusiva com enfoque na experiência, interpretação e orientação.

Afinal, compreende-se que a utilização de documentos (no caso da proposta do artigo, trabalhando a música como fonte documental) em sala de aula proporciona um ambiente possível para um aprendizado histórico amplo, definido por Rüsen (2011, p. 58) como “o conjunto de operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência”. Esses documentos, denominados fontes históricas, constituem fragmentos ou indícios de situações vivenciadas e são passíveis de exploração e análise. Conforme Schmidt (2007, p. 10) observa, o documento evoluiu para se tornar uma ferramenta pedagógica essencial para os professores, uma vez que

---

2 Luis Felipe Borges Campos, conhecido artisticamente como Borges, é uma promissora figura no cenário do *RAP* brasileiro. Integrante da Mainstreet Records, ele conquistou reconhecimento com sucessos como “Lei Áurea”, “Onda do Lança” e “C-Walk2”. No entanto, foi a música “Ak do Flamengo” que o consagrou como um dos principais nomes da cena urbana. Com apenas 23 anos, Borges teve suas primeiras oportunidades no Estúdio Laranja, sob a orientação de MD Chefe e DomLaike. Sua ascensão começou nas batalhas de rima da Pavuna NO Rio de Janeiro, sua área de origem, e em 2019, ele foi revelado para o público com o lançamento impactante de “Ak do Flamengo”. Atualmente, Luis Felipe Borges Campos é reconhecido como um artista radar pelo Spotify, indicando seu crescente destaque na indústria musical. Recentemente, ele lançou seu aguardado primeiro álbum, intitulado “Intocável”, demonstrando a maturidade e versatilidade de sua arte no universo do rap brasileiro. Borges continua a moldar sua carreira como uma voz expressiva na narrativa da música urbana contemporânea.

retira o aluno de sua passividade e reduz a distância entre a experiência do aluno, seu mundo, e os períodos passados ou distantes.

A presente pesquisa fundamenta-se na metodologia da educação histórica, utilizando de análises bibliográficas e documentais. O objetivo principal é explorar como o uso de uma música específica pode enriquecer o debate em sala de aula, proporcionando uma perspectiva ilustrativa das três dimensões da aprendizagem propostas por Rüsen (2011).

Dessa forma, a pesquisa busca não apenas ampliar o conhecimento teórico sobre educação histórica, mas também fornece ferramentas práticas e inovadoras para os educadores, destacando como a música pode ser incorporada de maneira eficaz no processo de aprendizado, estimulando a reflexão crítica.

### ***Breve considerações do racismo e a educação no Brasil***

Atualmente, é fácil perceber que o conhecimento histórico é adquirido em diversos contextos da vida das pessoas, seja na escola, no ambiente familiar ou até mesmo na vivência cotidiana nas ruas. Rotineiramente, os indivíduos absorvem informações históricas por meio de discursos que abordam a história, inclusive a que diz respeito a cultura e identidade deles mesmos. A educação hoje no Brasil, para além de partir de uma função do Estado, também é responsabilidade familiar, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, LDB Lei 9393/96).

Entretanto, uma questão crucial nesse contexto é se a escola pública e, por conseguinte, a família conseguem oferecer uma educação histórica que transcenda um ponto de vista marcado pela exclusão e marginalização da cultura e identidade negra. Atualmente, a presença do racismo no Brasil é evidente, manifestando-se inclusive em eventos tão comuns como os jogos de futebol televisionados. Quando se trata de educação histórica e racismo, é imperativo adotar cuidados essenciais para assegurar que os alunos negros sejam instruídos a partir de uma abordagem que rompa com a tradição e a normalização do racismo.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Educação) em 2022, a discrepância no acesso à educação entre jovens de 14 a 29 anos era evidente, com 70% dos jovens negros e 28% dos jovens brancos estando fora da escola. Esses números apresentaram uma leve variação em relação a 2019, quando 71% dos jovens fora da escola eram negros, enquanto apenas 27% pertenciam ao grupo dos brancos. Em 2018, o estudo “Desigualdades Sociais por Raça ou Cor no Brasil” do IBGE revelou uma redução nas taxas de abandono escolar entre estudantes brancos, contrastando com um leve aumento entre os estudantes negros.

Com base nesses dados, o estudo “Diagnóstico do abandono e da evasão escolar no Brasil” do Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social destaca que as probabilidades de um jovem preto ou pardo, com idade entre 20 e 24 anos, estar fora da escola sem ter concluído o ensino médio são 55% maiores em comparação com um jovem branco. Essa disparidade ressalta as desigualdades educacionais e sociais presentes no contexto brasileiro.

Esses dados destacam a presença de desigualdade racial no Brasil, evidenciando que, entre negros e brancos no país, as pessoas brancas têm mais oportunidades do que as pessoas negras. No entanto, esses dados também apontam para a desistência escolar por parte dos alunos negros, por algo intencional ou até mesmo significativo no momento. É evidente que esses alunos podem abandonar a escola por diversas razões, incluindo a necessidade de obter renda, deixan-

do os estudos em busca de trabalho. No entanto, essa desistência também pode estar relacionada à perspectiva de como a educação, especialmente a histórica, chega até esses alunos. Ou seja, a educação histórica valoriza esses indivíduos, reconhecem suas potencialidades e saberes? Ou ignoram como se não houvesse diversidade em uma sala de aula?

São questões pertinentes, que precisam ser refletidas com muita seriedade, afinal, no contexto brasileiro, podemos ilustrar isso com a ideia de democracia racial, um termo cunhado em 1944 por Roger Bastide. Essa expressão caracteriza “A ideia de que o Brasil era uma nação sem barreiras que impediam a mobilidade social” (SILVA, 2014, p. 249). Conforme Munanga (2004), “O preconceito racial no Brasil, especialmente em relação aos povos indígenas e negros, é um fenômeno ambíguo, que se manifesta pela sua negação, frequentemente respaldado por uma visão fantasiosa de miscigenação”. Ao revisitar o conceito de raça, podemos compreender as questões sociais, ou seja, o ato de considerar certos grupos como inferiores:

[...] podemos compreender que raça é, na realidade um misto de construções sociais, políticas e culturais nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significa, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças (GOMES, 2005, p. 49).

Ao longo da história, a democracia racial foi instrumentalizada para propagar a noção de que o Brasil era uma nação sem obstáculos à mobilidade social, sendo essa ideia amplamente aceita pela sociedade, principalmente entre as décadas de 1930 e 1970. Durante esse período, a “negativa da existência de discriminação e disparidades raciais funcionou como um meio de dissimular a dominação racial” (SILVA, 2014, p. 244). E esse aspecto até a atualidade pode influenciar na educação, a transformando em uma domesticação, diminuindo os dados e proporcionando uma educação reducionista, onde estudantes negros e negras não são instruídos a perceber suas potencialidades, reconhecer sua cultura e amadurecer sua identidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabelece de maneira efetiva os princípios que devem orientar a educação nacionalmente no Art. 3º. Destacando-se o ponto II, que aborda a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o ponto X, que ressalta a valorização da experiência extraescolar; e o ponto XII, incluído pela Lei nº 12.796/2013, que enfatiza a consideração à diversidade étnico-racial (BRASIL, LDB Lei 9393/96).

No entanto, os dados anteriormente mencionados sobre a educação e estudantes negros são alarmantes, indicando a urgência de uma mudança efetiva. Essas estatísticas sublinham a necessidade premente de implementar medidas concretas para garantir que os princípios estabelecidos na LDB se traduzam em práticas que promovam a igualdade e a valorização da diversidade étnico-racial no ambiente educacional. Ou seja, há uma necessidade de uma educação histórica antirracista.

### ***Educação histórica: um debate sobre memória, narrativa histórica e aprendizado histórico***

Na construção do debate sobre uma educação histórica voltada a alunos negros e negras, é necessário compreender o debate a respeito da consciência histórica, que está vinculado à transformação paradigmática na didática da história nos anos 1960, segundo Cerri (2011). Nesse período, houve uma transição do ensino para a aprendizagem histórica, sugerindo uma alteração fundamental na nossa abordagem em relação à prática da disciplina na escola.

Cerri (2011), elucida que a consciência histórica pode ser compreendida como uma característica constante dos grupos humanos, independente de suas diferenças culturais. Ela é intrínse-

ca à existência no mundo e passa por diversos estágios, refletindo a inserção da consciência em diferentes contextos ao longo da trajetória da humanidade. Além disso, a história não é concebida apenas como uma disciplina ou uma área especializada do conhecimento, mas como qualquer produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em relação ao tempo.

Nessa perspectiva, é necessário pontuar, como é possível possuir uma consciência histórica crítica e que não seja domesticada? Nesse âmbito é necessário que a consciência humana relativa ao tempo experimentando, o tempo para poder ser significativo, adquirindo a competência para poder atribuir significado ao tempo (RÜSEN, 2011, p. 79).

De acordo com Rüsen (2011) a aprendizagem histórica vem por meio da memória que transforma a experiência vivida ou interpretada do passado no presente, estabelecendo uma relação de simetria ou assimetria entre o presente e o passado. Isso possibilita que a compreensão do presente forneça perspectivas para expectativas de futuro. Portanto, a aprendizagem histórica deve ser compreendida como um processo de assimilação de experiências, absorvendo-as sob a forma de competências. Essas competências englobam três habilidades: experiência, interpretação e orientação que serão discutidas posteriormente.

Todas as três dimensões do tempo são temas da consciência histórica por meio da memória. A memória elucida o passado, compreende o presente e cria perspectivas para o futuro. Em outras palavras, a rememoração confere sentido à experiência temporal, orientando o sujeito ao longo do tempo. É por meio da memória que a consciência histórica integra as três dimensões (experiência, interpretação e orientação) da vivência temporal.

Por meio de narrativas históricas, a consciência histórica do indivíduo permite que ele se situe no tempo de uma maneira justificada e aceitável para si mesmo. Essa narrativa histórica pode se originar na sala de aula por meio do educador, mas também em diversos outros ambientes. Conforme Cerri (2011), a narrativa histórica não se restringe à verbalização, mas constitui uma forma de produção de conhecimento que também se expressa por meio de imagens, palavras e símbolos. Essas narrativas têm o propósito de estabelecer uma “moral da história”, uma conclusão necessária que orienta ou justifica a ação dos sujeitos, tanto na história narrada quanto na história vivida no presente. As maneiras como as narrativas são empregadas evidenciam a incorporação de determinados padrões normativos à consciência histórica.

Conforme a perspectiva de Peter Lee (2006), a narrativa histórica é uma modalidade de contar histórias que implica na seleção e organização de eventos passados de maneira lógica e coerente. Ele argumenta que a narrativa histórica representa uma das principais formas de transmissão e compreensão da história. No entanto, ressalta que a construção da narrativa histórica pode ser influenciada por variáveis como a perspectiva do narrador, a disponibilidade de fontes e as interpretações dos eventos passados.

Ou seja, se um aluno negro, já vítima do racismo em sua vida cotidiana, entra em uma aula de história, e a narrativa histórica expressa pelo seu professor (a) de história, sobre o passado de seus ancestrais é apresentado apenas sob a perspectiva do “escravo (a)” sem uma discussão efetiva sobre a escravização, esse aluno (a) provavelmente rejeitará e buscará se distanciar cada vez mais de sua ancestralidade, podendo desenvolver aversão a tudo que a ela remeta, inclusive, a si mesmo. [...] uma criança pode achar “desvantajoso” ter nascido negra ou indígena ou pertencer a um grupo étnico-racial mais discriminado. Os efeitos disso são a negação e o esquecimento de suas histórias e culturas. (UNICEF, p. 5, 2010). Lee (2006), elucida:

Os alunos que nunca vão além das concepções do senso comum da história acharão mais fácil aceitar versões prontas do passado, ou alternativamente rejeitar todo o empreendimento como inerentemente fraudulento. Mas, mesmo que os alunos tenham um senso de que o conhecimento histórico é possível, junto com algum entendimento de como os historiadores organizam e explicam o passado, isto não promove, neles mesmos, a estrutura substantiva que os alunos precisam para orientação. (LEE, 2006, s.p.).

De acordo com Rüsen (2011), a narrativa histórica é o meio pelo qual, a partir dos interesses presentes, atribuímos significados e sentidos ao passado. A repetição sem reflexão não constitui aprendizagem. Nadar e aprender a nadar são atos distintos, embora o aprendizado envolva a prática, a diferença reside no conteúdo da aprendizagem. Nesse contexto, é crucial considerar de maneira qualificada a aprendizagem corretamente orientada, uma questão fundamental para a didática da história. As narrativas representam memórias conscientes e interpretações do passado, ambas podem ser exatas ou inexatas, mas produzem significado e precisam ser transparentes com qualificação.

Reutilizando o exemplo citado anteriormente, não basta apenas utilizar um livro didático que fala sobre a escravização sem problematizar a escravização, ressaltar as inteligências e astúcias dos escravizados (as), sobretudo, ponderando suas resistências e formas de resistência. Se esse movimento não for feito, é apenas a repetição do que está escrito, não será aprendizagem histórica efetiva, e conseqüentemente um erro enorme, afinal, pode ser considerado a manipulação da memória através da narrativa histórica em sala de aula.

A manipulação da memória é construída através dos recursos oferecidos pelas narrativas. Enquanto a memória dos detentores do poder recebe o título de memória oficial, os outros grupos têm sua memória marginalizada e a transmissão dela possui menor alcance. Desta maneira, o esquecimento dentro de uma narrativa é utilizado para negligenciar alguns conteúdos e enfatizar outros. (VAZ, 2014, p.109).

Nessa perspectiva, é necessário a aprendizagem histórica sob ótica de Rüsen (2011). Para o autor supracitado, a aprendizagem é um processo dinâmico no qual a pessoa que está aprendendo passa por transformações. Durante esse processo, algo é ganho e adquirido na forma de competências e habilidades. Na aprendizagem histórica, o conhecimento objetivo sobre eventos passados é adquirido de maneira subjetiva pelo sujeito, que, ao fazê-lo, passa a considerá-lo em uma interpretação do presente. Dessa forma, a compreensão subjetiva de dados objetivos do passado orienta a sua percepção do tempo. No entanto, isso não implica que o indivíduo esteja restrito aos dados objetivos do passado, pois o aprendizado é um processo que vai além dessas informações.

A aprendizagem histórica possibilita uma ampliação da experiência do passado, fazendo com que o presente não seja percebido como desconectado nem como um derivado direto do passado. Entre o ontem e o hoje, existem mudanças e continuidades que podem ser compreendidas. Conhecendo o passado não apenas como um criador determinista da realidade atual, mas como sua condição inicial, percebemos as mudanças temporais como uma dinâmica no mundo humano, onde nada é estático nem eterno.

A aprendizagem histórica qualifica nossa competência para atribuir significado, aprimorando nossa capacidade de interpretação e permitindo dar aos fatos significados mais profundos. A expansão de nossa competência de interpretação nos capacita a enxergar o mundo de maneira crítica e desconstrucionista, superando os sentidos e significados tradicionais da cultura histórica, criando um padrão de identidade por meio da diferença e contraposição.

Além disso, a aprendizagem histórica amplia nossa competência de orientação. Ao aprofundar a compreensão do que foi o passado e de como as pessoas interpretam o passado no presente para justificar suas ações, passamos a perceber que outras formas de ação seriam possíveis e até mais qualificadas. Ao reconhecer que as interpretações das experiências passadas no presente são desconexas e que o entendimento do presente é limitado, torna-se imperativo buscar construir novas alternativas de futuro (utopia) em que o presente e o passado possam se realizar de maneira efetiva.

É o âmbito da aprendizagem histórica que Peter Lee (2006) busca preencher um espaço vazio no debate acerca do aprendizado histórico construindo o conceito de literacia histórica, para fundamentar essa orientação prática, Lee (2006) faz menção à «Matriz disciplinar de Jörn

Rüsen”:

Não se trata de que alguém tenha repentinamente revelado um novo problema; após a experiência dos últimos trinta anos de atenção às questões disciplinares, é mais fácil enxergar o que está faltando. Uma forma de colocar o problema é dizer que ainda falta um conceito adequado de literacia histórica. (LEE, p. 133, 2006).

Lee (2006) pretende com este conceito lançar luz sobre um debate fundamental no ensino de história, delinea uma perspectiva de como fazer a literacia histórica estar presente nos processos de aprendizagem do aluno. Neste sentido o autor afirma que “[precisamos] de uma noção operacionalizável de literacia histórica” (LEE, p. 134, 2006).

A principal função da literacia histórica seria instrumentalizar o aluno ao longo do processo de aprendizado histórico, promovendo sua consciência e sua habilidade de abordar o tempo e os processos históricos de maneira crítica. Nesse contexto, como o próprio autor destaca, existem marcas de identificação, vocabulários e expressões que compõem essa área de conhecimento (LEE, p. 136, 2006).

[...] ao reconhecer a história como algo que transcende a orientação de “senso comum”, mas ainda unindo-a em caminhos complexos com ações no mundo cotidiano, a consideração de Rüsen sobre a consciência histórica sugere alguns princípios para construir um conceito de literacia histórica. (LEE, p. 136, 2006).

Ou seja, a literacia histórica representa a habilidade de compreender e interpretar o passado, além de utilizar esse conhecimento para conferir significado tanto ao presente quanto ao futuro. Conforme delineado pelo autor Peter Lee (2006), a literacia histórica se desdobra em dois elementos fundamentais: consciência histórica e orientação histórica. A consciência histórica implica a compreensão de como as afirmações relativas à história podem ser formuladas, assim como as diversas maneiras de sustentá-las ou desafiá-las. Por outro lado, a orientação histórica engloba a capacidade de empregar o conhecimento do passado para dar significado aos eventos atuais e prospectar o futuro.

### ***A música Lei Áurea de Borges e as três dimensões da aprendizagem***

*“Alguém me acorda desse pesadelo  
Cento e onze tiros acertam um preto  
Menor jogado com corpo no beco  
Nossa pele faz nós já nascer suspeito  
Ágatha, Duda, Kauan e João Pedro  
Uns dizem que só quem morre é traficante  
Guerra licenciada pelo Estado  
Favela alimenta sua fome de sangue  
Durmo sem saber se vou acordar  
Recuar no morro nunca foi marcar  
Tentam impedir a gente de sonhar  
Quem não conhece, o que sobra é julgar  
Explica que o herói é quem mata  
E o vilão é quem te deu chuteira*

*Perde seu pai em meio a 80 tiros  
Cresce na sombra de uma mãe solteira  
Olhos de ódio reluzem saudade  
Lei Áurea liberta, não traz igualdade  
Casa que habitava felicidade  
Hoje só resta frieza e maldade  
Não acredito em conto de fadas  
Não acredito em conto de fadas  
Vingança hoje é sobreviver  
A paz aqui já não vale de nada [...]"*

**Borges**

Na música “Lei Áurea” do *rapper* carioca Borges (2020) apresenta uma experiência impactante e visceral da realidade enfrentada por muitos jovens negros (as) nas periferias do Brasil. Ela transcende os limites da mera expressão artística e se transforma em um veículo de denúncia social, abordando questões profundas como violência policial, discriminação racial, desigualdade social e as consequências devastadoras desses problemas na vida das pessoas.

A narrativa da música começa com um chamado urgente para despertar de um pesadelo, seguido pela descrição angustiante de um episódio violento em que 111 tiros<sup>3</sup> atingem um jovem negro. Nomes como Ágatha, Duda, Kauan e João Pedro são mencionados, personificando tragédias reais que marcaram a sociedade brasileira recente.

A crítica à estigmatização do nascimento de indivíduos negros como suspeitos desde o início da vida é um ponto central, destacando como a cor da pele já coloca essas pessoas em uma posição vulnerável. Esta distinção ressalta a disparidade nas percepções e estereótipos baseados na cor da pele. Uma ilustração impactante dessa discrepância está presente na matéria do G1 de Campinas, publicada em 2019, que relata uma decisão judicial ocorrida em 2016. A juíza Lissandra Reis Ceccon de Campinas, ao julgar um crime de latrocínio, surpreendentemente ponderou que o réu, por possuir características como pele, olhos e cabelos claros, não se encaixava no “estereótipo padrão de bandido” associado à população negra.

Essa atitude judicial, como destaca Almeida (2018), ilustra o racismo sistêmico, uma forma de discriminação que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes, resultando em desvantagens ou privilégios com base no grupo racial. Borges, ao abordar essas questões, contribui para a reflexão sobre como a imagem do homem negro é moldada por estereótipos veiculados pelos meios de comunicação, perpetuando a ideia de que “bandido” é sinônimo de “não branco” em uma sociedade profundamente enraizada em preconceitos raciais.

O uso de termos como “guerra licenciada pelo Estado” que contém na música e a referência à fome de sangue nas favelas apontam para uma crua realidade enfrentada por essas comunidades. A denúncia de genocídios e homicídios, retratando mais moradores como vítimas do que bandidos, destaca a desproporção e injustiça presentes nas estatísticas. A mensagem crítica é acentuada pela ironia presente nas linhas que mencionam a normalidade de tudo por aqui.

A expressão “A chapa esquentou” é um alerta para a intensificação da situação, um chamado para atenção e ação diante das injustiças. A música conclui ressaltando a necessidade de

<sup>3</sup> Essa parte da música, é referente a chacina de 5 jovens negros que estavam em um carro e foram vítimas de 111 disparos de arma de fogo de policiais em 2015 na Zona Norte do Rio de Janeiro.

justiça, evidenciando que, mesmo após a Lei Áurea, a igualdade ainda é um ideal distante, e a paz na realidade atual não tem o valor que deveria ter.

Essa música é mais do que uma composição artística; é um manifesto social que busca sensibilizar e conscientizar sobre as complexidades e injustiças presentes na sociedade brasileira contemporânea. Ela representa uma voz de resistência, clamando por mudanças, justiça e igualdade. Encontrasse versos impactantes que narram uma experiência profundamente marcante. Ao mencionar o assassinato de um pai de família por meio de oitenta tiros, Borges revela a brutalidade da realidade que muitos jovens negros sofrem no Brasil. O cenário se desenha ainda mais complexo ao descrever a vivência de crescer sob a tutela de uma mãe solteira, evidenciando as adversidades enfrentadas.

Os versos “Olhos de ódio reluzem saudade/Lei Áurea liberta, não traz igualdade” transmitem uma crítica social acirrada. Ao associar o olhar carregado de ódio com a saudade, Borges sugere uma mistura de sentimentos intensos e ressonantes. A referência à Lei Áurea, que historicamente marcou o fim da escravização no Brasil, é utilizada de maneira perspicaz para questionar a realidade atual. A frase “Lei Áurea liberta, não traz igualdade” denuncia a lacuna entre a liberdade formal conquistada e a persistência das desigualdades raciais, sugerindo que a libertação dos escravizados não resultou na verdadeira igualdade almejada.

Esse contexto se amplifica ao considerar que Borges, ao expressar sua mensagem por meio da arte, denuncia não apenas a violência específica vivenciada por Evaldo dos Santos Rosa em 2019, mas também a política de genocídio que assola o país. Sua música se revela como um veículo de protesto e reflexão sobre as questões sociais urgentes, convidando os ouvintes a considerarem criticamente a situação do Brasil no que diz respeito à justiça, igualdade e respeito aos direitos humanos.

O genocídio percorrido por Borges, é denunciado por Abdias de Nascimento desde a década de 1970, por meio de sua obra “O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado” de (1978), é um alerta persistente sobre a realidade enfrentada pela população negra no Brasil. A utilização desse termo impactante, “genocídio”, não é apenas uma expressão retórica, mas encontra respaldo em investigações oficiais, como a CPI da Câmara dos Deputados, que investigou o assassinato de jovens negros em 2015, e a CPI do Senado, que investigou a morte de jovens em 2016.

O reconhecimento do genocídio da juventude negra remonta aos movimentos negros da década de 1970 e, lamentavelmente, a situação se agravou com o decorrer do tempo. Essa triste constatação revela a urgência de ações efetivas para lidar com essa questão, evidenciando que as preocupações levantadas por Abdias de Nascimento continuam relevantes e necessárias.

A obra de Abdias de Nascimento não apenas antecipou a compreensão do genocídio, mas também desempenhou um papel crucial na promoção de uma conscientização que reverbera nas atuais investigações parlamentares. A persistência desse grave problema ao longo das décadas enfatiza a necessidade de um comprometimento constante com a justiça social e a igualdade, desafiando a sociedade a confrontar e reverter as estruturas que perpetuam tais injustiças.

Para reforçar essa afirmação sobre o genocídio populacional de corpos pretos, dados do “Atlas da Violência” (2017), organizado por Lima e Bueno et al (2017), ressaltam que, alarmantemente, “de cada 100 pessoas vítimas de homicídio no Brasil, 71 são negras. Jovens negros do sexo masculino continuam sendo assassinados anualmente, como se estivessem em uma zona de guerra” (p. 30).

Considerando o exposto, é pertinente uma análise desta música como material didático pedagógico em sala de aula, à luz das três dimensões da aprendizagem propostas por Rüsen (2011), as quais se relacionam com a experiência, interpretação e orientação.

Experiência, é uma dimensão relacionada com a realidade passada. Envolve a assimilação

e compreensão da experiência vivida anteriormente. Nesse contexto, a aprendizagem é vista como um processo contínuo que se baseia nas experiências passadas do aprendiz. A interpretação está relacionada com o todo temporal, a interpretação combina a experiência do passado com a compreensão do presente e os aspectos concernentes ao futuro. Isso implica não apenas entender o passado, mas também integrar esse conhecimento no contexto atual e projetar implicações futuras, por último a orientação, essa dimensão está associada à necessidade prática de encontrar um caminho através dos estreitos e remansos da mudança temporal, analisada sob a ótica diacrônica. Aqui, a aprendizagem é vista como um processo dinâmico que requer adaptação e orientação para navegar pelas complexidades do tempo.

A letra da música descreve a experiência vivida por pessoas em comunidades vulneráveis, destacando a violência, a discriminação racial e a desigualdade. A referência a casos específicos, como os de Ágatha, Duda, Kauan e João Pedro, ressalta a conexão da música com eventos reais. A experiência passada é central para a compreensão da mensagem da música. Essa experiência está atrelada ao passado do povo negro no Brasil, onde o próprio nome da música remete a Lei Áurea, oficialmente Lei n.º 3.353 de 13 de maio de 1888, é a lei que extinguiu a escravidão no Brasil, ou seja, essa música tenta elucidar que essa realidade vivenciada na atualidade, parte de uma história a base da experiência vivida por negros e negras a décadas atrás.

A interpretação temporal combina a experiência do passado (referências a eventos passados e históricos) com a compreensão do presente (a realidade vivida atualmente) e implicações futuras (a incerteza sobre o futuro e a necessidade de sobreviver). A música destaca a complexidade da situação, envolvendo questões históricas e contemporâneas que afetam a vida das pessoas nas comunidades retratadas.

A orientação temporal na música está relacionada à necessidade prática de sobreviver em meio às adversidades enfrentadas. A referência a “Vingança hoje é sobreviver” sugere a luta pela sobrevivência em um contexto de violência e desigualdade. A crítica à ideia de herói e vilão também aponta para a necessidade de reavaliar as normas sociais que perpetuam o ciclo de violência.

Ao introduzir uma música que reflete as complexidades da sociedade, o professor proporciona aos alunos uma imersão na dimensão da experiência. A letra da música, permeada por referências a eventos passados e históricos, permite que os alunos se conectem emocionalmente com as narrativas individuais e coletivas. Essa abordagem estimula a consciência, promovendo uma compreensão mais profunda da diversidade de experiências que moldam nossa sociedade, ressaltando que nada acontece por acaso, há sempre uma carga histórica.

A música, ao combinar elementos do passado, presente e futuro, se torna uma ferramenta eficaz para desenvolver a habilidade de interpretação temporal. Os alunos são desafiados a contextualizar os eventos mencionados na letra, compreendendo sua relevância histórica e sua influência no cenário atual. A análise crítica da música fomenta debates construtivos, incentivando os alunos a formular interpretações informadas e a desenvolver uma consciência temporal mais sofisticada.

A música serve como uma bússola que orienta os alunos nas complexidades temporais e sociais. Ao abordar temas como violência, discriminação racial e desigualdade, ela instiga a reflexão sobre a necessidade prática de encontrar caminhos através dos desafios contemporâneos. Os alunos são motivados a buscar soluções, promovendo uma atitude proativa em relação à mudança e à construção de uma sociedade mais justa e antirracista.

## ***Considerações finais***

A análise da música “Lei Áurea” sob a perspectiva das três dimensões da aprendizagem propostas por Rösen (2011) revela não apenas uma obra artística, mas um poderoso instrumento para a construção do conhecimento histórico e social em sala de aula. A música transcende os limites da experiência individual ao conectar passado, presente e futuro, oferecendo aos alunos uma imersão profunda nas complexidades da realidade brasileira, especialmente para a população negra nas periferias.

A música “Lei Áurea” explora habilmente a dimensão da experiência ao imergir na história e vivência cotidiana de comunidades marcadas por violência e discriminação racial. Ao mencionar eventos específicos e personificar tragédias reais, a música estabelece uma conexão emocional, promovendo uma compreensão mais profunda das experiências individuais e coletivas. A interpretação temporal se destaca pela habilidade da música em combinar elementos do passado, presente e futuro, desafiando a visão estática da história e encorajando uma abordagem dinâmica e interconectada do tempo. A orientação temporal é evidenciada pela narrativa da música, destacando a necessidade prática de sobreviver em meio a adversidades e criticando as normas sociais que perpetuam desigualdades e violência. A música serve como uma bússola orientadora para os alunos, motivando-os a buscar soluções e adotar uma postura proativa diante dos desafios contemporâneos.

Em síntese, a música “Lei Áurea” não apenas proporciona uma experiência estética, mas também se revela como um recurso pedagógico valioso para o ensino de história e consciência social. Ao incorporar as dimensões da experiência, interpretação e orientação, a música convida os alunos a refletirem criticamente sobre a história do Brasil, suas injustiças e desafios, contribuindo para a formação de uma consciência histórica comprometida com a transformação social.

## ***Referências***

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p.19-104.
- BORGES. *Lei Áurea* (Prod. L3ozin), [S.l.]. Mainstreet Records, 2020. 1 vídeo (2:45min). Publicado pelo canal Borges. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=oZ5cXFJPXDA&ab\\_channel=Borges](https://www.youtube.com/watch?v=oZ5cXFJPXDA&ab_channel=Borges). Acesso em : 05 dez. 2023.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão parlamentar de inquérito destinada a apurar as causas, razões, consequências, custos sociais e econômicos da violência, morte e desaparecimento de jovens negros e pobres no Brasil CPI – violência contra jovens negros e pobres. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.
- CERQUEIRA, D.; LIMA, R. S. de; BUENO, S. et al. *Atlas da violência 2017*. Rio de Janeiro: IPEA-FBSP, 2017.
- Decisão em que juíza de Campinas diz que réu não tem ‘estereótipo padrão de bandido’ viraliza. *G1*. Distrito Federal, 01 de mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2019/03/01/decisao-onde-juiza-de-campinas-diz-que-reu-nao-tem-estereotipo-padrao-de-bandido-viraliza.ghtml>. Acesso em: 12 de dez. 2023.
- INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO. Observatório de educação ensino médio e gestão. Desigualdade racial na educação brasileira: um Guia completo para entender e combater essa realidade. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade->

[-racial-na-educacao/?utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=11358183974&utm\\_content=110865315986&utm\\_term=dados%20sobre%20racismo&gclid=Cj0KCOiA67CrBhC1ARIsA-CKAa8QP72IYInibcaECxM0ahLVXCmKHE0q5j4hK3OJKaqjAd\\_kkYgnAOYsaAhdeEALw\\_wcB](https://www.google.com/search?q=-racial-na-educacao/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=11358183974&utm_content=110865315986&utm_term=dados%20sobre%20racismo&gclid=Cj0KCOiA67CrBhC1ARIsA-CKAa8QP72IYInibcaECxM0ahLVXCmKHE0q5j4hK3OJKaqjAd_kkYgnAOYsaAhdeEALw_wcB). Acesso em: 05 dez. 2023.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de Literacia Histórica. In: *Educar em Revista*. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n° especial, 2006. P. 131-150

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; REXENDE, Estevão de. (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação PENESB-RJ*, em 5 nov. 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. "O uso escolar do documento histórico." In: *Caderno de História*. Curitiba: UFPR, 2007, n. 2.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, P.V.B. *Apontamentos sobre o racismo no Brasil*. Curitiba: UFPR, 2014.

VAZ, Claudia Freire. *Reflexões sobre a memória e o esquecimento da influência africana durante a Belle Époque brasileira*. *Psicologia e Saber Social*, 3(1), 96-111, 2014.



# Jogos digitais e ensino de história: *Capoeira Legends* e seu uso na educação para as relações étnico-raciais

Felipe Camargo Fernandes

## *Introdução*

Gostaria de iniciar o presente texto propondo ao leitor que tente se lembrar do primeiro jogo que o mesmo teve contato, e de quais sensações essas lembranças lhe trazem. Tendo feito isso, pense em como foi sua trajetória no ensino básico no último ano que o cursou, no meu caso, por mais que tente me esforçar não me lembro de nenhum recurso utilizado por meus professores(as) que não as aulas expositivas, mesmo que naquele período (2010) já estivéssemos imersos na tecnologia.

Além da falta do uso de novas tecnologias e metodologias relacionadas a educação, também não se tinha acesso as discussões que já eram obrigatórias por meio da lei 10.639/03, referentes ao ensino de história da África e história e cultura afro-brasileira. Os livros didáticos representavam o continente africano de forma depreciativa, os escravizados relacionados a história do Brasil eram retratados de forma passiva, seja pela falta de interesse ou de preparo para tratar desse tema pelos próprios docentes e autores dos materiais didáticos.

Desde a graduação já era de meu interesse trabalhar a temática de jogos digitais e ensino de história. Por meio do curso de aperfeiçoamento para as relações étnico-raciais ofertado pela Unidade Acadêmica de História da Universidade Federal de Campina Grande, e da necessidade de produzir algo que fosse ao encontro do enfoque principal do curso, optei por utilizar o game *Capoeira Legends* como objeto de estudo, além de explorar a utilização de jogos digitais na educação, em especial no componente de história. O jogo traz um personagem negro como protagonista, além da capoeira e do recorte histórico Brasil Império. O próprio ato de jogar já faz parte do

cotidiano de várias crianças ou jovens, até mesmo adultos, porque não aliar tal prática ao ensino. Através do jogo e da imersão do jogador/estudante, há a possibilidade de se tratar a temática étnico-racial, bem como tornar visível a participação na história de sujeitos que antes estavam a margem da mesma, possibilitando assim novas formas de produzir o conhecimento histórico.

### ***Apontamentos acerca da educação para as relações étnico-raciais***

§1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p.31).

Não poderia começar esse texto sem tecer algumas considerações sobre a educação para as relações étnico-raciais, bem como destacar sua importância para termos uma educação mais democrática, justa, com equidade, e com a criticidade necessária ao se tratar de tal tema. Mesmo com uma população tão plural culturalmente como temos no Brasil, e, que em grande parte é formada por negros, continuamos a nos deparar com o racismo e outras formas de discriminação social.

Assim como todos os países do continente americano, o Brasil não é exceção em termos de colonização/ocupação (colonizado por europeus), e por meio desse processo os colonizadores deixaram uma ferida, ferida essa ainda aberta, e que tem reverberações em nosso cotidiano no que tange ao trato com os povos indígenas que aqui já estavam e aos povos africanos traficados de seus lares. Desde a exploração por meio da escravidão, ou pelo genocídio cometido, não é uma tarefa fácil esquecer quase cinco séculos dessas práticas, que estruturalmente, e ao longo da história, legaram uma posição predeterminada a pessoas de determinadas etnias. Segundo Carvalho e Oliveira:

Com efeito, a cor da pele no Brasil se torna um marcador social de distinção na vida cotidiana dos brasileiros, uma vez que os tons de gradação da pele e de traços fenótipos resultam em tratamentos assimétricos dispensados pelas instituições públicas e privadas. Inclusive tem reverberações no espaço escolar, instituição essa que se torna um espaço de litígios entre projetos de combate ao racismo e de outros que reproduzem o mundo da injustiça racial. (CARVALHO; OLIVEIRA, 2023, p.04)

Como apontado por Carvalho e Oliveira a cor se torna um marcador social, um de tantos outros, como a própria classe econômica, o gênero ou a orientação sexual. Por exemplo, quantos médicos negros vemos nos hospitais, quantos engenheiros, quantos professores universitários, esse marcador é produto da própria estrutura da sociedade brasileira que desde antes da abolição da escravatura já proibia escravizados de estudar e de ter terras através de leis impostas<sup>1</sup>, e mesmo depois da abolição e da proclamação da república fez de tudo para impedir os povos negros de terem lugar nessa sociedade que florescia. A escola é um dos lugares onde esses marcadores aparecem, e, é dever da mesma, ser um lugar de combate, no sentido positivo da palavra, se tornar um lugar em que possa existir a luta para extinguir qualquer tipo de preconceito, e possa propiciar uma educação com igualdade e equidade para todos.

Para falarmos um pouco sobre a trajetória da luta por educação e reconhecimento dos povos negros do Brasil, a Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História da África e

---

<sup>1</sup> Em 1837, foi sancionada uma lei para proibir pessoas escravas nas escolas públicas e revogava o artigo do Estatuto anterior: Proibindo a admissão de pessoas escravas nas aulas públicas. A Lei de terras de 1850 impedia que os negros se tornassem donos de terras, como vinha ocorrendo com os colonizadores. A partir dessa lei, só poderia ter acesso à terra quem a comprasse.

História e cultura Afro-brasileira é fundamental. Com isso temos maior ênfase na luta por uma educação que se mostre diante de todos mais plural. Lei essa que surge fruto de toda uma luta dos movimentos negros brasileiros. Podemos entender como Movimento Negro, segundo Domingues:

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes de preconceitos e das discriminações raciais, que os marginaliza no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. [...] (Domingues, 2007, p. 02)

Essa definição de Domingues é uma das muitas que nos fazem compreender o que é o Movimento Negro, bem como seus intuitos, que permeiam a luta por direitos e por igualdade. Domingues divide os movimentos negros em três fases, a Primeira fase de (1889-1937) passando pela Primeira Republica ao Estado Novo com vários movimentos surgindo no mesmo período tendo à Frente Negra Brasileira com maior destaque, a Segunda fase de (1945-1964) entre a Segunda Republica e o início da ditadura militar com a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental Negro aparecendo, e por último a Terceira Fase de (1978-2000) da redemocratização a Republica Nova. Nesses mais de 100 anos de luta dos movimentos negros, diversos movimentos surgiram e foram extinguidos, mas a luta nunca cessou, e dentro dessa última fase se formou o Movimento Negro Unificado (MNU):

[...] o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; *lutas pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares*, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (Domingues, 2007, p. 15, *grifo nosso*)

Dentre as reivindicações do MNU, a inserção no currículo escolar da História da África e do Negro no Brasil já estava presente na pauta. Não foi minha intenção abordar minuciosamente os movimentos negros, mas sim mostrar um panorama da luta dos mesmos, para chegarmos no contexto da Lei 10.639/2003, para que dessa forma possamos entender que o Movimento Negro e seus vários movimentos tiveram que travar uma luta ao longo do final do século XIX e durante todo século XX para que fosse possível a criação de uma Lei tão importante no que diz respeito a educação. Antes da Lei 10.639/2003 a LDB de 1996 trazia um único trecho sobre o ensino da cultura africana na história do Brasil no Art.26 em seu IV inciso, Brasil (1996, grifo nosso): “§4º O ensino da História do Brasil *levará em conta* as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” Como aborda Fernandes:

A LDB de 1996 salienta que o ensino de história do Brasil levará em conta as culturas e etnias que formaram o povo brasileiro, mas nem em maior ou menor medida diz que é obrigatório representar as três etnias, nem tão pouco como deve ser essa representação. Ao tornar obrigatório, mas deixando livre o “como”, o(a) negro(a) acaba por ser representado como sendo aquele que contribui somente para como mão-de-obra para a formação do Brasil, sendo idealizado como inferior, enxergado somente como escravizado e passivo. (FERNANDES, 2022, p. 19).

Mesmo a LDB de 1996 deixava em aberto a forma como deveria ser tratado a representação da cultura e das etnias na formação do povo brasileiro. Com a Lei 10.639/2003:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo

programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [...] (BRASIL, 1996).

A Lei 10.639/2003, além de tornar o ensino de história da África e história e cultura Afro-brasileira obrigatórias, define em que âmbitos devem ser aplicadas, ou seja, tanto no ensino fundamental ou médio, seja na educação pública ou particular, além de não ser responsabilidade exclusiva do componente curricular História tratar de tal temática, abrangendo todo currículo escolar.

Podemos ver na BNCC<sup>2</sup>, no componente curricular de História nos anos finais, em seus procedimentos básicos, os reflexos da Lei 10.639/2003 e também da Lei 11.654/2008:

[...] A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX. (BRASIL, 2018, p. 416).

Dessa forma, podemos ver na prática a aplicação das leis que visam incluir no currículo através da BNCC a história da África e história e cultura Afro-brasileira e indígena. Diferentemente do que era retratado antes dessa obrigatoriedade, podemos ter uma história onde esses sujeitos passam a ser protagonistas, sendo valorizados, integralizados em todo currículo escolar por meio de várias linguagens,

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p.09)

Através dessa possibilidade que a BNCC traz, de se trabalhar por meio de diversas linguagens os objetivos propostos na mesma, fiz a escolha de trabalhar jogos digitais no ensino de história, por meio do game *Capoeira Legends*, produzido no Brasil e que divulga determinado período da história brasileira. Como aponta Rocha (2014, p. 32) “A divulgação histórica é concretizada em produtos culturais e canalizada por diferentes mídias, entre elas a impressa, a televisiva e a das denominadas novas tecnologias, abarcando a comunicação por computadores, *tablets* e celulares.” Utilizar essas variadas mídias no ensino integra em parte o universo cultural em que os próprios alunos já estão inseridos, possibilitando assim uma adequação a utilização dessas metodologias no ensino, bem como uma nova forma de se produzir o conhecimento histórico.

### ***Jogos digitais e ensino de história***

Antes de entrarmos no debate sobre o ensino de história e jogos digitais, faz-se necessário conceituar o próprio termo jogo. Segundo Huizinga:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados

---

<sup>2</sup> Base Nacional Comum Curricular.

limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos “jogo” entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exposições de todo o gênero. [...] (HUIZINGA, 2019, p.35)

Huizinga traz em sua definição de jogo uma série de elementos propícios para o entendimento de tal categoria. Mas, levando em consideração que a obra foi escrita no século passado, é claro que durante esse espaço de tempo entre o trabalho de Huizinga e o presente momento, os estudos sobre o próprio jogo foram desenvolvidos, bem como outras categorias de jogos surgiram. Uma dessas novas categorias são os jogos digitais e suas múltiplas utilizações. Por jogos digitais podemos entender:

[...] uma designação ampla e genérica para todo o aparato que se faz valer das estruturas digitais de um computador para produção, desenvolvimento, processamento e execução de jogos exibidos com sons e imagens em qualquer monitor apto para tal finalidade (aparelhos de televisão, monitores de computador e de vídeo, sistema de projeção, displays de celulares, palmtops, PDAs – Personal Digital Assistant -, etc.). (GALLO, 2007, p. 97-98, apud ARRUDA, 2011, p. 56).

Com isso, a multiplicidade e as formas que os jogos digitais podem ser representados são variadas, estando presente em nosso cotidiano em várias plataformas e diferentes consoles.

No decorrer desse texto vou tentar responder a seguinte pergunta: pode um game trazer contribuições para o ensino de história em paralelo com a educação étnico-racial? Mas já de antemão devemos pensar que o ensino de história ao longo dos anos vem se tornando mais maleável em termos de novas metodologias que dinamizam e tornam atrativo o ensino para os alunos, sem, é claro, perder o enfoque de uma educação que busque provocar o pensamento crítico, e que não fuja dos próprios moldes do método historiográfico. Essas novas metodologias incluem também a educação étnico-racial.

Na apresentação a edição brasileira de *Apologia da História*, o seguinte provérbio é preferido, “os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais” (BLOCH, 2001, p.07). Ao citar esse provérbio árabe na apresentação da obra, Lilia M. Schwarcz, faz nos refletir sobre a matéria prima do historiador, o tempo. Como o próprio Bloch bem diz, a história é a ciência dos homens no tempo, e esse tempo que é sempre mutável, traz similaridades com que o provérbio diz, culturalmente estamos mais próximos do(a) “nosso(a)” época/tempo, do que do tempo dos nossos pais. Nossa forma de pensar, nossas escolhas; sejam por músicas, comidas e outras práticas recreativas como o próprio ato de jogar, se assemelham culturalmente ao nosso tempo. Por isso o ensino de história precisa se adequar ao tempo dos alunos – que podem ser compreendidos como “nativos digitais”:

Marc Prensky desenvolveu o conceito de nativos e imigrantes digitais [...] Os *nativos digitais* são aqueles que já nasceram e cresceram na era da tecnologia, enquanto os *imigrantes digitais* nasceram na era analógica, tendo migrado para o mundo digital somente durante a vida adulta. Naturalmente, esses dois grupos de pessoas pensam e processam informações de modo diferente. (MATTAR, 2010, p.10)

Se pegamos a ótica de nativos e imigrantes digitais formulada por Prensky, cada vez mais o mundo tecnológico está presente em nossas vidas, seja para aqueles que se tornam imigrantes digitais, ou para aqueles que substituem a mamadeira por um Smartphone. Para os chamados nativos digitais, dessa forma, a linguagem e a forma como aprendem e processam informações é diferente, por isso a importância de novas metodologias e ferramentas de ensino. Conforme indaga Arruda (2011. p.16), “A aprendizagem ocorre em todos os espaços fora da escola, e não

se resume a pacotes de informações, mas mistura-se a saberes científicos de toda ordem. [...]”. Dentre esses espaços podemos incluir os jogos digitais.

Levando em consideração que tantas crianças, jovens ou adultos já utilizam os jogos como uma ocupação voluntária, os próprios jogos podem ser utilizados em sala de aula afim de tornar a aula mais interessante. No caso do game *Capoeira Legends*, podemos visualizar Gunga Za libertando escravizados, derrotando os inimigos com golpes de capoeira e cumprindo missões. Diferentemente de utilizar apenas uma aula expositiva para tratar de conteúdos relacionados ao game em questão, podemos pensar o jogo como uma “materialização do real”, como aborda Arruda:

Se o jogo não é realidade, mas é a virtualização do real, o jogo não se opõe à ela, mas é seu constituinte. O jogo em si nunca se tornara realidade, mas as comunidades virtuais são potencias do real – seus sujeitos, suas ideias, suas relações culturais, sociais e econômicas estão presentes no espaço indefinido das redes [...] (ARRUDA, 2011, p.46).

Para além do jogador ter a oportunidade de imersão em um cenário do século XIX criado pelo game, e, em um contexto de luta por parte dos escravizados, o ambiente virtual do jogo propicia a sensação de poder fazer parte daquele mundo, de poder “sentir-se” o próprio Gunga Za, E, como complementa Arruda (2011), os jogos digitais permitem o faz de conta aperfeiçoado pelo audiovisual, pois cria dimensões temporais e explorações espaciais comandadas pelo jogador. Mattar, na introdução de sua obra, compara o ensino tradicional e a utilização de jogos digitais,

**Fase 1.** 5ª série (6º ano). Aula de história. A professora fala sobre Mesopotâmia. Escreve na lousa, com giz. Apaga com o apagador. O aluno ouve. Em casa, o aluno estuda tudo sozinho. No livro didático, ele lê sobre os rios Tigres e Eufrates, sobre a estrutura da sociedade mesopotâmica, sobre sua arquitetura, sobre sua religião, sobre o Código de Hamurábi. Prova individual e sem consulta. Onde se localizava a Mesopotâmia? Quais as características da civilização mesopotâmica? O que significa zigurate?

**Fase 2.** Jogando *Age of empires*. O jogador divide o controle da Babilônia com o colega e precisa utilizar estratégias e diplomacia para passar pelas idades da pedra, do Bronze e do Ferro enfrentando outras civilizações, controladas por outros jogadores. Os jogadores precisam conseguir comida, madeira, ouro e pedra, dentre outros recursos, e administrar cidades, casas, locais de armazenamentos, tempos etc. (MATTAR, 2010, p. XIII).

Não estamos defendendo que em todas as aulas devemos utilizar jogos digitais, nem desmerecer a importância dos livros didáticos e de outras ferramentas educacionais, mas na maioria das ocasiões podemos dar uma aula e descrever o espaço/tempo de determinadas regiões, as características de determinados sujeitos da história e os alunos podem imaginar e tentar visualizar em sua mente esse contexto. Com o jogo, o jogador pode visualizar o tempo/contexto, o espaço, o sujeito/personagem, bem como comandar as ações desse sujeito/personagem histórico, como apontado por Mattar na Fase 2, é claro que com os devidos cuidados e limitações dos próprios jogos a serem analisados. Podemos perceber, como indica Ribeiro os videogames<sup>3</sup> como Cyber-textos,

Um leitor, por mais que esteja fortemente engajado no desdobramento de uma narrativa [livresca], não tem poder sobre ela. Como o espectador de um jogo de futebol, ele pode especular, conjecturar, extrapolar e até abusar dos gritos, mas ele não é um jogador. Como o passageiro de um trem, ele pode estudar e interpretar a mudança de paisagem, ele pode

3 O autor utiliza o termo videogame para se referir ao Cybertexto, mas podemos entender videogame como emulador, ou seja, um computador de mesa (Desktop), Notebook, Smartphone, além de uma série de outros consoles de videogame, mais o que nos interessa é a Mídia, os jogos digitais em si.

pousar os olhos onde quiser ou até puxar o freio de emergência e descer, mas ele não tem a liberdade de mover os trilhos para uma direção diferente. Ele não pode ter o prazer da influência de um jogador [...]. O prazer do leitor é o prazer do *voyeur*: seguro, mas impotente (AARSETH, 1997, p. 04, apud RIBEIRO, 2024, p. 13).

Mesmo que os livros didáticos, ou até obras consagradas historiadores(as) nos façam passar pelos contextos abordados, nos façam ter empatia com vários sujeitos históricos, de forma a nos colocarmos nos “lugares” deles, com os jogos digitais não apenas podemos ter essa sensação de nos colocarmos no lugar do outro, dentro do Cybermundo, como também “assumimos” o personagem in loco, ocorrendo, como aponta Arruda, uma aproximação entre jogo e história,

Ambos permitem: abertura, reinterpretação, imaginação, construção, inusitado e inesperado, ordenação e competição. Seja o historiador/crítico das fontes ou o jogador, ambos são sujeitos da ação e desenvolve seu trabalho sobre um objeto cujo resultado pode oferecer recompensas, mas nunca certezas. (ARRUDA, 2011, p.55).

E é nesse contexto de “assumir o lugar do outro” que procuramos utilizar o game *Capoeira Legends*. Além de ser um jogo ambientado em um determinado contexto histórico, o jogo tem um valor adicional por nos dar a possibilidade de trabalharmos a educação para relações étnico-raciais.

### ***Capoeira Legends: Path to Freedom***<sup>4</sup>

Nesse tópico procuro apresentar um pouco da história do jogo, e da possibilidade de sua utilização no ensino de história.

*Capoeira Legends* surgiu em 2009, trata-se de um RPG (*Role-Playing Game* ou “jogo de interpretação de personagens”)<sup>5</sup> com conteúdo ambientado em um contexto histórico definido. O jogo foi desenvolvido e produzido pela Donsoft Entertainment, empresa brasileira, tendo ainda em sua produção a consultoria da Escola de Capoeira Água de Beber e Mestre Vuê. É um jogo de luta dividido em três capítulos, só que o jogo acabou parando no primeiro capítulo. Pode-se fazer o download do jogo gratuitamente em seu site<sup>6</sup> oficial, nas versões em português e inglês, pode-se também encontrar uma outra parte do jogo; *Capoeira Legends: path to freedom PRÁTICA* (é como se fosse uma pequena “expansão”<sup>7</sup>, um jogo tutorial onde se treina os golpes de capoeira antes de começar a jogar o jogo principal).

O jogo em si é ambientado nas proximidades da cidade do Rio de Janeiro no ano de 1828, logo nos primeiros anos do Brasil Império. O personagem principal e também aquele ao qual o jogador controla as ações é Gunga Za, que ao longo do jogo vai lutar para libertar seus amigos presos e o mocambo da Estrela da presença de capangas e fazendeiros, além de lutar contra soldados do império. Logo abaixo na Figura 1 podemos ver Gunza Za, desferindo um golpe de capoeira, a *armada*<sup>8</sup>, em um soldado do império armado com uma espada. Também podemos

4 Lendas da capoeira: caminhos da liberdade (tradução do autor).

5 Como aborda Andrade (2006, p.40) Os RPGs são jogos de representação nos quais os participantes incorporam personagens ficticiais – típicos dos filmes ou dos livros – e, assim, podem dar seu próprio desencadeamento à história. [...], e complementando com Martins (2000, p.86) jogar RPG significa representar um papel: o jogador realmente executa uma interpretação como ator. Deve, portanto, incorporar características do personagem, agir, pensar e realizar tarefas segundo a perspectiva do personagem. [...].

6 <<http://www.capoeiralegends.com.br/Site/CL/>>. Acesso em: 28 mar. 2024.

7 Um pacote de expansão (do inglês, *expansion pack*), suplemento ou até mesmo *add-on*, é uma adição a um jogo de RPG, tabuleiro ou eletrônico já existente. Estas adições geralmente agregam novas áreas de jogo, armas, objetos, modos de jogo, minigames e/ou enredo estendido de um jogo já completo e lançado. (Wikipédia 2024).

8 No jogo o personagem utiliza 15 diferentes golpes/movimentos de capoeira que são: armada, martelo, queixada, meia lua de compasso, rasteira de costa/de chão, cabeçada, ponteira, pisão, benção, pisão rodado, esquiva lateral/básica, ginga, au, negativa

visualizar no canto superior esquerdo o ícone que mostra a quantidade de vida do inimigo, no canto inferior esquerdo no círculo vermelho temos o axé (nível da vida de Gunga Za), encostado o círculo menor amarelo a cadencia (poder de ataque), no canto inferior direito temos a mandinga (habilidade especial que permite o personagem recuperar a energia vital).

**Figura. 1**



Fonte: autoria própria, tela capturada durante o jogo.

*Capoeira Legends* é dividido em três fases, que no jogo são intituladas de ladainhas. Cada ladainha traz objetivos para o jogador cumprir. Na primeira ladainha (intrusos), o jogador assume o controle de Gunga Za e tem que encontrar Morena ou mestre Vuê, além de libertar seus amigos que viviam no mocambo e que foram capturados. Derrotando os inimigos com golpes de capoeira, além de se esquivar de ataques com outros movimentos, o personagem é levado a cumprir seus objetivos por meio do cenário proposto, libertando seus amigos, bem como entrando em combate até encontrar a Morena no final da fase. Na segunda ladainha (abaixo as torres), o personagem é levado a derrubar duas torres de observação que foram tomadas pelo inimigo, como pode ser observado na Figura 2, além de libertar outros integrantes do mocambo que foram capturados. A ambientação da fase se passa basicamente com o personagem subindo os morros a fim de atingir seus objetivos, derrotando os inimigos que ficam a sua espreita (ver Figura 2). O personagem tem um tempo para derrubar a torre antes que o soldado consiga subir, como podemos ver na parte superior direita da figura, além da quantidade de torres a serem destruídas na fase em questão.

---

rolê e quipe, a descrição de cada golpe bem como a história do jogo pode ser vista no site.

Figura 2



Fonte: autoria própria, tela capturada durante o jogo.

Na terceira ladainha (lar em chamas) Gunga Za tem que retomar o controle do mocambo que está em chamas, derrotando uma quantidade de inimigos maior que nas outras fases, além de libertar seus amigos que foram feitos prisioneiros. Em suma, durante o jogo, o personagem sempre compartilha objetivos diferentes em ambas as fases com um em comum que é libertar seus amigos bem como derrotar seus inimigos. Na Figura 3 podemos ver Gunga Za indo libertar um dos prisioneiros (que está do lado esquerdo da imagem ajoelhado) já no mocambo, tendo que enfrentar um soldado armado antes.

**Figura 3**



Fonte: autoria própria, tela capturada durante o jogo.

O jogo só está disponível para download em versão para computador, os requisitos mínimos para o jogo, ou seja, o tipo de computador que pode suportar, e que o jogador precisar ter para instalá-lo e jogá-lo de acordo com as informações do site são os seguintes:

Sistema Operacional: Windows XP/7/8/8.1/10 32/64bits;

Placa de vídeo: nVidia GeForce 6600GT / ATI Radeon X1650XT (ou superior);

Processador: Pentium IV 2.4Ghz / Athlon XP 3000+ (ou superior);

Memória RAM: 1GB;

Espaço disponível no disco rígido (HD): 500MB livre.

Softwares adicionais inclusos na instalação:

Microsoft .NET Framework 2.0;

AGEIA vPhysX 2.7.3.

Sobre a utilização do jogo nas aulas de história, o ideal é utilizá-lo no mesmo recorte histórico de sua ambientação, ou seja, nesse caso no século XIX, no período que compreende ao Brasil Império, conteúdo esse indicado pela BNCC no Ensino Fundamental 2, mais especificamente

no 8<sup>a</sup> ano (Unidade Temática: O Brasil no século XIX; Objeto do conhecimento: O escravismo no Brasil do século XIX: *plantations* e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial; Habilidades: (EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI20). Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. (Brasil, 2018, p. 426-427). Dessa forma, acompanhando a cronologia do jogo, podemos trabalhar a capoeira como instrumento importante de resistência e cultura, bem como sua criminalização<sup>9</sup> no início da República, até a relevância dessa prática cultural nos dias atuais.

Nesse contexto, podemos explorar o que McCall (2024) chama de EPC (Espaço-Problema Histórico), e dentro desse espaço temos o agente jogador, no caso, o aluno, que irá comandar as ações do personagem principal Gunga Za. Nesse primeiro elemento podemos destacar o fato de o personagem ser negro e utilizar-se da capoeira para se defender e atacar, capoeira que inclusive, desde 2008, é patrimônio cultural reconhecido pelo IPHAN. Outro elemento é o mundo virtual do jogo ambientado nos arredores do Rio de Janeiro em um morro permeado por uma mata, com os personagens usando trajes da época, a música<sup>10</sup> de roda de capoeira que toca em determinados momentos do jogo, o som do berimbau<sup>11</sup> toda vez que Gunga Za desfere algum golpe de capoeira, ou ginga ou se esquiva.

Como aponta Mattar (2010, p. 138) “[...] O desenvolvimento do game envolveu o regaste histórico de elementos importantes da cultura brasileira, como a própria capoeira e os levantes de escravos, e detalhes que incluem até a vegetação da época. [...]”. Em consonância com a Lei 10.639/2003 utilizar o jogo *Capoeira Legends* pode contribuir para abordarmos parte da história do Brasil, superando visões estereotipadas dos escravizados, valorizando sua cultura e formas de resistência. Através do jogo, os jogadores podem se ver através do personagem que é negro, executando golpes de capoeira em meio a vários objetivos. Dessa forma, alinhando o ato de jogar ao próprio ensino de história que irá problematizar tanto a importância e a participação desses sujeitos históricos no período abordado, bem como a importância da capoeira como prática de resistência, além de refletir sobre sua utilização e marginalização durante o Império. Com isso, em relação a utilização de jogos digitais e ensino de história, concordo com Costa (2017, p.37) quando a mesma diz que: “[...] como qualquer outro material, a sua utilização em contexto escolar evidencia a necessidade de problematização, desconstruindo e/ ou aprofundando certos itens que, na primeira vista, podem ser classificados como “problemáticos” do ponto de vista historiográfico.” Mas que com os devidos ajustes podem propiciar uma experiência de aprendizagem prazerosa e enriquecedora.

## ***Considerações finais***

A imersão em um mundo tecnológico nos proporciona uma série de possibilidades em vários âmbitos, e na educação não é diferente. A forma como aprendemos mudou desde o tempo de nossos pais, bem como já está mudando diante de nossos filhos, mas o que infelizmente não muda é o racismo e outras práticas discriminatórias. Com isso podemos e devemos utilizar tudo que a tecnologia nos proporciona para combatermos essas discriminações. Utilizar o game *Capoeira Legends* nesse sentido pode contribuir para valorizar a história de sujeitos que estavam a

9 De 1890 a 1935 a capoeira era crime previsto por lei, Decreto número 847, de 11 de outubro de 1890, Capítulo XIII - Dos vadios e capoeiras, Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação Capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal, [...] (Capoeira OCEC). Disponível em: <<https://capoeiraocec.webnode.com.br/a-arte-capoeira/lei%20de%20proibi%C3%A7%C3%A3o%20da%20capoeira/#:~:text=cumprida%20a%20pena.-,Art.,penas%20cominadas%20para%20tais%20crimes.>>>. Acesso em: 28 mai. 2024.

10 Menino quem foi seu mestre.

11 É um instrumento de percussão de origem africana, usado tradicionalmente na capoeira para marcar o ritmo da luta.

margem da mesma, promovendo uma educação étnico-racial fundamentada ao conhecimento histórico.

É possível utilizar novas metodologias relacionadas ao ensino de história, e com ênfase na educação para as relações étnico-raciais, como a reflexão sobre o game *Capoeira Legends* evidenciou. O recorte histórico que é usado para a ambientação do jogo traz subsídios apoiados pela própria BNCC e pela historiografia para que possamos trabalhar a história do Brasil Império de forma que os escravizados não sejam vistos como sujeitos passivos, como aqueles que não resistiram, mas como aqueles que lutaram por sua liberdade e contra todos os tipos de atrocidades. Além de abordar a importância da capoeira, prática até hoje muito difundida no país. Concluindo, o game traz vários aspectos que podem ser utilizados, como sua ambientação, caracterização dos personagens, narrativa, música e performance dos movimentos da capoeira.

## Referências

- ANDRADE, Luis Adolfo de. A corporalidade do RPG inscrita no designe do jogo eletrônico. In: *XV encontro anual da Compós*. Bauru: UNESP, 2006.
- ARRUDA, Eucidio Pimenta. *Aprendizagens e Jogos digitais*. Campinas: Alínea, 2011.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECADI, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Legislação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional- LDB. Brasília: 1996.
- BRASIL. Lei 10.639/03 de 08 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- CARVALHO, Maria Elizete Guimarães Carvalho; OLIVEIRA, Ariosvalber de Souza. Notas sobre os vinte anos da lei 10.639/2003 e educação antirracista. In: *Revista Cocar*, Belém-Pará, v.19, n. 37, p.01-19, out. 2023.
- COSTA, Marcella Albaine Farias da Costa. *Ensino de história e games dimensões práticas em sala de aula*. Curitiba: Appris, 2017.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos. In: *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 01-23, mar. 2007.
- FERNANDES, Felipe Camargo. *A representação das populações negras nos livros didáticos de História da coleção: História, sociedade e cidadania*. (Trabalho de Conclusão de Curso em História). UEPB. Campina Grande: 2022.
- MCCALL, Jeremiah. O arcabouço estrutural do espaço-problema histórico: jogos como fontes históricas. In: RIBEIRO, Felipe Augusto; CARVALHO, Leonardo Dallacqua (orgs.). *Videogames e jogos eletrônicos: caminhos teóricos e temáticos para a história*. São Luís: Editora UEMA, 2024.
- RIBEIRO, Felipe Augusto. Para uma crítica dos videogames: uma introdução teórica. In: RIBEIRO, Felipe Augusto; CARVALHO, Leonardo Dallacqua (orgs.). *Videogames e jogos eletrônicos: caminhos teóricos e temáticos para a história*. São Luís: Editora UEMA, 2024, p. 13-40.
- ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES, Marcelo (orgs.) [et

al.]. *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 27-42.

MARTINS, Luís Antônio. *A Porta do Encantamento: os Jogos de Representação (RPGs) na Perspectiva da Socialização e da Educação*. Dissertação de Mestrado UNICAMP. Campinas: 2000.

MATTAR, João. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice hall, 2010.



# Rolando dados, imaginando a História: reflexões acerca do uso dos jogos de RPG como recurso didático nas aulas de História

Alan Tassio Galdino

### *Introdução*

**E**m anos de docência escolar, lecionando a disciplina de História, foram muitas as vezes com que me deparei com os seguintes questionamentos proferidos pelos educandos: “para que serve a História?”, “por que tenho que estudar pessoas que já morreram?”, ou mesmo, “do que isso vai me servir”, acredito que tais experiências não sejam vivenciadas unicamente por mim, provavelmente muitos colegas da área também já ouviram questionamentos próximos. Vivemos em uma sociedade cada vez mais midiática, onde a vida e os acontecimentos são cada vez mais rápidos e fluidos, onde somos constantemente “bombardeados” por informações difundidas pelas mais diversas mídias digitais, gerando um sentimento de imediatismo que é notável em nossa sociedade atual. Entendendo esse contexto, vivenciado por nossos alunos, cabe o seguinte questionamento: como conseguir ganhar o interesse dos nossos educandos por uma disciplina que em seu âmago, está diretamente relacionada ao passado?

Além deste questionamento, são muitos os desafios aos quais nós professores (mais especificamente os de História, a quem direciono essas reflexões) não devemos fechar os olhos. É um fato que temos que nos apropriar dos novos espaços digitais utilizados por nossos alunos, e usar deles para criar novas estratégias e metodologias, trazendo ferramentas e recursos didáticos que possam agregar a nossa didática e torná-la mais atraente aos olhos dos nossos educandos atuais.

Não possuo a pretensão nesse trabalho de conseguir apresentar uma metodologia ou recurso que seja infalível, tal atitude está fora do meu escopo e de qualquer educador, pois é sabido que são muitos os fatores que fogem das capacidades do professor de tornar uma aula efetiva.

Todavia, pretendo neste trabalho, apresentar um recurso didático que pode ser útil ao Ensino de História, atraindo a atenção de nossos educandos através do lúdico. Desse modo, entendo o RPG (*Role -Playing Game*) como uma ferramenta didática importante para auxiliar aqueles educadores que possuem a curiosidade e a pretensão de utilizar tal recurso.

A partir da percepção desse cenário que envolve nosso alunado atual, penso ser de extrema importância tornar as nossas aulas de História um ambiente onde o aluno possa se sentir instigado a pesquisar, estudar e sentir prazer em aprender, entendendo também que isso é extremamente difícil de se atingir. Nessa linha de pensamento, acredito ser de extrema necessidade, nesse momento mais que nunca, a apropriação de linguagens, ferramentas e metodologias que possam dialogar com a cultura e interesses de nossos alunos. É nesse contexto que acredito ser o RPG um recurso didático de extrema valia para o ensino de História, analisando aqui seus benefícios e limitações.

O interesse por analisar as possibilidades dos usos do RPG nas aulas de História surge da minha experiência com tal recurso. Não estaria exagerando ao dizer que os jogos aumentaram o meu entusiasmo pela História. Tal afirmação vem da análise das memórias, que, sabemos bem, são normalmente influenciadas pelo fator da nostalgia. Todavia, a cada jogo que se passava em cenários inspirados pela Idade Média ou outros períodos históricos, despertava em mim o interesse em aprender sobre aquele contexto, para que pudesse ter conhecimentos prévios que me auxiliariam na criação de novos personagens e histórias inspiradas naqueles cenários. Foi a partir daí que veio a motivação para utilizar os jogos de RPG em minhas aulas de História. Onde pude, ao longo de oito anos, desenvolver projetos em sala de aula, utilizando tais jogos como ferramenta pedagógica com alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.

Para além de minhas experiências pessoais, algo que colaborou bastante para o amadurecimento da ideia de pesquisar academicamente o RPG foi uma série de intervenções realizadas em escolas da rede pública e particular do Estado da Paraíba, ao longo do ano de 2019, através do trabalho realizado pelo coletivo de professores *Taverna Literária*, um grupo formado por educadores de várias áreas, que tinha como proposta difundir a prática do RPG nas escolas como um recurso didático.

Essa iniciativa proporcionou utilizar o RPG atrelado ao ensino de História, com diversos jovens de faixa-etárias e anos letivos diferentes, utilizando diversos jogos e ambientações históricas. Ao perceber o êxito dessas experiências, principalmente o interesse que os nossos alunos demonstravam, gerou em mim, cada vez mais, um crescente interesse em analisar a aplicabilidade dos jogos de RPG nas aulas de História.

### ***Mas o que são os Jogos de RPG?***

Compreendendo que o leitor pode não possuir o conhecimento prévio do que são o objeto de reflexão desse texto, é necessário elucidar bem o que precisamente são os jogos de RPG, para assim entender as suas potencialidades como uma possível ferramenta pedagógica. Primeiramente, a sigla RPG é abreviação do termo em inglês *role-playing game*, comumente traduzido como “Jogo de Interpretação de Papeis”. Criado nos anos de 1974, por Gary Gygax e Dave Arneson, experientes jogadores de games de estratégia militar.

Os dois criaram o primeiro e mais popular jogo de RPG do mundo, o *Dungeons & Dragons*, comumente conhecido como *D&D*. Um jogo com temática de Fantasia Medieval, com fortes inspirações em obras literárias. Esse jogo possui diversos conceitos, como o de *classes*, bastante inspiradas em ofícios da Idade Média, e de *raças*, principalmente inspirado nos seres das mitologias europeias, tais como elfos e anões. Ao longo de cinco décadas, o jogo teve diversas edições, com refinamentos de suas mecânicas<sup>1</sup> e jogabilidade, inspirando na criação de diversos outros

1 Entendesse por mecânicas, de forma bem concisa, o conjunto de regras que possibilitam o funcionamento do jogo.

jogos de RPG com as mais diversas temáticas e ambientações.

**Figura 1.** Os três volumes que formavam a primeira edição do Jogo Dungeons & Dragons 1974



Fonte: [https:// nonplusrpg.blogspot.com/2010/07/d-1-edicao-e-o-d-da-grow.html](https://nonplusrpg.blogspot.com/2010/07/d-1-edicao-e-o-d-da-grow.html). Acesso em 03/02/2025, às 00:15.

Aqui se faz necessário pontuarmos como são as principais mecânicas dos jogos de RPG. Primeiramente, é necessário que haja no mínimo dois participantes. Entre esses deve haver um que será chamado de *Mestre*, *Narrador* ou *Mediador* (esse último termo, em específico, é utilizado principalmente por jogos com propostas pedagógicas). A esse jogador, fica incumbida a função de criar e escolher as temáticas do jogo. Sonia Rodrigues, nos dá uma ótima descrição da função do *mestre de RPG*, em seu trabalho, fruto de uma tese de doutorado, intitulado de *Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil*:

O mestre inicia o jogo descrevendo o lugar onde a aventura se passa, as características das personagens, leva a história até o ponto onde os jogadores começam a atuar e colocar dificuldades e surpresas para os jogadores resolverem. Os jogadores são responsáveis pelas ações e iniciativas de suas personagens. (RODRIGUES, 2004, p. 19)

Desse modo, ao *mestre*, é dada a responsabilidade de narrar o jogo, descrevendo os cenários que os outros jogadores irão imaginar, dando descrições mais detalhadas possíveis do que os personagens dos outros jogadores vão ver e interagir. Toda essa descrição é feita a partir de sua imaginação, que pode ter respaldo em cenários e eventos reais ou não, realizada principalmente de forma oral. Sendo assim, é a função do *mestre* conduzir a história e apresentar os problemas a serem solucionados pelos outros jogadores.

Aos outros jogadores, cabe criar *personagens*, adequados à proposta do jogo, e embarcar na aventura que pode ser ambientada numa infinidade de temas, como já citado, num universo de fantasia medieval, pós-apocalíptico, futurista, etc. Qualquer tema é possível de se jogar, de acordo com a imaginação e criatividade dos envolvidos.

Esses personagens são criados em fichas, que trazem a descrição de seus aspectos físicos, mentais e culturais. Possibilitando, assim, que os jogadores entendam e descrevam o quão há-

beis são seus personagens em determinadas funções. Ou seja, precisam ser bastante descritivos sobre o quão bom eles são em lutar com uma espada, por exemplo, ou resolver um conflito com diplomacia. Isso de acordo com as habilidades e características escolhidas por cada jogador ao criar seu *personagem*. Incentivando em muitas ocasiões um jogo extremamente colaborativo, onde cada um vai desempenhar uma função melhor do que outro em determinada situação colocada em cheque pelo *narrador*. Desse modo, um determinado jogador pode possuir um personagem muito bom em funções de combate, enquanto outro em estratégias e táticas militares, e assim por diante.

Para além disso, de forma mais específica, os jogadores podem apontar nessas fichas a personalidade de seus personagens, seus gostos, seus traumas, elementos que deixam cada *personagem* mais singular e complexo, tornando tudo mais divertido de se jogar. Também é possível elaborar uma detalhada história de personagem, que traga a explicação de como ele adquiriu aquelas determinadas características, seus objetivos e ambições.

Figura 2. Exemplo de uma ficha de personagem do jogo D&d 5° ed.

**DUNGEONS & DRAGONS**

**Burgell Lingehall**  
NOME DO PERSONAGEM

Bardo Nível 1  
CLASSE E NÍVEL

Artista (Bufão)  
ANTECEDENTE

Luiz Fernando  
NOME DO JOGADOR

Gnomo  
RAÇA

Neutro  
ALINHAMENTO

PONTOS DE EXPERIÊNCIA

**FORÇA** 8 (-1)

**DESTREZA** 14 (+2)

**CONSTITUIÇÃO** 12 (+1)

**INTELIGÊNCIA** 16 (+3)

**SABEDORIA** 10 (+0)

**CARISMA** 15 (+2)

**INSPIRAÇÃO**

**BÔNUS DE PROFICIÊNCIA** +2

**CLASSE DE ARMADURA** 13

**INICIATIVA** +2

**DESLOCAMENTO** 7,5m

Pontos de Vida Máximo: 9

PONTOS DE VIDA ATUAIS

PONTOS DE VIDA TEMPORÁRIOS

Total: 1

**D8**  
DADO DE VIDA

SUCESSOS: ○○○○

FALHAS: ○○○○

SALVAGUARDAS: MORTO

**PERÍCIAS**

- +2 Acrobacia (Des)
- +3 Arcanismo (Int)
- 1 Atletismo (For)
- +2 Atuação (Car)
- +2 Enganação (Car)
- +2 Furtividade (Des)
- +3 História (Int)
- +2 Intimidação (Car)
- +0 Intuição (Sab)
- +3 Investigação (Int)
- +0 Lidar com Animais (Sab)
- +0 Medicina (Sab)
- +3 Natureza (Int)
- +0 Percepção (Sab)
- +2 Persuasão (Car)
- +2 Prestidigitação (Des)
- +3 Religião (Int)
- +0 Sobrevivência (Sab)

**ATAQUES & CONJURAÇÃO**

**Nome** **Bônus** **Índice** **Dano/Tipo**

Besta Leve +4 1d8+2 Perfurante

Adaga +4 1d4+2 Perfurante

Zombaria Viciosa CD 12 1d4 Psíquico

**OUTRAS PROFICIÊNCIAS & IDIOMAS**

Kit de Disfarce.  
Alaúde, Flauta, Flauta de Pã, Lira e Tamborete.  
Idiomas: Comum e Gnômico.  
Armaduras Leves, Bestas de Mão, Espadas Curtas, Espadas Longas, Rapieiras.

**EQUIPAMENTO**

- Flauta
- Carta de Amor
- Traje Comum
- Pacote de Artista
- Lira
- Armadura de Couro
- Adaga
- Besta Leve

**CARACTERÍSTICAS & TALENTOS**

Eu não vou me contentar com nada menos que a perfeição.  
TRAÇOS DE PERSONALIDADE

A arte deve refletir a alma: ela deve vir de dentro e revelar quem realmente somos.  
IDEIAS

Meu instrumento é meu bem mais valioso e ele me lembra de alguém que eu amo.  
VÍNCULOS

Eu farei de tudo para ganhar fama e renome.  
FRAQUEZAS

Pela Demanda Popular: Você sempre encontra um lugar para atuar - geralmente em tavernas ou estalagens.

Visão no Escuro 18m.

Esperteza Gnômica: Vantagem nos testes de resistência de Inteligência, Sabedoria e Carisma contra magias.

Falar com Animais: Você pode comunicar ideias simples para bestas pequenas ou menores.

Inspiração de Bardo (D6): Você, com uma ação bônus, escolhe uma criatura que você possa ver a até 18m de você. Essa criatura tem um dado de Inspiração de Bardo e pode usá-lo ao realizar um teste de atributo, jogada de ataque ou teste de resistência.

TM & © 2019 Wizards of the Coast LLC. É permitida a cópia desta planilha para uso pessoal.

Fonte: <https://jogaod20.com/2020/09/12/dnd5e-ficha-oficial-editavel/>

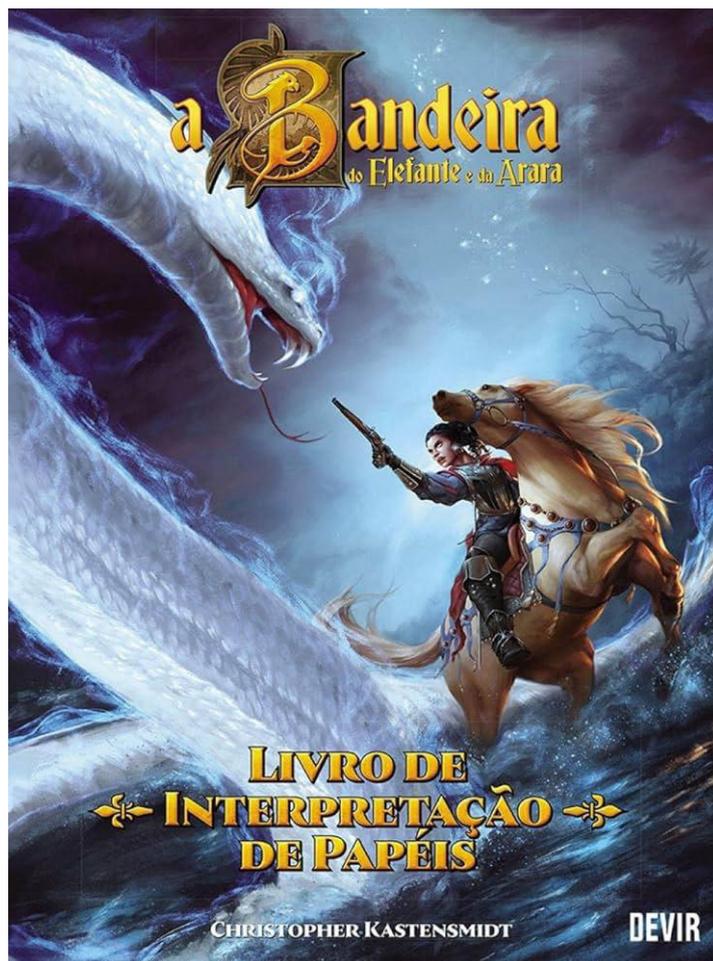
Acima, trazemos como um exemplo de ficha de personagem um modelo do jogo D&D. Nela é possível perceber as descrições de suas principais características, algumas delas especificadas através de números que pontuam em uma escala o quão o personagem é bom em uma determinada habilidade, esses números atuam no jogo dando bonificações nos testes realizados em dados. Outras habilidades são descritas através de um breve resumo, podendo serem consultas com exatidão no livro de regras do jogo. É importante frisar, que o modelo da ficha vai se alterar de acordo com o jogo utilizado.

Para que exista uma coesão no jogo de RPG, que usa da imaginação como um dos seus principais elementos, é preciso possuir um compilado de regras, que possibilitam a sua execução, esses compilados são publicados em formatos de livros. Essas regras vão traduzir de forma mecânica como alcançar determinadas ações dentro do jogo, como desvendar um elaborado enigma, desarmar uma armadilha, e assim por diante.

Quando ocorrem situações que não podem ser solucionadas de forma arbitral e pela interpretação, surgem os objetos utilizados nos jogos de RPG: os dados. O jogador lança os dados e o resultado obtido neles, indica se houve sucesso ou não naquela situação. Um exemplo simples e prático: um jogador, empunhando sua espada, tenta acertar a brecha da armadura de um inimigo. Nessa situação, o *mestre* daria uma dificuldade a ser obtida no teste com o dado, que pode ter ou não algum bônus de acordo com a ficha do personagem. De acordo com o resultado, o jogo segue a partir do êxito ou fracasso da ação do jogador. Os dados no jogo, funcionam como o acaso do destino na vida real.

Atualmente existem inúmeros jogos de RPG, com mecânicas e temáticas mais distintas possíveis. Alguns deles, inclusive, inspirados em temáticas históricas. Cada jogo vai ambientar melhor cada proposta de acordo com a sua mecânica. Abaixo, trago o exemplo de um jogo de RPG brasileiro, *A Bandeira do Elefante e da Arara*, que possui como sua ambientação a ideia de um Brasil colonial fantástico, com a presença dos mitos e lendas brasileiras.

Figura 3: A Bandeira do Elefante e da Arara.



Fonte: <https://www.eamb.org/brasil/>

Desse modo, sintetizando melhor, o que vem a ser o jogo de RPG, podemos analisar a seguinte afirmação que Sonia Rodrigues, nos dá:

O Roleplaying Game é um jogo de produzir ficção. Uma aventura é proposta por um narrador principal -o mestre- e interpretada por um grupo de jogadores. A ação pode se passar em vários “mundos”: de fantasia medieval, terror ou futurista. Pode também interagir com um universo ficcional preexistente. As regras do RPG são as da narrativa. A construção das personagens, o detalhamento do cenário, os “ganchos” do enredo são encontrados nas narrativas orais dos jogadores de RPG, mas foram, antes, colocados em cena por autores dos mais diferentes gêneros de narrativa. Mistura do “faz-de-conta” com o velho hábito de contar histórias, entrelaçamento da literatura com o roteiro de televisão e de cinema, o jogo mobiliza milhares de jovens, produzindo aventuras verbalmente, que, para serem contadas, podem levar dias, semanas e meses. (RODRIGUES, 2004, p. 18).

Temos na primeira sentença da fala da Rodrigues, uma ótima síntese do que vem a ser o RPG, “um jogo de produzir ficção”, uma narrativa, que pode ser ambientada em qualquer lugar e tempo. Assim como uma obra cinematográfica ou de literatura, o jogo de RPG pode tomar como cenário qualquer evento histórico, e os jogadores podem interpretar personagens criados dentro daquele contexto. No jogo, os jogadores interpretam seus personagens, agindo como eles naquele universo, interagindo com tudo que o Mestre narra. E é entendendo isso, que pensamos nas diversas possibilidades do RPG como uma ferramenta pedagógica ao auxílio do ensino de História.

## ***O RPG nas aulas de História***

Após possuir a compreensão de como se dá o funcionamento dos jogos de RPG, fica mais fácil elucidar as suas possibilidades de uso. Primeiramente, no contexto de uma aula, a função de *mestre* seria dada ao educador, que prepara a narrativa, tendo em mente quais conceitos serão trabalhados, quais dilemas os jogadores irão se deparar ao longo do jogo, qual temática histórica irá se apropriar e também em como auxiliar os alunos a construírem seus personagens. Desse modo, qualquer evento ou período histórico pode ser utilizado como cenário para a ambientação do jogo, fazendo com que os jogadores/alunos criem e interpretem personagens dentro daquele contexto.

Em minha experiência, ao utilizar tal ferramenta, questionei os meus alunos sobre quais ideias tinham formado acerca da experiência de se jogar o RPG, se de alguma maneira o jogo teria conseguido ajudar a assimilar o conteúdo? Alguns mencionaram que conseguiram entender melhor determinado assunto, fazendo mais sentido em suas mentes, ao se imaginar vivenciando aquele evento histórico através do olhar de um personagem.

Exemplificando, um aluno que joga interpretando um indivíduo dentro de uma realidade de escravização no contexto do Brasil colonial, pode gerar um entendimento melhor das situações vivenciadas pela população negra daquele período, à medida que seu personagem se depara com situações comuns do período, gerando até mesmo um sentimento de revolta, e fazendo-o refletir mais sobre o racismo na sociedade atual. Evidentemente, que isso pode variar de forma bastante subjetiva, mas não deixa de ser uma possibilidade a ser alcançada com o uso do RPG. Porém, para chegar neste estágio, é necessário haver um esclarecimento aos jogadores, informando que essas situações serão encontradas ao longo da sessão do jogo. Havendo a concordância de todos os jogadores envolvidos, que tais temas tão delicados, como a escravidão, serão retratados no jogo, o docente deve apresentar as situações com mais respeito e seriedade possível, tendo o intuito de apenas fazer os educandos refletirem acerca de um fato histórico presente no nosso passado.

Desse modo, é interessante a nós, professores, perceber que existem uma gama de jogos produzidos com temáticas históricas, alguns já tendo o intuito pedagógico, que podem auxiliar no processo de produção de narrativas a serem utilizadas nas sessões de jogo, visto que já possuem um material bem elaborado e de fácil manuseio. A exemplo, temos o jogo *Jaguarete o Encontro*, produzido pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal do Paraná, que possui como principal proposta, colocar os jogadores no papel de personagens indígenas do Brasil do século XVI, vivenciando os primeiros encontros com os colonizadores europeus.

Figura 4: jogo de RPG Jaguarete o Encontro



Fonte: <https://mae.ufpr.br/jaguarete-o-encontro/>

Interessante notar que esse jogo é o primeiro que temos conhecimento a ser inteiramente produzido por uma equipe de pesquisadores acadêmicos inteiramente especializados na área. Márcia Cristina Rosato, diretora do MAE-UFPR, no período de produção do jogo, relata um pouco de como foi o processo de produção desse RPG:

A construção do cenário e das personagens exigiu um amplo trabalho de pesquisa com fontes e etnográficas para a re-criação, tão aproximadas quanto possível, das cosmologias e grupos étnicos do Brasil daquele período. Neste percurso, foi preciso acréscimos ficcionais de compreender a ficção como algo construído; ou seja, em grande medida, as etnografias recentes ofereceram suportes para os elementos simbólicos utilizados nas narrativas do livro-jogo. [...] A escolha e revisão bibliográfica do tema, as ilustrações e a escrita compuseram esse percurso dialógico - e divertido - de construção registrado nas páginas a seguir. Nelas, corporalidades, faces, vestimentas, armas, habitações, enfeites, práticas curativas, encantamentos, remédios e venenos, seres da floresta, enfim, pessoas, coisas e animais foram cuidadosamente pensados, desenhados e narrados em suas relações cotidianas. Como resultado, a riqueza e integridade das culturas nativas do Brasil, os dramas, enfrentamentos e sofrimentos de seus atores no período colonial, pouco conhecidos do público, são apresentados em abordagem sensível e segura à comunidade. (ROSATO, 2013, p.9)

Nota-se aqui, através da citação, a preocupação dos autores em produzir um material comprometido com a História. O fato de ser um jogo, não inibe, de maneira alguma, a seriedade e o rigor acadêmico dispostos na produção. Por mais que seja um produto que tenha como prin-

principal finalidade a diversão, não exclui a possibilidade da construção do conhecimento. Ao meu ver, enquanto pesquisador, o conhecimento pode (e deve) ser construído através do lúdico, do divertido, e o RPG é uma excelente porta de entrada para isso, criando um amálgama de ligas teoricamente distintas, que são o complexo conhecimento histórico e a diversão proporcionada pelo jogo.

Desta maneira, compreendendo que a disciplina de História se mostra, em muitos momentos, extremamente distante da realidade social de nossos discentes, se não conseguirmos fazer esses sujeitos se sentirem agentes transformadores da História, fracassamos enquanto professores/educadores/historiadores. Evidentemente que esse é um movimento difícil, porém não impossível. É desse modo que entendemos que a utilização dos jogos de RPG pode contribuir bastante para a construção conjunta de um conhecimento histórico entre os educadores e os educandos.

Conhecimento esse que transforme, que torne nossos alunos críticos e atuantes. Afinal, para que serve uma História que não questiona? Uma História que não torna o sujeito crítico, analítico? Uma história puramente conteudista, onde as datas são mais importantes que os sujeitos, não agrega, não transforma, não constrói conhecimento, apenas engessa, e oprime aqueles que não percebem que existem outras realidades diferentes às suas e que estes sujeitos podem almejar outros lugares na sociedade.

É pensando assim, que acreditamos ser possível a construção de uma consciência histórica a partir dos usos do *role-playin game*, envolvendo a construção do conhecimento em grupo. Por mais que o educador esteja transportando os conteúdos da disciplina em uma narrativa dentro do jogo, os educandos estão “vivenciando”, através de seus personagens aqueles eventos e conceitos históricos, fazendo com que eles reflitam e analisem a partir de um lugar de experiência aqueles conhecimentos.

Luis Fernando Cerri, na sua obra *Ensino de História e consciência histórica*, traz uma análise interessante sobre o pensamento freiriano: “o educador não é aquele que traz a luz sobre os ignorantes e cegos. Pelo contrário, dentro do princípio freiriano, ele é uma espécie de parteiro, que ajuda no processo de conscientização, não lhe cabendo em nenhum momento impor a sua própria visão de mundo” (CERRI, 2011, p. 67). Ao se apropriar do termo “parteiro” Cerri, enfatiza como o educador deve ajudar no processo de “nascimento” do conhecimento histórico em nossos educandos. O parteiro não é aquele que gera o filho, ele apenas conduz de forma segura o seu nascimento. Seguindo essa linha de raciocínio, o modo que o professor deve auxiliar em conjunto dos alunos a construção do conhecimento histórico.

Dentro das mais diversas possibilidades que o educador possui, o RPG vai ser um desses instrumentos. Para que as nossas aulas não sejam a definição de uma *educação bancária*, mas sim uma verdadeira *experiência*, segundo a concepção que o filósofo Jorge Larrosa traz: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. (LARROSA, 2011, p.21). Nessa linha, sigo levantando a bandeira de utilizar o lúdico como instrumento, para que nossas práticas educativas possam “tocar” e transformar, gerando no aluno os mais íntimos desejos de mudança, se percebendo como agentes transformadores da História.

### ***Considerações finais***

Por fim, posso afirmar que as experiências de uso do RPG em sala de aula, me proporcionaram vários aprendizados. Por ser uma realidade nova, bastante distinta, os educandos vão se sentir atraídos, e nesse sentido o fator diversão vai fazer diferença. Pois por mais que o intuito seja ensinar a História, a diversão deve estar atrelada nesse processo, caso não, o jogo perderia seu sentido.

É fato que alguns alunos não se sentirão atraídos pelo RPG, e isso é um fator subjetivo. Todavia, para aqueles que se interessarem, todas as etapas do jogo, da criação das fichas às sessões, podem gerar aprendizado. Ao ponto que os jogadores/alunos, vão precisar compreender o período temporal escolhido para se jogar, para criar um personagem que se enquadre dentro daquele contexto histórico. E dentro das sessões, haverá embates e estranhamentos ao se depararem com situações, culturas e práticas que não fazem mais parte da atualidade. Desta maneira, acredito na efetividade do uso dos jogos de RPG no Ensino de História, como uma ferramenta valiosa, para conseguirmos alcançar os nossos educandos atuais.

## **Referências**

- CAILLOIS, Roger. *Os Jogos e os Homens*. Lisboa, Cotovia, 1990.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência históricas: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*, Rio de Janeiro, FGV Editora, 2011.
- COSTA, Carlos Eduardo de Souza. *RPG e ensino de História: uma articulação potente para a produção da narrativa histórica escolar*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p.46. 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1993.
- JAQUES, Rafael Ramires. *Realidade e Fantasia: Contribuições do Role-playing game (RPG) Para a Convivência e a Inclusão na Escola*, Tese (Doutorado) -Programa de Pós-graduação em Educação, Caxias do Sul, 2021.
- LARROSA, Jorge, Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, p. 20-28, abril de 2019.
- MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Jaguareté: o Encontro. Ed. UFPR, 2013.
- PACONHA, Flavio(org.). *Role-play game: praticas, ressignificações e potencialidades*. *Tutóia*, Diálogos, 2021.
- PEREIRA, Priscilla Emmanuelle Formiga. **RPG e História: O descobrimento do Brasil**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em História, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p.122. 2010.
- RODIRGUES, Sonia. *Roleplaying Game: e a Pedagogia da Imaginação no Brasil*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2004.
- SILVA, Caio Cobiانchi, A cultura histórica no RPG *O desafio dos bandeirantes: elementos cognitivos, políticos e religiosos*. *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica*, vol. 39, Jul-Dez, 2021.



# **SOBRE OS AUTORES**

## **ALAN TASSIO GALDINO**

Possui licenciatura plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, é Mestre em História Cultural das Práticas Educativas pela Universidade Federal de Campina Grande –UFCG, membro do grupo de estudos Jogos e Educação (UFCG), atua como professor na educação básica. Tem como interesses de pesquisa: História da Educação, História da Infância, Ensino de História e a utilização de jogos como recursos didáticos na Educação. E-mail: [alantassio89@gmail.com](mailto:alantassio89@gmail.com)

## **ALESSANDRA THAÍS SIEBEN MARTINS**

Mestranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha Cultura e Etnicidade. Graduada em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Tem experiência na área de História, com ênfase em História e Imagem; História, Fotografia e Cultura Visual; Estudos Migratórios, atuando principalmente nos seguintes temas: e/imigração alemã na América Latina (século XIX e XX); Imigração e Colonização; Colônias particulares no Rio Grande do Sul; empresas de colonização; Fotografia e História. E-mail: [thais.alessandra@edu.pucrs.br](mailto:thais.alessandra@edu.pucrs.br)

## **BIANCA LOPES BRITES**

Doutoranda em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, vinculada a linha de pesquisa Cultura e Etnicidade e atualmente desenvolve pesquisa sobre os seguintes temas: Cinema, História, Interseccionalidade e Decolonialidade. Mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vinculada a linha de pesquisa Teoria da História e Historiografia. Graduação em História - Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - 2014-.2018. Como tema de TCC trabalhou com a obra “Crítica da Razão Negra” de Achille Mbembe, a qual enfatizou as concepções de Raça, Negro e África discutidas pelo autor no âmbito de abordagem da Teoria da História e História Intelectual e correntes teóricas dissidentes como os Estudos Pós-Coloniais, De-coloniais e Pensamento Negro Contemporâneo. E-mail: [bi.brites@live.com](mailto:bi.brites@live.com)

## **BRUNO RAFAEL DE ALBUQUERQUE GAUDÊNCIO**

Historiador, escritor e professor, doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e graduado em Jornalismo e História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente, realiza estágio de pós-doutoramento em História na UFCG e especialização em Ensino de Arte, História

e Música pela Faculdade Iguaçu, e é professor concursado de História na Secretaria Estadual de Educação, atuando na EEEF Antonio Vicente, e professor substituto de História na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Publicou diversos livros, incluindo coletâneas de poemas e contos, romances, ensaios, antologias e roteiros de quadrinhos biográficos. E-mail: brunogaudencio@alumni.usp.br

## **CHARLES MONTEIRO**

É doutor em História Social (PUC-SP) e Pós-Doutor em História Social e Cultural da Arte (Université Paris 1- Panthéon Sorbonne). Atualmente é Professor Adjunto da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS, Brasil). Também é Pesquisador na modalidade Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CNPq). Participa de redes de pesquisa, sendo coordenador da “Red Latinoamericana de Historia del Fotoperiodismo y la Fotografía Documental”, do Grupo de Trabalho “História, Imagem e Cultura Visual” da Associação Nacional de História (ANPUH-RS) e do Núcleo de Pesquisa “Arte, Imagem e Cultura Visual” no Programa de Pós-Graduação em História (PUCRS). Temas de pesquisa: História e Fotografia, Cultura Visual, Arte, Fotografia e Cinema na América Latina. E-mail: monteiro@pucls.br

## **EDUARDO ROBERTO JORDÃO KNACK**

Graduado e mestre em História pela Universidade de Passo Fundo, doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós-doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas. Professor do curso de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande. Temas de interesse: memória, patrimônio, cidades, ensino de história. E-mail: eduardo.roberto@professor.ufcg.edu.br

## **FELIPE CAMARGO FERNANDES**

Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e indígena, e em Games e Gamificação na Educação, ambas especializações pelo Centro universitário internacional (UNINTER), possui também curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-raciais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), tem interesse em temas relacionados a jogos digitais e ensino de história, história medieval, teoria da história, história da África e dos africanos no Brasil. E-mail: camargofelipe80@gmail.com

## **GABRIEL LOPES DANTAS**

Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Campina Grande - PPGH- UFCG, na linha História, Cultura e Cidade, Bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba - FAPESQ. Atualmente é Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa História, Cultura e Ensino - PGPHCE. Paralelamente estuda e escreve poesias marginais e desenvolve projetos na área da cultura Hip Hop. E-mail: gabrielcomum65@gmail.com

## **HAVA MARIANA DE OLIVEIRA SANTANA**

Graduada pela Universidade Federal de Campina Grande, no Centro de Formação de Professores. Atualmente Mestranda (Bolsista CAPES) na Linha História, Cultura e Cidade na Universidade Federal de Campina Grande. Desenvolve pesquisa sobre cultura material, manuais de comportamento e gênero, e possui interesse em História Social da Cultura, História da Cidade,

## MANUELA FETTER NICOLETTI

Bolsista CAPES/CNPQ de Doutorado na PUCRS em Comunicação Social, linha de pesquisa: Imaginários, Indústria Criativa e Tecnologias emergentes. Mestre pela Pontifícia Universidade Católica-PUCRS em Comunicação Social, pesquisou o papel ativador da diplomacia cultural na cadeia de valor cinematográfica e obteve aprovação Cum Laude (2022). Graduada em Relações Internacionais pela Escola Superior de Propaganda e Marketing - ESPM (2016) e Administração de Empresas com Especialização em Negócios Digitais, também pela Escola Superior de Propaganda e Marketing-ESPM (2018).. É curadora de cinema independente no Instituto Ling e em Porto Alegre. Na Diplomacia Cultural, trabalha em parceria com embaixadas, consulados e institutos nacionais de cultura, desenvolvendo programações de cinema e prestando serviços de legendagem e tradução. Especialmente com a EUNIC (European Union National Institutes of Culture). Publicou o livro *Diplomacia Cultural e o Cinema Brasileiro* pela Editora Sulina (2022). Atualmente desempenha um cargo diplomático como External Expert na ISESCO (Islamic World Educational, Scientific and Cultural Organization) sediada em Rabat, Marrocos. E-mail: Manuela.fetter@edu.pucrs.br

## PATRICIA NAMES

Doutoranda e mestra em Letras (Programa de Pós-Graduação em Letras - Escola de Humanidades - PUCRS). Graduada em Letras (PUCRS) e Ciências Jurídicas e Sociais (PUCRS). Servidora pública no Município de Guaíba/RS. E-mail: patricia.names@edu.pucrs.br

## TAÍS GIACOMINI TOMAZI

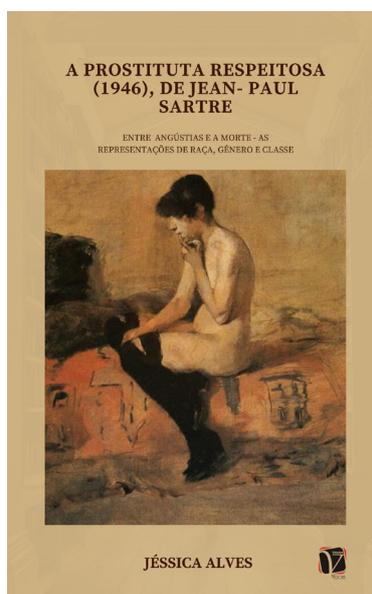
Doutoranda no Programa de Pós Graduação em História - UFSM (2020. Doutorado sanduíche em andamento no Centre for Privacy Studies - University of Copenhagen, com financiamento CAPES. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em História - UFSM (2018). Graduada em História - Licenciatura Plena e Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2016). Áreas de interesses: História do Brasil Império e História Contemporânea, com ênfase em temas relacionados à cultura, consumo e cotidiano em regiões fronteiriças. E-mail: taistomazi@gmail.com

## VITOR DA SILVA COSTA

Doutorando em História (PUCRS), Mestre em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2018-2020). Bacharel em História pela Universidade Luterana do Brasil (2014-2017). Pesquisador com ênfase em estudos étnico-raciais no pós-abolição em Porto Alegre, analisando o protagonismo negro, canais de sociabilidade, relações familiares, associativismo negro, educação, relações de trabalho e irmandades religiosas. Atualmente atua como professor voluntário no curso preparatório de ENEM e pré-vestibular Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC-UFRGS) e como membro e coordenador do GT Emancipações e Pós-Abolição ANPUH/RS. E-mail: vitor.costa90@edu.pucrs.br

## ***Conheça outros títulos das Edições Verona***

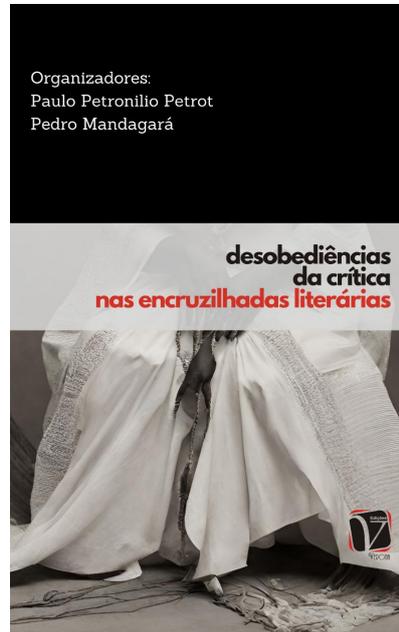
[“A Prostituta Respeitosa” \(1946\), de Jean-Paul Sartre; entre angústias e a morte - as representações de raça, gênero e classe](#)



Autora: Jéssica Ferreira Alves

Resumo: O livro “‘A Prostituta Respeitosa’ (1946), de Jean-Paul Sartre: entre angústias e a morte – as representações de raça, classe e gênero” busca compreender as opressões interseccionais, a angústia e a morte presentes na obra “A Prostituta Respeitosa”. Essa peça teatral foi escrita no ano de 1946, após o dramaturgo e filósofo Jean-Paul Sartre fazer viagens aos Estados Unidos. Ao escrevê-la buscou denunciar alguns aspectos incômodos daquele país, especialmente o racismo e a segregação. Sartre (1905-1980) foi um dos precursores do existencialismo na França juntamente de outros nomes importantes, como Simone de Beauvoir, Martin Heidegger e Maurice Merleau-Ponty, especialmente logo após a segunda guerra mundial. O filósofo fez uso de diversas linguagens para expressar sua filosofia e engajamento político. Nesse sentido, para pensar o teatro de Sartre, é necessário considerar que este também faz parte de seu sistema pensamento e expressão intelectual. Por conseguinte, não pode ser desvinculado do contexto em que ele viveu nem da sua filosofia. Destarte, faz-se necessário investigar os aspectos estéticos da peça a partir da análise bibliográfica e do texto dramaturgico, pensando como Jean-Paul Sartre, no texto teatral, perspectivou de forma crítica as opressões de raça, classe e gênero em suas obras, dando ênfase às temáticas da morte e da angústia, que são temas importantes no existencialismo sartreano.

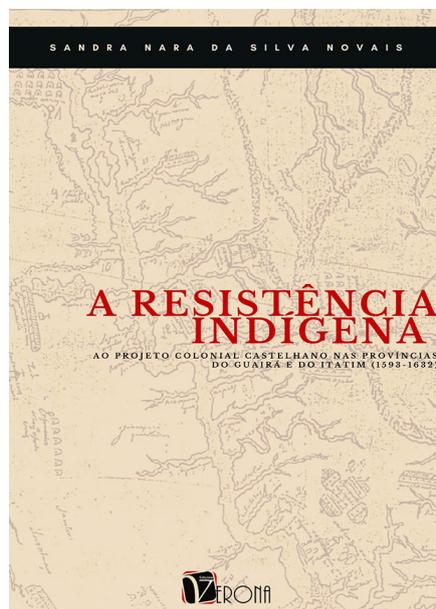
## Desobediências da crítica nas encruzilhadas literárias



Autores: Paulo Petronilio Petrot e Pedro Mandagará

Resumo: Sob a organização de Paulo Petronilio Petrot e Pedro Mandagará, a coletânea intitulada “Desobediências da crítica nas encruzilhadas literárias” está dividida em quatro partes. Na primeira, intitulada “DAS DESOBEDIÊNCIAS LITERÁRIAS, DESOBEDIÊNCIAS DA CRÍTICA” Paulo Petronilio trata de temas como desobediência, diferenças, ancestralidade, tendo como perspectiva de análise um profundo mergulho nos modos de interpretar e de produzir conhecimento, que são inspirados em epistemologias africanas. Na segunda parte, esta coletânea traz discussões sobre corpos dissidentes, o ambiente escolar e estudantes travestis, graças à contribuição do pesquisador Vinícius de Oliveira Mota. Nessa mesma parte, Letícia Victória Alves Mamédio discute aspectos da musicalidade do RAP e do Blues. Por outro lado, temos as reflexões de Ana Clara de Oliveira acerca da Luta Feminista, da Etnofobia e do Racismo. Liara Oliveira Magalhães, por sua vez, trata de questões atinentes ao universo QUEER. Fechando a segunda parte da Coletânea, Moacir Oliveira de Alcântara nos convida a pensar acerca do Afro-Punk. A terceira parte, à semelhança das anteriores, coloca o leitor diante de problemas relevantes para a atualidade. Com efeito, Nathielen Fernandes de Oliveira faz pensar sobre Literatura que trata de aquilombamento. Seguindo trilha investigativa assemelhada, Tatyana Alves Conceição propõe ao leitor um mergulho na obra de Conceição Evaristo. Esses são alguns exemplos do tipo de discussão que essa Coletânea traz ao leitor, ou seja, questionar as noções Colonialidade, Decolonialidade, Patriarcado, Resistência feminina, entre outras.

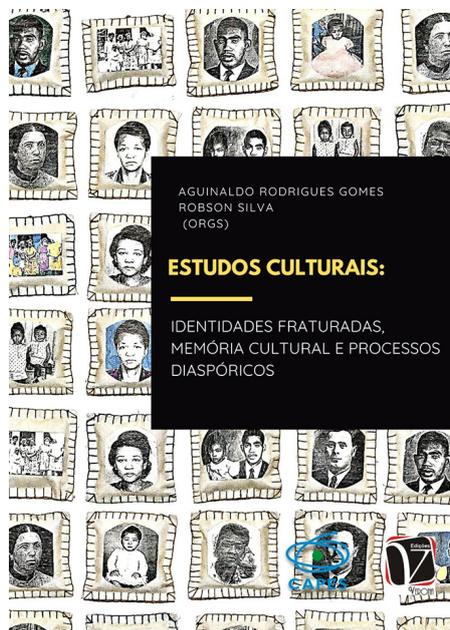
## [A resistência indígena ao projeto colonial castelhano nas províncias do Guairá e do Itatim \(1593-1632\)](#)



Autora: Sandra Nara da Silva Novais

Resumo: No âmbito da Expansão Marítima e Comercial Européia, durante as primeiras décadas do século XVI, as descobertas geográficas, a conquista e a colonização ibérica, na América do Sul, ocorreram por meio de três movimentos concomitantes: a ocupação portuguesa do litoral atlântico, a submissão do mundo incaico/andino ao conquistador castelhano, Francisco Pizarro e a conquista da bacia Platina pela expedição comandada pelo espanhol, D. Pedro de Mendoza. Neste livro é analisado o projeto castelhano de colonização e as resistências indígenas a ele, no interior do continente sul-americano, da área banhada pelo alto curso do rio Paraguai, enfocando-se, sobretudo, a região centro-sul do Pantanal que, nessa época, integrando o extenso Paraguai Colonial, denominava-se Campos de Xerez. A motivação inicial desse processo foi a cobiça por metais preciosos, expressa historicamente pelo mito da Serra de Prata, materializado com a descoberta das extraordinárias jazidas minerais de Potosi, no oriente boliviano. No entanto, razões ditadas pela geopolítica colonial da coroa filipina para o interior da América do Sul, levaram as autoridades paraguaias/castelhanas a redirecionarem a expansão do povoamento colonial para o nordeste de Assunção. Assim, após uma permanência efêmera (1593-1600) no baixo curso do rio Ivinheima, os colonos assuncenhos do núcleo urbano de Santiago de Xerez reassentaram-se, até 1632, em algum ponto entre os rios Aquidauana e Miranda. O objetivo desta pesquisa histórica foi reconstruir, por meio da consulta em fontes primárias e na historiografia anteriormente produzida, a origem desse fenômeno colonial, suas especificidades no interior do modelo colonizador ibérico para a bacia Platina, bem como o entender os fatores históricos que explicam o insucesso dessa experiência povoadora pioneira em Mato Grosso do Sul.

## Estudos culturais: identidades fraturadas, memória cultural e processos diaspóricos



Autores: Aginaldo Rodrigues Gomes; Robson Pereira da Silva (orgs.)

Resumo: O Livro Estudos Culturais: IDENTIDADES FRATURADAS, MEMÓRIA CULTURAL E PROCESSOS DIASPÓRICOS tem o objetivo de reunir resultados de pesquisas e/ou reflexões teórico-metodológicas, que articulem reflexões no campo dos estudos culturais e suas interfases com a linguagem, a memória e os processos identitários diaspóricos.

O livro "Ensaio Sobre Teorias da Cultura e Etnicidade, volume 2" é uma coletânea de trabalhos de pós-graduandos e professores de diferentes áreas das ciências humanas, como história, letras, comunicação social, sobre diferentes temas como antirracismo, feminismo, cultura visual, memória, música e patrimônio, entre outros. Os trabalhos apresentados na obra resultam das reflexões desenvolvidas no âmbito de duas disciplinas de pós-graduação em História: a disciplina Cultura Histórica, Memória e Usos do Passado, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande, e a disciplina Teorias da Cultura e Etnicidade, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O trabalho está dividido em quatro partes que representam temas e objetos de pesquisa abordados nas disciplinas mencionadas. As três primeiras partes, intituladas "Percurso em Teorias da Cultura e Etnicidade", "Visualidade, Etnicidade e Cultura", "Decolonialidade, Oralidade e Escrito", reúnem pesquisas e reflexões teóricas que resultam do trabalho dos autores(as) convidados. A última parte, "Experiências e Possibilidades no Ensino de História para as Relações Étnico-Raciais", leva em consideração a necessidade de voltar o olhar para a educação e o ensino de história.

