



Expediente

Editor

Wilson do Nascimento Barbosa, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Edição & Revisão

Apoena Canuto Cosenza, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Duarte Luciano Antunes, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UNICAMP, Brasil

Danilo Luiz Marques, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

Eduardo Januário, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Eva Aparecida dos Santos, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Flávio Thales Ribeiro Francisco, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Gabriel dos Santos Rocha, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Helena Wokim Moreno, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Márcia de Paiva Fernandes, Programa de Ciência Política - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

Maria Rosa Dória Ribeiro, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e

Ciências Humanas, Brasil

Renata Ribeiro Francisco, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Thiago Sapede, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Conselho Editorial

Alexandre Vieira Ribeiro, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alexsander Lemos de Almeida Gebara, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Ana Mônica Henriques Lopes, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Carlos Moreira Henriques Serrano, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Irinéia M. Franco dos Santos, Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Kabenguelê Munanga, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Leila Maria Gonçalves Leite Hernandez, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Maria Cristina Cortez Wissenbach, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Brasil

Marina de Mello e Souza, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Marina Gusmão de Mendonça, Fundação Armando Álvares Penteado, Brasil

Mônica Lima e Souza, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Muryatan Santana Barbosa, Universidade Federal do ABC, Brasil

Nkolo Foé, Université de Yaoundé, Ecole Normale Supérieure, Camarões

Rodrigo Bonciani, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Brasil

Ronilda Iyakemi Ribeiro, Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, Brasil

Sebastião Vargas Ferreira Netto, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdemir Donizette Zamparoni, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Wilson do Nascimento Barbosa, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Autor Corporativo

Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana Ano X, NºXX, Dezembro/2017

NEACP – Núcleo de Estudos de África, Colonialidade e Cultura Política

Sankofa - Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana

Publicação semestral do NEACP – Núcleo de Estudos de África, Colonialidade e Cultura

Política.

Departamento de História (USP). Av. Professor Lineu Prestes, 338. Cidade Universitária.

Sala M-4. São Paulo – SP – CEP 05508-900. Telefone: (011) 3091-8599.

<http://sites.google.com/site/revistasankofa>

revistasankofa@gmail.com

<http://site.google.com/site/neacpusp>

neacp.usp@hotmail.com

Orientação para Autores:

Os textos enviados para publicação devem obedecer às seguintes normas:

1. Artigos: mínimo de quinze, máximo de trinta páginas, em Times New Roman, corpo 12, entrelinha 1,5.
2. Resenhas: mínimo de duas, máximo de seis páginas, em Times New Roman, corpo 12, entrelinha 1,5.
3. Entrevistas: mínimo de duas, máximo de dez páginas, em Times New Roman, corpo 12, entrelinha 1,5.
4. Documentação: mínimo de dez, máximo de vinte páginas, em Times New Roman, corpo 12, entrelinha 1,5.
5. As citações, notas de referência e indicações bibliográficas devem seguir as normas atualizadas ABNT.
6. Os artigos devem vir acompanhados com resumo e palavras-chave em português e em língua estrangeira.
7. Todos os artigos devem vir acompanhados de bibliografia ou referências bibliográficas.
8. Serão aceitos artigos em espanhol ou inglês, acompanhados de resumo e palavras-chave em português.

Os textos devem ser enviados em formato doc ou rtf para o endereço eletrônico:

revistasankofa@gmail.com.

Juntamente com os mesmos, deverá ser encaminhado um resumo de até dez linhas sobre a qualificação acadêmica e profissional do(s) autor(es).

Aguardamos a vossa participação.

Os Editores.

FICHA CATALOGRÁFICA

SANKOFA - Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana/Núcleo de Estudos de África, Colonialidade e Cultura Política – Número XIX, Ano X, Agosto. São Paulo, NEACP, 2017.
<http://sites.google.com/site/revistasankofa>

Semestral

1. História da África. 2. Diáspora Africana

Sumário

Sobre a Sankofa.....	5
Apresentação – Sankofa, 20.....	6
DA EXTREMA TRANSPARÊNCIA À SUTIL INVISIBILIDADE: O ESPAÇO DO NEGRO NAS EFÍGIES DOS MANUAIS ESCOLARES.....	8
O DRAMA HISTÓRICO DO NEGRO NO TEATRO BRASILEIRO E A LUTA ANTIRRACISMO NAS ARTES CÊNICAS (1840-1950).....	40
“CONCORDO, CLARO, QUE UMA BOA ARTE MUDA AS COISAS”. A ESCRITA LITERÁRIA DE CHINUA ACHEBE E A CRÍTICA A COLONIALIDADE.....	56
TORTURA E CONFIGURAÇÃO COLONIALISTA: UMA LEITURA “FANONIANA” DO LIVRO “TORTURA NA COLÔNIA DE MOÇAMBIQUE (1963-1974)”, E MAIS ALÉM....	74

Sobre a Sankofa

O conceito de Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em Akan “se wo were fi na wosan kofa a yenki” que pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. Como um símbolo Adinkra, Sankofa pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro. Também se apresenta como um desenho similar ao coração ocidental. Os Ashantes de Gana usam os símbolos Adinkra para representar provérbios ou ideias filosóficas. Sankofa ensinaria a possibilidade de voltar atrás, às nossas raízes, para poder realizar nosso potencial para avançar.

Sankofa é, assim, uma realização do eu, individual e coletivo. O que quer que seja que tenha sido perdido, esquecido, renunciado ou privado, pode ser reclamado, reavivado, preservado ou perpetuado. Ele representa os conceitos de auto-identidade e redefinição. Simboliza uma compreensão do destino individual e da identidade coletiva do grupo cultural. É parte do conhecimento dos povos africanos, expressando a busca de sabedoria em aprender com o passado para entender o presente e moldar o futuro.

Deste saber africano, Sankofa molda uma visão projetiva aos povos milenares e aqueles desterritorializados pela modernidade colonial do “Ocidente”. Admite a necessidade de recuperar o que foi esquecido ou renegado. Traz aqui, ao primeiro plano, a importância do estudo da história e culturas africanas e afro-americanas, como lições alternativas de conhecimento e vivências para a contemporaneidade. Desvela, assim, desde a experiência africana e diaspórica, uma abertura para a heterogeneidade real do saber humano, para que nos possamos observar o mundo de formas diferentes. Em suma, perceber os nossos problemas de outros modos e com outros saberes. Em tempos de homogeneização, esta é a maior riqueza que um povo pode possuir.

Apresentação – Sankofa, 20

Seguindo com o objetivo de fazer jus ao conceito de *Sankofa*, esta edição traz artigos que discutem temáticas pertinentes a condição histórico-social da população negra no presente, voltando-se para o passado, buscando semear um futuro mais justo. Um futuro onde o racismo e todas as formas de injustiças sociais tornem-se temas do passado. Para tanto, é necessário passarmos a limpo nosso passado e presente.

A presente edição é composta por quatro artigos, dentre os quais dois abordam o Brasil, e os outros dois voltam-se para a África (especificamente Moçambique e Nigéria). Em *Da extrema transparência à sutil invisibilidade: o espaço do negro nas efígies dos manuais escolares*, Maria Aparecida Dias Castro e Antonieta Miguel analisam imagens da África, de negros e afrodescendentes em livros didáticos para o ensino fundamental I utilizados entre 2010 e 2018 em escolas públicas de Caetité, município do estado da Bahia. Para tanto, as autoras lançaram mão da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978, 2015) a qual considera que para compreender os indivíduos é fundamental situá-los historicamente enquanto sujeitos de uma construção cultural, política e econômica. Dentre as análises das autoras, destacam-se as imagens estereotipadas de africanos e afrodescendentes ainda presentes nos materiais didáticos direcionados para as crianças brasileiras.

Em *O drama histórico do negro no teatro brasileiro e a luta antirracismo nas artes cênicas (1840-1950)*, Gabriel dos Santos Rocha discute a presença do negro no teatro brasileiro no período que compreende o Segundo Império e o Pós-Estado Novo. O autor analisa, por um lado, os estereótipos e imagens pejorativas atribuídas aos afro-brasileiros no teatro, por outro lado, as iniciativas coletivas dos negros no combate ao racismo nos espaços cênicos. Neste processo destaca-se o pioneirismo do *Teatro Experimental do Negro* (1944-1968), fundado e liderado por Abdias Nascimento. Aqui o teatro é entendido enquanto elemento integrado à (super)estrutura da sociedade onde o racismo está presente em suas diferentes dimensões (cultural, política, econômica); o racismo no teatro é o racismo da sociedade, deste modo, o autor entende o combate ao racismo através do teatro como parte integrante de uma das frentes de luta antirracismo na sociedade.

Cláudia Mortari e Katarina Kristie Martins Lopes Gabilan em “*Concordo, claro, que uma boa arte muda as coisas*”. *A escrita literária de Chinua Achebe e a Crítica a Colonialidade*,

apresentam reflexões sobre a escrita do igbo/nigeriano Chinua Achebe (1930-2013) discutindo o papel social e político da sua produção literária, integrada ao contexto histórico da época em que o autor viveu e produziu. Para isso as autoras se debruçaram sobre textos literários de Achebe como *O Mundo se Despedaça* (*Things fall apart*, publicado em 1958), *A Flecha e Deus* (*Arrow of God* publicado em 1964), além de ensaios e entrevistas. Mortari e Gabilan enfatizam a importância da obra de Achebe como contraponto às visões colonialistas, imperialistas, eurocêtricas e racistas sobre o continente e os povos africanos.

Muryatan Santana Barbosa em *Tortura e configuração colonialista: uma leitura “fanoniana” do livro “Tortura na colônia de Moçambique (1963-1974)”*, e mais além recorre a Frantz Fanon para analisar o livro mencionado no título do artigo. O autor e revolucionário martinicano em sua obra produzida no pós-II Guerra Mundial – no contexto de lutas pela descolonização do “Terceiro Mundo” – nos mostrou que o racismo e a violência (física e psíquica) são mediadores das relações entre opressor e oprimido (colonizador e colonizado). A tortura, disseminada em suas diferentes formas em toda a esfera colonial, é tratada aqui como elemento específico de toda configuração colonialista, e marca as relações entre povos conquistados e conquistadores.

Esperamos que esta edição alimente o debate sobre os temas aqui tratados, suscite reflexões e contribua para o estímulo de ações de combate ao racismo e a todas as formas de opressão.

Boa leitura!

DA EXTREMA TRANSPARÊNCIA À SUTIL INVISIBILIDADE: O ESPAÇO DO NEGRO NAS EFÍGIES DOS MANUAIS ESCOLARES

Maria Aparecida Dias Castro¹

Antonieta Miguel²

Resumo

Propõe-se, neste artigo, analisar imagens da África, de negros e afrodescendentes em quatro coleções didáticas para o Ensino Fundamental I, adotadas para as escolas públicas de Caetité, entre o período de 2010 a 2018, à luz de alguns pressupostos da Teoria das Representações Sociais (TRS) na perspectiva de Moscovici (1978, 2015), estudioso que alerta para a impossibilidade de compreender o indivíduo sem considerá-lo historicamente sujeito de uma construção cultural, política e econômica. No processo de análise de dados, foi possível constatar que as imagens que representam esse espaço e sujeitos sociais oscilam entre as que evidenciam uma preocupação em ser socialmente aceitáveis e aquelas que fugazmente desvelam construções históricas estereotipadas. É especialmente destas últimas que este texto se acerca.

Palavras-chave: Imagens. Teoria da Representação Social. História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Abstract

It is proposed, in this article, to analyze images of Africa, blacks and afro-descendants in four didactical collections for fundamental teaching I, adopted for public schools in Caetité between 2010 up to 2018 in light of some assumptions of the Theory of Social Representations (TRS) in the perspective of Moscovici (1978, 2015), a scholar who alerts for the impossibility to understand the individual without considering him historically a subject of a cultural political and economic construction. In the process of data analysis, it was possible to verify that the images that represent this space and social subjects, oscillate between the ones which show a concern in being socially acceptable quail between the ones which show a concern in being socially acceptable, and the ones which briefly reveal stereotypical historical constructions. This text is specially based on these last ones.

Keywords: Images, Theory of Social Representation. African and Afro-Brazilian History and Culture.

1 Professora da Rede Municipal de Ensino de Caetité e pós-graduanda *Lato Sensu* em Educação e Relações Étnico-raciais da Universidade do Estado da Bahia, Campus VI. Email: maria_dias8@live.com.

2 Orientadora. Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, especialista em História do Brasil pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e mestre em História pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora assistente da Universidade do Estado da Bahia – Campus VI, atuando na graduação e pós-graduação. Compõe a Comissão Departamental de Estágio do Departamento de Ciências Humanas. Coordena o Projeto Interdepartamental Memórias da Educação. Disponível: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>>. Acesso: 05/05/2017. Email: antonietamiguel40@yahoo.com.br.

Introdução

Imagens³. De tudo o que mais salta aos olhos nos livros didáticos, e possivelmente *a priori*, desperta a atenção dos pequenos leitores em formação, são as efígies que eles trazem, que não se circunscrevem ao aspecto estético-visual, se expandem, exemplificam, problematizam informações e, para além disso, são textos a dividir espaço com a escrita. Assim, elas jamais deverão vir de forma aleatória e incoerente com o conteúdo abordado. Elas têm de ser adequadamente selecionadas e dispostas para ampliar, aguçar a percepção do leitor, transcendendo o texto escrito, provocando novas possibilidades de construção do conhecimento.

As imagens são signos. Signos representam algo que requer ser lido e interpretado, uma vez que ajuda a construir sentidos para aquilo que se observa. Não obstante, deve-se compreender e reconhecer que “um elemento de uma imagem não significa que estamos compreendendo e decodificando, pois é inerente ao ser humano trabalhar com formas simbólicas” (TERRA, 2017). Portanto, ora velam, ora desvelam intencionalidades. Nessa perspectiva, as contribuições da Semiótica⁴, são interessantes e podem ser aplicadas na apreensão de todas as formas de linguagem.

Ainda de acordo com Santaella (1983), o signo é algo que, mesmo falsamente, representa outra coisa. Se o signo é o indício de uma falta, compreende-se que é necessária a presença de decodificantes convencionados e socialmente aceitos para que sejam compreendidos em uma determinada coletividade. Situação explicada com irrefutável propriedade por Geertz (1973), ao tentar apreender os significados de uma piscadela. “É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície” (GEERTZ, 1973, p. 15). Sendo assim, um fenômeno só pode ser compreendido à medida que se busca pictografar o universo em que ele foi forjado e, muitas vezes, repetido.

As imagens estão inseridas no domínio da cultura e, para serem decifradas, precisam,

3 Neste texto, os termos imagem, gravura, efígie, pictografia e ilustração, a despeito de algumas especificidades, foram empregados como sinônimos.

4 Desenvolvida por Charles Sanders Peirce, 1839, em Cambridge, Massachussets, nos EUA. Filho do matemático, físico e astrônomo Benjamin Peirce, sendo considerado um dos mais profundos e originais pensadores norte-americanos. Peirce deixou contribuições em múltiplas áreas do conhecimento, como Lógica, Semiótica, Astronomia, Geodésia, Matemática, Teoria e História da Ciência, Econometria e Psicologia. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/biografias/charles-sanders-peirce.htm>>. Acesso: 14 fev. 2017.

portanto, ser pensadas, independentemente da intencionalidade com que foram produzidas, como uma construção cultural individual e coletiva. Nesse esteio, uma possibilidade para repensá-las é ter como aporte a Teoria das Representações Sociais (TRS). Há estudos interessantes na educação que têm se embasado nessa teoria. No tocante aos livros didáticos, preferencialmente, faz-se menção ao trabalho de Silva (2011): *A Representação Social do Negro no Livro Didático: O que Mudou? Por que Mudou?*.

1 - Teoria da Representação Social: possibilidades da apreensão de imagens nos livros didáticos

A Teoria da Representação Social foi desenvolvida pelo psicólogo romeno Serge Moscovici, a partir do conceito de representação coletiva de Émile Durkheim.

A representação social pode ser compreendida como “um tipo de conhecimento que tem por objetivo a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Dessa forma, as representações sociais dizem respeito a uma gama de explicações, ideias e pensamentos que permitem remeter a um determinado objeto, fenômeno ou indivíduo, sendo resultado do processo de interação social.

Um dos aspectos a ser enfatizado na Teoria da Representação Social moscovicianiana diz respeito à forte conexão entre as dimensões Indivíduo e Sociedade – por isso, a representação social deve ser apreendida “tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura”. (MOSCOVICI, 1978, p. 45). Destarte, nas falas do autor, ainda é possível se apreender que, apesar de não ser um fenômeno de fácil definição, a representação social é, ainda, “alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado” (MOSCOVICI, 1978, p. 27).

Este teórico, inclusive, chama a atenção para a permanência de muitas representações, às vezes, de tempos imemoriais, mas que são reproduzidas e ressignificadas no cotidiano dos sujeitos sociais, o que reporta à ideia geertziana de cultura como uma teia de significados tecida pelos homens e por eles absorvida ao longo do tempo.

Outro autor a trazer contribuições pertinentes para repensar a Teoria da Representação

Social é Abric (1994 apud CRUSOÉ, 2004) um dos responsáveis por um dos desdobramentos da TRS moscoviciana⁵. Ele especifica algumas funções das representações sociais: funções de saber, de identidade, de orientação e justificação das condutas. A função de saber das representações possibilita aos sujeitos compreender e explicar uma determinada realidade, em consonância com o funcionamento do seu sistema cognitivo e com seus valores e crenças. A função de identidade da representação funciona como uma proteção à especificidade dos grupos na medida em que situam os indivíduos ou grupos no campo social.

Ainda de acordo com Abric (1994 apud CRUSOÉ, 2004), a representação como orientação se presta a ser como guia de comportamentos e práticas. A função justificadora da representação atua para justificar os comportamentos e tomadas de posição dos grupos e indivíduos numa ação ou com relação aos seus parceiros. Estratégias essas que, como se verá, foram apreendidas nas efígies encontradas nos manuais escolares contemplados nesta pesquisa⁶.

O conceito de Representação Social também atingiu outros domínios do saber. Outra perspectiva de se pensá-la é pelo viés da História Cultural, sobretudo nos trabalhos desenvolvidos por Burke (2008), para quem a realidade é uma construção social e cultural, e Chartier (1990), que, por sua vez, amplia essa percepção ao compreender que as percepções do mundo social são impregnadas de intencionalidades; portanto, não se configuram como discursos neutros. Elas produzem estratégias e práticas que prescrevem infligir certa autoridade sobre outros.

A partir do exposto acima, as imagens podem ser pensadas como uma tênue linha a compor a complexa esfera da cultura, num campo onde as respostas nunca serão acabadas, mas um permanente vir a ser, coerente com a percepção de provisoriedade do conhecimento. Independentemente dessa complexidade, o que não se ignora é que, de acordo com Moscovici

5 A Teoria das Representações Sociais se difundiu no meio acadêmico e desdobrou-se em pelo menos três abordagens. A primeira dá seguimento a obra original, com um viés antropológico mais difundido por Denise Jodelet (2001). A segunda, através de Willem Doise (1990), se atém às condições de produção e circulação das representações sociais. A terceira é representada por Jean Claude Abric (1998), que dá ênfase à dimensão cognitivo-estrutural conhecida como Teoria do Núcleo Central (MACHADO, ANICETO, 2010, p. 352).

6 Os livros adotados pela Rede Municipal de Ensino de Caetité, BA, cidade a aproximadamente 700km de Salvador, analisados nesta pesquisa, foram entregues nas escolas e utilizados por professores e alunos das 23 instituições que compõem a Rede Municipal de Ensino. O processo de escolha dos livros didáticos ocorre da seguinte forma: em reunião, os professores, por disciplina, indicam algumas coleções – uma preferencial, seguido de duas outras opções. Entretanto, observam-se falhas no processo de seleção dos manuais, particularmente por não considerar as especificidades históricas e culturais dos indivíduos que os receberam. Dessas escolas, por exemplo, quatorze se encontram na Zona Rural e nove no distrito-sede. Muitas delas, em particular as da Zona Rural, se fazem presentes em Comunidades Remanescentes de Quilombos. Ressalta-se, ainda, que esta pesquisa se encaminhou para a análise do livro em si. Usos e apropriações que os professores da Rede fazem desses materiais requerem outras investigações, pois há, nesse local, carência de estudos nesse sentido.

(1978), a representação tem que ser compartilhada e elaborada por um determinado grupo e, dessa forma, ganhará “vivacidade” e atingirá as intenções para as quais foram forjadas.

2 - Representação social de negros e afrodescendentes nos manuais escolares: primeiras impressões

O primeiro decênio do século XXI brindou a sociedade brasileira com um cenário favorável as políticas de inclusão de afrodescendentes e de visibilização da cultura e história de matriz africana a partir de um aparato legal⁷, em resposta a séculos de resistência e reivindicação, particularmente do povo negro, por uma sociedade em que a equidade social seja a norma. Nesse esteio, é que a história da África e da diáspora e suas representações têm galgado maior espaço nos manuais didáticos produzidos. Por conseguinte, deitar o olhar sobre elas é prerrogativa para modificar a práxis pedagógica, contribuindo para uma aprendizagem significativa das relações étnico-raciais.

Atentando-nos para as imagens sobre a temática africana, como os estudos de Silva (2011), observamos que têm ocorrido alterações significativas na representação de africanos e afrodescendentes nos livros didáticos, quando comparados aos livros produzidos na década de 80 do século passado, “no que tange à sua humanidade, cidadania, territorialidade, status socioeconômico e integração com outras raças/etnias” (SILVA, 2011 p. 12), embora esses livros ainda representem uma minoria. Outra inovação percebida é a assimilação do negro ao branco, social e culturalmente. As considerações tecidas pela autora possibilitaram perceber que esse quadro não foi diferente nos livros das coleções observadas nesta pesquisa, havendo representações positivas de negros e afrodescendentes nos manuais, como é notório na imagem a seguir:

⁷ Trata-se da Lei 10.639 de 2003, como já visto instituiu a obrigatoriedade do ensino e cultura africana nos sistemas de ensino. Também a Lei 12.288 de 20 de julho de 2010 que instituiu o *Estatuto de Igualdade Racial*.

Figura 1 - Ilustração do texto: Comunidade, memória e história



Fonte: História Novo Girassol, 4º ano (2016/2018, p. 147).

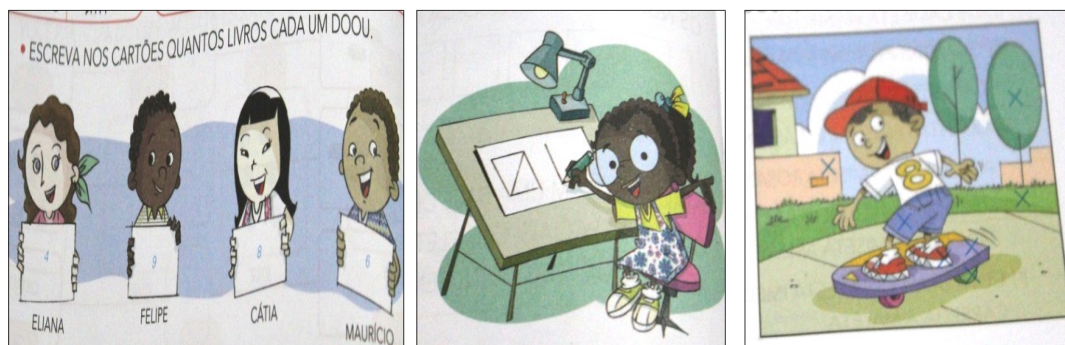
A imagem denota uma harmonia e satisfação da criança em destaque, seja pela ancestralidade, seja pela perspectiva de um futuro melhor. A princípio, é importante considerar o que os elementos dispostos no contexto aludem, pois as trajetórias de vida encadeadas galgam melhores condições de sobrevivência, tendo na imagem do formando o desfecho. Não obstante, como sugere Terra (2017), é o repertório visual e cultural de cada indivíduo que permite diferentes olhares, inferências da realidade experimentada e a ser decodificada.

Observando detidamente, a menina reporta com visível satisfação para o seu passado; pode-se pensar que a imagem mais sugere orgulho e valorização de sua ancestralidade do que revolta pela escravidão. Assim, é possível apreender a contemplação pelas lutas que os seus antepassados empreenderam para se libertar e vislumbrar as muitas lutas que deverão se desenvolver para alcançar uma vida digna, pois o espaço onde ela está inserida se encontra praticamente vazio, carente, apenas preenchido por suas memórias e expectativas.

Segundo Bittencourt (2015), que fez um percurso sobre a inserção de imagens nos livros didáticos de História, as imagens têm sido um importante recurso pedagógico, usado há mais de um século por autores e editores dos manuais escolares de História. Assim sendo, percebe-se que nem

sempre esses recursos transparecem, à primeira vista, suas intencionalidades, ao serem selecionadas e dispostas nesses suportes. Um aspecto positivo dos suportes didáticos refere-se à apresentação das nuances da tez da população brasileira. De um modo geral, têm sido exímios em demonstrar as suas diversas gradações, em particular a afrodescendente, proporcionando aos estudantes verem a si e ao próximo nas muitas realidades representadas nos manuais.

Figura 2- Gradações da cor negra na população brasileira



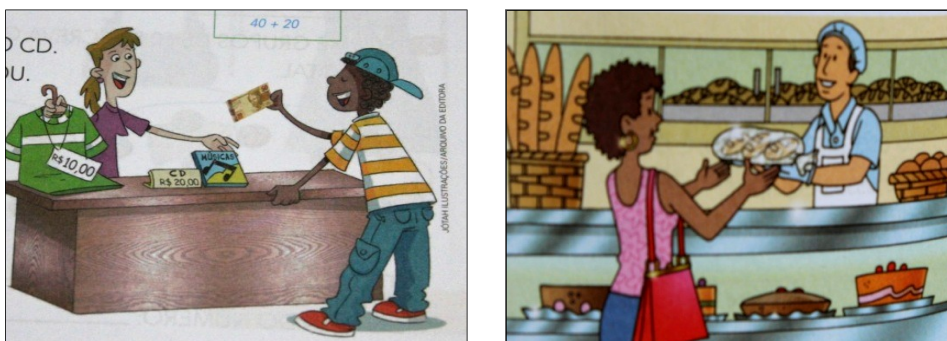
Fonte: Matemática *Ápis*, 2º ano (2016/2018, p. 18, 20 e 21).

Esta representação reflete as mesclas biológicas ocorridas no Brasil desde a colonização. Por diversas vezes, traços fenótipos distintos são observados nos indivíduos representados. Dessa maneira, demonstrando para o jovem leitor “as diversas faces” que compõem o nosso País. Além disso, são dispostas compartilhando o mesmo status social, econômico e cultural – o que, se por um lado, positivamente atribui equivalência a todos, por outro, deixa a desejar no tocante à reflexão sobre as diferenças e contradições culturais, que, como se verá, são sutilmente invisibilizadas.

Outra preocupação comum nos manuais didáticos diz respeito a algumas circunstâncias em que brancos estão prestando serviços aos negros. Dessa forma, têm sido usuais as situações em que os negros e afrodescendentes demonstram poder de compra, sendo atendidos por indivíduos de fenótipo branco, em condições que anteriormente se representava apenas o seu inverso.

Essa inversão de situações sociais, geralmente, apresenta indivíduos com status econômico mediano, ou seja, pessoas que mantêm um padrão de vida razoável, que conseguem sobreviver com o básico. Esta situação, apesar de refletir a condição econômica e social de parte expressiva da população brasileira, por outra perspectiva, pode estar sutilmente sugerindo para as populações afro-brasileiras os marcos sociais e econômicos aonde elas podem chegar.

Figura 3 - Troca de lugares sociais



Fontes: Matemática *Ápis*, 2º ano (2016/2018, p. 73) e *A Conquista da Matemática*, 2º ano (2013/2015, p. 214).

Nestas imagens, o diferencial é os negros demonstrarem *status* econômico e o ambiente de cordialidade inter-étnica. Estas ilustrações apresentam um aspecto positivo, sobretudo para as crianças negras, que certamente se sentem inseridas nessas situações. Destacam-se, também, as profissões que requerem maior nível de instrução. Nestas, sim, os afrodescendentes são mais visualizados, inclusive, servindo de referência positiva quanto à inserção social e profissional.

Figura 4 - Os negros ascendem no mercado de trabalho



Fontes: Português *Porta Aberta*, 3º ano (2013/2015, p. 12) e Ciências *A Escola é Nossa*, 5º ano (2010/2012, p. 36).

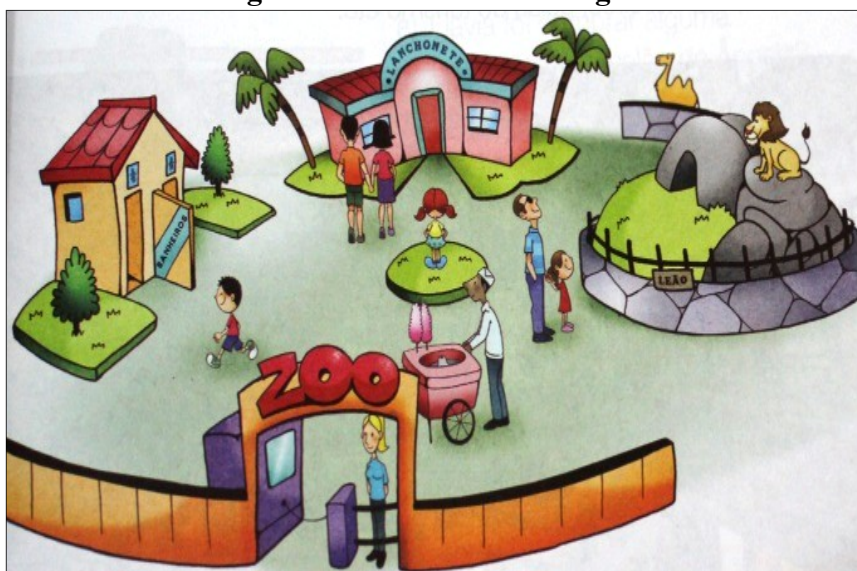
É certo que o oposto dessas imagens positivas também aparece, ainda que em menor quantidade. De um modo geral, esses livros têm se esquivado em apresentar, em suas imagens, situações degradantes e subalternas das pessoas negras na atualidade. São corriqueiras as que tematizam a escravidão, sobretudo nos livros didáticos da disciplina de História.

Cavaleiro (1998) e Gomes (2005) também destacam que a escola, apesar do caráter democrático que tem se revestido, de espaço de reconhecimento social e de inclusão, é uma das instâncias em que as representações pejorativas dos negros são difundidas. Pode-se, dessa maneira, inferir que essa cautela é oriunda do receio às críticas contundentes das representações desses sujeitos, o que poderia inviabilizar a venda desses manuais, pois, como Bittencourt (2015) ainda sustenta, a problemática da ilustração dos livros está relacionada ao contexto mercadológico e técnico, em que a história do livro didático sugere como os autores paulatinamente foram perdendo o poder sobre a ilustração de suas obras.

3 - Detendo o olhar sobre as efígies dos manuais escolares: a permanência de estereótipos

À primeira vista, é indiscutível que os manuais têm procurado enaltecer, em sua representação imagética, sujeitos sociais de compleição diversificada. Sendo assim, a população brasileira (com nítida ascendência africana) se faz inserida nesses livros, mesmo que quantitativa e qualitativamente limitada, está mais condizente com as discussões sobre as relações raciais na contemporaneidade. Não obstante, não se procura o óbvio, e, sim, o evidente – porém, não subjacente. Evidências do que circunscreve a representação social desses indivíduos, sugestivamente expressas em sutilizas, que sem se deter o olhar com atenção podem passar despercebidas. Este é o exemplo da imagem desenhada abaixo.

Figura 5 - O vendedor de algodão-doce



Fonte: Geografia *Projeto Buriti*, 2º ano (2013/2015, p. 65).

Chama a atenção na imagem o fato de todos os que estão se divertindo no zoológico serem brancos, enquanto o vendedor de algodão-doce é o único negro a compor o cenário. Os livros didáticos ainda teimam em reproduzir a ideia de lugar reservado ao negro como de prestador de serviço para uma minoria branca, elitista, a quem o ócio pode ser reservado. Dessa forma, considera-se o livro didático, ainda que relevante, um objeto suspeito e sujeito a várias leituras.

Na ilustração acima, a mulher, na entrada do zoológico, por sua postura, pode ser interpretada ora como funcionária que, à primeira vista, acolhe os visitantes, guarda o local ou exerce função de nível mais elevado, ora como mais uma visitante que parou para observar o entorno. Entretanto, ao contrário do vendedor, é mais difícil associá-la ao trabalho.

O enquadramento do negro, tanto quanto do branco e do indígena, em determinados espaços e situações, sem transparecer uma intencionalidade racista, grosso modo, é possível por uma série de sutilezas e meandros, nem sempre perceptível, verificadas apenas por um olhar cuidadoso. Sob esse ponto de vista, não são incomuns as imagens como narrativas em que atribuem aos indígenas o *status* de algo passado, extinto, de presente apenas no começo da história do Brasil – daí a ênfase quase exclusiva na mitologia desses povos. Como do negro frequentemente associado à escravidão, e do branco como o principal agente da história.

Ao debruçar o olhar sobre as efígies constantes nos manuais escolares, contemplados nesta pesquisa, foi, ainda, possível se constatar uma perversa associação do negro ao escravo ou a elementos que remetem à escravidão. Na figura 6 abaixo, na primeira imagem, da esquerda para a direita, apresenta-se um cartaz de campanha lançada no ano de 2012 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) contra o trabalho escravo e o trabalho infantil no Brasil, Geografia *Ligados.com*, 4º ano (2016/2018, p. 85).

Dessa forma, apresenta-se quem está condicionado “naturalmente” a ser assujeitado à condição de escravo. A imagem perpassa uma ideia de continuidade da escravidão, e ainda pode sugerir que o trabalho escravo se dá exclusivamente no meio rural. Embora seja mais comum em latifúndios, também ocorre em fábricas na zona urbana, sobretudo ilegais, e no serviço doméstico – persistindo, assim, o trabalho análogo ao da escravidão.

Figura 6 - Associação do negro ao escravo



Fontes: Geografia *Ligados.com*, 4º ano (2016/2018, p. 85) e Português *Porta Aberta*, 3º ano (2013/2015, 2011, p. 16).

Além do mais, o problema se agrava por não se produzir uma discussão sobre as relações étnico-raciais, considerando o público-alvo, contribuindo, assim, para a desconstrução da ideia transmitida pelas imagens, como se observa nas questões do livro Geografia *Ligados.com*, 4º ano (2016/2018 p. 85), aqui transcritas: “A) Qual o objetivo do cartaz? B) Na sua opinião, por que a campanha divulgada no cartaz foi organizada?” E, “4. Você conhece alguém que trabalha (ou trabalhou) no meio rural?”

Na segunda imagem (Figura 6), de um cartaz de divulgação, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), são evidentes as vestimentas da criança; similares, pela simplicidade e pela cor, às roupas dos negros quando escravizados. Acrescente-se a isso o fato de a criança estar com os pés descalços⁸, reportando à imagem cristalizada dos negros subjugados pelo escravismo, tanto que, tão logo conquistavam a liberdade, os ex-escravos tinham como primeiro intento obter calçados. Igualmente, quando fugiam, passavam a usá-los estrategicamente para se passar por

8 No Brasil, o costume era que escravos andassem descalços, a fim de evidenciar diante da sociedade a sua condição servil. O costume não foi inventado na Colônia, mas vinha dos antigos romanos, para facilitar a distinção entre um homem livre de um escravo porque em Roma não havia a possibilidade, com raríssimas exceções, de estigmatizar escravos com base na cor da pele. Além disso, muitos escravos tinham origem social elevada, como os gregos derrotados em combate. Exceções a essa regra eram raríssimas no Brasil (IASSEN, 2015). Disponível em <<https://martaiansen.blogspot.com.br/2015/02/escravos-que-usavam-sapatos.html>>. Acesso: 15 mar. 2017.

livres.

Outro agravante é que ao associar imagem e texto e a criança responder que deixa a escola limpa, remete à construção social dela – ou melhor, do negro como aquele responsável pela limpeza, ou seja, o de trabalhador doméstico. Assim, os lugares sociais vão sendo desenhados e reforçados nos manuais escolares. Apesar de não ser a regra geral, vai contra a assertiva de Silva (2011), quando pontuou nos manuais por ela analisados que essas imagens haviam sido suprimidas.

A representação da criança negra descrita e ilustrada como o filho da empregada, o moleque de rua, o trabalhador braçal, identificado nas pesquisas anteriores, cedeu lugar a uma criança também com direito ao lazer. (SILVA, 2011, p. 14).

Isso se torna mais evidente quando, logo na sequência das imagens discutidas acima (Figura 6), o livro didático insere ilustrações de estudantes brancos, com o perfil socialmente construído de estudantes. Nestas imagens, como se verá também na Figura 7 abaixo, materializam-se estereótipos, representações sociais dos sujeitos envolvidos e dos grupos que integram. Nelas, se reflete claramente algumas funções das representações sociais, seja a de identidade, orientação e justificadora, pois tanto guiam comportamentos como protegem as características de determinados grupos. O que se discute é que a relação imagens e textos pressupõe uma intencionalidade, principalmente quando estão relacionados a outras efigies que remetem ao lugar do branco e às posições sociais que convencionalmente lhe dizem respeito.

Figura 7 - O branco em situação de vantagem social



Fonte: Português *Porta Aberta*, 3º ano (2013/2015, p. 17).

Nas representações dos corpos negros, nos livros didáticos, por diversas vezes, ainda persistem estigmas históricos, apresentados de forma cômica, risível. Heranças da sociedade escravocrata, que ainda teimam em persistir, pois os estereótipos balizam a singularidade do outro, ao tempo em que estabelecem fronteiras entre o que Hall (1997) diferenciou de normal e o aceitável daquilo considerado anormal e inaceitável, quando procura manter a ordem social e simbólica da sociedade.

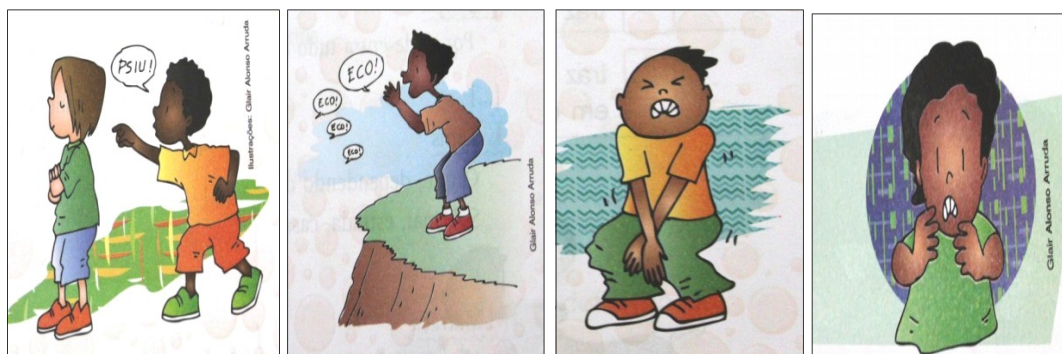
Segundo Rodrigues (2009), Nina Rodrigues⁹, apesar de mulato, não se percebia como tal e, por absorver conceitos eurocêntricos, em particular derivados do darwinismo social, defendia a ideia de que havia raças mais evoluídas do que outras – sendo a negra a mais inferior na linha evolutiva. Dessa forma, ela seria portadora de anomalias biológicas e sociais. Tanto assim que consideravam a presença negra como responsável por doenças infectocontagiosas, e que negros possuíam predisposição à criminalidade.

Para legitimar essa afirmação, os estudos do período estabeleciam uma ligação entre o formato do crânio e a pressão que esse formato exercia sobre o cérebro, condicionando o negro à criminalidade e à marginalidade. Por essas percepções, muitos estudiosos consideravam o negro uma raça inferior. [...] Dentro desta tendência, o negro passou a ser problema científico tratado pelas teorias do evolucionismo e da teoria da degenerescência. (RODRIGUES, 2009, p. 84).

A condição biológica do indivíduo africano e afrodescendente como anômala e inferiorizada ainda é passível de ser representada nos manuais didáticos. O primeiro aspecto a considerar é a curvatura dorsal que nem sempre se demonstra ereta, aproximando-os anatomicamente dos símios.

9 De acordo com Rodrigues (2009), tendo por base estudos da Biologia do século XIX, Nina Rodrigues ratificava o pensamento de que eles constituíam uma raça inferior. Entretanto, como ressalta Nascimento (2015), essa tese foi gradualmente se alterando com o desenvolvimento de estudos culturalistas, como o de Gilberto Freyre e os realizados pela Escola Sociológica da USP, críticos do mito da democracia racial, entre os anos de 1950 e 1960, tendo Florestan Fernandes como um dos principais ícones. Destacam-se, ainda, os estudos culturais desenvolvidos por Stuart Hall, que considera a inexistência de essência racial, contribuindo decisivamente para a superação desse conceito biológico. A partir de então, raça passou a ser pensada numa perspectiva histórico-cultural.

Figura 8 - Corpos negros, corpos estigmatizados



Fonte: Português *Porta Aberta*, 3º ano (2013/2015, p. 33, 31 e 221).

A deformação na arcada dentária é outra representação social que beira o monstruoso, ao animalesco, e se repete principalmente no livro Português *Porta Aberta* (2013/2015), embora não seja a regra geral. Não foram verificados nos manuais consultados indivíduos brancos com a dentição deformada ou a postura encurvada; em geral, sua postura é ereta e ativa, sugerindo poder, liderança e autoestima elevada.

Outro exemplo que desvela a ênfase negativa sobre particularidades dos corpos negros refere-se à apresentação de personagens, sobretudo do futebol, que em alguns momentos também se apresentam nos livros didáticos. Tal é o caso de Dentucinho, caricatura do jogador Ronaldinho Gaúcho, personagem de Mauricio de Sousa, e do Pelezinho, do mesmo cartunista.

Figura 9 - Personagens de Mauricio de Sousa



Fontes: Português *A Escola é Nossa*, 3º ano (2010/2012, p. 73) e <http://garciamama.blogspot.com.br/2014_09_01_archive.html>. Acesso: 26 nov. 2016.

Na segunda gravura, à direita, comparando-se as personagens, é significativo como o autor prima por reforçar uma ideia pejorativa do biótipo negro, e *paripassu*, não acentua comicamente

nenhum aspecto do outro jogador de tez mais clara. Assim, entre formas harmônicas de representação desses sujeitos, as desproporcionais, vez ou outra, vão pincelando os textos numa constante e sutil busca de elos com expressões racistas, veiculadas na tessitura social, mas que não podem vir à tona de forma explícita nos manuais escolares.

Sobre esse aspecto é interessante a afirmação de Oliva (2007), quando se atém à materialização nos livros didáticos de representações sociais sobre esses sujeitos históricos.

[...]é quase certo que do passado – recente ou multissecular – e do presente nos chegam exemplos e reflexos de uma série de comportamentos e construções imagéticas que lançam os africanos e o seu continente para uma condição, muitas vezes, depreciativa. (OLIVA, 2007, p. 6).

Desse ponto de vista, a representação de Pelezinho foi a mais dramática. Possui diferenciação no formato dos olhos e da boca, circulada por uma tonalidade rosa igual à que possuía o personagem Jeremias antes de uma série de críticas que recebeu.

Assim, outras possibilidades de inserção desses sujeitos devem ser defendidas, como em algumas situações já sinalizadas nos manuais, mas precisam ser repensadas e ampliadas. É ainda nesse contexto que membros inferiores e superiores desproporcionais constituem-se em outro elemento racista agregado aos manuais didáticos.

Figura 10 - Membros desproporcionais



Fonte: Português *A Escola é Nossa*, 5º ano (2010/2012, p. 81, 164 e 89).

A primeira menina possui a cabeça desproporcional e a curvatura acentuada. Os braços da

criança negra estão mais alongados, comparando com as outras; apesar de estar na mesa estudando com elas, observa-se que é a única que está em pé e de forma sutilmente afastada das demais – pictografia que, mais uma vez, remete ao lugar do trabalhador doméstico, que está a postos, à espera dos comandos daqueles que estão em situação de mando. Bem diferente do garoto disposto no centro.

As representações sociais desses indivíduos apontadas acima têm na ideia de raça africana um “elemento inevitável desse discurso” (APPIAH, 2014, p. 14). Esse autor, ainda, chama atenção para o fato de que essas noções se fundamentam em ideias biológicas e éticas extremamente precárias. Tais teorias raciais obtiveram pujança nos EUA e na Europa, sobretudo em fins do século XIX, tendo como característica preponderante a inferiorização dos negros.

Os estudos de Appiah (2014), ainda, apontam três doutrinas cruciais denominadas de racismo: o “racialismo”, o “racismo extrínseco”¹⁰ e o “racismo intrínseco”¹¹. O “racialismo” é o pressuposto de outras doutrinas chamadas de racismo, marcado pela perspectiva de que há características hereditárias, possuídas por membros de nossa espécie, possibilitando que sejam divididos em um pequeno conjunto de raças, onde os seus membros compartilham entre si determinados traços e tendências singulares, ou seja, que não têm em comum com membros de nenhuma outra classificação racial. Essas características específicas de uma raça, segundo a visão racialista, constituiriam “uma espécie de essência racial” e dizem respeito a mais do que as características morfológicas visíveis. Essa “essência racial” englobaria, também, aspectos culturais.

Para Appiah (2014), todas essas formas devem ser evitadas. Não obstante, acredita-se que a herança do “racialismo”¹² ainda se faça presente ao se construir arquétipos como esses vistos anteriormente. Assim, causa perplexidade que, com o campo de discussão aberto pelos estudos culturais sobre a temática, tais livros ainda incorram em reducionismos como os observados até então. Aliás, os corpos negros poderiam ser pensados na perspectiva de Antonacci (2013), como repositórios da ancestralidade dos povos africanos e, de tal modo, trabalhados no cotidiano escolar.

10 O “racismo extrínseco” seria fundamentado em “distinções morais entre os membros das diferentes raças”. Tais racistas acreditam “que a essência racial implica certas qualidades moralmente relevantes”.

11 O “racismo intrínseco” ocorre quando as pessoas “estabelecem diferenças morais entre os membros das diferentes raças”; acreditam “que cada raça tem um *status* moral diferente, independentemente das características partilhadas por seus membros”.

12 [...] O conceito de “raça” não faz sentido senão no âmbito de uma ideologia ou teoria taxonômica, à qual chamarei de “racialismo”. No seu emprego científico, não se trata de conceito que explique fenômenos ou fatos sociais de ordem institucional, mas de conceito que ajude o pesquisador a compreender certas ações subjetivamente intencionadas ou o sentido subjetivo que orienta certas ações sociais (GUIMARÃES, 1999, p. 19).

Além disso, são representativos de relações de poder conflituosas. “O corpo é uma linguagem, e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas” (GOMES, 2003, p. 174). Instância da ancestralidade e identidade africana, aliás, das sociedades de um modo geral, o cabelo, ainda segundo Gomes (2003), está ligado diretamente à autoestima e à simbologia de cada cultura em particular.

Dessa forma, poderia ser trabalhado e valorizado especialmente nos livros escolares e no cotidiano pedagógico em situações as mais diversas possíveis, mas esta última esvai-se aos propósitos deste estudo. Como foi evidenciado no artigo anterior, houve uma única narrativa voltada para a afirmação da identidade negra a partir dos cabelos¹³. Há outros textos que poderiam tematizá-los, como *O Cabelo de Lelê* e *As Tranças de Bintou*¹⁴; afinal, o corpo negro está historicamente (e no presente) estigmatizado por uma gama de preconceitos, que o distingue das demais etnias e o restringe a determinados espaços.

Entretanto, as representações sociais de africanos e afrodescendentes não se reduzem à deformação corpórea. Há, ainda, uma forte associação do negro à falta de higiene. Como observado nas narrativas, também, é verificável na inserção de imagens. Nesse sentido, destaque-se, novamente, o Cascão. Ao observar os cabelos do garoto, é possível identificar uma ancestralidade africana. Obviamente, pressupõe-se que a criança, possuidora de cabelos crespos, terá este protagonista como referência e, como se denota na tirinha no centro (Figura 11), ele é o responsável por “emporcalhar” os demais.

Figura 11 - Representação do negro como o que não tem higiene



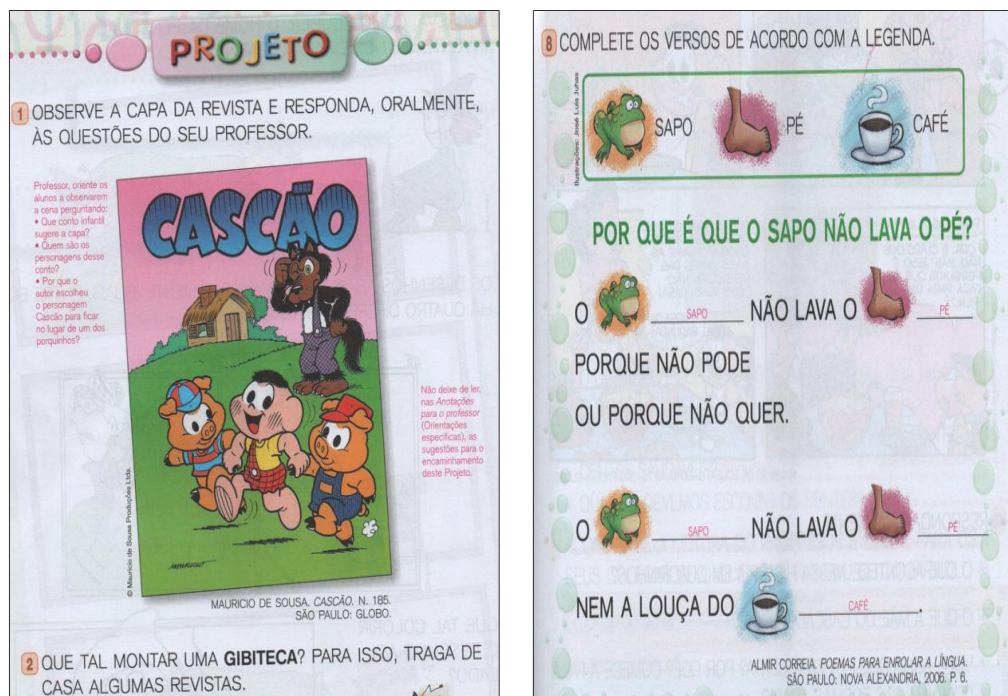
Fontes: Ciências *A Escola é Nossa*, 2º ano (2010/2012, p. 188)

13 Refere-se ao texto “Antes Menina Queria Ficar Careca”. Português *A Escola é Nossa*, 2º ano (2010/2012, p. 127-128).

14 BELEM, Valéria. *O Cabelo de Lelê*. Ibep Nacional, 2012, também DIOUF, Sylviane A. *As Tranças de Bintou*. Cosac Naify, 2004.

Na imagem abaixo, à esquerda, na ilustração da capa da revista, vê-se novamente o Cascão, que segue andando com os porquinhos. Fácil identificar se tratar da história *Os Três Porquinhos*, pela inserção do lobo e da casa no cenário. Sendo assim, ele pode ser naturalmente identificado como um dos irmãos dessa conhecida história. Além disso, a associação de Cascão aos porquinhos da história remete à desumanização do negro.

Figura 12 - Não só sujo, mas de humanidade duvidosa



Fontes: Português *Porta Aberta*, 1º ano (2013/2015, p. 40 e 119).

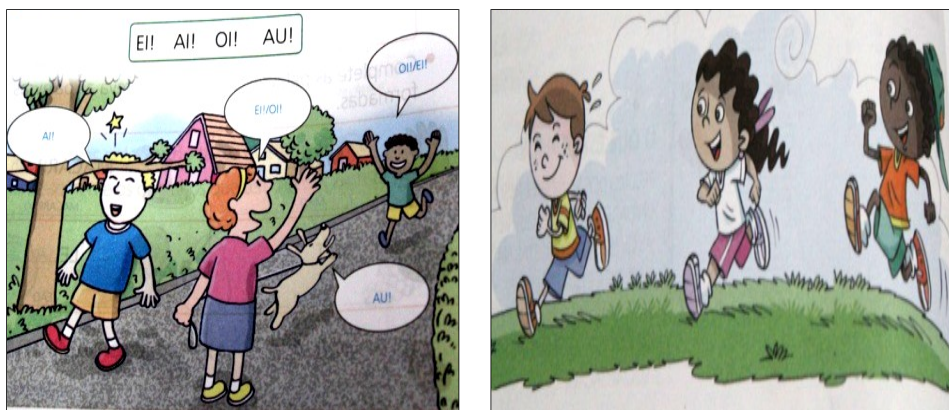
Mais uma vez é notória a associação do negro à sujeira. Não deveriam ter representado o pé de um sapo? Por que um pé negro? Qual o motivo da associação? O negro, mais uma vez, vê-se associado ao animalesco e à sujeira. De um modo geral, são poucas as representações do negro, e não é incomum elas serem fontes de equívoco.

Não se verificou nesse livro nenhum texto que tematize as questões étnico-raciais. Nele, o preconceito não existe e não é problematizado. Não obstante, está posto com essa sensibilidade cruenta que lhe reserva os mesmos papéis sociais adquiridos na sociedade escravocrata, mas que ainda permeia o ideário social e está a orientar o trabalho dos autores e ilustradores dos livros didáticos.

Dessa forma, a representação do pé afro na imagem à direita (Figura 12) ainda se presta a

discutir outra astúcia verificada nos livros didáticos. As mãos que orientam o desenvolvimento de atividades, salvo raríssimas exceções, como uma negra encontrada no livro *Ciências Akpalô*, 5º ano (2016/2018, p. 15), são brancas; esta é a regra de representação de membros como mãos e olhos. Outro ponto que não fugiu à percepção e sinalizado na figura abaixo, é que em diversos momentos, em situação de interação entre brancos e negros, estes últimos aparecem distanciados ou ao fundo nas imagens.

Figura 13 - Beirando as margens



Fontes: Português *A Escola é Nossa*, 1º ano (2010/2012, p. 32) e Matemática *Ápis*, 2º ano (2016/2018, p. 6).

A ideia constante de embranquecimento é outro aspecto a ser considerado nos livros didáticos, sendo mais comum a representação das famílias brancas e raríssimas as das famílias negras. O fato é que essa ideia do oitocentos, veiculada sobretudo por teóricos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), ainda parece se impor.

De acordo com Guimarães (1988), tal instituição tinha como uma das suas principais atribuições construir a ideia de Nação brasileira perante as demais, particularmente as europeias, dando-lhe um papel de vanguarda na América, por ter sido a única a se emancipar do jugo colonial, preservando uma monarquia. No entanto, essa pretensão se esbarrava no caráter identitário do Brasil, marcado pela presença de diferentes grupos étnicos. A solução fomentada, segundo o projeto desenvolvido por esse Instituto, seria mediante a mescla desses indivíduos, e que, gradativamente, levaria ao embranquecimento populacional. Observa-se, assim, como nos livros didáticos esses conceitos transcendem o tempo e são reapropriados, à medida que deixam pouco espaço para famílias com biótipo negro estarem presentes nas cenas representadas, ao tempo em que valorizam as famílias brancas ou que gradativamente vão sofrendo o embranquecimento.

Nos livros didáticos, algumas imagens reportam ainda mais a essa ideia, que predominou nos círculos eruditos brasileiros no século XIX. Num ambiente de construção do Estado Nacional, era imprescindível forjar uma identidade coletiva a partir de um projeto “historiográfico capaz de garantir uma identidade – especificidade à Nação em processo de construção”, que seria realizada a partir da “ideia da mescla das três raças, lançando os alicerces para a construção do nosso mito da democracia racial” (GUIMARÃES, 1988, p.16).

A figura abaixo é sugestiva e remete a permanências da mentalidade daquela época. Trata-se de um texto destinado a alunos do segundo ano. Seu objetivo é celebrar as diferenças e a trajetória de cada um. Nela, os pais discutem o nome que a criança receberá quando nascer. Nesse contexto, tem-se a sugestão da avó para que seja chamado “Miguel Lisboa Júnior”, enfatizando sua herança portuguesa e, dessa forma, aniquilando a possibilidade de sublimar a herança africana. Essa imagem, como se pode vislumbrar, possui elementos próximos ao quadro *A Redenção de Can*¹⁵.

Figura 14 - Embranquecimento positivo



Fontes: História *Ligados.com*, 2ºano (2016/2018, p. 10). Disponível em: <<http://www.mare.art.br/detalhe.asp?idobra=3097>>. Acesso 11 fev. 2017.

Ambas as iconografias reforçam a ideia de um branqueamento positivo, herdeiro do pensamento forjado no IHGB, de que a Nação brasileira se construiria a partir da miscigenação e, consequentemente, do clareamento dela advindo. Nos livros didáticos, são raríssimas as imagens de

15 O quadro *Redenção de Can* (1895), do pintor espanhol Modesto Brocos y Gómez (1852-1936), e que pertence ao acervo do Museu Nacional de Belas Artes, serve como retrato da sociedade brasileira miscigenada. Uma das interpretações da obra dá a entender que a avó negra, por intermédio do neto branco, estaria se libertando de uma condição racial que a oprimia. O futuro era branco. A obra de Brocos y Gómez deu margem a uma série de interpretações sobre as “raças” do mundo. A mais decadente delas seria a negra SEYFERTH (2011). Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/perspectiva/o-futuro-era-branco>>. Acesso: 11 fev. 2017.

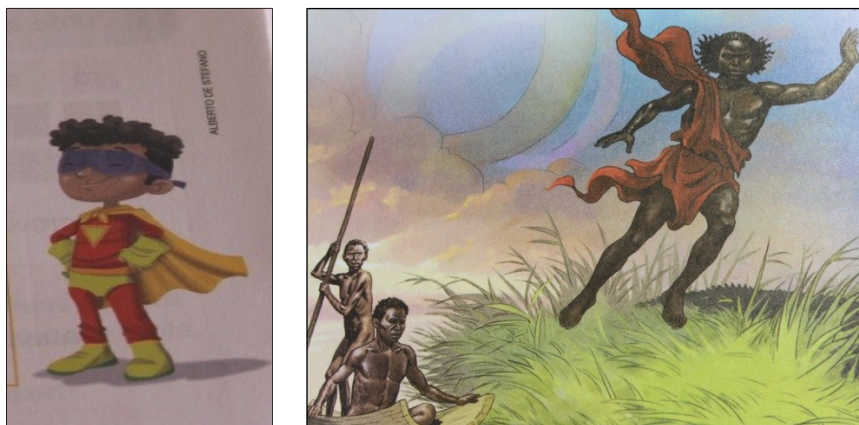
famílias cujo fenótipo negro seja mais acentuado. Como foi dito anteriormente, grosso modo, as famílias representadas são brancas e de classe média.

As imagens, pela simplicidade do cenário e das personagens que protagonizam a cena, parecem perpetuar o mesmo padrão socioeconômico desses indivíduos. Além disso, numa sociedade em que o preconceito racial, em geral, tende a determinar os lugares a ser ocupados pelos indivíduos, também, sugere perspectiva de maior aceitação e ascensão social desses, insinuando-se como a garantia de um futuro melhor para as novas gerações.

4 - Enaltecimento negro: uma fonte de suspeita

Como já mencionado, nos livros didáticos não há espaço para a representação de heróis, realeza ou divindades negras. As duas imagens abaixo são mais indícios de uma falta do que de uma inserção propriamente dita, pois os espaços que contemplam o padrão de beleza, de realeza e de heroísmo são consagrados aos indivíduos de fenótipo branco e a tudo que acerca a sua cultura.

Figura 15 - O heroico e o divino



Fontes: Português *Projeto Buriti*, 3º ano (2016/2018 p. 175) e Ciências *Akpalô*, 4º ano (2016/2018, p. 8).

A criança está representada como um herói ocidental e figura apenas a ilustração numa seção de atividades, ou seja, sem espaço relevante na disposição espacial e gráfica dos livros. Não há heróis negros nos livros didáticos. A imagem à direita é a ilustração do texto “A Origem do Universo”, do livro de Ciências *Akpalô*. Em todos os volumes pesquisados, estes foram os únicos que fizeram essa representação, sendo o arquétipo de herói o consagrado pela sociedade ocidental.

Figura 16 - O arquétipo de herói



Fontes: Português *A Escola é Nossa*, 3º ano (2010/2012, p. 146), Português *Projeto Buriti*, 5ºano (2016/2018, p. 87).

Assim, observando os dois personagens acima, tem-se uma ideia do espaço reservado ao herói negro, que tem seu papel restrito ao futebol, à capoeira e às expressões e conhecimentos como culinária, dança e música.

Constroem-se arquétipos de pais, heróis e estudantes - modelos nos quais, muitas vezes, a criança, em particular a afrodescendente, tem dificuldade em se espelhar. Assim, talvez o exemplo que lhe seja mais possível seja aquele cuja aparência física lhe seja mais próximo. Como enfatiza Samuels (1988), os arquétipos são entidades hipotéticas não representáveis em si mesmas. Assim, se exclui uma representação social que sublima a história e cultura africana e da diáspora.

Não obstante, há alguns exemplos interessantes nesse sentido, como na ilustração do texto “O Menino Mais Forte da Rua”, de autoria de Pedro Bandeira. Nele, narra-se a história de Zé Pescoço, um garoto branco, grande e forte, que todos os outros temiam na rua. Lula, o menino negro, chegou depois e conquistou a todos. Até que, certo dia, Lula entra em desacordo com Zé Pescoço, mas se sobressai porque usa o diálogo coerente para demonstrar que a luta física não resolveria o problema. Lula é o menino com poder aquisitivo e “adaptado ao meio”.

Outra inserção positiva dos negros é demonstrada nas feições afrodescendentes da garota Beatriz, no texto “O Segredo da Vó Maria”, na figura a seguir.

Figura 17 - Negros sublimados em ilustrações de narrativas



Fonte: Português *A Escola é Nossa*, 4º ano (2010/2012, p. 121, 35).

Entrementes os exemplos acima, o notório nos livros didáticos é dedicar lugares secundários, menos proeminentes aos negros, salvo singulares exceções, como no caso da garota Beatriz, que apresenta traços africanos no cabelo, formato do rosto e lábios, sendo a protagonista da narrativa.

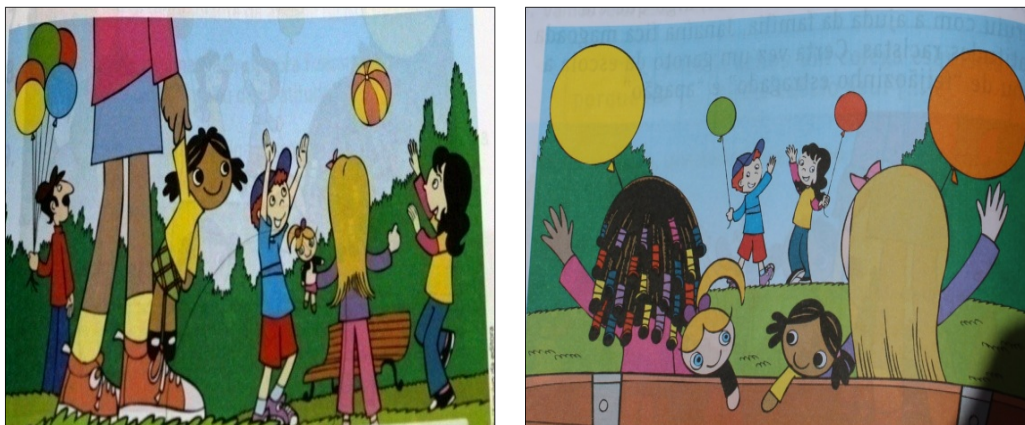
Figura 18 - Personagens secundários nas histórias



Fontes: Português *A Escola é Nossa*, 3º ano (2010/2012, p. 214) e Português *Porta Aberta*, 5º ano (2013/2015, p. 202).

Dado interessante é que os manuais, quando fazem uma exceção e protagonizam uma narrativa com personagem negra – que aceita a sua identidade e vê beleza em seus traços físicos identitários, superando a carga de preconceito que envolve todo esse processo –, não fazem jus a uma projeção imagética significativa dessa protagonista no cenário.

Figura 19 - Protagonistas secundários em imagens



Fonte: Português *A Escola é Nossa*, 2º ano (2010/2012, p. 127,128).

O corriqueiro é exibir o branco, que, além de “heroico” e “esbelto”, é o “bom” e, portanto, precisa de uma representação social que demonstre isso continuamente – de fato, os livros o fazem com maestria.

Figura 20 - O branco dita o padrão de beleza



Fonte: Português *A Escola é Nossa*, 3º ano (2010/2012, p. 108, 144).

Um contraste com a ilustração acima pode ser exemplificado através da poesia de Castro

Alves “A Canção do Africano”. Aliás, lugar-comum nos manuais são as representações do negro escravizado. Assim, é interessante se questionar o porquê de se trazer assiduamente essas imagens da subjugação e humilhação desses sujeitos para as crianças, reforçando essa memória perversa da escravidão.

O cativo de africanos e afrodescendentes no contexto do tráfico atlântico é um dos fenômenos históricos mais complexos da história brasileira e provavelmente global, por isso, não pode ser dispensado de inserção nos conteúdos temáticos das classes de Ensino Fundamental I, principalmente no que diz respeito aos anos finais desse ciclo de ensino.

A contradição talvez resida na ênfase constante da dor, da humilhação, da sobrecarga e do sofrimento transmitidos pela maioria das imagens, em relegar os negros e afrodescendentes a lugares secundários e, dessa maneira, não dar notoriedade às lutas desses sujeitos de forma afirmativa.

Figura 21- Ilustração do texto “A Canção do Africano”



Fonte: Geografia *Projeto Buriti*, 4º ano (2013/2015, p. 121).

Os suportes didáticos que adotam a temática da escravidão em tal perspectiva podem acarretar num reducionismo a esse conceito, como se todos os negros no Brasil colonial e imperial fossem escravos e tivessem, por isso, de andar descalços, com roupas rotas e acorrentados, por desvio de comportamento, como a imagem acima sugere. Além disso, não se acercam de outras modalidades de escravidão para além da atlântica e não enaltecem suas estratégias de engodo a esse

sistema.

É rara a reprodução imagética de negros libertos, que reconstruíram sua trajetória contrariando a ordem servil. Dessa forma, os livros são modestos em veicular outras efigies desse fenômeno para que o leitor iniciante confronte imagens, narrativas, e construa e desconstrua ideias sobre ele – e, principalmente, que a criança que possua raízes na África, aparentes ou não, critique e não se conforme ou se envergonhe com a experiência cativa vivida por seus antepassados, mas que tenha orgulho dessa trajetória, em especial, das pequenas batalhas cotidianas ou em desfechos heroicos, que possibilitaram a emancipação dos seus antecessores.

Afora essa temática, o livro didático, em geral, se propõe a inserir os negros no campo do exótico e do folclórico. Assim, vão pincelando as sociedades tribais, reforçando a ideia equivocada de que todas as sociedades africanas foram e são, no presente, assim constituídas.

Figura 22 - África e africanos no campo do exótico e do folclórico

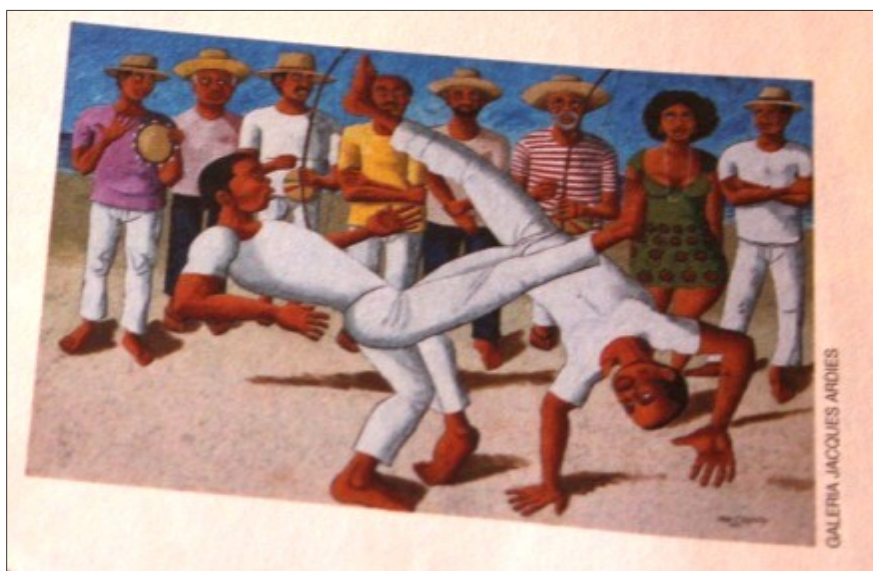


Fonte: História *Projeto Buriti*, 4º ano (2013/2015, p. 36)

O próprio título da unidade “Os povos que vieram da África”, associado à imagem que a ilustra convergem para que o leitor pense a África tão-somente como uma sociedade tribal, pouco aludindo para outras possibilidades de organização social existentes naquele continente ao longo do processo histórico.

Os livros demonstram-se ainda eurocêntricos, apresentando imagens, muitas vezes, do negro folclorizado. Há situações em que a mulher é representada de forma erotizada, como na reprodução do quadro *Capoeira*, de autoria de Zé Cordeiro, encontrada no livro de Português *Projeto Buriti*, 1º ano (2016/2018, p. 153). As incidências dessas imagens reforçam as ideias do lugar que o outro deve assumir.

Figura 23 - Folclorização e erotização do corpo negro



Português *Projeto Buriti*, 1º ano (2016/2018, p. 153).

Segundo Linhares (2017), o corpo negro, em particular o da mulher, é submetido a um controle social. Nesse aspecto, possui uma posição ambígua e inferiorizada: ora voltado para o trabalho forçado, ora para o sexo forçado. “Assim, pensar esse corpo, faz primeiramente necessário pensar que lugar o corpo negro ocupa em nossa sociedade.” (LINHARES, 2017).

Dessa forma, o estudante que provavelmente absorve representações sociais estereotipadas da mulher negra em outros veículos de comunicação e expressões artísticas como em novelas, produções cinematográficas e musicais acaba tendo essas ideias reforçadas no ambiente de aprendizagem – nesse caso, através do manual escolar.

O estudo desenvolvido por Nascimento (2015) traz reflexões pertinentes no tocante à erotização do corpo negro no cinema brasileiro, o que expressa práticas e valores flutuantes no meio social, e, portanto, encontra-se multifacetado em diversas instâncias e situações. Dessa forma, não é incomum a representação do negro “nos arquétipos de pretos-velhos, mãe-preta, mártir, malandro, favelado e mulata boazuda, dentre outros”. (Rodrigues, 1988 apud NASCIMENTO, 2015, p. 165).

Anteriormente, foi ponderado que uma fonte de equívoco dos livros é a não representação das contribuições dos negros para o desenvolvimento da humanidade, principalmente nas primeiras gerações que desenvolveram sistemas de escrita e/ou numeração. De fato, esse uso de imagens de indivíduos brancos pode dificultar a percepção da criança de que a origem da humanidade se deu na África e que, ao que os dados indicam, foram pessoas negras.

Além disso, pode sutilmente produzir a percepção da incapacidade das populações africanas e afrodescendentes em serem protagonistas e pioneiras no desenvolvimento de sistemas de escrita e de outras tecnologias e conhecimentos indispensáveis à sobrevivência da humanidade.

Figura 24 - Primeiros humanos



Fontes: História *Ligados.com*, 3º ano (2016/2018, p. 8) e Matemática *Pode Contar Comigo*, 3º ano (2010/2012, p. 44).

Não obstante, a representação da humanidade original negra foi encontrada em um único livro didático. Na unidade intitulada “Da África para o Brasil”, do livro História *Ligados.com* (2016/2018), encontra-se, entre outras, a imagem abaixo, que integra um texto sobre as contribuições dos povos.

Considerações Finais

A análise das imagens, realizada nesta pesquisa, demonstra a necessidade de um cuidado exímio na representação social imagética da África e da diáspora nos manuais didáticos, pois, muitas vezes, perpetuam estigmas que precisam ser abolidos, sejam intencionais ou “acidentais”. Ao representar esses sujeitos nos manuais, deveria se levar em conta as “memórias ancoradas em experiências dos que só têm no corpo e em suas formas de comunicação heranças de seus antepassados e marcas de suas histórias”. (ANTONACCI, 2013, p. 17).

Dessa forma, é imprescindível um olhar mais atento para o corpo negro, pois, de fato, tanto quanto as narrativas, as imagens reproduzem situações do contexto social mais amplo, muitas delas contraditórias, como diversas vezes foi possível se observar ao longo deste texto. A imagem pode ser considerada uma das faces da construção da identidade, pois “toda identidade cultural se refere à subjetividade daqueles que querem saber quem são e como se diferenciam dos outros” (RÜSSEN, 2014, p. 26), havendo, como este mesmo autor pondera, a necessidade de uma cultura do reconhecimento, com maior diálogo entre as diferentes tradições, pois a cultura está interligada à busca de sobrevivência dos diferentes grupos humanos.

Diante do exposto, a análise empreendida encontrou respaldo na perspectiva de Moscovici (1978), ao ressaltar que as representações podem ser compreendidas como um conjunto de conceitos, proposições e explicações forjadas na vivência cotidiana das pessoas, bem como na comunicação interindividual, cuja principal função é tornar familiar o não-familiar. Sendo como destaca ainda Techio (2011, p. 9), “a maneira como os grupos sociais constroem e organizam diferentes significados dos estímulos do meio social e as possibilidades de respostas que podem acompanhar esses estímulos”. Além disso, são compartilhadas na sociedade – porém, não necessariamente homogêneas.

Dessa forma, ao longo da análise das imagens constantes nesta pesquisa, tendo como aporte a Teoria das Representações Sociais, foi possível identificar alguns dos principais aspectos dela na apropriação e uso das representações sociais. A exemplo da função saber, que possibilita aos indivíduos compreender e explicar determinada realidade; a função de identidade, que garante proteção e especificidade aos grupos, bastante acentuada; a de orientação, com o objetivo de guiar comportamentos; e a justificadora, pois tende a explicar comportamentos e tomadas de posição de grupos e indivíduos em relação aos seus parceiros.

Nesse caso, os manuais escolares ainda assumem um papel relevante nesse processo, pois, sob o debate de uma educação que contemple a diversidade, muitas representações sociais, mesmo ressignificadas, ainda tendem a enquadrar os negros e afrodescendentes numa situação de não igualdade de condição e oportunidade.

Uma constatação derivada das observações nos livros analisados é a necessidade de seus autores se atentarem para textos e imagens inseridos, pois, muitas vezes, os discursos em textos e imagens se prestam a dubiedades, sendo necessário o estabelecimento de critérios de seletividade em torno do que deve compor os manuais didáticos.

Referências

- ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias Ancoradas em Corpos Negros**. São Paulo: Educ, 2013.
- APPIAH, Kwame Antony. **Na Casa de Meu Pai**: a África na filosofia da cultura. Tradução de Vera Ribeiro. 4ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____ BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2015.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução de Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação: São Paulo, 1998.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.
- CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua Importância para a Pesquisa em Educação. **Aprender - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação** - Vitória da Conquista, Bahia, Ano II, nº 2, p. 105-114, 2004.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, Identidade Negra e Formação de Professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Revista "Educação e Pesquisa", São Paulo, v. 29, nº 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais**: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília,

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

GUSSO, D. **Repetência**: a cruel enroscada da repetência: a hora de mudar tudo. Revista Nova Escola. 10 abr. 1998.

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o instituto histórico geográfico brasileiro e o projeto de uma história nacional. Revista “Estudos Históricos”, v. 1, nº 1, 1988.

LINHARES, Kleiton. **O Corpo da Mulher Negra**: a dualidade entre o prazer e o trabalho. Disponível em: <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2015/623.pdf>>. Acesso: 24 mar. 2017.

MACHADO, Laêda Bezerra, ANICETO Rosimere de Almeida. **Núcleo Central e Periferia das Representações Sociais de Ciclos de Aprendizagem Entre Professores**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a09v1867.pdf>>. Acesso: 3 nov. 2016.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. **Erotismo e Relações Raciais no Cinema Brasileiro**: a pornochanchada em perspectiva histórica. Tese de doutorado. Salvador, 2015.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições Sobre a África**: diálogos entre representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino de História da África no mundo atlântico (1990-2005). Tese de doutorado. Universidade de Brasília, 2007.

OLIVEIRA NETO, Marcolino Gomes de. Entre o grotesco e o risível: O lugar da mulher negra na história em quadrinhos no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, nº 16, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org>>. Acesso: 13 out. 2015.

RODRIGUES, Elisa. Raça e Controle Social no Pensamento de Nina Rodrigues. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, nº 2, p. 81-107, jul./dez. 2009.

RÜSEN, Jörn. “Apropriações da tradição - Seguindo Kant: Uma ideia europeia de História universal com propósito intercultural”. In: Id. **Cultura faz Sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Trad. Nélío Schneider, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SAMUELS, Andrew. **Dicionário Crítico de Análise Junguiana**. Tradução de Pedro Ratis e Silva; Rio de Janeiro: Imago Ed., 1998.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

O DRAMA HISTÓRICO DO NEGRO NO TEATRO BRASILEIRO E A LUTA ANTIRRACISMO NAS ARTES CÊNICAS (1840-1950)¹⁶

Gabriel dos Santos Rocha¹⁷

Resumo

Este artigo abordará a presença do negro nas artes cênicas brasileiras do Segundo Império (1840-1889) – quando o teatro se tornava um ambiente restrito às classes dominantes, os negros eram representados em imagens fortemente ligadas a escravidão e as peças eram carregadas de conteúdo racista – ao Pós-Estado Novo, quando Abdias Nascimento fundou o Teatro Experimental do Negro (1944-1968), visando reverter tal quadro. Analisaremos o processo histórico de mudanças nas representações dos afro-brasileiros nas artes cênicas, enfatizando os esforços empreendidos pelos próprios negros no combate aos estereótipos e imagens pejorativas recorrentes nas produções dramatúrgicas. Podemos caracterizar tais esforços como parte de uma estratégia de luta do antirracismo pela via cultural, na qual o Teatro Experimental do Negro foi um importante expoente.

Palavras-chave

História do teatro; teatro negro; movimento negro; racismo; antirracismo

Abstract

This article will address the presence of the black in the Brazilian performing arts of the Second Empire (1840-1889) - when the theatre became an environment restricted to the ruling classes, blacks were represented in images strongly linked to slavery and the plays were loaded with racist content - to the Post-Estado Novo, when Abdias Nascimento founded the Teatro Experimental do Negro (1944-1968), in order to reverse this situation. It will analyze the historical process of changes in the representations of Afro-Brazilians in the performing arts, emphasizing the efforts made by blacks themselves in opposing stereotypes and recurrent pejorative images in dramaturgical productions. We can characterize these efforts as part of a strategy of anti-racism by the cultural route, in which the Teatro Experimental do Negro was an important exponent.

Keywords

History of theatre; black theatre; black movement; racism; anti-racism

16 O presente artigo é resultado de modificações feitas no item “2.3 O TEN e o negro no teatro brasileiro” contido na dissertação de mestrado do autor *O negro como tema e sujeito na produção intelectual de Abdias do Nascimento, 1944-1968*, realizada com bolsa FAPESP, defendida no Departamento de História Social da FFLCH/USP, em maio de 2016

17 Graduado em história e mestre em história social, ambos pela Universidade de São Paulo. É escritor/documentarista na *Companhia Teatro da Investigação*, e professor de história.

Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter as distâncias”; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais.

Frantz Fanon, *Pele negra, máscaras brancas*¹⁸

1 Uma breve nota sobre o racismo no teatro e na sociedade

O trecho acima que nos serve de epígrafe traz a perspectiva de Frantz Fanon sobre o racismo. Para o pensador martinicano, a opressão racial não poderia ser compreendida dissociadamente das estruturas sociais que a engendraram. Naquele contexto, Fanon tinha como objeto de análise, sobretudo, as sociedades coloniais francófonas. Embora originadas em determinado recorte temporal e espacial, as reflexões deste psiquiatra e revolucionário negro, são pertinentes para a compreensão das relações assimétricas entre diferentes grupos em sociedades multirraciais diversas. Para Fanon “*uma sociedade é racista ou não é*”¹⁹. Cabe a nós considerarmos as particularidades de cada processo histórico-social, porém seria incoerente compararmos as variáveis da opressão racial entre diferentes sociedades com a finalidade de mensurarmos qual sociedade é mais, ou menos, racista. O que nos interessa, é analisarmos o fenômeno da opressão racial partindo de nossa realidade social com a finalidade de superá-la²⁰. Combater o racismo na sociedade: acreditamos que essa seja a finalidade dos estudos que se debruçam sobre este tema.

Compreender o racismo em relação às estruturas sociais é entendê-lo enquanto fato histórico, tão histórico quanto a própria formação da sociedade, as relações de produção, o sistema político e a cultura. O racismo produz a sociedade, ao mesmo tempo em que é por ela produzido. No sistema capitalista, a opressão racial se relaciona com a opressão de classe; se expressa na distribuição desigual dos meios de aquisição de bens materiais, e na negação de determinados direitos. Nas relações de produção em que os trabalhadores são espoliados ao venderem a mão-de-obra, as pessoas pertencentes aos grupos racialmente oprimidos são intensamente mais espoliadas

18 Fanon. P.95-96

19 Fanon. Idem. P.85

20 Sobre a função social do *conhecimento sobre a realidade*, vale lembrarmos da décima primeira tese de Marx sobre Feuerbach: “*Os filósofos apenas interpretam o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é transformá-lo. A ideologia alemã.*” P.539

do que as pertencentes ao grupo racial dominante, e geralmente ocupam os postos de menor prestígio, ou de maior degradação. Em sociedades multirraciais, como o Brasil que é marcado pela presença de brancos, negros e indígenas, a opressão racial historicamente recai sobre os dois últimos grupos, que estão representados nos setores mais desfavorecidos. O racismo funciona como um mecanismo de estratificação social que mantém os brancos em condições socialmente privilegiadas em detrimento dos demais grupos étnicos²¹.

A economia, a política e a cultura são fatos históricos chaves para entendermos as estruturas sociais que produzem e que são produzidas pelo racismo. O teatro é uma forma de manifestação cultural, portanto, também está integrado a essas estruturas (junto com os fatos políticos e econômicos). É fruto de uma sociedade em seu tempo histórico. Estando no âmbito da cultura, o teatro opera no sistema de referências do social: produz e reproduz valores, signos, símbolos, modos de vida, saberes; e pode ser tanto um espaço de manutenção da cultura hegemônica, quanto um espaço de contestação, instrumento de contra-hegemonia. Neste ponto residirá nossa análise: abordaremos as relações raciais no teatro brasileiro, mais especificamente, as representações do negro em diferentes períodos das artes cênicas no Brasil, entendendo o teatro como fator cultural correspondente ao contexto histórico e social no qual se manifesta. Podemos afirmar que o racismo no teatro é o racismo da sociedade. Portanto, o combate ao racismo nas artes cênicas integra-se ao movimento antirracismo na sociedade.

2 Da máscara branca aos estereótipos da *Comédia de Costumes* e do *Teatro de Revista*

A presença ou a ausência, do negro no teatro brasileiro correspondem aos diferentes contextos de nossa história, e se relacionam com o espaço e os valores atribuídos às artes cênicas nos diferentes períodos. Miriam Garcia Mendes em seu livro *O negro no teatro brasileiro* aponta para a presença de um tipo de teatro negro no Brasil na segunda metade do século XVI “quando, no período natalino os escravos promoviam representações de seus autos profanos: a Congada, ou Congo, as Taieiras, o Quicumbre, os Quilombos”, danças dramáticas de origem africana

21 Há uma vasta bibliografia que analisa as relações raciais no Brasil e apontam para a disparidade entre negros e brancos. Citamos apenas alguns estudos que se tornaram referência: Fernandes, *A integração do negro na sociedade de Classes*; Guimarães, *Classes, Raças e Democracia*; Hasenbalg e Silva, *Estrutura social, mobilidade e raça*; Moura, *Dialética radical do Brasil negro*; Munanga, *Rediscutindo a mestiçagem*; Nascimento, *O genocídio do negro brasileiro*.

reelaboradas no período colonial sob influência dos autos portugueses e franceses da Idade Média²². Estas danças dramáticas populares de origem africana distinguem-se do teatro de formato europeu, porém, a influência ibérica nelas pode ser identificada nos *autos* que reverenciam figuras do catolicismo como Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Ifigênia, São Sebastião, o Divino Espírito Santo, e outros²³.

Mendes nos informa que entre a segunda metade do século XVIII e os primeiros anos do século XIX existiam companhias teatrais profissionalizadas com elencos predominantemente formados por negros e mestiços, escravos ou libertos que interpretavam personagens brancas com as mãos e os rostos pintados de branco.

“Alguns desses negros chegariam a ser famosos atores, como Vitoriano, ex-escravo, que em 1790 maravilhou o público presente aos festejos promovidos por um Toledo Rendon, de Cuiabá, com seu desempenho na peça *Tamerlão na Pérsia*. Dois outros escravos, o par Caetano Lopes dos Santos e Maria Joaquina, também se notabilizaram nos papéis de Rei e Rainha de Congada, espetáculo apresentado no Rio de Janeiro, em 1811, com enorme sucesso”²⁴.

Esta presença de negros e mestiços no teatro é explicada pelo fato de a profissão de ator neste período ser considerada desprezível e infame. Porém, em meados do século XIX, quando o teatro tornou-se um espaço de requinte para as classes dominantes, os negros e mestiços foram tirados de cena. A partir de então as personagens negras, quando apareceram, passaram a ser interpretadas por atores brancos pintados de preto.

Entre meados do século XIX até as primeiras décadas do XX disseminou-se no Brasil a *comédia de costumes*. Trata-se de um gênero que se utiliza da sátira para retratar temas de uma determinada sociedade em uma época específica (os dramaturgos desse gênero geralmente abordam a sociedade de seu próprio tempo). Suas origens são atribuídas aos dramaturgos franceses Molière (1622-1673) e Pierre Corneille (1606-1684). O primeiro autor que escreveu peças desse gênero no Brasil foi Martins Pena, considerado por seus contemporâneos como “o Molière brasileiro”²⁵.

De 1850 até a abolição em 1888, a imagem veiculada sobre o negro no teatro brasileiro se

22 Miriam Garcia Mendes, *O negro no teatro brasileiro*. P.48

23 Auto é uma “denominação genérica dada às representações teatrais na Península Ibérica desde o século XIII. Aplicava-se indistintamente às composições dramáticas de caráter religioso, moral ou burlesco”. Guinsburg, Faria e Lima (coord.), *Dicionário do Teatro Brasileiro: temas formas e conceitos*. P.48

24 Miriam Garcia Mendes. Idem. P.48

25 Guinsburg, Faria e Lima (coord.), Idem. P.97

resumia à figura do escravo, reforçando a ideia de que “negro” e “escravo” eram equivalentes ou sinônimos – ser negro era ser escravo –, mesmo quando a proporção de negros alforriados tornava-se cada vez mais significativa, como ocorria naquele período²⁶. Esta imagem do negro escravo, levada aos palcos do teatro, era carregada do “evolucionismo” racista de Agassiz, Lombroso, Gobineau e tantos outros ideólogos – na época reconhecidos como ‘homens de ciência’– que classificavam o negro como menos dotado de humanidade do que o branco, quando não, completamente destituído de humanidade. O resultado era a criação de personagens secundárias e sem valor dramático como nas peças do referido fundador da comédia de costumes no Brasil, Martins Pena, *Juiz de Paz na roça* (1843), *Um sertanejo na corte* (1833-37), *O namorador*, *A noite de São João* (1844), *O cigano* (1845), onde as personagens negras sequer têm nome, são identificadas como “um mulato escravo”, “dois negros”, “negros e moleques” “mucamas”; ou quando tinham algum valor dramático eram personagens caracterizadas por “vícios naturais” da raça.

Estas também são características das personagens negras das peças do romântico José de Alencar, *O demônio familiar* e *A mãe* ambas de 1857, onde os negros são maliciosos, malandros, mentirosos, invejosos e até mesmo “íngrats” com seus senhores, como a personagem Pedro de *O demônio familiar*; ou extremamente submissos, passivos e ingênuos, como Joana de *A mãe*. Outro estereótipo que marcou a representação do negro nas artes cênicas brasileiras é a “mulata sensual” como a personagem Carlota de *Gonzaga ou a Revolução de Minas* (1867) de Castro Alves, e Benvinda da peça *A Capital Federal* (1897) do dramaturgo de revista Arthur Azevedo que encarna a tipificação da “mulata libidinosa”²⁷. Cada peça e autor mencionado neste parágrafo têm suas peculiaridades estéticas, temáticas e políticas, mas servem para exemplificar a persistência de alguns estereótipos sociais, historicamente construídos sobre os negros, nas artes cênicas.

Na primeira metade do século XX disseminou-se no Brasil o gênero “*teatro de revista*”. Semelhante à comédia de costumes – ainda em voga durante a Primeira República – o teatro de revista polemiza e satiriza os hábitos comuns na sociedade e a vida política de sua época. Os textos geralmente são cômicos, irônicos, com trocadilhos de duplo sentido e metáforas maliciosas. São temas correntes: casamentos arranjados, subornos, conflitos entre valores morais na cidade e no campo, artimanhas políticas, o mau funcionamento das instituições políticas, civis e religiosas,

26 Mendes, *Ibidem*.

27 Christian Moura, *O Teatro Experimental do Negro – Estudo da personagem negra em duas peças encenadas*. P.25-31

desarranjos entre classes sociais, os estrangeirismos, entre outros. Era comum nesta vertente cênica, a comicidade dos acontecimentos culturais sociais e políticos, e a utilização de “personagens tipos” (que representam uma coletividade ou um grupo) como o malandro, a mulata, o português, o imigrante (italiano na maioria dos casos), o caipira. Os enredos tinham como pano de fundo a vida operária, os cortiços, favelas e subúrbios, os costumes públicos e privados das famílias rurais e urbanas, o cenário político; na década de 1920 eram ironizados a queda de antigas oligarquias e a crise política da República Velha. Os números musicais eram comuns neste tipo de teatro: havia quadros com ritmos nacionais, principalmente o samba, o maxixe e marchas carnavalescas²⁸. Luiz Peixoto e Carlos Bittencourt foram os dois autores que mais se destacaram no teatro de revista. No entanto o gênero também contou com dramaturgos como Armando Gonzaga, Leopoldo Fróes, Oduvaldo Vianna, Procópio Ferreira e Viriato Correa. Dentre os compositores que tiveram importância para o teatro de revista estão Ari Barroso, Sinhô, Assis Valente e Noel Rosa²⁹.

Do gênero de revista, a peça *Forrobodó* (1912) de Luís Peixoto e Carlos Bittencourt, com música da compositora e maestrina Chiquinha Gonzaga, se utilizou de uma série de estereótipos atribuídos aos negros: mulata dengosa e casadoira, mulata sensual, mulato capoeirista briguento, malandro festeiro e avesso ao trabalho. Na comédia de costumes *Terra Natal* (1920) de Oduvaldo Vianna as personagens negras são os empregados da fazenda: Benedicto, um menino peralta, engraçado e ignorante; Felisbina, menina dócil, ingênua, e ignorante; e Carmen, “mulata faceira”, prostituta carioca³⁰.

O teatro de revista buscava representar os “tipos populares” e ao longo da primeira metade do século XX tornava-se cada vez mais um gênero de expressão popular e nacional, pois trazia, tanto nos enredos, quanto nos cenários e nas trilhas sonoras de suas peças, elementos que remetiam aos ideais de cultura nacional buscados pelos artistas e intelectuais da época, como por exemplo a mestiçagem – o português apaixonado pela mulata sedutora era um tema recorrente – e os ritmos nacionais, como o samba e as marchinhas carnavalescas, tidos como expressões do povo. Neste contexto artistas negros e mestiços começaram a aparecer, e divulgar seu trabalho nos palcos através do gênero da revista.

A presença do negro nas artes cênicas brasileiras do século do XIX até as duas primeiras décadas do XX – quando o teatro se tornara ambiente de encontro das classes dominantes – se

28 Moura, Idem. P. 31-37

29 Guinzburg, Faria, Lima (coord.), *Dicionário do Teatro Brasileiro. Temas formas e conceitos*. P.296-297

30 Moura, 2008. P.37-41

restringia à participação como músico, junto à orquestra que geralmente não aparecia no palco (ficava escondida em um fosso entre o palco e a plateia). O artista negro era impedido de mostrar-se. Na década de 1920, os músicos começaram a aparecer nos palcos onde eram apresentadas peças do teatro de revista, e passou a ser destacada a presença das coristas, muitas delas negras ou mestiças³¹. Nesta mesma década surgiu uma iniciativa – talvez a primeira no Brasil – de protagonismo de atores negro nos palcos, que, no entanto, teve de enfrentar as adversidades de uma sociedade racista, pretensamente branca, que investia contra qualquer forma – ou tentativa – de protagonismo negro nas artes cênicas e no cenário social como um todo.

3 Companhia Negra de Revistas: esboçando o protagonismo negro sob a pena branca

Em julho de 1926 no Rio de Janeiro, no Teatro Rialto, estreou o primeiro grupo de teatro formado por atores e atrizes negras, a Companhia Negra de Revistas (CNR), fundada pelo artista baiano João Candido Ferreira, também conhecido como De Chocolat, e pelo cenógrafo português Jaime Silva, reunindo atores, atrizes e músicos, alguns dos quais já consagrados na época: Bonfiglio de Oliveira, Alfredo da Rocha Vianna Filho (mais conhecido como Pixinguinha), Guilherme Flores, Jandira Aimoré e Rosa Negra; ainda desconhecidos do público na época: Dalva Espíndola, Mingote e Osvaldo Viana. A companhia durou um ano, dissolvendo-se em julho de 1927, porém seis meses antes de findar, integrou-se ao grupo um ator que se tornaria a principal atração, Sebastião Bernardes de Souza Prata, na época com 11 anos de idade, apelidado de Pequeno Otelo, que anos depois se tornaria o renomado ator – também compositor e cantor – Grande Otelo³².

Monsieur De Chocolat, foi o apelido que João Candido Ferreira ganhou quando esteve excursionando em um festival de variedades artísticas em Paris, na década de 1920. Naquela ocasião havia um crescente interesse pela cultura – principalmente pela arte – de matriz africana entre os artistas europeus que buscavam renovar-se esteticamente, destacando-se as vanguardas cubista, surrealista e dadaísta. Neste período, artistas afro-americanos, sobretudo músicos e dançarinos, ganharam destaque nos palcos da capital francesa, onde crescia o interesse pelo jazz e ritmos afro-caribenhos. Em 1925 no teatro do Champs-Élysées estreou o espetáculo *Revue Nègre* que tinha como atração principal a dançarina negra estadunidense Josephine Baker, acompanhada

31 Jeferson Bacelar, “A história da Companhia Negra de Revistas”. P.438

32 Bacelar, “A história da Companhia Negra de Revistas”; Nepomuceno, *Testemunhos de poéticas negras: de Chocolat e a Companhia Negra de Revistas do Rio de Janeiro (1926-1927)*; Moura, *O Teatro Experimental do Negro – Estudo da personagem negra em duas peças encenadas*.

por um grupo de dançarinas afro-americanas. Este espetáculo inspirou De Chocolat a fundar, quando retornou ao Brasil, a Companhia Negra de Revistas (CNR), considerada a primeira companhia teatral afro-brasileira³³.

Dentre as dificuldades enfrentadas pela CNR, além da escassez financeira, houve a recepção negativa permeada de racismo por uma parte do público, da crítica e da comunidade artística. Jornais da época como *A Rua*, os acusavam de estarem imitando o espetáculo parisiense *Revue Nègre*. A modernista Tarsila do Amaral considerava pedante o nome “De Chocolat”, assim como considerou pedante a atuação deste artista no palco. Talvez a modernista estivesse acostumada a ver o negro representado, mas não representando, sendo objeto, mas não sujeito daquela arte.

Quando alguns setores da classe teatral, dentre eles a Sociedade Brasileira de Autores Teatrais, souberam que uma empresa Argentina convidava a Companhia para uma excursão na Argentina e no Uruguai, organizaram-se então para impedir que fosse levado tal “imagem negativa” do Brasil para os países vizinhos. O antropólogo Jeferson Bacelar comenta o episódio:

“Uma revista do Rio de Janeiro especializada em teatro, entre outras considerações, arguia: “Não é o caso dos poderes públicos, principalmente do Ministério das Relações Exteriores, evitar essa propaganda do nosso país e, logo onde, na República vizinha e amiga?”. A notícia repercutiu na SBAT (Sociedade Brasileira de Autores Teatrais), que, com grande relação com os circuitos do poder, reuniu seu Conselho Deliberativo e deliberou contra a excursão, pois, como a mesma “redundará em descrédito do nosso país, a SBAT, como lhe cumpre, irá agir energeticamente a fim de impedir a consumação desse atentado aos foros de nossa civilização”. Foram além, declarando que iriam constituir uma comissão para convencer a Companhia a desistir de seu intento e, caso insistisse, teria a SBAT “de agir por meios mais eficazes”. A Companhia não apenas desistiu da excursão, ali foi passado também seu atestado de óbito”³⁴.

A Companhia Negra de Revistas, estilizou os números do gênero de revista com danças e canções inspiradas na cultura afro-brasileira e afro-americana, e suas peças constantemente faziam menção à cor negra, como um marcador identitário, uma demonstração de que os negros não deveriam ter receio em assumirem-se negros, ainda que essa identidade fosse baseada em

33 Bacelar, Idem; Moura, Idem.

34 Bacelar, Ibidem. P.443

estereótipos, um tanto pejorativos, correntes na época, como demonstram os títulos das peças *Carvão nacional*, e *Café torrado*. Outros espetáculos apresentados pela companhia foram, *Preto e branco*, e *Tudo Preto* (com o qual estreou). A originalidade da CNR está no fato de ser um grupo teatral onde os negros eram protagonistas da elaboração e execução das atividades cênicas. A presença dos atores, atrizes e músicos negros (executando música de matriz negra) exemplifica a organização de um grupo afro-brasileiro com o objetivo de afirmar-se através das artes diante de uma sociedade onde os negros eram marginalizados e excluídos de espaços que eram reservados aos brancos, dentre eles o teatro. Evidentemente trata-se de uma iniciativa pioneira ao incluir o negro como protagonista nas artes cênicas, porém, cabe lembrarmos que a CNR, embora representasse também uma renovação estética nos palcos, não ultrapassou os limites das imagens estereotipadas referente aos negros, veiculadas nos demais espetáculos do teatro brasileiro de sua época.

No entanto, mesmo com esses limites vemos que o grupo de João Candido Ferreira causou incômodo nos meios dominantes, gerando uma mobilização no próprio meio artístico que recebeu com estranhamento e hostilidade a proposta de um teatro negro.

4 O Teatro Experimental do Negro: a questão racial debatida para além dos palcos

O Brasil veio a conhecer outra companhia de teatro negro de considerável envergadura somente duas décadas depois. Em 13 de outubro de 1944, no Rio de Janeiro, Abdias Nascimento, Sebastião Rodrigues Alves e Aguinaldo de Oliveira Camargo fundaram o Teatro Experimental do Negro (TEN), que veio a se tornar uma referência na luta histórica do movimento negro contra o racismo. Durante sua existência no Brasil – que se encerrou com o exílio de Abdias nos EUA a partir de 1968 – o TEN lutou pela inserção do negro como protagonista nas artes cênicas, porém, não há outra semelhança além desta entre o grupo cênico afro-brasileiro do pós-Estado Novo e a companhia de João Candido Ferreira (De Chocolat) da década de 1920.

É recorrente nos depoimentos e textos de Nascimento a diferenciação pautada entre o TEN e o que tradicionalmente vinha sendo produzido referente aos negros no teatro brasileiro desde o século XIX até a primeira metade do XX. As diferenças entre as companhias teatrais de Ferreira e de Nascimento associam-se à distinção entre o contexto histórico da década de 1920 e o da década de 1940. A CNR não teve mais que um ano de existência (1926-1927) na “Primeira República”, no período em que o movimento negro brasileiro era representado principalmente pela imprensa negra

e pelos clubes sociais e associações de caráter recreativo. Podemos dizer que a fundação da CNR fez parte de um mesmo movimento reivindicativo de espaço para os afro-brasileiros na sociedade civil e na cultura nacional, que se manifestou através de seus próprios periódicos e associações comunitárias. Mas não há um vínculo organizativo direto entre a companhia de Chocolat e as entidades sociais negras daquela época. Salvo o contexto de reivindicações pela inserção social dos afro-brasileiros, a CNR existiu independentemente dos jornais, clubes e associações negras.

O TEN foi fundado no fim da segunda guerra mundial e da ditadura do Estado Novo, duas décadas depois da CNR. O movimento negro já tinha em sua história a Frente Negra Brasileira, que foi uma organização política e de massas, pela qual Abdias Nascimento havia passado – onde iniciou sua militância –, adquirindo experiência política e de organização. Na escolha das peças e na atuação em palco, o grupo de Abdias buscou superar estereótipos em torno das personagens negras, recorrentes nas comédias de costumes e no teatro de revista (ao qual a CNR vinculava-se). As peças do TEN se desvinculavam daquelas que se restringiam a apresentar o afro-brasileiro em tipos como o escravo, o moleque da fazenda, o malandro avesso ao trabalho, o capoeirista encenqueiro, a mulata sensual e assanhada, a “mãe-preta”/ama-de-leite, rompendo, deste modo, com as representações estereotipadas do negro difundidas nos meios artísticos e intelectuais de sua época. As personagens também deixaram de ter como características principais a preguiça, a postura desastrada e atrapalhada, a burrice ou a libido exagerada. O TEN não apenas incluiu os negros como protagonistas nos palcos, como também ampliou as possibilidades dos atores trabalharem sua dramaticidade, para além dos limitados papéis que até então eram reservados a eles³⁵.

A ruptura com estereótipos em alguns casos levou Abdias Nascimento a se utilizar da substituição de uma imagem essencializada do negro por outra, por exemplo: na peça *Sortilégio*, de sua autoria, – já mencionada – a imagem do negro cristão de classe média que assimilou os valores eurocêntricos tem como contraponto o negro adepto do candomblé que rejeita todos os valores identificados na ‘cultura do opressor’. É o caso da personagem Dr. Emanuel, que se liberta (simbolicamente) da opressão branca diante de um *ebó* (oferenda) para Exu, revendo episódios de sua vida, dentre eles traumas, situações de preconceito e discriminação racial, o afastamento de suas origens étnico-culturais em busca de aceitação em uma sociedade racista³⁶.

Durante o processo de libertação, Dr. Emanuel, negro e advogado, vai se desvinculando de

35 Moura, Ibidem

36 Nascimento, “Sortilégio” In: *Dramas para negros, prólogo para brancos*.

tudo que o prende ao ‘mundo dos brancos’, inclusive de sua esposa branca (assassinada por ele) e seu anel de doutor, fazendo uma espécie de retorno simbólico à África através da negação do que o autor identifica com os ‘valores culturais dos brancos’, e da adesão aos ‘valores culturais negros de matriz africana’, representados, ali, no candomblé. Porém, se podemos falar em uma ‘substituição de estereótipos’ (considerando que ambas imagens, ‘negro assimilado’ e ‘negro liberto’, nesta peça têm um perfil essencializado) é necessário considerarmos a diferença entre a imagem inferiorizada – o tratamento como objeto – que o negro tinha no teatro brasileiro até aquele momento, e o protagonismo que o negro recebeu nas peças produzidas e encenadas pelo TEN. O grupo de Abdias Nascimento se dedicou a incluir o negro enquanto narrador e sujeito de seu próprio enredo, seja nos palcos ou nos estudos sobre o negro, se opondo aos ‘lugares comuns’ reservados aos afro-brasileiros na dramaturgia e na produção intelectual daquela época que os tinham como coadjuvantes de pouca importância.

No TEN, para além da função de entretenimento, é evidente também a utilização do teatro como meio de intervenção política e pedagógica na questão do preconceito e da discriminação racial. Sua atuação para além dos palcos também o distingue da CNR. O grupo de Abdias Nascimento, investiu na participação de discussões sobre o negro na cultura nacional, e sobre a questão racial, nos meios intelectuais, através de eventos artísticos e políticos, da publicação de livros, e de sua própria imprensa, o jornal *Quilombo*. Os principais eventos organizados pelo grupo foram: Convenção Nacional do Negro (1945-1946), Conferência Nacional do Negro (1948-1949), I Congresso do Negro Brasileiro (1950), Semana de Estudos Negros (1955), o concurso de artes Cristo Negro (1955), que a imprensa carioca caracterizou como um atentado contra a religião cristã e as artes³⁷. Em maio de 1949, na abertura da Conferência Nacional do Negro, na sede da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), cinco anos após a fundação do TEN, Nascimento proferiu um discurso onde defendeu as ações do grupo para além da dramaturgia e atuação cênica:

“O Teatro Experimental do Negro não é, apesar do nome, apenas uma entidade com objetivos artísticos. A necessidade da fundação deste movimento foi inspirada pelo imperativo da organização social da gente de cor, tendo em vista a elevação de seu nível cultural e seus valores individuais. Entretanto, o espírito associativo não é algo inato. Ou, melhor ainda, o espírito associativo é atributo da massa esclarecida e de elevado padrão cultural. Daí ser quase impossível, como se pode depreender da

37 Elisa Larkin Nascimento, *Sortilégio da Cor*. P.242

observação da vida brasileira, associar homens e mulheres em função, apenas, de objetivos sociais”³⁸.

O documento do qual destacamos o trecho acima relata os objetivos do TEN nos primeiros anos de sua trajetória. Neste trecho, assim como em outras passagens do texto, fica evidente a postura de vanguarda reivindicada pelo grupo, ao afirmar que “o espírito associativo é atributo da massa esclarecida e de elevado padrão cultural”. Neste aspecto o TEN não se diferenciou de outras organizações políticas que o antecederam como a Frente Negra Brasileira (FNB), ou que com ele coexistiram como a União dos Homens de Cor (UHC), o Partido Comunista do Brasil (PCB) e a União Nacional dos Estudantes (UNE), que também assumiram posturas vanguardistas, vendo nas “massas” um potencial agente de transformação social que deveria ser “despertado”, ou induzido, através da elevação cultural e da conscientização política, que seria o papel das “elites intelectuais”. Neste ponto, o TEN mantém uma relação de continuidade com seus antecessores no movimento negro: a FNB e a imprensa negra da primeira metade do século XX, que reivindicavam o papel de “intelligentsia negra” para falar sobre os negros, e tinha como estratégia de integração social a “elevação do nível cultural” dos afro-brasileiros.

Um dos aspectos que diferenciava o grupo de Abdias do Nascimento de seus antecessores no movimento social afro-brasileiro é o esforço em participar dos debates sobre o negro junto com a intelectualidade branca, como nos mostra a cooperação de artistas e intelectuais brancos na dramaturgia, no jornal *Quilombo*, e em eventos produzidos pelo TEN. Outro aspecto que o diferencia das primeiras organizações negras brasileiras, é sua conexão com o movimento negro internacional, sobretudo a negritude francófona e o movimento negro estadunidense, como nos mostram as referências à revista *Présence Africaine* editada por Alioune Diop, e traduções de artigos do jornal *The Crisis* editada por W.E.B. Du Bois³⁹.

A necessidade de organização da população negra – ou “gente de cor”, nas palavras de Nascimento, termo bastante usado para se referir aos negros naquela época – era, portanto, tarefa de uma intelectualidade negra. O teatro era uma estratégia, não apenas de colocar as questões sobre o negro em debate, mas, também, de atrair as “massas” para o debate. A linguagem artística

38 Abdias do Nascimento, “Espírito e fisionomia do Teatro Experimental do Negro”. In: *Quilombo*, nº3, junho de 1949. P.11

39 Barbosa, “O TEN e a Negritude Francófona no Brasil: recepção e inovações”; Macedo, *Abdias do Nascimento: trajetória de um negro revoltado*; Nascimento, *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*.

(dramatúrgica) era um convite à reflexão sobre as condições do negro na sociedade brasileira e uma forma de driblar as dificuldades de, no Brasil, “associar homens e mulheres em função, apenas, de objetivos sociais” (nas palavras de Nascimento). Tais dificuldades de organizar-se politicamente para debater questões sociais, muito devem ao período anterior, recém-terminado, de ditadura do Estado Novo (1937-1945), que perseguiu as organizações políticas e civis, fechando-as, ou passando a controlá-las.

Organizar-se em torno de um teatro negro era menos arriscado, e poderia ser mais socialmente aceitável na época do que fundar um partido político negro. No entanto, ao longo da trajetória do TEN ficam cada vez mais evidentes os objetivos políticos de integração social do negro e de combate à discriminação racial, através da ação cultural. Embora o TEN não tenha tido vinculação direta com partidos políticos, teve o apoio declarado de autoridades dos mais variados matizes políticos como o senador Hamilton Nogueira (UDN), amigo pessoal de Abdias Nascimento; veiculou através do jornal *Quilombo* (nº6 e 7/8, ano de 1950) campanha eleitoral de candidatos negros dentre eles o jornalista Geraldo de Campos Oliveira para deputado federal em São Paulo, e o próprio Abdias Nascimento para vereador do Distrito Federal, pelo Partido Social Democrático (PSD). Em 1947 Abdias já havia se candidatado a vereador do Distrito Federal pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que apoiava Getúlio Vargas. Este mesmo partido em novembro de 1946 fundou o Diretório Negro do qual participavam alguns membros do TEN como o próprio Abdias, Sebastião Rodrigues Alves, Aguinaldo Camargo, o poeta argentino Efraim Tomás Bó, e membros do Partido Comunista Brasileiro (PCB), dentre eles Solano Trindade⁴⁰.

Embora não apareça uma definição detalhada do conceito de “teatro experimental” no discurso de Nascimento, sabemos que trata-se de uma investida nova no cenário dramatúrgico da época, tanto na estética quanto nas temáticas abordadas. Por tratar-se também de um teatro que reivindicava para si uma missão, para além dos palcos, de intervir nas questões sociais de maneira pedagógica e também sociológica, podemos propor a hipótese de que o conceito de “experimental” associe-se a essa postura polivalente, que combinava a linguagem artística com pesquisas, debates sociológicos e ação pedagógica. A parceria com intelectuais como Edison Carneiro, Arthur Ramos, Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Roger Bastide, que publicaram no periódico do TEN e participaram de seus eventos, a participação do sociólogo Guerreiro Ramos, que além das

40 O PTB fundou em 21 de novembro de 1946 o Diretório Negro, com a finalidade de atuar em questões pertinentes a população afro-brasileira. Ver: Elisa Larkin Nascimento, *Abdias Nascimento: grandes vultos que honram o senado*. P.175

pesquisas, publicações, foi responsável pela introdução do psicodrama na formação dos atores, evidenciam esta busca por um viés também sociológico do TEN. Essa busca por um viés sociológico se relaciona ao objetivo de compreender a sociedade de sua época para nela atuar. O TEN formou-se em um período em que era atribuído à classe intelectualizada o papel de refletir e intervir nos assuntos relevantes para a nação. Abdias Nascimento e Guerreiro Ramos reivindicavam que os negros participassem também como sujeitos, e não apenas como tema, nestes assuntos.

Sobre a concepção de um teatro experimental feito por negros, fazendo referência ao grupo de Abdias Nascimento, Florestan Fernandes comentou:

“A ideia de um teatro *experimental* nasce de uma formulação moderna e positiva: a questão está em saber como manejá-la. A rigor, o teatro que possuíamos (excetuando-se certas manifestações de teor folclórico ou popularesco e a presença deformada ou autêntica do negro no antigo teatro erudito brasileiro), como as demais manifestações intelectuais, era de brancos e para brancos. Engendrar um teatro negro significa dar oportunidade de formação e de afirmação artísticas ao negro – algo em si mesmo revolucionário, que implicava revisões de estereótipos negativos para o negro e na eliminação progressiva de barreiras que proscravam o negro de nossa vida intelectual produtiva e criadora. Mas um teatro *experimental* tem de visar a outros fins. Ou seja, ao dar canais de expressão à capacidade criadora do negro e ao redefinir representações sobre suas aptidões intelectuais ou morais, *ele precisa concorrer para modificar alguma coisa em determinada direção*. Isso levanta várias questões, ligadas à elaboração dos dramas, à composição dos auditórios e às influências educativas do teatro”⁴¹.

Conclusões

As maneiras como os afro-brasileiros foram representados nas artes cênicas dos diferentes períodos, nos informam sobre as ideologias dominantes de cada época. Os papéis reservados aos negros nos palcos, a partir de meados do século XIX, têm muito a ver com os setores sociais para os quais os ex-escravizados e seus descendentes foram sendo empurrados na medida em que conseguiam ser alforriados durante o regime escravocrata, e no pós-abolição. A sociedade brasileira convive com o legado racista que a estratifica, mantendo os brancos em condições privilegiadas, e os negros e indígenas majoritariamente nos setores mais explorados e privados de direitos sociais.

Junto com as desigualdades materiais, os estereótipos e imagens pejorativas sobre os afro-brasileiros persistiram na literatura, no teatro, no cinema, posteriormente nas telenovelas, na

41 Florestan Fernandes, *O negro no mundo dos brancos*. P.222

publicidade. Entendemos que há uma relação intrínseca entre a objetividade da espoliação material da população negra e a subjetividade das representações negativas no campo simbólico. No entanto, não consideramos que subjetividade (*simbólico*) seja um mero reflexo da objetividade (*condições materiais*); trata-se de uma relação dialética, ou seja, um movimento de reciprocidade – e complementaridade – entre ambos os campos onde um não é menos importante que o outro⁴².

Sendo assim, não entendemos a arte como um mero reflexo da sociedade, mas a compreendemos na mesma relação dialética que no início deste artigo atribuímos ao racismo: um produto social que também produz o social. Portanto, as representações dos negros em papéis subalternos nos palcos, nos diferentes períodos históricos, expressavam um universo que convinha ser preservado a qualquer nas estruturas sociais do capitalismo periférico que aqui se implementou: os brancos no poder, e os negro subservientes.

Frente a esse problema intelectuais, artistas e militantes negros seguem denunciando e combatendo o racismo, como vem sendo feito historicamente ao longo da trajetória do movimento negro do pós-abolição desde as organizações que ficaram conhecidas como *Imprensa Negra* aos dias de hoje, em torno de distintas investidas e formas de organização.

Bibliografia

- BACELAR, Jeferson, “A história da Companhia Negra de Revistas” In: *Revista de Antropologia*. São Paulo, USP, 2007, v. 50, nº1.
- BARBOSA, Muryatan Santana. “O TEN e a Negritude Francófona no Brasil: recepção e inovações”. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 28, Nº 81, fevereiro, 2013.
- FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Ed. UFJF, Minas Gerais, 2010.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia, Edufba, 2008.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo, Ática, 1978 [1965].
- FERNANDES, Florestan. *O Negro no Mundo dos Brancos*. São Paulo, Global editora, 2007.
- GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo, Ed. 34, 2002.
- GUINSBURG, Jacó; FARIA, João Roberto Gomes; LIMA, Mariangela Alves de. *Dicionário do*

42 Para uma análise em torno do racismo nos campos material e simbólico: Frantz Fanon, *Pele negra, máscaras brancas*, e *Os condenados da Terra*.

- Teatro Brasileiro: temas, formas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva; SESC, 2009.
- HASENBLAG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. *Estrutura social, mobilidade e raça*. Rio de Janeiro: Vértice Editora, 1988.
- NASCIMENTO, Abdias do. *Dramas para Negros e Prólogo para Brancos*. Rio de Janeiro: TEN, 1961.
- NASCIMENTO, Abdias. “Espírito e fisionomia do Teatro Experimental do Negro”. In: *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*, nº3, junho de 1949.
- NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro Brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Sortilégio da cor – identidade raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2003.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Abdias Nascimento: grandes vultos que honram o senado*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014.
- NEPOMUCENO, Nirlene. *Testemunhos de poéticas negras: de Chocolat e a Companhia Negra de Revista no Rio de Janeiro (1926-1927)*. Dissertação de mestrado em história, PUC, São Paulo, 2006.
- MACEDO, Márcio José de. *Abdias do Nascimento: trajetória de um negro revoltado (1914-1968)*. Dissertação de mestrado em sociologia, USP, São Paulo, 2005.
- MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- MENDES, Miriam Garcia. *O negro e o teatro brasileiro*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Arte e Cultura; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 1993.
- MOURA, Christian Fernando dos Santos. *O Teatro Experimental do Negro – Estudo da personagem negra em duas Peças encenadas (1947-1951)*. Dissertação de mestrado em Artes Cênicas, Unesp, São Paulo, 2008.
- MOURA, Clóvis. *Dialética radical do Brasil negro*. São Paulo: Fundação Maurício Grabois; Anita Garibaldi, 2014.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem: identidade nacional versus identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ROCHA, Gabriel dos Santos. *O negro como tema e sujeito na produção intelectual de Abdias do Nascimento, 1944-1968*. Dissertação de Mestrado, História Social, FFLCH/USP, 2016.

“CONCORDO, CLARO, QUE UMA BOA ARTE MUDA AS COISAS”. A ESCRITA LITERÁRIA DE CHINUA ACHEBE E A CRÍTICA A COLONIALIDADE.⁴³

“I AGREE, OF COURSE, THAT A GOOD ART CHANGE THINGS”. THE LITERARY WRITING OF CHINUA ACHEBE AND THE CRITICISM OF COLONIALITY.

Cláudia Mortari⁴⁴

Katarina Kristie Martins Lopes Gabilan⁴⁵

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões iniciais que se debruçam sobre a escrita do nigeriano Chinua Achebe (1930-2013), discutindo o papel social e político da sua produção literária bem como a possibilidade de, a partir da análise desta, apontar evidências acerca da percepção do escritor em relação a eventos históricos ocorridos na sociedade nigeriana. Tendo como documento de análise as obras *O Mundo se Despedaça* (*Things fall apart*, publicado em 1958), *A Flecha e Deus* (*Arrow of God* publicado em 1964), entrevistas e ensaios do autor, partimos do pressuposto que sua escrita literária, enquanto arcabouço narrativo e documento histórico, é informada por suas visões e sentidos da história, pois ele e suas obras são acontecimentos datados historicamente e expressam, portanto, o seu tempo e o seu lugar. Em um diálogo entre intelectuais dos campos teóricos pós-coloniais e decoloniais, nossa proposta é pensar a contribuição de sua escrita literária articulada com a ideia de “equilíbrio das histórias” – termo cunhado por ele em suas entrevistas. Para o autor, todos possuímos o direito de contar nossas próprias histórias a partir das nossas vivências, contrapondo-se à herança da colonialidade que difunde a ideia da existência de uma história única – a partir do ponto de vista eurocentrado. Tal posicionamento, de questionamento do saber epistêmico ocidental/colonial e o descobrimento e valorização das teorias e epistemologias do Sul que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados, abre possibilidades para o surgimento de paradigmas *outros*. Dessa forma, ser possível identificar não apenas a perspectiva de um sujeito da história, como também a forma como ele constrói uma referência ao passado partindo do presente. Em uma relação com a literatura a partir das categorias próprias de Achebe, propomos pensar uma lógica de reflexão que se desloque da ótica da colonialidade.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura e história; Estudos africanos; Decolonialidade; Pós-colonialidade.

43 O presente artigo se constitui de uma reflexão inicial e as ideias apresentadas são resultados parciais da pesquisa em desenvolvimento “Modos de Ser, Ver e Viver: o mundo Igbo a partir da escrita de Chinua Achebe (África Ocidental, século XX)”, coordenada pela professora doutora Cláudia Mortari, e desenvolvida no âmbito do AYA – Laboratório de Estudos Pós-coloniais e Decoloniais, da Universidade do Estado de Santa Catarina. A pesquisa se propõe, a partir da análise de três obras do escritor nigeriano (*Things fall apart/O Mundo se Despedaça*, 1959; *No Longer At Ease/A paz dura pouco*, 1960; e *Arrow Of God/A flecha de deus*, 1964), compreender e analisar a perspectiva do autor em relação aos modos de ser, ver e viver no mundo Igbo (Nigéria) no contexto do colonialismo e do processo de independência mas, particularmente, como constrói uma narrativa, a partir de seu posicionamento político no presente, acerca dos brancos.

44 Doutora em História. Docente do curso de graduação e pós-graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc/Faed). Ministra na graduação a disciplina de História da África e coordena o Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais – AYA. Desenvolve projetos de pesquisa e de extensão na área de História e nas temáticas dos estudos africanos e da diáspora. E-mail: claudiammortari@gmail.com

45 Graduanda da 5ª fase do Curso de História na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/FAED). Bolsista do Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais – AYA, vinculada a pesquisa “Modos de Ser, Ver e Viver: o mundo Igbo a partir da escrita de Chinua Achebe (África Ocidental, século XX)” e ao Programa de Extensão Histórias Africanas e Indígenas: olhares e práticas na educação, 2017. Email: katarinakristie@gmail.com

ABSTRACT: The presente article aims to show some initial reflections on the writing of the nigerian Chinua Achebe (1930-2013), discussing the social and political role of his literary production as well as the possibility of, based on this analysis, pointing evidences around de perception of the writer regarding on the nigerian society historical events. Having as document of analysis the works *Things Fall Apart* (published in 1958), *Arrow of God* (published in 1964), interviews and essays by the author, we assume that his literary writing, while narrative framework and historical document is informed by his visions and senses of history, since he and his works are events dated historically and express, therefore, his time and his place. In a dialogue between intellectuals from the theoretical fields post-colonial and decolonial our proposal is to think about the contribution of his literary writing articulated with the idea of “balance of stories”- term coined by him in his interviews. For the author, we all have the right to tell our own stories from our experiences, opposing the inheritance of coloniality which diffuses the idea of the existence of a unique history – from the eurocentric point of view. Such positioning, of questioning Western/colonial epistemic knowledge and the discovery and appreciation of Southern theories and epistemologies that think with and from subalternized ethnic/racial/sexual places and bodies, opens up possibilities for the emergence of paradigms *others*. Thus, with the research proposal to look directly to the literature, we believe being possible to identify not only the perspective of a subject of history, but also the way he constructs a reference to the past starting from the presente. In a relation with the literature from Achebe’s own categories, we propose to think a logic of reflection that shifts from the optics of the coloniality.

KEYWORDS: Literature and history; African studies; Decoloniality; Postcolonialism.

I. Dizendo nosso verdadeiro nome⁴⁶

Os cinco séculos que marcam o início da modernidade⁴⁷ são caracterizados, dentre outras questões, por construções narrativas carregadas de imagens negativas, preconceituosas e equivocadas sobre as sociedades não europeias. A chamada colonialidade, o outro lado da moeda do eurocentrismo, nos dizeres de Mignolo (2003), conformou visões de mundo que inferiorizaram formas outras de saberes, corpos, memórias e histórias. Afinal, o que estava colocado era o princípio civilizacional, que serviu de base para a justificativa da escravidão, do tráfico atlântico e do colonialismo e imperialismo (MUDIMBE, 2013; MBEMBE, 2014b; M’BOKOLO, 2011, PRATT, 1999).

46 Fragmento de um ensaio intitulado “Dizendo nosso verdadeiro nome”, escrito em 1988 (apud ACHEBE, 2012, p. 60).

47 Segundo Mignolo, modernidade se refere ao processo de expansão europeia iniciado no século XV que resultou na construção de uma concepção eurocêntrica/colonial/moderna sobre o mundo. O eurocentrismo é uma lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber, que pressupõe, dentre outras questões, o controle da subjetividade e do conhecimento (MIGNOLO, 2003). Assim, da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistas como projetos globais, situando a “Europa como ponto de referência e de chegada” (MIGNOLO, 2003, p. 41). Modernidade e colonialidade acabaram projetando um imaginário perante nações, corpos, ofícios e saberes, provocando a expropriação e a exclusão, a invisibilidade e a renegação de histórias locais e experiências nas Áfricas e Américas (ANTONACCI, 2013).

Para o intelectual colombiano Santiago Castro-Gómez, o impacto desse projeto da modernidade foi a construção de um imaginário da civilização que exigiria a produção do *outro*, o bárbaro, o incivilizado. Nesse sentido, a Europa inventou *os outros* e, ao mesmo tempo, a si mesma, nos dizeres de Said (2002). Esse imaginário necessitava de uma “materialidade concreta”, a qual se estabeleceu em “sistemas abstratos de caráter disciplinar como a escola, a lei, o Estado, as prisões, os hospitais e as ciências sociais”. O vínculo entre conhecimento e disciplina tornou o projeto da modernidade um exercício de uma violência epistêmica (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 82).

Nesse sentido, a colonialidade colocou a Europa como exclusiva portadora e protagonista da modernidade e da racionalidade, legitimando a produção de sociedades, culturas e seres humanos marginais (MUDIMBE, 2013, p. 18). Paralelamente, as Ciências Sociais ancoraram-se em dicotomias essencialistas ou categorias binárias como barbárie e civilização, tradição e modernidade, mito e ciência, oral e escrito, resultando, no campo epistêmico, na chamada colonialidade do saber (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Nesta, o eurocentrismo se mantém não apenas como perspectiva hegemônica de conhecimento, mas também de ser e estar no mundo.

É no contexto do final do XIX que a história surge como disciplina e se constituiu enquanto ciência, esta mestra da vida, que levaria, necessariamente, as sociedades do presente para um futuro de progresso. Em se tratando do contexto brasileiro, a história nasce vinculada ao projeto de nação, no qual o espaço de produção desse conhecimento científico estava ligado ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) (MORTARI; WITTMANN, no prelo). A nação a ser construída, junto de sua história, invisibilizou⁴⁸ as populações de origem africana e indígenas, relegando ao branco o papel de protagonista e agente da história, enquanto os outros eram tributários apenas de cultura. Portanto, na forja da constituição do chamado mundo moderno e da nação brasileira, foram ignoradas histórias outras que são constitutivas desse mesmo mundo. Ainda hoje, nossa referência de temporalidade, marca da abordagem da história, é a quadripartite francesa, a dividir o tempo a partir de acontecimentos sobretudo europeus.⁴⁹

48 O conceito de invisibilidade está pautado na obra de Ellison (2013). “Sou um homem invisível. (...) Sou invisível – compreende? – simplesmente porque as pessoas se recusam a me ver. Como cabeças sem corpo que algumas vezes são vistas em atrações de circo, é como se eu estivesse cercado daqueles espelhos de vidro que deformam a imagem. Quando se aproximam de mim, só enxergam o que me circunda, a si próprios ou o que imaginam ver – na verdade, tudo, menos eu. (...) A invisibilidade a que me refiro decorre de uma disposição peculiar dos olhos daqueles com quem entro em contato. Uma questão de construção de sua visão *interior*, aqueles olhos com os quais olham a realidade através dos olhos físicos” (2013, p. 25).

49 Importante considerar que o modelo quadripartite (Idade Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) nem sempre se define por marcos ocorridos na Europa ou por europeus, como a ascensão da antiguidade, ocorrida com a escrita no Oriente próximo. No entanto, tais marcos foram eleitos como fundamentais por leituras eurocentradas.

No que se refere à pesquisa e ao ensino das histórias das Áfricas,⁵⁰ os parâmetros eurocêntricos ainda estão na base de muitas de nossas práticas, fazendo permanecer: a visão essencializada das populações africanas, acionada tanto no sentido de inferiorização quanto de posituação, alicerçando-se na ideia de *raça*;⁵¹ e a produção do conhecimento histórico a edificar-se partindo de perspectivas da presença ou das representações europeias *sobre* África⁵² (MORTARI, 2016, p. 46-47).

No entanto, no que diz respeito à produção de saberes africanos nas Áfricas e seus descendentes na diáspora, na contramão dos cânones ocidentais, têm sido produzidas narrativas e estéticas que se constituem enquanto dinâmicas de expressão e reconhecimento de histórias, de lutas e de memórias. Tais produções desalojam conhecimentos continentais engessados e fechados em si mesmos (ANTONACCI, 2013, p. 248). Mas, evidentemente, não basta apenas reconhecer essa existência. Em um diálogo entre intelectuais dos campos teóricos pós-coloniais e decoloniais, partimos do princípio de que é necessário o questionamento do saber epistêmico ocidental/colonial e a valorização das teorias e epistemologias do Sul⁵³ que pensam *sobre, com e a partir* de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados.

Desse modo, não se trata de uma substituição, mas do surgimento de paradigmas *outros*. Ou seja, é preciso, nessa perspectiva, a redefinição de pressupostos epistêmicos: o entendimento e a incorporação de conhecimentos não-ocidentais enquanto conhecimento/teoria (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2005; MUDIMBE, 2013) e o diálogo de saberes, a convivência de diferentes formas culturais de conhecimento sem que estejam submetidos à hegemonia da *episteme* ocidental,

50 E, também, das diásporas africanas nas Américas. Utilizamos ao longo do texto a ideia de Áfricas, no plural, entendendo que, embora existam visões de mundo comum a diversas sociedades africanas como, por exemplo, a ancestralidade e a tradição oral, existem tantas outras questões que nos permitem ver essas sociedades marcadas pela heterogeneidade, linguística, cultural, política e econômica. Pensamos ser um aspecto central pensar, também, essas diferenças.

51 Sobre essa questão, Appiah afirma: “Se nos fosse possível viajar pelas muitas culturas da África naqueles anos – desde os pequenos grupos de caçador-coletores bosquímanos, com seus instrumentos da Idade da Pedra, até os reinos haussás, ricos em metais trabalhados –, teríamos sentido, em cada lugar, impulsos, ideias e formas de vida profundamente diferentes. Falar de uma identidade africana no século XIX – se identidade é uma coalescência de estilos de conduta, hábitos de pensamento e padrões de avaliação mutuamente correspondentes (ainda que às vezes conflitantes), em suma, um tipo coerente de psicologia social humana –, equivalia a dar a um nada etéreo um local de habitação e um nome” (1997, p. 243).

52 Vale apontar que nos últimos anos, em consequência da promulgação da lei nº 10.639/2003, conquista histórica dos movimentos sociais no Brasil, em especial dos movimentos negros, tem-se ampliado o campo de pesquisa em história de África. A partir de diferentes perspectivas de análise os trabalhos desenvolvidos se constituem de uma inegável contribuição para a produção e difusão do conhecimento. Ainda há muito que se produzir no sentido da ampliação e incorporação de documentos históricos utilizados e do olhar sobre tais documentos (MORTARI, 2016).

53 Epistemologias do Sul não se refere a um recorte geográfico, mas sim a saberes, viveres, ideias de sujeitos subalternizados pelo pensamento eurocêntrico/colonial/moderno (MIGNOLO, 2003).

constituindo-se num dos caminhos possíveis para a árdua empreitada de decolonização (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 87). Tal perspectiva implica, sobremaneira, no exercício da crítica às antigas dicotomias periferia/centro; cosmopolitismo/ruralismo, civilizado/selvagem, negro/branco, norte/sul. Assim, a tarefa de reimaginar o nosso mundo pós-colonial implica, dentre outras questões, necessariamente a deslocação, inversão ou até implosão do pensamento dual eurocêntrico (COSTA, 2006).

Portanto, é aqui que se insere a proposta de reflexão deste artigo que parte das questões apontadas anteriormente, constituindo-se em uma tentativa de apresentar algumas reflexões iniciais que se debruçam sobre a escrita do nigeriano Chinua Achebe (1930-2013), discutindo o papel social e político da sua produção literária, bem como a possibilidade de, a partir da análise desta, apontar evidências acerca da percepção do escritor em relação a eventos históricos ocorridos na sociedade nigeriana no qual estava inserido. Tendo como documento de análise as obras *O Mundo se Despedaça* (*Things fall apart*, publicado em 1958), *A Flecha e Deus* (*Arrow of God* publicado em 1964), entrevistas e ensaios do autor, partimos do pressuposto que sua escrita literária, enquanto arcabouço narrativo e documento histórico é informada por suas visões e sentidos da história, pois ele e suas obras são acontecimentos datados historicamente e expressam, portanto, o seu tempo e o seu lugar. Em um diálogo entre intelectuais dos campos teóricos pós-coloniais e decoloniais nossa proposta é pensar a contribuição de sua escrita articulada com a ideia de “equilíbrio das histórias” – termo cunhado por ele em suas entrevistas. Para o autor, todos possuímos o direito de contar nossas próprias histórias a partir das nossas vivências, contrapondo-se à herança da colonialidade que difunde a ideia da existência de uma história única – a partir do ponto de vista eurocentrado.

É pertinente apontar que nosso olhar sobre a literatura e a sua relação com a história estão intrinsecamente relacionados ao fazer historiográfico e aqui, destacamos dois pontos centrais. O primeiro diz respeito ao fato de que nossa produção é sempre vinculada a uma perspectiva temporal: o presente. Este presente, historicamente construído, é um território de forças moldado a partir do pensamento e das ações do ser humano, comportando continuidades, rupturas, movimentos, deslocamentos. É deste presente que realizamos a problematização acerca de eventos e processos do passado e que o interpretamos. Portanto, o fazer historiográfico, nosso trabalho, é tributário de nosso tempo, de nossas experiências, escolhas e intervenções.

Em consonância com Grosfoguel (2008) e marcados pelas nossas objetividades e subjetividades, nós falamos sempre a partir de um determinado *lôcus de enunciação* situado nas

estruturas de poder e marcados pelas hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno” (MIGNOLO, 2003). Os conhecimentos são sempre situados e, neste sentido, como nos aponta o crítico literário indiano Homi Bhabha (1994), nossos espaços de enunciação não devem ser definidos pela polaridade dentro/fora, mas vistos como compostos de divisões, no entremeio das fronteiras que definem qualquer identidade coletiva. A compreensão deste lugar de enunciação possibilita o entendimento de que nossos posicionamentos, produções e visões de mundo também são modificados constantemente.

Neste sentido, Achebe inclusive afirma que, no contexto de escrita de *O mundo se despedaça*,⁵⁴ marcado entre outras questões pelo processo de luta por independência do colonialismo, ele e outros escritores estavam preocupados em contar a *sua* história. Em suas palavras,

Nós estávamos apenas contando nossa história. Mas a maior delas, em que todas as outras se encontraram, só agora se tornou perceptível. Nós percebemos e reconhecemos que não foram só os colonizados que tiveram suas histórias suprimidas, mas pessoas em alcance global não tem se manifestado. Não é porque eles não têm algo a dizer, simplesmente tem a ver com divisão de poder, porque o contar a história tem a ver com estar no poder. Aqueles que ganharam narram a história; aqueles que são derrotados não são ouvidos. Mas isso há de mudar. Não é do interesse de todos, incluindo os ganhadores, o conhecimento de que há outra história. Se você ouve somente um lado, você não tem nenhum entendimento. (ACHEBE, 2012)

As ideias do autor nos provocam para a necessidade de perceber o protagonismo de africanos na construção de narrativas e interpretações marcadas pela sua experiência social e histórica. E que precisam ser reconhecidas. Evidentemente isso não implica em desconsiderar ou negar outras narrativas realizadas por estudiosos de diferentes nacionalidades na Europa ou na América, nem atribuir a exclusividade como produtores de conhecimentos aos africanos, muito menos de considerar que apenas eles possam falar sobre si. Mas, é pertinente pensarmos, como propõe Hountondji, “quão africanos são os chamados estudos africanos? Por exemplo, por história africana entende-se normalmente o discurso histórico *sobre* África, e não necessariamente um discurso histórico proveniente de África ou produzido por africanos (...)” (2010: 133). Neste

54 *Things fall apart (O Mundo se Despedaça*, traduzido para o português) foi publicado pela primeira vez em 1958. Traduzida para mais de cinquenta línguas desde que foi inicialmente lançada, a obra é considerada referência na literatura africana. Para o escopo deste trabalho, utilizamos a versão traduzida e publicada recentemente: Achebe (2009).

sentido, podemos e devemos assumir uma postura sensível para que seja possível ouvir as suas vozes, suas criações culturais e históricas, seus conhecimentos ou forma de concebê-los enquanto tal. Assim, é necessário que pesquisadores africanos desenvolvam “tradição de conhecimento em todas as disciplinas e com base em África” (HOUNTONDJI, 2010: 141). Por outro lado, pesquisadores(as) não-africanos poderiam contribuir nesse sentido a partir da sua própria perspectiva e contexto histórico. Tal postura implica, ainda, na inclusão de um amplo *corpus* documental e bibliográfico: desde literatura, ensaios, entrevistas, escritos filosóficos, sociológicos, históricos, literários⁵⁵, tendo como foco central o princípio heurístico da diversidade de forma que seja possível construir uma interpretação e explicação da existência de contextos e sociedades diversas e complexas constituintes do continente africano. Assim, a produção do conhecimento que tem como foco as histórias de Áfricas e de suas populações, se constitui como desafio epistemológico e político para todos e todas. Como sintetiza Grosfoguel (2009, p. 407): “aquilo que o pensamento de fronteira produz é uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações econômicas para lá das definições impostas pela modernidade europeia”.

As reflexões aqui discutidas partem de um questionamento epistemológico e crítico à perspectiva histórica, ontológica e epistêmica. Ao criar ações que visam construir respostas alternativas de saberes outros e epistemologias, pretende-se problematizar a hierarquia de conhecimento estabelecida pela europeização e a globalização. Como o próprio Achebe afirmou sobre a obrigação moral da escrita:

Não, não há nenhuma obrigação moral de escrever de maneira específica. Mas há a obrigação moral, eu acho, de não se aliar com o poder contra os oprimidos. Eu acho que um artista, na minha definição da palavra, não é alguém que toma partido do governo contra seus governados oprimidos. Isso é diferente de prescrever um jeito que um escritor deve escrever. Mas eu acho que a decência e civilidade insistiriam que você tomasse o partido do oprimido. (ACHEBE, 2000)

55 No escopo deste artigo, os documentos analisados se referem, principalmente, naqueles pautados na tradição escrita. No entanto, a proposição teórica e metodológica do campo com a qual estamos dialogando considera a pertinência do uso de uma diversidade de fontes históricas advindas, também, da cultura material e da tradição oral, por exemplo. Ou seja, necessário considerar a existência de diversos suportes de memórias e a articulação de diversos campos do saber para a sua compreensão. O que torna necessário a realização de um trabalho interdisciplinar e multidisciplinar.

II. “(...) os próprios africanos, no meio do século XX, tomaram em suas próprias mãos o contar de sua história”⁵⁶

A existência da literatura africana, tanto oral quanto escrita, remete ao século VI e VIII a.C. No entanto, de acordo com Mudimbe, os especialistas na área, tanto de literaturas escritas em línguas africanas ou europeias, costumam associar seu surgimento à presença colonial no continente africano e ao estabelecimento de novos idiomas de forma particular o francês, o inglês, o português, o espanhol (2014, p. 225). O autor, ao situar temporalmente essa questão, questiona os pressupostos epistemológicos que embasam os estudos sobre as literaturas, sugerindo um empreendimento, a partir do qual, as análises podem se constituir de maneira mais profícua. Para ele, o foco principal é não as vincular “a uma imitação autóctone de outra coisa ou uma reprodução adaptada dos gêneros importados do ocidente”, mas “estabelecer uma norma explicativa quanto à natureza concreta da literatura africana de modo a relacioná-la com as restantes literaturas” (MUDIMBE, 2014, p. 226). Neste sentido, é consenso entre os estudiosos que campos literários novos foram gerados principalmente a partir das décadas de 1950 e 1960, imersos nos processos de luta por libertação política das sociedades que foram focos do colonialismo. Segundo Mafalda Leite, nesse contexto, a produção literária se caracterizou por se constituir de uma ruptura com a literatura do país colonizador, ancorando-se na proposta de se criar identidades locais, atribuindo formas e sentidos para as estruturas narrativas. Conforme a autora,

O projeto de escrita pós-colonial é também interrogar o discurso europeu e descentralizar as estratégias discursivas; investigar, reler e reescrever a empresa histórica e ficcional, coloniais, faz parte a tarefa criativa e crítica pós-colonial. Essas manobras subversivas, além da construção da inscrição territorial-cultural-nacional, são características dos textos pós-coloniais. Contradiscursivos e desconstrucionistas revitalizam a percepção do passado e questionam os legados canônicos, históricos e literários. (2012, p. 154)

Em África, por exemplo, geraram-se no meio acadêmico discussões em torno de reivindicações para que a história literária se apoiasse na tradição local. Segundo a autora, nessas

⁵⁶ACHEBE, Chinua. Entrevista concedida ao The Atlantic online. *An African Voice*, 2 agosto, 2000. Disponível em: <<https://www.theatlantic.com/past/docs/unbound/interviews/ba2000-08-02.htm>>. Acessado em: 07 out. 2016.

narrativas está expressa a arte performativa através do uso de provérbios, do canto, da dramatização, criando uma discussão transcultural acerca da estrutura e das formas (2012, p. 143-145).

É nesse contexto que Chinua Achebe, escritor africano da Nigéria de etnia Igbo, publica sua primeira obra, *Things fall apart*,⁵⁷ cuja estrutura, forma e expressão estão imersas no modo de ser Igbo, a incorporar a tradição local em sua narrativa. Suas obras⁵⁸, trazem marcas da tradição oral por meio dos vocábulos e provérbios Igbo da região onde nasceu⁵⁹, versam acerca da sociedade igbo e suas culturas, das formas como esta via os brancos, dos efeitos da colonização e da inferiorização que lhes foi atribuída. Mas, também apresenta uma crítica aberta à política nigeriana no contexto da independência.

Como um sujeito diaspórico⁶⁰, vivendo entre a Nigéria e Estados Unidos, sempre teve uma voz crítica e que se recusava à “vitimização africana” e, ao mesmo tempo, à colonialidade ocidental. (MORTARI, 2016). Embora considerado um escritor da chamada literatura pós-colonial pelos especialistas na área, para Achebe, sua perspectiva não combina com a atribuição de “rótulos” às pessoas porque estes as limitam e fixam num determinado lugar, sendo necessário “achar um fim em si mesmo. (...) eu estou dizendo que eu não sento e penso sobre o que é pós-colonial” (ACHEBE, 2002).

Para ele, a escrita nunca foi pensada como uma carreira acadêmica, mas como algo que

57 Traduzida para o português “O mundo se despedaça”.

58 E aqui nos referimos especialmente as três obras foco de análise no desenvolvimento do projeto de pesquisa: *O Mundo se Despedaça* (*Things fall apart*, publicado em 1958); *A Flecha e Deus* (*Arrow of God* publicado em 1964), *A Paz Dura Pouco* (*No longer at ease*, publicado em 1960).

59 Achebe (seu nome britânico era Albert Chinualumogu Achebe) nasceu na aldeia de Ogidi, em Igboland, na década de 1930, trinta anos antes de a Nigéria se libertar do domínio colonial britânico. Em 1944, ingressou na University College of Ibadan onde estudou Teologia, História e Língua e Literatura Inglesas. Viveu entre a Nigéria e Estados Unidos, onde foi professor catedrático de Estudos africanos na Universidade norte-americana de Connecticut. Recebeu o título de doutor *Honoris Causa* de várias universidades de todo o mundo e, ao longo da vida. Faleceu em 2013 e produziu, ao longo de sua carreira, cerca de trinta livros, entre romances, contos, ensaios e poesia.

60 A diáspora aqui é entendida enquanto experiências do desenraizamento, do deslocamento e da inserção num novo contexto, resultando num processo de reinvenção das identidades e culturas. O conceito não detém a ideia de dispersão, que carrega consigo a promessa de retorno redentor, mas representa um processo de redefinição cultural e histórica do pertencimento, implica, para além do deslocamento, mudança, transformação. As identidades, no contexto da diáspora, tornam-se múltiplas, de forma que, junto ao elo que liga o sujeito a sua terra de origem, outras identificações são criadas; portanto, não são fixas e resultam da formação de histórias específicas, podendo se constituir como um posicionamento em relação a dado contexto, o que Hall denomina de conjunto de posições de identidade, ou seja, dependem da pessoa, do momento e do contexto (HALL, 2003, p. 34; 433). Portanto, as identidades criadas na diáspora representam novas configurações marcadas pelo processo de transculturação que, por sua vez, não ocorre em mão única: a construção ou reinvenção de identidades ou das diferenças é dialógica, e não binária, embora muitas vezes o equilíbrio seja desigual, pois são inscritas nas relações de poder, dependência e subordinação, características do colonialismo (2003, p. 67).

poderia e deveria fazer. Está ligada a ideia de que na vida, durante o processo de crescimento, as pessoas veem, ouvem e questionam as coisas e encontram respostas. Resulta daí a necessidade de escrever sobre histórias “(...) agora eu sei que uma história é, de fato, onde você descobre quem você é, onde uma cultura descobre o que é e eu penso que esse é um lugar terrivelmente importante para se inserir e que eu poderia gostar disso” (ACHEBE, 2002). Portanto, para o autor, abordar questões vinculadas aos aspectos culturais, sociais e históricos de sua cultura implica em utilizar a arte para fazer a passagem pelo mundo melhor, porque a história nos diz algo, “tenta nos fazer ver o que é importante nas nossas vidas” (ACHEBE, 2002).

Pelo exposto, é possível indicar que o posicionamento do escritor em relação a sua concepção de história, está vinculado a existência de um objetivo explícito de que ela tem que servir para a vida. Tal questão nos remete a ideia de que suas produções literárias, como quaisquer outras, precisam ser compreendidas a partir do seu passado e da herança recebida, aceita ou não, valorizada ou não. Elas estão marcadas pela realidade dos sujeitos que as produzem, suas experiências e vivências, estando embebidas pela prática social e, portanto, expressando o posicionamento e visão de seus autores perante a vida.

Dessa forma, é possível pensar a literatura não apenas como um conhecimento a ser acessado, mas uma voz marcada pelo contexto sócio-histórico, voz que nos revela intenções, modos de expressão, especificidades e formas de linguagem. No entanto, é preciso ter presente que o sentido da escrita que nos é atribuído nem sempre é o mesmo intrínseco ao discurso do autor, logo, para se tentar compreender uma literatura, é preciso considerar as motivações do sujeito que a escreve e o contexto em que está imerso.

Se nós lemos e refletimos na forma que ela atribui sentido a nós, também podemos fazer a partir de um diálogo com o escritor, num esforço do deslocamento do olhar e do escutar, como expressa Mafalda Leite, o que nos obriga a encarar a língua como geologia de formas e uma complexa tessitura cultural (2012, p. 156), numa relação íntima entre autor e leitor, imersos em sua forma de expressão e de conceber a literatura. Aliás, para Achebe, pessoas de diferentes partes do mundo podem

responder à mesma história, se isso significa algo para eles além de suas próprias histórias e experiências. (...) isso é o que a boa literatura pode fazer – ela pode nos fazer identificar-nos com situações de pessoas de longe. Se ela faz isso, é um

milagre. Eu digo aos meus alunos, não é difícil se identificar com alguém como você, alguém próximo que se parece com você. O que é o mais difícil é se identificar com alguém que você não vê, que está muito longe, que tem uma cor diferente, que come um tipo de comida diferente. Quando você começa a fazer isso com a literatura está realizando um prodígio. (ACHEBE, 2003)

Ler *O mundo se despedaça* possibilita mergulhar numa narrativa dos impactos e perspectivas africanas acerca da colonização europeia marcada pelo posicionamento de Achebe. Tal narrativa se coloca como um contraponto a uma construção de discurso histórico por parte de autores ocidentais que durante séculos construíram sobre a África uma invenção marcada por estereótipos e preconceitos, contribuindo como justificativa para o tráfico transatlântico de africanos escravizados, para a colonização e o imperialismo e que “deu também uma maneira particular de olhar (ou melhor, de não olhar) a África e os africanos o qual, infelizmente, perdura até os dias de hoje (ACHEBE, 2012, p. 84). Tal perspectiva do autor encontra ressonância em estudos que hoje têm colocado em cheque uma dada elaboração de África, a exemplo de Mudimbe (2013), M’Bokolo (2011), Mbembe (2014), para citar estudiosos africanos da atualidade.

Para Achebe, esse discurso foi hegemônico até “que os próprios africanos, no meio do século XX, tomaram em suas próprias mãos o contar de sua história” (2000). Para o autor, é necessária uma reescrita da história, o que pode resultar naquilo que traduzimos por “balanço das histórias dos povos ao redor do mundo”. Nesse sentido, a importância de uma narrativa própria sobre a história africana feita por africanos, o que tem relação direta com a sua perspectiva de que existem muito mais coisas para além dos estereótipos que a colonialidade mantém acerca das Áfricas e de suas populações. É necessário, portanto, que os africanos criem seus próprios caminhos para construir imagens sobre África:

se alguém conta uma história sobre algo que você não gosta, conte outra história sobre você mesmo que você gosta, que também é verdade e contrapõe a que lhe foi contada – não vamos entrar no mérito da deslegitimação da outra história, especialmente se esta é verdadeira, mas criar uma situação em que existe uniformidade. Nós temos que fazer esse tipo de coisa em larga escala – para mudar a imagem dominante de África que vem sendo formada há centenas de anos. (...) E isso é realmente algo que eu desejo ver neste século – a balança das histórias, onde todas as pessoas estarão hábeis para contribuir com a própria definição, onde nós não somos vítimas dos relatos de terceiros. Isso não quer dizer que ninguém nunca mais possa escrever sobre outro alguém – eu acho que podem, mas aqueles que vêm escrevendo [colonizados], poderiam também participar no fazer dessas

histórias. (ACHEBE, 2013)

As ideias de Achebe nos permitem refletir acerca da colonialidade do saber (QUIJANO, 2007) e constituir o questionamento de uma epistemologia eurocêntrica que fez com que saberes se tornassem subalternizados. No entanto, se acessados e considerados enquanto construto de conhecimento tornam possível pensar e ver o mundo a partir de perspectiva outra. E aí a importância do lócus de enunciação. Como aponta Mignolo,

(...) o discurso colonial e pós-colonial” não é apenas um novo campo de estudo ou uma mina de ouro para a extração de novas riquezas, mas condição para a possibilidade de se constituírem novos loci de enunciação e para a reflexão e de que o **“conhecimento e compreensão”** acadêmicos devem ser complementados pelo **“aprender com”** aqueles que vivem e refletem a partir de legados coloniais e pós-coloniais. (MIGNOLO, 1993a, p. 129-131; grifo nosso)

A reflexão de Mignolo acerca da importância do deslocamento das epistemologias de conhecimento privilegiadas nos ajuda a compreender a perspectiva do próprio sujeito da pesquisa, a refletir nosso lugar dentro de uma produção e a forma como nossa formação está carregada por um imaginário marcado pela colonialidade.

Chinua Achebe, em diversos momentos de sua trajetória, afirma o lugar dele enquanto o escritor que é. Em ensaios escritos pelo autor durante sua vida⁶¹, podemos perceber a forma como ele concebe a literatura. Uma primeira reflexão dá-se em torno da escolha do uso da língua estrangeira, o inglês. Afinal, “todo idioma é um modo de pensar” (ANTONACCI, 2013, p. 339).

Conforme o escritor, entre todas as explosões que sacudiram o continente africano, poucas foram tão espetaculares e tão benéficas como o surgimento da literatura africana. Entre 1950 e 1960, surgem as novas gerações de escritores africanos. Esses jovens se tornaram conhecidos em muitas partes do mundo e, como Achebe, têm cada um sua própria língua materna. Entretanto, o uso de uma língua estrangeira na produção literária afirma uma forma de estratégia diante da colonização⁶², ou seja, o uso do inglês não era porque os britânicos assim o desejavam, mas porque

61 Publicados na obra *A educação de uma criança sob o protetorado Britânico*, vide referências bibliográficas ao final do artigo.

62 A questão sobre o uso da língua estrangeira nas literaturas africanas se constitui de um tema de discussão

“necessitávamos do seu idioma para fazer nossos negócios, inclusive para derrubar o próprio colonialismo, quando chegasse a hora” (2012, p. 122).

Do ponto de vista da sua escrita literária, Achebe nos aponta que não houve a escolha entre a língua inglesa ou sua língua nativa, mas que entre *uma* ou *outra* ele sempre considerou ambas, o inglês e sua língua materna Igbo. Logo, o seu posicionamento diante do uso do inglês se refere ao fato de sua escrita ter a intenção de se envolver antes de tudo com a Nigéria e com a África, rompendo com as fronteiras linguísticas e, também, para que sua voz pudesse ser ouvida pelo restante do mundo. Ele pontua que, quando começou a escrever, viu que um de seus desafios seria achar uma linguagem que não existia naquele tempo: teria que encontrar um meio que conversasse entre o Igbo e o inglês. Portanto, sua escrita é acompanhada por elementos importantes que compõem a sua estrutura narrativa: o uso de canções e de falas em Igbo, sendo a oralidade marca da composição narrativa de Achebe. Traduzindo assim uma tradição oral incorporada na escrita e, também, sem a construção de uma narrativa idílica e romantizada de aspectos da cultura Igbo, o autor desloca e se contrapõe aos estereótipos e representações coloniais. Para o escritor, tal postura tem relação com o compromisso da integridade na criação artística porque está intrinsecamente relacionada àquilo que denomina “humanidade do meu povo” e a sua perspectiva de contar uma história. Nas palavras do autor,

Eu não tenho nenhuma pergunta – nenhuma dúvida que seja na minha mente sobre a minha humanidade ou a humanidade do meu povo. E a história que eu irei contar é para fazer essa humanidade ser aparente. Agora, você note eu estou falando sobre humanidade. Eu não estou falando de anjos. Não estou falando sobre coisas perfeitas. Eu estou falando sobre pessoas. E então isso era importante para mim – se eu não soubesse nada sobre escrita de romance, eu saberia esse único fato, que eu queria fazer a humanidade do meu povo ser aparente. E no final da minha história, o que eu estou dizendo para os meus leitores é, agora eu te falei a respeito dessas pessoas, eu te desafio a desafiar a humanidade deles. (ACHEBE, 2000)

Com as palavras de Achebe, podemos refletir melhor sobre o papel político que carrega a sua literatura marcada por suas vivências e experiências, sua consciência histórica e suas tradições culturais. Em diversos momentos, em sua escrita, é possível vermos referências de sua própria tradição cultural Igbo, a exemplo da citação a seguir, presente no livro *A flecha de deus*, na qual se

controverso entre diferentes intelectuais africanos. Sobre esta questão ver: LEITE, 2012; APPIAH, 1997; MUDIMBE, 2013; entre outros.

vê o uso de provérbios impressos na escrita como referência à ancestralidade,

Quando nós, mais velhos, falamos, não é por causa da doçura das palavras em nossa boca; é porque nós vemos alguma coisa que vocês não veem. Nossos pais fizeram um provérbio sobre isso. Eles diziam que, quando vemos uma mulher velha parar mais de uma vez durante a dança e apontar numa mesma direção, podemos ter a certeza de que lá, naquele lugar para onde ela aponta, alguma coisa aconteceu, muito tempo atrás, que tocou as raízes de sua vida. (ACHEBE, 2011, p. 85)

O que é possível indicar, a partir da escrita de Achebe, é, sobretudo, sua preocupação em resgatar a humanidade pela literatura porque esta “está ciente das possibilidades de que dispõe para celebrar a humanidade no nosso continente” (2012, p. 125). O próprio autor aponta os perigos que a literatura ocidental causou quando era jovem, exemplificando através da influência das novelas coloniais na sua mentalidade: “o bom explorador branco ou o bom missionário branco que passou a viver entre os selvagens. (...) Quando criança você automaticamente se identifica com as pessoas boas, com os missionários, com os exploradores, porque esse é a forma como a história foi planejada” (2008). Quando percebeu que não era do partido do homem branco, mas da parte representada com os selvagens, foi o momento em que ele sabia que tinha uma nova história a ser escrita. A exemplo do que ocorreu ao ser questionado sobre *Heart of Darkness* de Conrad⁶³ e as mudanças da atual imagem da África na mente ocidental, Achebe expressa,

Eu acho que mudou um pouco. Mas não muito em sua essência. Quando penso na permanência, na importância e na erudição de todos esses povos que não veem nada de racismo em *Heart of Darkness*, me convenço de que realmente devemos viver em mundos diferentes. De qualquer forma, se você não gosta da história de alguém, você escreve sua própria. Se você não gosta do que alguém diz, você diz que não gosta. Alguns imaginam que isso significa “não leiam Conrad”. Por deus, não! Eu ensino Conrad. Eu dou aulas sobre *Heart of Darkness* [o coração das trevas]. No curso eu digo “olhe como ele retrata os africanos. Você reconhece humanidade aí?”. As pessoas dirão que ele era opositor do imperialismo. Mas isso não é suficiente, “Eu sou oposto ao imperialismo”. Ou, “Sou oposto a essas pessoas – essas pobres pessoas – sendo tratadas dessa maneira”. Especialmente desde que ele foi pelo caminho de chamá-los “cachorros se entrelaçando em suas pernas” Esse tipo de coisa. A animalização do sujeito. Ele não vê nada de errado com isso. Então nós devemos viver em mundos diferentes. Até esses dois mundos viverem

63 A obra *Heart of Darkness* foi escrita por Conrad, e no Brasil traduzida como *No coração das Trevas*, que narra a passagem do autor pelo Congo.

juntos, nós teremos muitos problemas. (1994)

Segundo Wole Soyinka, “na literatura, a política se expressa quando, simplesmente, deixamos os seres humanos serem eles mesmos”. O referido autor foi o primeiro africano a ganhar um prêmio Nobel de Literatura em 1986 e é um dos grandes expoentes da literatura na Nigéria. Pela escrita, instrumento utilizado pelos colonizadores para dominação, Chinua Achebe, Wole Soyinka e tantos outros escritores denunciam as marcas da herança colonial com a imposição violenta de uma cultura que se mantém alheia às realidades e as tradições das populações do continente africano.

A possibilidade de poder ler uma narrativa literária como a de Achebe acerca de sociedade Igbo significa, a nós, construirmos uma representação outra acerca das populações com as suas convivências, organização e modos de ser. Vermos por via da escrita de Achebe não consiste em olharmos para o possível passado Igbo, e compreender as possíveis relações históricas, mas antes compreender o posicionamento e intencionalidades do autor circunscrita ao tempo e contexto no qual estava inserido no momento da escrita de sua obra. Torna-se possível ir além das representações alheias e compreender partindo dos próprios sujeitos que refletem seus próprios legados históricos-culturais-sociais. Como o próprio autor afirmou: “A África é gente de verdade, são pessoas reais. Já pensaram nisso? Vocês são pessoas brilhantes, grandes especialistas mundiais. Podem até ter as melhores intensões. Mas será que vocês já pensaram, *realmente* pensaram, na África como gente de verdade, de pessoas reais? (ACHEBE, 1998)⁶⁴

Os apontamentos colocados ao longo do texto, para nós, possuem implicações significativas no campo da história e, também do ensino de história. Pensamos que é preciso, e possível, produzir conhecimento a partir da análise e problematização de fontes documentais diversas produzidas pelos próprios africanos, a exemplo da literatura. A importância da construção de uma narrativa que leve em conta o que os africanos têm a falar sobre si mesmos, além de superar imagens e representações estereotipadas e preconceituosas que foram perpetuados por muito tempo, contribui para a implementação dos dispositivos legais brasileiros na área da educação: a Lei Federal nº 10.639/2003⁶⁵ e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

64 Fragmento de um ensaio intitulado “A África é gente de verdade”, escrito em 1998 (apud ACHEBE, 2012, p. 158).

65 O sistema de educação brasileiro é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada sob o número 9.394/1996. A Lei 10.639/03 alterou um dos artigos da LDB e que foi modificada novamente pela Lei 11.645/08, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Importante destacar, também, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Parecer 2004. Ao longo do texto, optamos por citar a Lei 10.639/03 por sua importância histórica e política relacionada ao Movimento

e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004). É importante lembrar que não se trata apenas de trabalhar com essas temáticas ou incluir conteúdos, mas pensar em quais perspectivas epistemológicas estes estão colocados de forma que contribua para o combate aos estereótipos e preconceitos raciais. Mesmo porque, nos é caro pensar que afinal, o conhecimento e a história, tem que servir para a vida.

Referências Bibliográficas

- ACHEBE, Chinua. Entrevista concedida ao escritor nigeriano Helon Habila. *The Africa Report e Sable Mag*, 2007. Disponível em: <<http://www.theafricareport.com/West-Africa/an-interview-with-late-nigerian-author-chinua-achebe-by-helon-habila.html>>. Acessado em: 07 out. 2016.
- ACHEBE, Chinua. Entrevista concedida ao The Atlantic online. **An African Voice**, 2 agosto, 2000. Disponível em: <<https://www.theatlantic.com/past/docs/unbound/interviews/ba2000-08-02.htm>>. Acessado em: 07 out. 2016.
- ACHEBE, Chinua. **O Mundo se Despedaça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ACHEBE, Chinua. This interview was conducted on June 27 and 28, 2002, at Chinua Achebe's residence at Bard College, Annandale-on-Hudson, NY. Disponível em: <<http://www.ehlingmedia.com/blog/?p=48>>. Acessado em: 16 mar. 2015.
- ACHEBE, Chinua. **A Flecha de Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. Decolonialidade de Corpos e Saberes: Ensaio sobre a Diáspora do Eurocentrado. In: **Memórias ancoradas em corpos**. São Paulo: Educ, 2013, p. 333-374.
- BAHBHA, Komi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CASTRO-GOMES, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (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. 79-92.
- COSTA, Sérgio. Desprovincializando a Sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 21, n. 60, p. 117-183, fev/2006.
- DUSSEL, Enrique. **Hacia una Filosofía Política Crítica**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.
- ELLISON, Ralph. **O homem invisível**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2013.
- GESCO, Estudos decoloniales: um panorama general. **Revista KULA** nº 6. Antropólogos del Negro.

Atlântico Sur. ISSN 1852 - 3218. pp. 8 - 21, 2012.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 80 | URL : <http://rccs.revues.org/697> ; DOI : 10.4000/rccs.697, 2008.

HABILA, Helon. [An interview with Late Nigerian Author, Chinua Achebe by Helon Habila](http://www.theafricareport.com/West-Africa/an-interview-with-late-nigerian-author-chinua-achebe-by-helon-habila.html). **Theafricareport.com**, 22 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.theafricareport.com/West-Africa/an-interview-with-late-nigerian-author-chinua-achebe-by-helon-habila.html>>. Acessado em: 07 out. 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, Conhecimentos de Africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez, 2010, p. 119-132.

JEROME, Brooks. Chinua Achebe, The art of Fiction. **The Paris Review**, n. 139, 1994. Disponível e: <<https://www.theparisreview.org/interviews/1720/chinua-achebe-the-art-of-fiction-no-139-chinua-achebe>>. Acessado em: 07 out. 2016.

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades e escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, p. 129-155.

M'BOKOLO, Elikia. **África Negra**. História e civilizações. Do século XIX aos nossos dias. Tomo II. Salvador/ São Paulo: UFBA/Casa das Áfricas, 2011.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014b.

MBEMBE, Achille. **Sair da grande noite: ensaios sobre a África descolonizada**. Angola/Portugal: Edições Mulemba/ Edições Pedagogo, 2014a.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 33-49.

MIGNOLO, Walter. A gnose e o imaginário do sistema mundo colonial/moderno. In: **Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro e Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 23-76.

MORTARI, Claudia. A escrita de Chinua Achebe como testemunho histórico: uma reflexão para a pesquisa na área de Estudos Africanos no Brasil. CUARTAS JORNADAS DE ESTUDIOS AFROLATINOAMERICANOS DEL GEALA. Buenos Aires/Argentina, 2015. **Anais...** Estudios afrolatinoamericanos 2: Actas de las Cuartas Jornadas del GEALA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2015. v. 1. p. 381-392.

MORTARI, Claudia. O “equilíbrio das histórias”: reflexões em torno de experiências de ensino e pesquisa em História das Áfricas. In: PAULA, Simoni Mendes de; CORREA, Sílvia Marcus de

Souza (orgs.). **Nossa África**: ensino e pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2016, p. 41-53.

MORTARI, Cláudia; WITTMANN, Luisa Tombini. **Histórias africanas e indígenas: propostas de construção de um conhecimento decolonizado**. 2016. No prelo.

MUDIMBE, Valentin-Yves. **A ideia de África**. Portugal: Edições Pedago, 2013.

MUDIMBE, Valentin-Yves. **A invenção da África**: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Portugal: Edições Pedago, 2013.

PRATT, Maire Louise. Ciência, consciência planetária e interiores. In: **Os Olhos do Império**: relatos de viagem e transculturação. Bauru: EDUSC, 1999.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

REVISTA KULA. Antropólogos del Atlántico Sur. Grupo de Estudios Sobre Colonialidad. Estudios Decoloniales: un panorama general, p. 8-21.

SAID, Edward. Reconsiderando a Teoria Itinerante. In: SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. Cambridge: Harvard University Press, (1994)2002

TORTURA E CONFIGURAÇÃO COLONIALISTA: UMA LEITURA “FANONIANA” DO LIVRO “TORTURA NA COLÔNIA DE MOÇAMBIQUE (1963-1974)”, E MAIS ALÉM

Muryatan S. Barbosa⁶⁶

Resumo: este artigo traz uma análise “fanoniana” do livro “Tortura na colônia de Moçambique (1963-1974)”. Para isto, inicialmente, define o que seria tal análise e explica a importância do livro em pauta. Posteriormente, procede a investigação propriamente dita, seguindo a hipótese de que a dita interpretação do problema da tortura no colonialismo, além de captar o fenômeno histórico ali tratado, lança luz para uma visão mais sistêmica da temática da tortura por si mesma, tratando-a como um elemento específico de toda “configuração colonialista”. Para Fanon, um todo maior, estrutural, que marcaria as relações entre povos conquistados e conquistadores, para além do colonialismo.

Palavras chave: Frantz Fanon – Tortura - PIDE – Moçambique – Descolonização.

Abstract: This article presents a "fanonian" analysis of the book "Torture in the colony of Mozambique (1963-1974)". For this, initially, it defines what this analysis would be and explains the importance of the book in question. Subsequently, the investigation itself proceeds, following the hypothesis that the mentioned interpretation of the problem of torture in colonialism, in addition to capturing the historical phenomenon addressed there, provide a systemic view of the subject of torture itself, treating it as a specific element of every "colonial configuration." For Fanon, a structural character of the relations between conquered and conquering peoples, beyond colonialism.

Keywords: Frantz Fanon – Torture – PIDE – Mozambique – Decolonization.

Sobre Fanon e o livro em análise

Este artigo traz uma análise “fanoniana” do livro “*Tortura na colônia de Moçambique* (1963-1974)”, publicado em 1977, pela editora Afrontamento (Portugal). Para isto, preliminarmente, faz-se necessário alguns esclarecimentos sobre dois pontos aí elencados: a) o que significa a análise proposta; b) o que é este livro e qual o contexto histórico em que ele está inserido.

66 Professor Adjunto do BCH/BRI-CECS da Universidade Federal do ABC.

Nos últimos anos, têm proliferado pesquisas acadêmicas que se dizem inspiradas no pensamento de Frantz Fanon (1925-1961). Em relação ao ponto específico do papel da tortura, vale destacar os trabalhos recentes de Paul Giroy (2010), Nicole Waller (2008) e Manar Hassan (2008). Este fato faz com que se faça ainda mais necessário qualificar o que se entende aqui por uma análise “fanoniana”.

Fanon tratou do problema específico da tortura em dois momentos. O primeiro foi no ensaio “*Argélia face a face com os torturadores franceses*”, originalmente publicado no jornal *El Moudjahid*, em setembro de 1957. Este foi posteriormente republicado no livro póstumo, “*Por uma revolução africana*”, de 1964. O segundo momento foi no capítulo final dos “*Condenados da terra*” (1961), sob título: “*Guerra colonial e distúrbios mentais*”. Trata-se, seguramente, da parte menos lida e conhecida deste livro célebre⁶⁷.

O primeiro ensaio é essencial para entender o ponto de vista do autor sobre o assunto. Em 1957, data de sua publicação, Fanon já havia se integrado a luta de libertação argelina, dirigida pela FLN. Era um intelectual orgânico desta. E, como parte de tal integração, ajudava a editar o jornal *El Moudjahid*, na Tunísia. Entretanto, vale dizer, o que estava ali colocado sobre a questão da tortura na guerra colonial argelina não era mero reflexo de sua aproximação ideológica desta causa. Entre 1953 e 1956, como médico psiquiatra que era, o autor trabalhou em diversas instituições e hospitais na Argélia. E lá tratou de pacientes que tinham passado especificamente pela tortura, tanto como torturadores, quanto como torturados. Ele tinha, portanto, experiência profissional e vivencial sobre o assunto. E é isto em que ele se baseia para escrever suas notas.

Neste ensaio, Fanon defende que a tortura, longe de ser uma exceção, era a regra de uma configuração colonialista, estruturada pela dominação policial, pelo racismo sistemático e por um processo de desumanização racionalmente perseguido (Fanon, 1994 [1964]: 64). Em suas palavras:

“A Revolução Argelina busca sem dúvida restaurar seus direitos à existência nacional. Isso, obviamente, testemunha à vontade do povo. Mas o interesse e o valor da nossa Revolução residem na mensagem de que ela é portadora.

67 Prevendo objeções a este parte do livro, o próprio autor escreveu: “*Abordamos aqui o problema dos distúrbios mentais originados na guerra de libertação nacional travadas pelo povo argelino. Talvez se julguem inoportunas e singularmente deslocadas neste livro estas notas de psiquiatria. Mas nada podemos fazer*” (Fanon, 2005 [1961]: 287).

As práticas verdadeiramente monstruosas que apareceram desde 1 de Novembro de 1954, são surpreendentes especialmente por causa da extensão em que elas se tornaram generalizadas. Na realidade, a atitude das tropas francesas na Argélia se encaixa em um padrão de dominação policial, de racismo sistemático e de desumanização racionalmente perseguida. A tortura é inerente a toda configuração colonialista (Fanon, 1994, p. 64)⁶⁸.

Vale dizer, conforme a colocação acima, a tortura não é a regra do colonialismo, mas de algo maior: a configuração colonialista. E isto fica evidente na forma como Fanon completa a frase acima:

“A revolução argelina, ao propor a libertação do território nacional, é voltada tanto para a morte desta configuração quanto a criação de uma nova sociedade. A independência da Argélia não é apenas o fim do colonialismo, mas o desaparecimento, nesta parte do mundo, de um germe de gangrena e de uma fonte de epidemia” (Fanon, 1994 [1964]: 64).

Ou seja, a tarefa maior da Revolução Argelina, que ele defendia, não era “apenas” derrotar o colonialismo. Mas destruir tal configuração colonialista, que, portanto, por lógica, deve ser entendida como algo maior que o colonialismo⁶⁹.

As palavras do autor são bem colocadas⁷⁰. Além de propor uma luta específica para tal revolução, ele se opõe a todos àqueles que, por ingenuidade ou cinismo, acreditavam que a tortura da polícia e das tropas francesas na Argélia era algo pontual. Em suma, exceções, como diziam os

68 Traduções realizadas pelo autor deste artigo.

69 O termo utilizado por Fanon em francês é “ensemble colonialiste”. Mantivemos o termo “configuração colonialista”, utilizado pelo tradutor da versão inglesa de 1994 (Haakon Chevalier), por acharmos que ele traduz bem este sentido original, em francês. Segue a citação original em francês:

“Les pratiques authentiquement monstrueuses qui sont apparues depuis le 1er novembre 1954 étonnent surtout par leur généralisation... En réalité, l’attitude des troupes françaises en Algérie se situe dans une structure de domination policière, de racisme systématique, de déshumanisation poursuivie de façon rationnelle. La torture est inhérente à l’ensemble colonialiste” (Fanon, 2001, pp. 74-75.).

Em nossa opinião, a tradutora da edição portuguesa da obra (Em defesa da Revolução africana, 1980), Isabel Pascoal, fez uma escolha ruim ao caracterizar o termo “ensemble colonialiste” por “todo colonialista” (Fanon, 1980, p. 71). Ao fazê-lo desta forma, inclusive, ela não captou a riqueza da frase seguinte, em que Fanon diz que o objetivo da revolução argelina não seria apenas promover a independência. Para ele, não se trata, tão somente, de destruir o “todo colonialista”. Trata-se de destruir a estrutura colonialista – a configuração colonialista - que se consolida com o colonialismo, mas que continua a existir para além dele.

70 Na verdade tratava-se de um esforço coletivo da equipe do *El Moudjahid*, como mostrou a secretária de Fanon à época, Alice Cherki (2006), em sua biografia do autor. Este trabalho coletivo minimizava a probabilidade de erros e interpretações dúbias.

“democratas” e “liberais” franceses que Fanon critica em diversos artigos⁷¹.

Enquanto fenômeno sistêmico, para o autor, a tortura tinha um papel fundamental no colonialismo, porque este não podia existir sem a possibilidade de violência contra o colonizado, por danos físicos, violações e massacres (Fanon, 1994 [1964]: 66). Mas, vale repetir, o colonialismo (dominação político-administrativa de um país sobre outro) é apenas uma forma da configuração colonialista. E, para deixar isto evidente, diz o autor: “*Torture is an expression and a means of the occupant-occupied relationship*” (Fanon, 1994 [1964]: 66). Ou seja, a tortura é a expressão e um meio das relações de conquistador-conquistado. Algo cuja origem foi o colonialismo, mas que existe para além deste.

Outro ponto destacado por Fanon neste ensaio merece atenção. Diz respeito à especificidade da tortura durante a guerra colonial. E isto é importante porque o livro aqui analisado – “*Tortura na colônia de Moçambique, 1963-74*” – se encaixa neste contexto. Trata-se de dois pontos primordiais. O primeiro é que, para o autor, a tortura torna-se cada vez mais cruel conforme a guerra anticolonial progride. Afinal, segundo ele, os torturadores, além de trabalharem cada vez mais, veem seus esforços tornarem-se vãos, com o avanço da luta pela independência nacional (Fanon, 1994 [1964]: 67). Em segundo lugar, diz o autor, desde que o exército francês passou a torturar na Argélia de forma sistemática (a partir de 1955), tentando dismantelar a luta de libertação nacional daquele país, ocorreu uma mudança qualitativa desta violência institucional. A tortura tornou-se profissional, ou, pelo menos, buscou tal profissionalização, tornando-se cada vez mais abjeta na busca de seu objetivo primordial: conseguir informações úteis da forma mais rápida possível. A tortura teria ganhado métodos, técnicas, instrumentos e mesmo filosofias novas (Fanon, 1994 [1964]: 68).

O autor aponta dois autores intelectuais de tal empreendimento: os agentes Lofrédo (superintendente em Argel) e Podevin (polícia judicial de Blida, cidade argelina). Para fins posteriores, é importante apresentar os métodos de tortura defendidos por tais indivíduos. O método Lofrédo significa prender o indivíduo, mas não torturá-lo imediatamente. Tratar-se-ia de um “condicionamento por exemplo”. Neste, o preso é obrigado a presenciar a tortura e assassinato de outros presos de menor importância para os torturadores. Depois de este presenciar cinco ou seis mortes, se iniciam os verdadeiros interrogatórios. O método Podevin, segundo Fanon, seria o de torturar imediatamente o preso, de forma cruel. Neste momento não se faria qualquer pergunta. Só

71 Por exemplo: “French Intellectuals and Democrats and the Algerian Revolution” (1994 [1964]).

após cinco ou seis sessões destas começariam os interrogatórios. Uma coincidência entre os métodos deve ser salientada. Nos dois métodos, o interrogador mais ouviria do que perguntaria. A tática seria não dar “pistas” para as respostas. Assim, a esperança da tortura terminar é sempre adiada, na medida em que o torturado nunca sabe o que seus torturadores querem que ele diga. Com o passar dos anos, diz Fanon, o sistema vai se pervertendo, pois os torturadores acabando sem “acostumando” ao meio. Neste estágio, a tortura vai se tornando um fim em si mesmo (Fanon, 1994 [1964]: 68-69).

Uma explicação do porque isto aconteceria aparece nos *Condenados da terra* (1961), no capítulo já referido, pois alise têm uma análise psiquiátrica dos torturadores. Diz Fanon que conforme a tortura torna-se mais sistêmica e corrente, mais os indivíduos de personalidade sádica se destacam em seu trabalho, pois estes tem prazer em infligir dor ao Outro⁷². E, portanto, chegar ao objetivo de toda tortura: chegar o mais rapidamente possível ao limiar insuportável do sofrimento, em que todos os indivíduos tendem a falar aquilo que se pretende que ele diga. Esta é a lógica. E o melhor torturador é aquele que consegue fazer isto mais rapidamente, acobertado pela certeza da impunidade, por ser agente do Estado (Fanon, 2005 [1961]: 323).

A tortura institucional é, portanto, inerentemente desumana e cruel. Mas é também assassina. Não só pelos métodos em si. Mas também porque favorece o comportamento sádico, em que o torturador passa a matar as suas vítimas em vez de interroga-las. Neste sentido, nos *Condenados...* Fanon conta, por exemplo, a história de uma jovem francesa, sua paciente, que lhe disse que seus problemas psíquicos eram derivados dos gritos de tortura que ouvia em sua casa na Argélia. Isso porque, seu pai, tinha se tornado o maior torturador da região rural em que morava. E, sobre sua responsabilidade, naquela região, se matava mais de dez pessoas por dia! (Fanon, 2005 [1961]: 318). É um meio que se torna um fim.

Assim se resume a análise “fanoniana” da tortura. Trata-se de um fenômeno comum a toda configuração colonialista, derivado de uma relação de conquistador e conquistado, cujo colonialismo é o sistema paradigmático, mas não único. Trata-se, ademais, de uma prática intrinsecamente sádica e assassina, utilizada com forma de controle social pelos agentes do Estado. Este, enquanto presente na guerra colonial é quantitativa e qualitativamente alterado pelo ódio à resistência local e por métodos profissionais, o que implica conhecimento e técnicas especializadas.

72 Daí que Fanon fale da importância do estupro nesta estrutura colonial. O estupro é, eminentemente, um ato sádico. Ele permite a realização de uma vontade contra a Outra. Quanto mais dor ele conseguir causar em sua vítima, mais prazer o estuprador terá no seu ato (Fanon, 1994 [1964]: 72).

Da Argélia a Moçambique

Não por acaso, boa parte do que Fanon ensina sobre a tortura na configuração colonialista e na guerra colonial é também indicado pelos editores de “*Tortura na colônia de Moçambique*” (Edições Afrontamento), na Introdução do livro.

Ninguém assina a referida edição. As Edições Afrontamento foram uma das editoras mais progressistas da história recente de Portugal, tendo inclusive atuado contra a Ditadura Salazarista, finda em 1974. Em 1977, quando da publicação do livro referido, a editora publicava cerca de trinta títulos por ano, sendo a maioria deste de conteúdo político. Aí, incluindo, por exemplo, textos de Amílcar Cabral (*Textos políticos*, 1974) e Samora Machel (*A luta continua*, 1974)⁷³. Só neste contexto anticolonialista, pós-Revolução dos Cravos, é que se pode imaginar a publicação de um livro como este.

O livro *Tortura...*, segundo seus editores, é “meramente” formado por depoimentos de presos políticos moçambicanos, que haviam sido encarcerados entre 1963 e 1974. Ou seja, no período da guerra colonial entre forças de libertação nacional, lideradas pela FRELIMO, e os colonialistas portugueses. Tais depoimentos teriam sido recolhidos por juristas portugueses em viagem ao país logo após a Revolução dos Cravos, em 25 de Abril de 1974. A maioria teria sido anotada quando estes presos já haviam sido formalmente libertados, mas aguardavam transporte para saírem das cadeias e quarteis em que ficaram enclausurados, por muitos anos.

Tratam-se mais especificamente de setenta e dois depoimentos, que perfazem as cento e treze páginas do livro. São depoimentos terríveis, de pessoas aparentemente simples e aparentemente sem grandes ligações com a FRELIMO, do que eram acusados. Não se trata de uma leitura agradável, como o leitor pode imaginar. É importante observar que, aqui, não se fez pesquisas para comprovar a veracidade (ou não veracidade) de tais depoimentos. Não se fez nem se fará tal investigação. Em primeiro lugar porque, por uma questão moral e ética, não se pretende aqui questionar as vítimas de tamanhas brutalidades, pois se alguém deveria se explicar sobre o assunto não são eles, mas seus torturadores. E alguns deles talvez ainda estejam vivos e bem

73 Site das edições Afrontamento. Link: <http://www.edicoesafrontamento.pt/histoacuteria.html>. Consultado em 10/04/2017.

poderiam pagar por seus crimes. Em segundo lugar porque, metodologicamente, estamos de acordo com os novos rumos da bibliografia recente sobre história oral ou da tradição oral na história da África, no sentido de que não está aqui preocupado com a “objetividade” ou a “autoridade” destas. Trata-se, tão somente, de ouvir as vozes africanas⁷⁴. E, neste sentido, quanto menos mediações, melhor.

Mais voltemos ao ponto inicial. Quais são os paralelos entre a análise fanoniana⁷⁵ e aquela que os editores, de forma resumida, trazem em sua introdução aos depoimentos publicados em *Tortura...?* Para ambos, a tortura deveria que ser entendida de forma sistêmica, como parte da ordem colonial. E, por consequência, do maniqueísmo e do racismo daí derivados⁷⁶. Ambos também concordam que a guerra colonial mudou a tortura, que passou a ser mais violenta (conforme os combates prosseguiram) e “profissional”, buscando métodos e instrumentos novos. A impunidade para ambos era geral, e isto permitia a matança. Mas os editores são mais incisivos quanto à importância do racismo na tortura em tempos de guerra colonial (Editores, 1977: 8), embora isto também esteja presente em Fanon.

Muitos outros elementos estão presentes e não são citados pelos editores, e muito menos por Fanon, que não presenciou a realidade moçambicana sob dominação colonial portuguesa. Mas, antes disto, faz-se necessário uma síntese dos depoimentos para que se possa, posteriormente, analisar tais novidades e as experiências de tortura – argelina e moçambicana – de forma mais concreta e comparativa.

A maioria das pessoas reunidas no livro *Tortura....* foi presa nas cidades (ou nas redondezas) de Mueda, Lourenço Marques, Mocímboa da Praia e Quelimane⁷⁷, em Moçambique. As narrativas são muito parecidas, e aqui se fará um esforço de síntese⁷⁸. Mas as técnicas e métodos da tortura variavam conforme o local. Esse fato se mostrou mais importante do que a cronologia.

Em Mueda, no Norte, aparentemente, matava-se muito dentro e fora das cadeias e do quartel

74 Referência primordial: Luise White, Stephan F. Miescher, David W. Cohen (Eds.). *AfricanWords, Africanvoices: criticalpractices in oral history*(2001).

75 Sem aspas, pois já foi definido.

76 Embora, como dito, Fanon seja mais amplo neste sentido, pois ele fala em configurações coloniais e não apenas em situação colonial.

77 Outras cidades e regiões em que os depoentes contam terem sido torturados ou serem submetidos a trabalho escravo: Montepuez, Porto Amélia, Ponta Mohane, Manjacaze, Nangade, Nampula.

78 Como as narrativas são bem parecidas decidiu-se sintetizá-las sem citar depoimentos individuais. Mas elas serão importantes (e serão citados) quando tratarmos de variações ou particularidades que não estão presentes na maioria destas narrativas aproximadas.

local. Fora das cadeias, as matanças eram organizadas pela Direção Geral de Segurança (D.G.S, depois PIDE), pelo exército e pelos “flechas”⁷⁹. Estes reuniam as pessoas nas casas e botavam fogo nelas. Ir preso era sorte, pois podia-se sobreviver (Vicente, 1977: 48) . Segundo um depoente, em 30 de Setembro de 1964, por exemplo, houve um mal-entendido que levou a morte de dezenas de pessoas nas aldeias. Um sentinela teria atirado sem querer com sua própria arma, o que levou o exército a abrir fogo contra a população, pois se imaginou que era um ataque da FRELIMO. Após isto, teriam se iniciado as torturas mais pesadas nas aldeias, com enforcamentos, pessoas enterradas vivas etc (Francisco, 1977: 56-57). Pelo que se pode absorver dos depoimentos, na cadeia de Mueda, o número de mortes deveria ser enorme. Um preso recorda-se de treze mortos, nos poucos dias em que lá esteve (José, 1977: 69). Outro disse que foi preso com outras trinta pessoas, e depois de cinco dias só havia treze delas vivas.

Segundo os depoimentos, muitos destes presos eram queimados vivos. Costumava-se também praticar enforcamentos. Lá, em 1964, o administrador da DGS local chamava-se “Fernando”. Muitos citam o agente “Alferes Almeida”. Havia também o quartel de Mueda, onde o exército comandava a tortura. Aí o administrador era o “Sabino”. A tática deste era deixar os presos em pé durante vários dias, sendo espancados. Os interrogatórios seguiam então o “modelo Lofrédo”, em que o depoente era colocado ao lado pessoas mortas ou quase mortas, para que se sentissem mais dispostos a cooperar (Rafael, 1977: 65). Se este não o fizesse ia para as sessões de tortura - com “cavalos-marinho” e chicotes - e espancamentos. Os depoentes iam e vinham do quartel para a cadeia civil, e vice-versa. A comida era farinha e restos de peixe, com ossos e bichos. As celas eram tão lotadas que não se conseguia abri-las para colocar novos detentos. Pelo que se pode observar dos depoimentos, em Mueda, quem não confessa algo, morria. E quem dizia ser da FRELIMO era morto imediatamente.

Em Lourenço Marques a situação era igual ou pior. Lá, aparentemente, utilizava-se mais o “modelo” Podevin. A tortura era mais disciplinada. A cadeia da D.G.S. chamava-se Machava, e ficava na Avenida Pinheiro Chagas (Jaime, 1977: 84). Trabalhavam lá, entre outros, os agentes: “Acacio”, “Pereira”, “Rosa” (mulher), “ Rui Raposo”, “Oliveira”, “Samblano”, “Chão”, “Carlos Silva”, “Freitas”, “Aires Moreira”, “Lourenço”, “Pene”, “Ilídio dos Santos”, “Tapadinha”. O torturador mor, entretanto, era um tal de “Francisco Langa”, o “Chico Feio”. Este era auxiliado por

79 Milícias africanas armadas que trabalharam a mando da DGS-PIDE em Moçambique durante a guerra colonial. Nesta época, estabeleceram o terror nas aldeias, praticando assassinatos, estupros e torturas barbas. No livro *Tortura...* se relata uma destas. Tratava-se de furar as pessoas com facas, preencher os buracos com pólvora e colocar fogo (Mangua, Junissene, Augusto, 1977: 123).

“Alberto” e “Tesocola”. “Chico” torturava na “Kula”, uma sala de tortura sem janelas e com piso encerado em vermelho, para disfarçar o sangue. Na parede havia apenas uma torneira, que era usada para reanimar os infelizes que iam para tal inferno. Se não confessassem rapidamente, os presos iam logo para a “Kula”. Com o tempo, por volta de 1967, isto se tornou a regra. Lá eram despidos e torturados com palmatórias, “cavalos-marinhos”, chicotes e paus. Após isto, eram obrigados a ajoelhar num cabo de vassoura (por vezes, com pregos) e levantar pedras ou outros objetos pesados. Quando não aguentavam e soltavam eram violentamente espancados. Estas sessões demoravam em média três ou quatro horas. Se não confessassem algo, voltavam para a cadeia e depois retornavam para dar declarações na DGS. Na cadeia, passavam pela “dieta”, que consistia em ficar sem comer por vários dias/semanas. Praticamente todos os depoentes contam este roteiro. Isto podia durar meses. Vou poupar o leitor dos pormenores, mas vale dizer que este tratamento foi dado inclusive para uma mulher grávida que deu luz na prisão (Cossa, 1977: 23). Nem sempre confessar algo significava sair do sistema, pois os agentes podiam querer outras declarações. Não se podia confessar “errado”. Era preciso dar declarações “úteis”. E por não saber o que isto significava muitos morreram na “Kula”, o que o era considerado acidente de percurso.

Em Quelimane as torturas também eram violentíssimas. O agente “Teixeira” era ali o pior de todos. Matava muitos presos. Tinha um prazer especial em quebrar dentes, pois isto é algo que aparece em todos os depoimentos dos que foram pra lá. Ali, os espancamentos eram mais pessoais. Os agentes agrediam a esmo, especialmente os carrascos de nome “Teixeira”, “Lopes”, “Marcambo” e “Correia”. Logo que chegavam os presos eram espancados e asfixiados, o que causava a morte de muitos. Os presos eram torturados em salas com outras pessoas, mortas ou inconscientes. Quando saíam das salas de tortura, nos banhos, os espancamentos continuavam. Era um lugar de barbaridades: enfiavam-se agulhas nas unhas, bebia-se sangue dos mortos, queimavam-se gente etc.

Em Mocímboa da Praia imperavam os agentes “André” e “Moura”. O administrador era o “Sabino” e o “Pinho”, posteriormente. O instrumental era o mesmo de outros lugares: régua de ferro, “cavalo marinho” e palmatória. Pelo que se relata, quase não se dava comida aos presos desta D.G.S. Os estrangulamentos foram costumeiros. E, por consequência, as mortes também. O depoente Namelo (1977: 48) conta que estava para ser enforcado, quando o administrador disse que não o fizessem porque era preciso poupar alguns para chegarem a Ibo (Ilha onde ficava a prisão central da D.G.S.).

Este era o quadro geral em Quelimane, Mueda, Lourenço Marques e Mocímboa da Praia. Não é de se estranhar que a grande maioria dos depoentes relata ter confessado qualquer coisa para não morrer nestes lugares. E os que não o faziam acabavam mortos, por realmente terem alguma ligação com a FRELIMO ou porque não sabiam como “confessar”, visto que eram do “mato” (e não entenderem as perguntas dos agentes) ou por terem ficado “loucos” na tortura. Isto, fora àqueles que morriam na própria tortura, por “acidente de percurso”. Dificilmente se ia para hospitais. E, quando se ia, eles não podiam ficar por lá muito tempo, pois quando a “doença era de porrada”, estes tinham que ir embora rápido (Rosa, 1977: 61).

Geralmente, as perguntas iniciais giravam em torno de cinco pontos: a) conhece a FRELIMO?; b) conhece alguém que conhece a FRELIMO? c) tem “cartão” da FRELIMO?; d) deu dinheiro ou foi em reuniões da FRELIMO? e) se conhece gente na Tanzânia⁸⁰? As duas primeiras perguntas eram absurdas, pois é difícil imaginar alguém que não tivesse pelo menos ouvido falar da FRELIMO em Moçambique entre 1963-1974. Mas isto não era importante. A questão era fazer o indivíduo falar alguma coisa sobre o assunto. A terceira pergunta comprometia o indivíduo sem volta. A quarta pergunta era feita para que o depoente se incriminasse ou dedasse alguém (melhor se fosse verdade, mas não precisava sê-lo). A quinta era específica e, assim como outras, servia para que o depoente assinasse confissões falsas. Quem confessasse muito rápido era um alvo fácil para novas perguntas, torturas e prontuários.

Em verdade, pelo que se pode observar dos depoimentos, boa parte dos interrogatórios levava a duas conclusões: a) ou o depoente “confessava” ter alguma “relação” com a FRELIMO (dado dinheiro, comprado cartão, participado de reuniões, levava informações); b) ou ele fazia delações pré-redigidas, indicando pessoas (muitos padres, por exemplo) que supostamente eram da FRELIMO ou os ajudavam diretamente. Em ambos os casos, segundo os depoentes, as confissões eram absurdas, e os próprios agentes e torturadores sabiam disto. Tanto que chamavam a cadeia de Machava, por exemplo, de “escola da FRELIMO” (Tembe, 1977: 101). Afinal, era preciso saber algo sobre a FRELIMO para poder dar depoimentos convincentes, que os agentes pudessem apresentar aos seus superiores como supostamente verdadeiros. Daí que a maioria dos depoentes tenha dito que quando resolviam “confessar” assinavam declarações pré-concebidas, que se quer eram lidas para eles.

80 Entre 1962 e 1985, a Tanzânia foi governada por Julius Nyereré, líder pan-africanista que foi um dos principais apoiadores da FRELIMO e da independência de Moçambique.

Aí se chega numa questão importante. O importante não era conseguir informações. Era “mostrar serviço”. Ou seja, “fechar os processos”, que eram abertos no nome dos agentes, quando estes levavam os depoentes para as prisões e os D.G.S.’s locais. De um modo geral, só após “fechar o processo”, é que os agentes enviavam os presos para a segunda fase do pesadelo: a Ilha de Ibo.

Ao que parece, a Ilha de Ibo era o próprio inferno na terra. Ela era comandada pela D.G.S. central. Quando lá chegavam, geralmente, os depoentes passavam alguns dias de fome. Após isto, se iniciavam os primeiros interrogatórios, com “kerekuerdo⁸¹” e outros instrumentos já relatados. Havia também a prática de choques elétricos nos órgãos genitais. O conteúdo e a intensidade destas torturas variavam conforme o prontuário do detento, escrito pelo primeiro agente da DGS. Provavelmente, não apenas em relação ao que o torturado já havia confessado, mas sobre outras questões que este colocava na ficha. Em particular, se este acreditava que o preso ainda tinha outras informações a dar ou não. As torturas eram comandadas pelo agente “Almeida” e seus seguidores, a mando do chefe “Borges” (Eduardo Evelino Borges).

Em Ibo havia uma cela enorme e outras menores. Ambas eram molhadas de madrugada, para que os presos não dormissem e ficassem expostos a maior quantidade de doenças. Na maior, há relatos de quatrocentos homens juntos. Não se podia usar roupas, apenas sacos. Estes, por falta de espaço, tinham que se revezar para dormir e se proteger de outros presos, que matavam e torturavam a mando dos carcereiros. Muitas vezes, estas divisões ganhavam tônica étnica, e isto era incentivado pelos carcereiros. Cita-se Macuas versus Macondes (Vingonbadi, 1977: 70).

As informações mais precisas de Ibo veem de um depoente que diz ter sido obrigado a trabalhar para os carcereiros na Ilha, na remoção de corpos da cadeia. Por dia, seriam cerca de vinte a trinta mortos. Quando morriam “apenas” quinze, segundo este, o chefe “Borges” zangava, pois eram poucos”. E, quando eram “muitos”, o mesmo chefe distribuía pequenos presentes e mimos aos guardas e carcereiros (Simba, 1977: 77)!

Dois rituais aparecem em todos os depoimentos dos que foram a Ibo. O primeiro era o “banho de mar”. Isto significava que, todos os dias, os presos eram obrigados a mergulhar no mar e voltar correndo para a cadeia, num caminho cheio de espinhos no chão e formado por um “corredor polonês” (duas fileiras de espancadores, uma em que cada lado do caminho a ser percorrido). Quem caía podia ser espancado até a morte. O segundo era “matar a sede”. Isto significava ser obrigado a

81 Tira de pneu com madeira para servir de cabo (Macata, 1977: 26).

beber água no mesmo balde coletivo que anteriormente era utilizado para depósito de fezes e urina.

Os depoentes são unânimes em dizer que ali também a “comida” era péssima, quando existia. Não passava de restos de peixe podre, com ossos, espinhas e bichos.

Pouparei o leitor de mais detalhes. A passagem por Ibo costumava durar entre três meses e um ano. Após isto, para resumir uma história longa, os presos eram encaminhados para a terceira fase do pesadelo: a ida (ou volta) para prisões em que existia o trabalho forçado, como Machava, Ponta Mahone e Mabalane.

Neste último percurso, as torturas e matanças se iniciavam logo na viagem para estas localidades. No barco, as pessoas eram amontoadas no porão de “Luanda”, onde eram transportadas as dezenas. Um depoente disse que morreram trinta pessoas durante os oito dias de viagem que ele presenciou (Njota, 1977: 12). Os corpos eram jogados ao mar.

Os que chegavam vivos ao seu destino se tornavam mão-de-obra escrava para a D.G.S., ou para as polícias (Judiciária ou Segurança Pública), trabalhando na lavoura (arroz, amendoim, batata etc), na construção ou de forma particular, para os agentes da antiga PIDE (em seus negócios ou no trabalho doméstico). O termo que muitos utilizaram para isto é que eles eram “vendidos” para este ou aquele grupo. A pior situação devia ocorrer em Mabalane, onde se relata que o agente “Ribeiro” espancava seus “trabalhadores” e “aprendizes”. Lá se trabalhava entre cinco da manhã e cinco da tarde. Mesmo doentes eram obrigados a trabalhar. Ali, finalmente, os presos podiam receber visitas ocasionais e conversar com parentes. Ou melhor, se soubessem falar português, pois se não o soubessem tinham que ficar calados (Mausse, 1977: 80). Em Mabalane, especificamente, também eram visitados ocasionalmente pela Cruz Vermelha Internacional. Nestas ocasiões, eram obrigados a mentir que recebiam cuidados médicos e dinheiro por seu trabalho. Alguns ficavam por seis ou sete anos nesta situação.

As atrocidades aqui resumidas, e extensamente documentadas em *Tortura na colônia de Moçambique*, devem ser lidas por todos aqueles que têm dúvidas sobre a barbaridade da situação colonial, em todas as suas formas e contextos. Esta análise, entretanto, não avisa apenas alertar o leitor sobre este fato. Ela visa também trazer uma contribuição investigativa original sobre a temática.

“Na África não há Deus”

Segundo um dos depoentes, a frase acima foi dita por um dos seus torturadores, em Mocímboa da Praia, chamado “João Rui”. Pelo que se pôde observar da síntese aqui elaborada, este é o quadro que realmente foi pintado em Moçambique pela antiga DGS no período citado: assassinatos, torturas, espancamentos, e outras barbaridades aqui elencadas.

Alguns traços gerais podem ser resumidos. Nos principais centros locais da DGS encontrados no livro *Tortura...* (Mueda, Mocímboa da Praia, Quelimane, Machava), a tortura era realizada de forma bárbara, com espancamentos gratuitos e assassinatos sumários. Isto não significa, necessariamente, falta de “profissionalismo”, pelo menos no que se refere ao aspecto quantitativo, na finalização de processos. Também no aspecto qualitativo não resta dúvida de que os torturadores conseguiam o que queriam: incriminar pessoas. Sobretudo, padres e outros indivíduos que estariam supostamente “ligados à Tanzânia”. Ou seja, que supostamente participavam da aliança entre FRELIMO e J. Nyeréré.

Não existiam excessos neste sistema, estritamente falando. Mesmo os assassinatos não devem ser assim entendidos, pois seguiam a própria lógica da tortura, que é impossível sem certa “margem de erro”. Qual é esta lógica? Chegar o mais rapidamente ao nível de sofrimento em que a maior parte dos indivíduos acaba confessando (Fanon, 2005 [1961]: 323). O fato de que isto fosse “verdade” ou não é algo secundário, visto que o que realmente importava, na ótica dos agentes/torturadores, é se tais informações eram úteis ou não para eles finalizarem os processos e seguirem adiante com seu trabalho.

Esta lógica não pode imperar sem certa legitimidade. Na época da guerra colonial, a luta contra as forças nacionais é certamente um motivo forte. Afinal, supostamente, é preciso ter informações sobre a FRELIMO (ou a FLN) e descobrir quem participa dela. Mesmo que isto, na prática, fosse algo secundário para os agentes da tortura.

A existência do sistema colonial também o era. Não apenas pelo instinto de legalidade da ocupação colonial, por mais absurdo que este fosse. Mas, sobretudo, porque permitia a continua exploração do trabalho forçado dos presos por anos dentro do sistema prisional local. Isto, sem falar do roubo a que os presos eram vítimas quando estes eram presos pelos agentes da DGS’s, como quase todos os depoentes relatam.

O racismo foi também um dos fatores que impulsionam e legitimam a tortura e o trabalho forçado. São inúmeras as referências a isto no livro *Tortura...* Aí vale lembrar também a correlação

direta entre escravidão e racismo: o “porão de Lunda”, os instrumentos de tortura (palmatória, chicote), o trabalho na lavoura ou na “matamba” etc. Em verdade, não se tratam de um expediente para legitimar a tortura. É mais do que isto. O racismo era ali uma premissa que autoriza os assassinatos, como aqueles que muitas vezes ocorriam durante os interrogatórios. Como dizia o agente “Teixeira”: “é preto, pode morrer” (Sidone, 1977: 62). Algo que se pode comprovar de sua ação homicida em Quelimane.

Mas se a guerra e o racismo são os elementos que legitimam a tortura, a impunidade é aquilo que a torna possível do ponto de vista institucional. Isto é lembrado por Fanon e pelos Editores de *Tortura...* Mas está também evidente nos depoimentos ali presentes, pois era algo sabido pelos agentes/torturadores. Daí que se ouvia em Mocímboa da Praia, por exemplo, o famoso lema dos torturadores: “Deus sou eu” (Mendes, 1977: 60). Aliás, a certeza da impunidade era tanta que as matanças tornaram-se generalizadas. Algo que levou, por exemplo, a introdução da “dieta” prévia às torturas em Machava, a partir de 1971 (Muianga, 1977: 80). A “dieta”, ou seja, passar fome por dias, tinha por objetivo “quebrar a moral” do preso, antes dele chegar na tortura propriamente dita. Assim se pretendia aumentara chance dele começar a “confessar” antes. E, conseqüentemente, sair vivo de lá para ir depor, posteriormente, no DGS central, em Ibo

Os pontos levantados resumem o que se pode averiguar como pontos centrais, estruturantes, do sistema de tortura em Moçambique durante 1963-1974. Tratava-se de um sistema assassino e desumano, em que os sádicos se destacavam. Em particular, Chico Feio, em Manchava. Mas também os já citados Almeida (Ibo), Moura (Mocímboa da Praia), Teixeira (Quelimane).

Não resta dúvida de que a guerra colonial foi o elemento primordial que justificava este sistema. Mas também é indubitável que os dois últimos elementos citados, o racismo e impunidade, foram elementos importantes na reprodução deste. Seja por sua força ideológica, como forma de naturalização da inferioridade e desumanização - no caso do racismo -, seja pela certeza de que nada ocorreria aos agentes/torturadores, desde que o colonialismo continuasse em Moçambique.

Vale lembrar: o problema não é individual. É sabido que a violência contra o colonizado é a essência do sistema colonial, quanto mais em períodos de guerra. O torturador francês ou português na África é um patriota. Mas a questão é estruturante. É impressionante a semelhança que aí se encontra na análise de Fanon e à realidade encontrada nos depoimentos do livro *Tortura...* A única diferença substancial neste sentido é que em Moçambique os presos eram ainda obrigados ao

trabalho forçado, por anos, enquanto estivessem dentro do sistema prisional. Os roubos também são novidade. São elementos que escaparam a análise de Fanon, ou que não existiam no sistema argelino. Aí está, portanto, a contribuição específica da antiga DGS de Moçambique. Além de assassinos, sádicos, racistas e torturadores, eles eram também ladrões e escravagistas. Isto é o que a pesquisa documental aqui trabalhada aponta.

Considerações finais

Nestas considerações finais, vale a pena voltar ao ponto em que Fanon deixou a discussão: a configuração colonialista. Dizia ele que a configuração colonialista era estruturada pela dominação policial, pelo racismo sistemático e por um processo de desumanização racionalmente perseguido (Fanon, 1994 [1964]: 64). Olhar desde tal ótica é perceber que o problema das relações coloniais entre os povos, ou seja, de conquistadores e conquistados, está muito além do sistema colonial que o originou. Hoje é fácil culpar o colonialismo pela tortura. Mas está não é realmente a questão, e é isto o que Fanon disse. Em verdade, portanto, ao se discutir esta questão, não se está falando apenas do passado, mas do presente de um sistema que se mantém pela desumanização de suas vítimas, por um processo que inclui exploração (trabalho e biológica) e dominação (objetiva e subjetiva, ou seja, despersonalização).

Obviamente, as formas de manutenção deste sistema mudam historicamente. A polícia faz hoje o papel que a força militar extrema fazia anteriormente. O racismo de hoje tende a ser implícito, enquanto que o de outrora era explícito. A hierarquização de culturas aparece como uma forma de relativismo cultural. Mas na essência estas e outras formas de exploração e dominação tem a mesma finalidade: manter uma configuração colonialista. Sumariamente, a reprodução da posição de superioridade de “povos conquistadores” sobre seus “conquistados”. E, vale lembrar, entendendo a centralidade deste problema é que Fanon disse que o objetivo da revolução argelina não era “apenas” conquistar a independência nacional, mas destruir tal configuração colonialista.

Sem dúvida, cabe refletir se o termo configuração colonialista consegue abarcar toda a diversidade e complexidade deste fenômeno mundial. Este é um debate que está apenas começando, e se julga ter relevância tanto teórica quanto política

Bibliografia citada:

CHERKI, Alice. Frantz Fanon: a portrait. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2006.

FANON, Frantz. Condenados da terra. Juiz de Fora, BH: UFJF, 2005.

_____. Toward de african revolution: political essays. New York: Grove Press, 1994.

_____. (2001 [1964]). Pour la révolution africaine: écrits politiques. Un document produit en version numérique par Émilie Tremblay. Les Classiques des sciences sociales. Site web: <http://classiques.ugac.ca/>, 2001.

_____. (1980 [1964]). Em defesa da revolução africana. Lisboa: Sá da Costa Editora.

GILROY, Paul. Fanon and Améry: theory, torture and the prospect of humanism. Theory, Culture & Society. December, 2010, vol. 27, no. 7-8-16-32.

HASSAN, Manar. Frantz Fanon's "Torture Memo": a reclamation of identity and morality a new preface to The Wretched of the Earth. In: <https://manarisms.files.wordpress.com/2008/07/fanons-torture-memo.pdf>. Consultado em 10/04/2015.

VARIOS AUTORES. Tortura na colônia de Moçambique: 1963-74. Depoimentos de presos políticos. Lisboa: Afrontamentos, 1977.

WALLER, Nicole. Contradictory Violence: Revolution and Subversion in the Caribbean (English version). Gebundene Ausgabe. 2005

WHITE, Luise, MIESCHER, Stephan F., COHEN, David W. (Eds.). African Words, African voices: critical practices in oral history. Bloomington, In: Indiana University Press, 2001.