



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS UFPB/UFPE

KELLY MEIRE DE OLIVEIRA DEFENSOR MOREIRA

CROCHETEANDO NARRATIVAS DE VIDA E IDENTIDADE SOCIOCULTURAL:
MULHERES NEGRAS, IMAGINÁRIO, ARTE E EDUCAÇÃO

RECIFE

2024

KELLY MEIRE DE OLIVEIRA DEFENSOR MOREIRA

CROCHETEANDO NARRATIVAS DE VIDA E IDENTIDADE SOCIOCULTURAL:
MULHERES NEGRAS, IMAGINÁRIO, ARTE e EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Artes Visuais. Área de concentração: Processos Educacionais em Artes Visuais.

Orientadora: Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

RECIFE

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE.

Moreira, Kelly Meire de Oliveira Defensor.

Crocheteando narrativas de vida e identidade sociocultural: mulheres negras, imaginário, arte e educação / Kelly Meire de Oliveira Defensor Moreira. - Recife, 2024.

177 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, 2024.

Orientação: Maria das Vitórias Negreiros do Amaral.

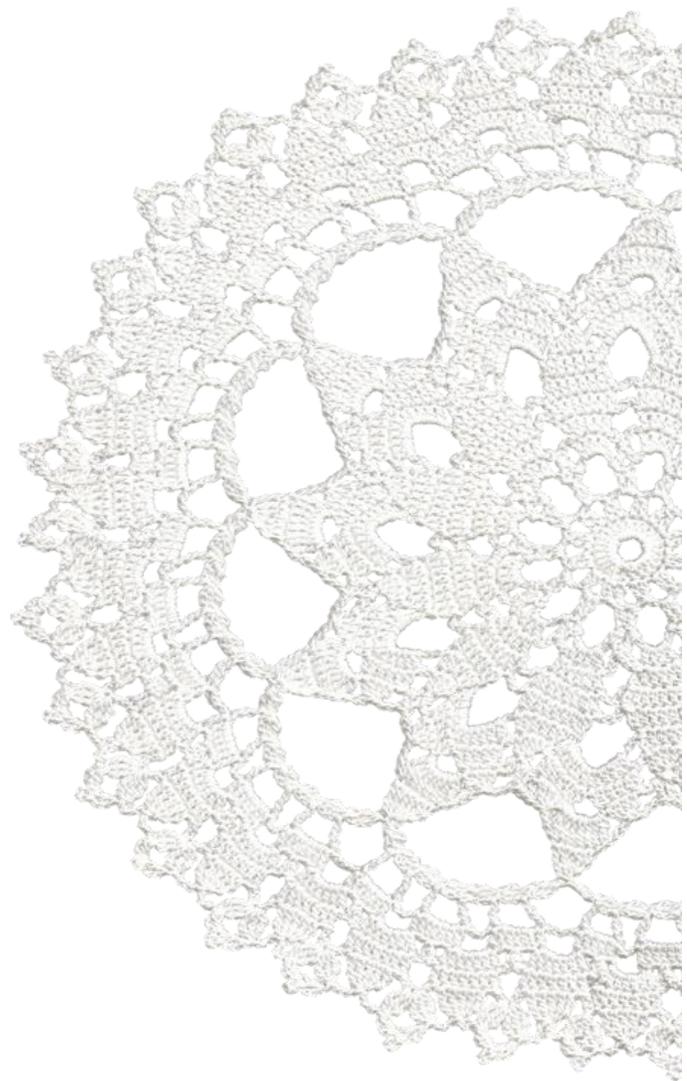
Inclui referências e apêndices.

1. Imaginário; 2. Mulher negra; 3. Narrativas de vida; 4. Educação.
I. Amaral, Maria das Vitórias Negreiros do. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

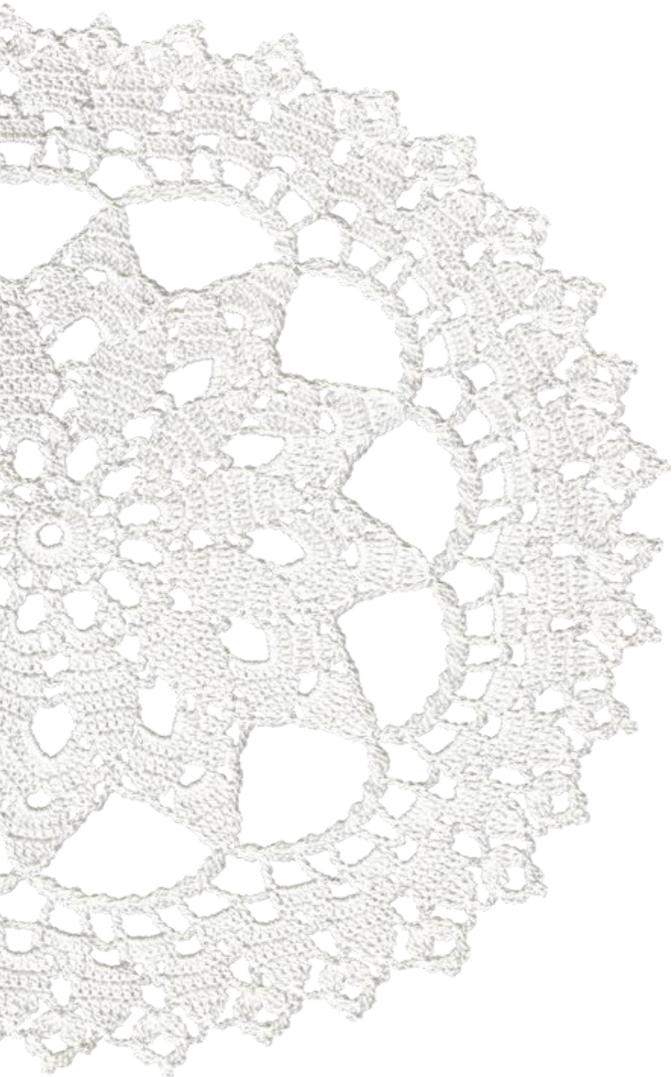
SUBSTITUA ESSA PÁGINA PELA FOLHA DE APROVAÇÃO

Em *memória*, dedico esta investigação ao meu pai, seu Sales, que sempre acreditou na educação como uma forma de transformar a vida.



Obrigada tia Neyde e tia Wanda, por serem altruístas e participarem ativamente desta pesquisa nas nossas trocas de saberes.

Agradeço também aos meus peludos Nando, Luís Fernando, Phelipe e R'ufus, que estiveram sempre comigo e entenderam, quase sempre, a minha ausência durante esta escrita. Agradeço em especial à minha amiga Analine Santos, que sonhou comigo a realização desta pesquisa e à minha querida orientadora Maria das Vitórias, por possibilitar que o sonho se tornasse realidade.



“The function of art is to do more than tell it like it is – it’s to imagine what is possible.”

bell hooks

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre o entrelaçamento entre imaginário, narrativas de vida e identidade sociocultural de duas mulheres negras e periféricas, Neide Moreira e Wanda Moreira, conhecidas carinhosamente por “Tia Neide” e “Tia Wanda”, respectivamente, e suas trajetórias no âmbito da educação. Esta investigação tem por objetivo compreender como se dá a aprendizagem e os apagamentos na educação de mulheres negras artistas a partir da sua identidade sociocultural e suas narrativas de vida. Tomando como base a teoria do imaginário, estruturada por Gilbert Durand, procurei entender o processo de ensino/aprendizagem nas artes visuais, como e porque se dá o apagamento dessas mulheres artistas na arte e na educação. Esta pesquisa possui caráter qualitativo, a partir de uma bricolagem de abordagens qualitativas e de suas possibilidades metodológicas. Utilizando a revisão sistemática (RS), entrevistas livres e semiestruturadas aplicadas às artistas colaboradoras, trago à tona aspectos que transpassam o percurso dos processos artísticos e criativos na construção da identidade dessas mulheres. Com esta investigação, pretendo identificar, por meio da mitocrítica, os símbolos, os mitos e os arquétipos que permeiam a produção artística dessas mulheres. Neyde e Wanda Moreira, assim como eu, descobriram na maturidade o nosso potencial artístico e criador. As colaboradoras desta pesquisa tiveram um acesso precário à aprendizagem oferecida pelos ambientes formais de educação. Atualmente, uma com 92 e a outra com 90 anos de idade, ambas possuem uma produção artística pela qual arte e vida se confundem. A criação dessas mulheres tem uma linguagem própria, inter-relacionada com a trajetória vivenciada enquanto sujeitas, pertencentes a uma sociedade patriarcal e racista. Para reconhecer o potencial transmutador gerado pela educação e pela arte, esta pesquisa contempla espaços não formais e informais de educação enquanto ambientes transformadores, o que possibilita um mergulho nos entendimentos relativos aos percursos de aprendizagens significativas e inclusivas na vida artística de mulheres negras e periféricas.

Palavras-chave: Imaginário; Mulher Negra; Artes Visuais; Narrativas de vida; Educação.

ABSTRACT

This research is about the intertwining between imaginary, life narratives and sociocultural identity of two black and peripheral women, Neyde Moreira and Wanda Moreira, affectionately known as “Tia Neyde” and “Tia Wanda”, respectively, and their trajectories in the field of education. This investigation aims to understand how learning and erasure occurs in the education of black women artists based on their sociocultural identity and their life narratives. Taking as a basis the theory of the imaginary, structured by Gilbert Durand, I sought to understand the process of teaching/ learning in the visual arts, how and why the erasure of these women artists occurs in art and education. This research has a qualitative character, a bricolage of qualitative approaches and their methodological possibilities. Using the systematic review (RS), free and semi-structured interviews applied to the collaborating artists, bringing to light aspects that permeate the course of artistic and creative processes in the construction of these women's identities. With this investigation, I intend to identify, through myth criticism, the symbols, myths and archetypes that permeate the artistic production of these women. Neyde and Wanda Moreira, like me, discovered our artistic and creative potential in maturity. They had precarious access to the learning offered by formal educational environments. Currently, at ninety-two and ninety years old, they have an active artistic production, in which art and life are confused. The creation of these women has a language of its own, interrelated with the trajectory experienced as subjects, belonging to a patriarchal and racist society. To recognize the transformative potential generated by education and art, the research considers non-formal and informal educational spaces as a transformative environment, enabling a dive into understandings related to the paths of meaningful and inclusive learning in the artistic lives of black and peripheral women.

Keywords: Imaginary; Black Woman; Visual Arts; Life narratives; Education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Primeiras Criações	15
Imagem 2 - A Ponte	19
Imagem 3 - Ponte Rakotzbrücke	20
Imagem 4 - A Ponte 1	21
Imagem 5 - Conceição Evaristo	23
Imagem 6 - Bolsa de crochê – Revista Penélope 1823	41
Imagem 7 - Honeycomb Edging	43
Imagem 8 - Crochê Moderno	44
Imagem 9 - Rowan Gillespie - Trabalhadores Carregando Pedras	46
Imagem 10 - Rainha Vitória da Inglaterra	47
Imagem 11 - Irish Crochet Lace Jacket 1920	48
Imagem 12 - Zuzu Angel and Clodovil Design	51
Imagem 13 - Nós do Crochê no Coletivo Balzac 40	53
Imagem 14 - Gustavo Silvestre	55
Imagem 15 - Memória e Afeto	57
Imagem 16 - Neyde Moreira e Wanda Moreira (da esquerda para a direita)	59
Imagem 17 - Copo de Leite	60
Imagem 18 - Performance Bombril, de Priscila Rezende	69
Imagem 19 - bell hooks	71
Imagem 20 - Sojourner Truth	73
Imagem 21 - A redenção de Cam (1895)	85
Imagem 22 - Branqueamento	90
Imagem 23 - Centenário - Tia Esmeralda	100
Imagem 24 - S/Nome	103
Imagem 25 - Sala de aula dos anos 1930 - Rio de Janeiro	109
Imagem 26 - S/Nome	121
Imagem 27 - S/Nome	124
Imagem 28 - A Permanência das Estruturas	126
Imagem 29 - S/Nome	128

Imagem 30 - S/Nome.....	130
Imagem 31 - S/Nome.....	133
Imagem 32 - S/Nome.....	134
Imagem 33 - Emília Negra.....	136
Imagem 34 - Baiana de conchas	137
Imagem 35 - Odoiá	140
Imagem 36 - Gomil	142
Imagem 37 - S/Nome.....	145
Imagem 38 - S/Nome.....	146



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - IBICT - BDTD - Palavras-chave sem agrupamento.....	167
Quadro 2 - IBICT - BDTD - Agrupamento de duas palavras-chave.....	167
Quadro 3 - IBICT - BDTD - Agrupamento de três palavras-chave.....	168
Quadro 4 - IBICT - BDTD - Agrupamento de quatro palavras-chave	168
Quadro 5 - IBICT - BDTD - Agrupamento de cinco palavras-chave	168
Quadro 6 - Análise de Teses e Dissertações IBICT – BDTD.....	169
Quadro 7 - Programas/Área de conhecimento das Teses e Dissertações	171
Quadro 8 - Artigos da ConFAEB	173
Quadro 9 - Artigos (ANPEd)	174





SUMÁRIO

Pontos Iniciais - (Pi)	13
Ponto corrente - (Pc)	38
Ponto alto - (Pa)	65
Ponto baixo - (Pb)	91
Ponto baixíssimo - (Pbx)	115
Ponto Fantasia	149
Amostras	154





APÊNDICES

APÊNDICE A.....	167
APÊNDICE B.....	169
APÊNDICE C	171
APÊNDICE D	173
APÊNDICE E.....	174





Pontos Iniciais - (*Pi*)

Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (Freire, 1996, p. 9).

As presentes reflexões inspiradoras na obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1996), nos convidam a investigar a influência das narrativas míticas e sociais na vida cotidiana. No contexto desta dissertação, essas narrativas favorecem uma tessitura reflexiva sobre experiências de mulheres negras artistas e como suas identidades socioculturais são moldadas por essas narrativas, as quais, frequentemente, as retratam como inferiores e frágeis. Esses estereótipos podem delinear sua percepção de identidade e lugar na sociedade, influenciando profundamente sua trajetória e autovalorização. As narrativas míticas atuam como forças invisíveis que direcionam as ações e as escolhas de acordo com o comportamento social no tempo e no espaço vivido. Para desconstruir as imagens desqualificadoras criadas pelos estereótipos inferiorizantes é necessário realizar um processo contínuo de autoconhecimento e de expressão artística. A arte, neste contexto, torna-se um meio para desafiar as narrativas dominantes e criar espaços que tecem uma nova realidade, na qual os mitos podem ser reescritos e a diversidade celebrada.

Para reescrever a minha história, inicio contando como as artes visuais se apresentaram na minha primeira infância como algo sem sentido. Lembro de estar brincando com meus irmãos mais velhos e falar sobre o meu desejo de ser artista quando crescesse, momento em que um deles me perguntou: “*Pra quê? Artista tudo morre sem nada*”. Mas eu sempre fui curiosa e cheia de esperanças de um destino melhor para a humanidade e continuei sonhando. Uma vez, chegando em casa no final da tarde, após um dia repleto de devaneios na escola, mostrei para a minha mãe o meu caderno maravilhosamente colorido, predominantemente amarelo. Ela ficou muito chateada, rasgou os meus sonhos, arrancou a página e me proibiu de sonhar acordada. Disse que se encontrasse algum outro desenho no meu caderno, eu ficaria de castigo. A professora

já havia advertido várias vezes à minha mãe para não me deixar ficar voando na sala de aula. E assim a "arte" foi se apagando da minha existência.

Para abrandar a minha imensa tristeza e apatia, foi-me permitido participar de vários cursos extracurriculares de trabalhos manuais, como o bordado, o tricô e o crochê. Apaixonei-me pelo tricô e crochê! Para mim, o manusear com o material me permitiria uma potência transformadora, pois linha virava chapéu, sapatinhos, casacos e luvinhas de criança. Aos onze anos de idade, participei ativamente da confecção do enxoval de bebê (Imagem 1) da minha irmã que ia nascer, cuja linha veio de uma blusa muito antiga que a minha mãe e eu desmanchamos. As peças finais, a touca, os sapatinhos e as luvas apresentavam lindos tons de vermelho matizado em tons de rosa e branco, naturalmente frutificados pela ação do tempo sobre a velha blusa transformada em bola de lã.

Imagem 1 - Primeiras Criações



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora Kelly MOD Moreira, 1978.

Continuei estudando e desenhei o percurso desenvolvimentista imposto pela sociedade capitalista e patriarcal em que vivo. Preparei-me para o mercado de trabalho, concluí a faculdade de processamento de dados, a opção que, na época, oferecia maior índice de empregabilidade. Alcancei uma estabilidade financeira, mas sempre tive a sensação de ausência de algo significativo que desse sentido à minha vida. Conheci meu marido e sua família contagiante. Nesse novo ambiente familiar, encontrei as tias Neyde e Wanda, que são irmãs do meu sogro e me encantei com as suas pinturas. Em função do trabalho do meu marido, mudei-me para os Estados Unidos e, quando os meus filhos já não necessitavam de mim para a realização das atividades escolares, senti-me meio “vazia” de significados mais uma vez.

Enquanto isso, o meu corpo precisava e pedia movimento. No Brasil, eu jogava capoeira, a única aproximação com a minha ancestralidade, já que os meus pais nasceram em uma fazenda no Recôncavo Baiano. Então, comecei a praticar taekwondo nos Estados Unidos e a partilhar tempo com os meus filhos, que também participavam dos treinamentos. Durante uma das meditações que aconteciam sempre após as aulas, o instrutor pediu para que os estudantes pensassem em algo que gostariam de fazer para toda a vida. Essa provocação me atravessou, pois eu não tinha resposta para a pergunta. Foi então que decidi realizar um questionário de aptidões que encontrei na escola dos meus filhos. O resultado do questionário apontou, em primeiro lugar, as ciências. Decidi que já tinha passado da idade socialmente exigida para iniciar uma carreira científica, até porque, além de tudo, eu queria fazer algo mais prazeroso e gratificante. A matemática ficou em segundo lugar no questionário e descartei a proposta, pois já trabalhava há bastante tempo em uma instituição financeira e tinha feito três MBAs e cursos de extensão nas áreas de finanças e matemática. Contudo, não me sentia conectada. Em terceiro lugar ficaram as artes. Eu ri muito, pois não sabia nada sobre artes e acreditei que o questionário deveria ser inconsistente.

Optei pela área que considerei a mais improvável das três: as artes. Comecei com cursos de desenhos, pinturas e, cinco anos depois, finalizei a minha graduação em Artes Visuais no Houston Community College em Houston - HCC, no Texas, Estados Unidos. A arte impulsionou o meu modo de me posicionar no mundo. Alguns anos depois, conheci uma professora brasileira de Artes Visuais, Analine Carvalho, quando morei em

Windhoek, na Namíbia. Muito empolgada e dinâmica, Analine me aproximou de seminários e palestras sobre arte/educação no Brasil, pois a minha experiência com arte aconteceu inicialmente nos Estados Unidos e, depois, na Europa. Ela também me apresentou ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre o Imaginário (NIEI), que é vinculado à Universidade Federal de Pernambuco, onde iniciei os estudos sobre as questões do imaginário.

Entre as minhas muitas inquietações está o fato de acreditar que os movimentos artísticos, os muitos ismos (classicismo, romantismo, impressionismo, expressionismo, futurismo, entre outros), são, até os nossos dias, direcionados/compreendidos, acompanhados e performados por uma pequena parte da população brasileira. Essa estreita porção da sociedade é representada pelos que pertencem a uma classe econômica média ou alta e possuem também um nível elevado na sua formação acadêmica. A esse grupo ao qual esses movimentos artísticos alcançam, a maioria das mulheres negras, como eu, está excluída. Até pouco tempo, essas mulheres estavam totalmente fora dos meios consumidores, dos veículos difusores e propulsores das artes. Iniciou-se no Brasil, porém, ainda de forma bem incipiente, a inclusão de mulheres negras nos ambientes artísticos, como os museus, os teatros e as galerias de artes. A grande maioria das mulheres negras brasileiras faz parte do corpo social menos privilegiado da nossa sociedade capitalista. Esse grupo de mulheres, das quais a minha mãe, a minha avó e as minhas tias fazem parte, é levado a acreditar que a arte não serve para coisa alguma e que suas filhas e filhos devem primeiro pensar na alimentação e na sua sobrevivência. Posteriormente, se ainda tiver algum tempo ocioso, pensa-se em arte. Não se é permitido sonhar, “*sentipensar*” possibilidades por meio da arte.

Em consequência, os outros grupos sociais são guiados a acreditar que nessa fração economicamente desprivilegiada da sociedade não existe arte, pois as pessoas que compõem essa porção social não são capazes de apreciar, criar e ler arte, ou mesmo se encantar com as artes. Acredito que a arte consiga alcançar um lugar único em todas as pessoas, sendo capaz de maravilhar, de quebrar as barreiras de tempo e espaço. Nesse contexto de possibilidades disponibilizadas pelas artes é que venho expor a produção de imagens de duas mulheres negras que tiveram um acesso restrito aos ambientes formais de aprendizagem. Essas artistas, com suas imagens, levam-nos a um

encontro com nós mesmos quando nos posicionamos como espectadoras ou como participantes das cenas e objetos que produzem.

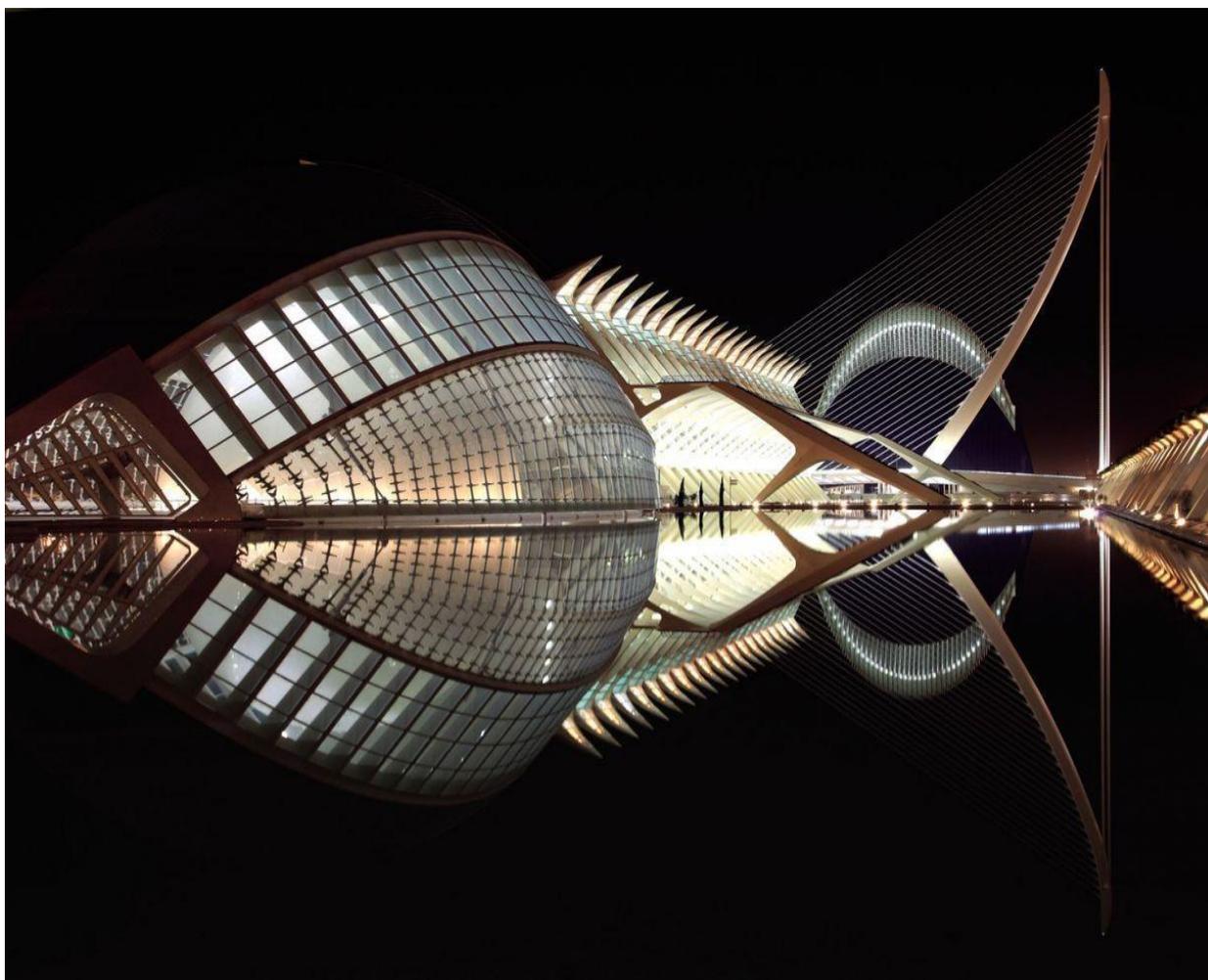
Comecei a pensar sobre este tema ao longo das disciplinas que cursei no PPGAV. Com o aporte teórico estudado, reforcei a minha crença no poder criador e transformador do ser humano por meio da arte. Nesta dissertação não será possível descrever a totalidade das múltiplas sincronicidades vivenciadas durante as disciplinas, porém, no decorrer de cada uma delas, me foram plantadas sementes de saberes, conhecimentos e amor à natureza e ao ser humano em sua totalidade. Algumas dessas sementes floresceram de imediato, enquanto outras simplesmente brotavam durante a escrita deste texto.

Um ponto marcante nesta pesquisa foi a participação no componente curricular Pedagogia do Imaginário nas Artes Visuais, oferecido pelo Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV UFPB/UFPE). O curso foi ministrado pela Prof.^a Dra. Vitória Amaral e pela Prof.^a Me. Anna Carolina Consentindo. As aulas aconteceram de forma remota através da plataforma digital do *Google Meet* e teve uma participação bem diversificada, contando com a presença de estudantes de vários cursos de mestrado e doutorado, além de estudantes especiais pertencentes a várias culturas e regiões territoriais brasileiras. As experiências vivenciadas durante esse componente curricular foram de fundamental importância para a ressignificação da minha percepção de mundo, do sentir e perceber-me na pesquisa.

No início da disciplina, logo após a apresentação das teorias do imaginário, fomos incentivadas/os a realizar e pesquisar imagens que tecessem relações com as nossas investigações. Neste momento, estava pensando em investigar as práticas de ateliê e produção de imagens relacionadas ao meu processo criativo, buscando entendê-lo. Entretanto, como essa ideia estava fixada e eu não conseguia focar na pesquisa em si, procurei imagens que se comunicavam com o meu processo de criação e com as mulheres negras artistas. Foi quando encontrei a imagem da ponte (Imagem 2) ao ler “*A Porta e a Ponte*”, de Simmel (2011). O autor traz a noção de separação e de ligação que a ponte exerce entre as margens, a qual aproximava as minhas ideias à investigação. Levei para a disciplina a imagem buscada na internet de “*La ciudad de las artes y de las ciencias*”, complexo arquitetônico projetado por Santiago Calatrava e Felix Candela,

situado na cidade de Valência, na Espanha. Denominei a imagem de ponte, porque a percebia como uma passagem, uma ligação, uma linha reta no horizonte, uma tentativa de conexão com as mulheres negras artistas e suas criações.

Imagem 2 - A Ponte



Fonte: La Ciudad de las Artes y las Ciencias. Foto: DIVULGAÇÃO
<https://revistacontinente.com.br/edicoes/146/santiago-calatrava>. Acesso em: 21 abr. 2023.

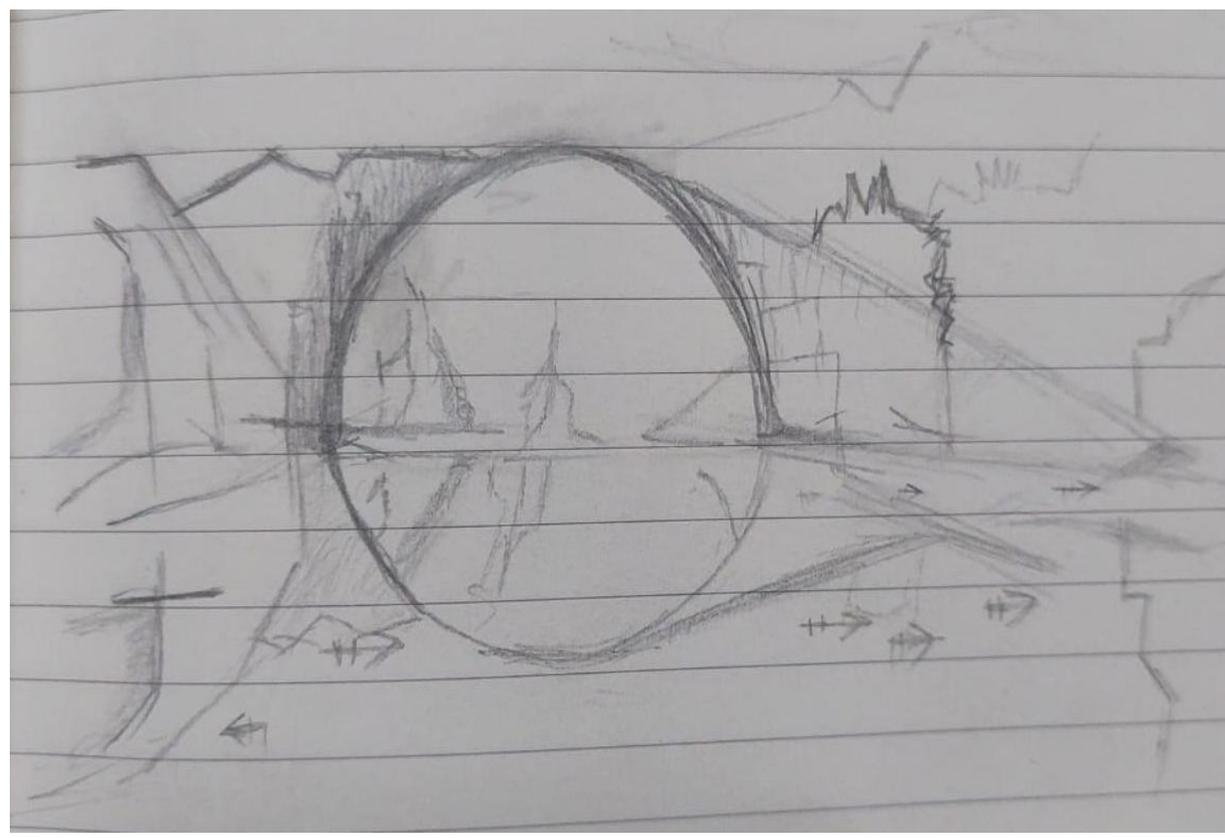
Para dar continuidade ao componente curricular, criei uma representação visual inspirada na ponte Rakotzbrücke (Imagem 3), cuja imagem estava diretamente ligada à minha proposta de investigação. Essa representação ilustra a minha ideia de integração e continuidade (Imagem 4). Construída à mão no final do século 19, a simetria da ponte alemã despertou em mim reflexões sobre possíveis interações e conexões entre coisas, pessoas e mundo.

Imagem 3 - Ponte Rakotzbrücke



Fonte: Facebook. Foto: Tegira.

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2106596752941184&id=1414338685500331&set=a.1419442584989941> Acesso em: 2020

Imagem 4 - A Ponte 1

Fonte: acervo da pesquisadora Kelly MOD Moreira, 2020.

Dediquei várias aulas a descrever onde meu interesse de pesquisa se concentrava em investigar de que maneira as noções de pertencimento e singularidade estavam integradas ao meu estudo. Quanto mais me explicava, mais parecia me distanciar do que realmente gostaria de fazer e relatar. Foi quando um colega de classe, muito educadamente, fez a seguinte observação: “*Quando olho para a tua imagem, ela não parece ter nenhuma relação com a tua fala*”. O questionamento me atravessou, fiquei perplexa e, ao mesmo tempo, decepcionada comigo, pois tinha certeza da potência da minha fala. Em função do questionamento do colega, compreendi que estava somente andando de um lado para outro, divagando nas margens, porém não havia ainda estabelecido um vínculo entre a investigação e o meu ser sociocultural. Foi quando assumi como alternativa o deslocamento marginal para “mergulhar”, pular de cabeça a partir da ponte, nas águas profundas, desconhecidas e imateriais desta pesquisa, e

tomando posse da minha escrita. Segundo Amaral (2021, p. 3), “Para entrarmos em águas profundas, temos que dar um mergulho em nossas próprias imagens”.

Nesse mergulho, a arte provocando o sujeito a se conhecer, puxam-se os fios que vão se entrelaçando com a criatividade, para a reconstrução desse sujeito, que tece histórias, dores, amores, saberes e dúvidas, e que ao dar visibilidade a essas narrativas que, apesar de individuais, reverberam em grupos sociais nos quais participamos no cotidiano (Amaral, 2021, p. 3).

Com o seguimento do curso, a interação com os outros estudantes foi se intensificando. Formamos grupos menores para apresentação de seminários relacionados ao tema que estávamos pesquisando. Fiz parceria com uma mulher incrível, Silvana Silva Medeiros, que é artesã, pedagoga, educadora social e feminista. Ela se autointitula afro-indígena, atua na formação de meninas e adolescentes em situação de vulnerabilidade com a abordagem de questões diversas relacionadas ao empoderamento feminino e violência contra mulheres por meio do ensino da renda renascença. Silvana possui uma metodologia própria para repassar a técnica de renda renascença validada pelos mais de 50 anos como artesã. O nosso tema foi livre, aberto: MULHERES. A disciplina aconteceu durante a pandemia de Covid-19. Silvana sugeriu que apresentássemos um texto sobre uma prática micropolítica com o bordado, que prontamente aceitei.

Como parte do nosso seminário e conforme solicitado pelas professoras, enviamos um artigo ao grupo de estudantes para leitura prévia. O texto trazia uma reflexão sobre a exposição “Mulheres de Luta”, que aconteceu em 2018 na cidade de Porto Alegre. A exposição contou com a organização da fotógrafa e artista têxtil Bruna Antunes e curadoria da artista visual Leila Groth Ibarra, tendo sido realizada por meio do projeto Bordado Empoderado. Em entrevista ao jornal *humanista* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS em maio de 2018, Bruna Antunes, que é também coordenadora do projeto Bordado Empoderado, relata como o projeto incentiva a reflexão e o autoconhecimento das mulheres. Segundo Antunes (2018), o Bordado Empoderado une uma forma de expressão artística, empregada majoritariamente por mulheres, com um movimento político, o feminismo. Além disso, a interação entre expressão artística e movimento político pode ser um atrativo para mulheres jovens e, também, mulheres com maior experiência de vida. Na apresentação do nosso seminário, a exemplo de Bruna Antunes, Silvana e eu intencionamos mostrar como os bordados podem se configurar em

um espaço de expressão e de liberdade, onde a mulher pode representar a si mesma, manifestar a sua identidade e comunicar experiências; lembrar e estabelecer lutas; recriar esperanças e sonhos de futuro.

Nadando mais tranquilamente nas profundezas da pesquisa, maravilhei-me com as “escrevivências”¹ de Conceição Evaristo (Imagem 5). A escritora mineira é reconhecida nacional e internacionalmente por abordar temas como violência e opressão vivenciadas por mulheres negras. Enquanto autora de sua própria história, Evaristo dá voz a mulheres que, por muitos anos, estiveram silenciadas, excluídas do discurso social brasileiro.

Imagem 5 - Conceição Evaristo



Fonte: Fernando Frazao/Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-02/conceicao-evaristo-e-eleita-nova-imortal-da-academia-mineira-de-letras#>. Acesso em: 05 abr. 2024.

¹ "Escrevivência" é um termo cunhado por Evaristo para representar sua narrativa pelo viés da autoficção, um gênero literário ainda em conceituação, cuja escrita é focada no resgate do ser social tecendo um entrecruzamento entre realidade e ficção.

Fisicamente, Evaristo me remete às lembranças afetivas que tenho de minha avó Angelina, enquanto o seu poema intitulado *Meu Rosário* traz à memória a dor de me sentir excluída de um ritual religioso católico discriminatório e proibitivo para meninas negras da minha época de infância. Nos primeiros anos, eu fiquei muito feliz em participar dessa celebração religiosa, somente por estar próxima ao altar, colher flores o dia inteiro na vizinhança para que elas estivessem maravilhosas no grande momento. Contudo, logo veio a dor, o entendimento e o questionamento de nunca poder coroar a “Rainha, mãe de Deus”. Senti-me representada na escrita de *Conceição* Evaristo.

Meu Rosário

*Meu rosário é feito de contas negras e mágicas.
 Nas contas de meu rosário eu canto Mamãe Oxum e falo
 padres-nossos, ave-marias.
 Do meu rosário eu ouço os longínquos batuques do
 meu povo
 e encontro na memória mal adormecida
 as rezas dos meses de maio de minha infância.
 As coroações da Senhora, onde as meninas negras,
 apesar do desejo de coroar a Rainha,
 tinham de se contentar em ficar ao pé do altar
 lançando flores.
 As contas do meu rosário fizeram calos nas minhas mãos,
 pois são contas do trabalho na terra, nas fábricas, nas
 casas,
 nas escolas, nas ruas, no mundo.
 As contas do meu rosário são contas vivas.
 (Alguém disse um dia que a vida é uma oração,
 eu diria, porém, que há vidas-blasfemas).
 Nas contas de meu rosário eu teço entumecidos
 sonhos de esperanças.
 Nas contas do meu rosário eu vejo rostos escondidos
 por visíveis e invisíveis grades
 e embalo a dor da luta perdida nas contas do meu rosário.
 Nas contas de meu rosário eu canto, eu grito, eu calo.
 Do meu rosário eu sinto o borbulhar da fome
 no estômago, no coração e nas cabeças vazias.
 Quando debulho as contas de meu rosário,
 eu falo de mim mesma em outro nome.*

E sonho nas contas de meu rosário lugares, pessoas,
 vidas que pouco a pouco descubro reais.
 Vou e volto por entre as contas de meu rosário,
 que são pedras marcando-me o corpo-caminho.
 E neste andar de contas-pedras,
 o meu rosário se transmuda em tinta,
 me guia o dedo,
 me insinua a poesia.
 E depois de macerar conta por conto do meu rosário,
 me acho aqui eu mesma
 e descubro que ainda me chamo Maria.

Conceição Evaristo

A disciplina teoria do imaginário conseguiu realizar o resgate de memórias e narrativas que haviam sido amarradas a uma enorme pedra e lançadas nas profundezas do meu ser. Inicialmente, eu quis deixar fora da pesquisa toda a dor, as exclusões sociais, as discriminações raciais sofridas ao longo da vida como se essas características não fizessem parte de mim; como se elas não estivessem ajudando a definir o ser social que hoje sou; como uma criança negra excluída da coroação, que sofre com a exclusão, mas que, na verdade, não consegue entender a totalidade do processo discriminatório racial ao qual está sendo submetida. Talvez, o mergulho não tenha alcançado somente as superfícies da pesquisa, mas esteja adentrando as profundezas do meu próprio ser, livre agora para falar do feminino negro que há em mim.

Refletindo sobre como as "imagens convidam os olhos a não se apressarem, mas sim a descansarem por um instante e a se abstraírem com elas no enlevo de sua revelação" (Campbell, 1994, p. 9), fui crochetando uma trama que intenciona estabelecer uma relação entre as imagens recorrentes nas criações das colaboradoras da pesquisa e a minha ancestralidade. Essas imagens ressaltam os símbolos e revelam os mitos presentes nessas obras. É nesse panorama de imagens que me interessa em inquirir sobre as produções simbólicas das tias Neyde e Vanda, por meio da Teoria do Imaginário, proposta pelo antropólogo francês Gilbert Durand e traduzida para o Brasil pela Profa. Dra. Danielle Perin Rocha Pitta (2017).

Para a coleta de dados junto às colaboradoras, escolhi as entrevistas não estruturadas e as entrevistas semiestruturadas, pois acredito que tais metodologias

possibilitam às interlocutoras adaptarem-se mais facilmente à pesquisa. Essas sistemáticas de coletas de dados possibilitaram a mim, pesquisadora/entrevistadora, observar informações subjetivas, tais como expressões corporais, tonalidade de voz e ênfase nas respostas que foram sendo apresentadas pelas colaboradoras ao longo dos encontros. Essas abordagens metodológicas tiveram o propósito de provocar caminhos para retratar suas narrativas de vida.

A entrevista semiestruturada é considerada uma técnica qualitativa de investigação social, visto que se adequa à obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, de suas crenças, do que esperam, do que sentem ou desejam. Por ser uma técnica flexível de coleta de dados, a entrevista semiestruturada possibilita a obtenção de informações referentes aos mais diversos aspectos da vida social, além de ser bastante eficiente para a captura de dados em profundidade sobre o comportamento humano (Gil, 1987).

As conversas informais também foram consideradas como formas de entrevistas. Segundo Minayo (2009, p. 65), elas oportunizam o contato com dados primários concebidos a partir de um “diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia”.

Ao longo do primeiro semestre de 2022, efetuei diversos encontros informais com as colaboradoras para elucidar os temas e objetivos da pesquisa. Realizei algumas entrevistas não estruturadas como meio de aproximação, estabelecendo laços de confiança e intimidade com as colaboradoras. Nesses encontros, as colaboradoras foram estimuladas a falar livremente sobre suas vidas, sem necessariamente indicar um tema específico, já que a intenção era dar maior profundidade às reflexões que foram trazidas ao longo da investigação. No segundo semestre de 2023 foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a possibilidade de combinar o uso de perguntas fechadas e abertas (Minayo, 2009), adentrando o tema focal da pesquisa.

As narrativas autobiográficas das interlocutoras emergem a partir de uma aproximação pessoal de confiança e interação mútua, estabelecidas com a pesquisadora/entrevistadora ao longo dos encontros informais e do relacionamento familiar estabelecido durante os anos. Apliquei como fonte de recurso/informação os mais diversos materiais biográficos que me foram disponibilizados pelas artistas entrevistadas,

partindo das suas narrativas autobiográficas e incluindo, também, os portfólios físicos, os álbuns fotográficos, as cartas e os documentos oficiais disponibilizados pelas interlocutoras, de modo a orientar o percurso da escrita. Segundo Ferraroti (2010, p. 43), existe uma “subjetividade explosiva” na qualidade das narrativas biográficas, mas o autor privilegia, além da qualidade do material coletado, a “**pregnância subjetiva** no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador”.

Quando replicamos um fato ocorrido em um tempo passado, tornamos evidente emoções e experiências não visualizadas anteriormente, além de seus significados, contextualizando-os com o tempo presente.

As narrativas biográficas de que nos servimos não são monólogos ditos perante um observador reduzido à tarefa de suporte humano de um gravador. Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções de normas e de valores implícitos e, por vezes, até de sanções. Toda entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder; apela pelo carisma e para o poder social das instituições científicas relativamente às classes subalternas, desencadeando as reações espontâneas de defesa (Ferraroti, 2010, p. 46).

Na perspectiva de uma bricolagem metodológica que localiza o tema de estudo, o nível de interesse de outros pesquisadores e o embasamento teórico, utilizei a revisão bibliográfica sistemática (RBS) para mapear quantitativamente as produções literárias na área de arte/educação realizadas no Brasil, no período compreendido entre os anos de 2011 e 2021. Para identificar possíveis agrupamentos das informações coletadas de forma explícita e ordenada, efetuei a busca de dados a partir de palavras-chave relevantes ao campo de investigação. Para alcançar evidências de embasamento teórico consistentes para a tessitura deste trabalho, a coleta de dados centrou-se nas literaturas presentes no banco de dados de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT-BDTD), na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e, também, nos anais do Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB).

A revisão bibliográfica sistemática (RBS) é um procedimento de análise que auxilia no mapeamento de trabalhos já publicados sobre o tema de investigação, tais como livros, artigos e teses (Gil, 2008). Segundo este autor, a revisão bibliográfica é

considerada um passo inicial na pesquisa por apresentar caráter exploratório e permitir que o/a pesquisador/a obtenha uma maior familiaridade com o problema, auxiliando no aprimoramento de ideias e na descoberta de intuições.

A necessidade de consulta a material publicado manifesta-se ao longo de todo o processo de pesquisa. Os trabalhos de análise e interpretação exigem o cotejo dos dados coligidos em campo com os dados disponíveis, que habitualmente são encontrados nas bibliotecas (Gil, 2008, p. 60).

Após coletar os dados, elaborei um tabelamento quantitativo das dissertações e teses presentes nos bancos de dados e anais dos congressos anteriormente mencionados, conforme consta no APÊNDICE A. Para o banco de dados da BDTD, realizei a busca, de forma isolada, com as palavras-chave “imaginário”, “mulher negra”, “educação”, “processos criativos” e “narrativas de vida”, sem promover qualquer relacionamento entre elas. Em seguida, efetuei uma busca avançada nessa base de dados para promover a intersecção entre as palavras-chave e manter o mesmo intervalo temporal de busca, 2011 a 2021. O foco era obter resultados mais relevantes ao estudo. Para a base de dados da ANPEd, fixei a busca na seleção de artigos, cujo tema se aproximava da pesquisa direta ou indiretamente. Já nos anais do ConFAEB, realizei uma pesquisa mais aprofundada, uma vez que essa instituição vem se configurando ao longo dos anos como um polo fomentador de produção de conhecimento no campo das artes e da arte/educação.

Além dos estudos agrupados por tema, selecionei nos anais do ConFAEB três pesquisas cujo ponto focal é o livro *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo (2014), que possui um estilo próprio composto por contos que trazem uma postura de reconquista do ser social, tecendo um entrecruzamento entre realidade e ficção, termo que cunhou como "escrevivência". As três pesquisas são: a investigação de Elisângela Oliveira Gomes, “A ESCRITA DE CONCEIÇÃO EVARISTO COMO POSSIBILIDADE DE UM NOVO OLHAR PARA O SUJEITO FEMININO NEGRO”, da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF; a pesquisa de Roselene Cardoso Araújo, intitulada “AS IMAGENS DA MULHER AFRO-BRASILEIRA EM OLHOS D'ÁGUA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO”, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás; e a investigação de Ana Paula Freitas dos Santos, nomeada “OS CONTOS DE CONCEIÇÃO EVARISTO E A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA: DIÁSPORA, GÊNERO E DESCOLONIZAÇÃO”, da Universidade

Federal do Rio grande do Sul - UFRGS. As três pesquisas selecionadas fazem um resgate acadêmico institucional do lugar das mulheres negras, pobres, com pouca escolaridade e que possuem uma inteligência impressionante, abordando temas relacionados ao seu silenciamento, à sua dor e aos seus sofrimentos na sociedade brasileira contemporânea. Conceição Evaristo é uma representante do empoderamento da mulher negra, cuja escrita, muitas vezes, reflete a minha realidade.

No levantamento realizado na IBICT – BDTD, identifiquei um grande interesse em pesquisas ligadas às áreas de educação, processos criativos e narrativas de vidas, quando estes temas são pesquisados individualmente. Porém, pude perceber uma rápida redução de interesse dos pesquisadores quando avaliei os resultados obtidos por meio do entrecruzamento de apenas três das cinco palavras-chave. Para a intersecção entre as palavras-chave imaginário/mulher negra/educação/narrativas de vida, encontrei apenas cinco pesquisas; já para a intersecção imaginário/mulher negra/educação/processos criativos, nenhum registro foi encontrado na plataforma oficial de busca.

O levantamento demonstrou que, embora se trate de um tema de bastante relevância social, o tópico abordado se manifesta em números insignificantes nas pesquisas quando relacionado às narrativas de vida, processos criativos e educação referente a mulheres negras, mostrando a importância desta pesquisa quanto à sua inovação e aos poucos dados reunidos. Entretanto, as pouquíssimas pesquisas disponibilizadas e direcionadas a essa porção da sociedade brasileira, interseccionadas ao imaginário, apresentam uma tendência ainda muito lenta de crescimento, porém contínua.

Na base de dados da ANPEd, utilizei alguns artigos que estavam fora do intervalo temporal desta pesquisa, pois estes apresentaram um enfoque bastante relevante ao tema aqui investigado. Por outro lado, na base de dados do ConFAEB, é possível perceber um crescente aumento nos estudos inerentes às questões relacionadas às mulheres artistas negras.

Diante dos resultados expostos nas tabelas constantes nos APÊNDICES B, C, D e E, achei necessário realizar uma investigação aprofundada nos textos que trazem ideias e temas relevantes ao estudo e que serviram de referência para esta pesquisa e

para outros pesquisadores e pesquisadoras. Algumas das publicações selecionadas, embora não façam parte do espaço teórico das artes e arte/educação, indicaram caminhos que foram úteis para o delineamento do percurso da minha pesquisa. Essa etapa foi indispensável para a identificação dos pontos de confluência entre as publicações consideradas relevantes ao aprimoramento desta pesquisa, já que, por meio do tabelamento dos trabalhos semelhantes e pertinentes, foi possível tecer uma costura com o objeto pesquisado. Destaquei no tabelamento as instituições de ensino/aprendizado onde essas pesquisas estão sendo realizadas para salientar as regiões do país que problematizam essa temática.

A tabela 7 - Programas/Área de conhecimento das Teses e Dissertações - IBICT – BDTD, apresentada no APÊNDICE C, traz um agrupamento das teses/dissertações utilizadas como suporte para a pesquisa. Essa catalogação objetiva evidenciar os programas aos quais as investigações estão vinculadas, os temas e, também, as/os orientadoras/orientadores de pesquisa. Ao analisar as informações coletadas, foi possível verificar que os estudos sobre o feminino, especificamente a mulher negra, que é o foco desta pesquisa, estão distribuídos em diversos estados do território brasileiro. Um dado relevante desse levantamento é o fato de que a maioria destas investigações foi orientada por mulheres. O levantamento mostra também a necessidade de ampliação do tema de pesquisa no âmbito dos programas de pós-graduação em artes, uma vez que os temas abordados nesta pesquisa estão concentrados nos programas de Letras e Educação.

As pesquisas e artigos levantados contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta escrita. Realizei um exercício de sumarização para melhor conhecer as abordagens metodológicas, identificar os teóricos utilizados como referencial pelos investigadores e analisar as áreas de conhecimento em que o objeto de estudo se encaixa. Alguns estudos foram fundamentados em escritos de mulheres negras a partir da metodologia da análise, interpretação de símbolos e mitos presentes em produções artísticas.

Na dissertação de Maryori Katherine Cabrita Garcia, intitulada AMATÓRIA: PRÁTICAS ARTÍSTICAS DE UMA FEMINISTA, da Universidade Federal do Pará, a pesquisadora reescreveu parte da memória líquida de seu corpo, falando de amor em uma narrativa pessoal no contexto familiar para materializar um projeto de vida na

construção do autoconhecimento enquanto mulher artista, venezuelana, sul-americana. A pesquisadora parte da própria trajetória de vida, entrelaçada com a de sua mãe e avós, para ocupar o seu lugar de mulher artista. A dissertação de Garcia se aproxima da minha pesquisa não apenas por se fundamentar em escritos teóricos de mulheres negras com as quais teço relações, mas, também, por apresentar uma narrativa de si, aberta, sem reservas ou com falsos purismos patriarcais.

A tese de Yasmin de Freitas Nogueira, sob o título de MEMÓRIAS DE CORPO NEGRO FEMININO: NARRATIVAS POÉTICAS, ANCESTRALIDADE E PROCESSOS CRIATIVOS, da Universidade Federal da Bahia - UFPB, busca percorrer as subjetividades encontradas nas narrativas de vida de mulheres negras no contexto brasileiro, juntamente com fragmentos autobiográficos da autora. A pesquisadora constrói uma produção plástico-textual fictícia por meio de uma *persona* em que o corpo é produtor de sentido, suporte discursivo e performativo, refletindo sobre a necessidade de buscar a voz das mulheres negras. A pesquisadora valoriza também os conhecimentos e sabedorias advindos das experiências vividas, a importância do diálogo, das trocas, a ética do cuidado e a valorização da singularidade. A pesquisa de Nogueira se relaciona com a minha por compreender o processo criativo como produção de conhecimento científico e sensível.

A dissertação de Juliana Padilha de Sousa, TRAMAS INVISÍVEIS: BORDADO E A MEMÓRIA DO FEMININO NO PROCESSO CRIATIVO, apresentada à Universidade Federal do Pará - UFPA, aborda temas relacionados ao ato criativo da bordadeira e suas memórias enquanto mulher, na vivência doméstica e familiar. A pesquisadora procurou entender, por meio do bordado, a invisibilidade de ser mulher na arte e as inquietações que envolvem seus processos criativos. Como em um bordado, no qual os dois lados são importantes na construção do arranjo final, a pesquisadora divide sua investigação em duas partes, que chamou de Averso e Frente. Nessas partes, ela destaca a dualidade que compõe a prática do bordado, sua natureza delicada e seu poder subversivo.

O trabalho de Williana Freitas de Oliveira, BACIA SEMÂNTICA E O TRAJETO EDUCATIVO DE UMA COMUNIDADE NEGRA RURAL: NARRATIVAS DA COLÔNIA DE SÃO FIRMINO, NO MUNICÍPIO DE EWBANCK DA CÂMARA, MINAS GERAIS, defendida na Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, intenciona compreender, a

partir das teorias antropológicas do imaginário, sistematizadas por Gilbert Durand, como os processos educativos no interior da comunidade são desenvolvidos e preservados entre as gerações. De acordo com a pesquisadora, os entrevistados demonstraram respeito aos valores civilizatórios e à memória de seus ancestrais, enfatizando a crença em Deus e a importância do sagrado em suas vidas. Esta pesquisa se aproxima da minha investigação por trazer uma metodologia de análise e interpretação de símbolos e mitos presentes nas produções artísticas de uma comunidade quilombola.

A pesquisa de Fernanda Gabriela Soares dos Santos, denominada ABRINDO O LIVRO DAS SUAS VIDAS: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE QUATRO PROFESSORAS NEGRAS, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, investiga a trajetória pessoal e profissional de quatro professoras negras pertencentes a diferentes gerações e momentos da história do Brasil. Partindo de uma perspectiva autobiográfica, Santos encontrou nas narrativas das entrevistadas a aproximação do imaginário com lutas relacionadas às questões socioeconômicas, à escolha pelo Magistério e à forte presença da figura materna. As relações com o imaginário fazem o link entre esse estudo e a minha pesquisa.

A pesquisa de Daniela Caielli Penteado, HISTÓRIAS PARA HABITAR: MEMÓRIAS, MORADAS E TRAJETIVIDADES POR MEIO DE UMA PERSPECTIVA SIMBÓLICA, investiga as dinâmicas de convivências e os processos de apropriação afetiva de espaços de um bairro para compreender a cultura do morar. A pesquisadora se baseou na Teoria Geral do Imaginário, de Gilbert Durand, na Sociologia Compreensiva, de Michel Maffesoli, e em estudos sobre o cotidiano, de Michel de Certeau, para identificar a dimensão simbólica expressa nos gestos cotidianos de um grupo.

A dissertação de Camila Simões Rosa, cujo título é MULHERES NEGRAS E SEUS CABELOS: UM ESTUDO SOBRE QUESTÕES ESTÉTICAS E IDENTITÁRIAS, realizada na Universidade Federal de São Carlos – UFScar, foi essencial para a compreensão de um dos pontos que considero fundamentais da identidade de mulheres negras, que é o seu próprio cabelo. A pesquisadora questiona a forma como o cabelo marca a construção da identidade na trajetória de vida da mulher negra para compreender como elas ressignificam sua identidade.

Com esse exercício de sumarização de teses e dissertações, espero ter evidenciado como o processo de busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) – BDTD, pôde contribuir para a localização de um tema de estudo, reconhecendo o nível de interesse de outros pesquisadores sobre o mesmo assunto. Conhecer as abordagens metodológicas, identificar os teóricos que estão presentes nos estudos como referencial e analisar as áreas de conhecimento em que o objeto de estudo pode se encaixar é primordial para reconhecer se o caminho que segui foi, de fato, válido. Portanto, realizar o trajeto do estado da questão antes de iniciar uma investigação, aproximou-me da construção mais sólida e segura da própria pesquisa.

Já nos anais da ConFAEB, encontrei o artigo A ARTE FEMININA NO PARÁ, de Sissa Aneleh Batista de Assis, da Universidade Federal do Pará – UFPA. O artigo relata a Arte Feminina surgida a partir do Movimento Feminista, percorrendo sobre suas contribuições e libertações sociais, sexuais e intelectuais para o universo artístico feminino e masculino, sendo uma forma de subversão à situação histórica das mulheres e artistas. Esse estudo mostra o universo feminino nas artes e a representação simbólica da mulher regional no estado do Pará.

O artigo de Jacqueline Alves Carolino, VELHICE NO UNIVERSO DA ARTE: A CONQUISTA DE UM LUGAR, mostra como a arte pode auxiliar na reconstrução de perspectivas de vida em mulheres idosas, destacando como estas pessoas necessitam permanecer integradas e manter um bom relacionamento social para ocupar o seu lugar na sociedade e poder viver dignamente seus anos de maturidade.

O artigo de Marília Alves de Carvalho, A ESCOLA PÚBLICA E O DIREITO À PALAVRA: VIOLÊNCIAS SIMBÓLICAS E INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS SOBRE O SILENCIAMENTO E A VOZ DE ESTUDANTES, da IA/Unesp, traz reflexões construídas a partir da experiência da pesquisadora como professora, priorizando uma escrita que pretende discutir o papel da escola pública e do ensino da arte na formação da voz, do silêncio e do lugar social da fala de estudantes.

O artigo das professoras Marília Martha França Sousa e Maria Das Vitórias Negreiros do Amaral, DESENHOS E PATRIMÔNIO CULTURAL: O QUE DIZ O IMAGINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO DE IMAGENS DOS (AS) ADOLESCENTES?,

apresenta proposições metodológicas para trabalhar o patrimônio cultural brasileiro (azulejaria luso-brasileiro da São Luís/MA) em consonância com o ensino das artes visuais. As pesquisadoras fazem uso da teoria do imaginário, de Gilbert Durand, para analisarem as imagens produzidas pelos estudantes. Segundo elas, a investigação no ensino das artes visuais deve ser compreendida como um campo aberto para o diálogo com outras áreas do conhecimento, de modo que o processo educativo evidencie aspectos significativos do ensino/aprendizagem dos estudantes.

O artigo de Fernanda Cristina Nicolau da Rosa, Sonia Monego e Marinilse Netto, **ROMPENDO A INVISIBILIDADE: MULHERES ARTISTAS E O ENSINO DA ARTE**, evidencia a necessidade da discussão sobre a violência contra a mulher por meio da arte. As pesquisadoras apresentam obras das artistas Luisa Prado², Barbara Kruger³ e Jenny Holzer⁴, que tratam simbolicamente em seus trabalhos de diferentes dimensões da violência contra a mulher, desde a sua prática concreta até seus possíveis traumas e desdobramentos, com possibilidades de reflexões e debates na Arte/Educação.

No artigo **LUGARES E CONTEXTOS DA ARTE/EDUCAÇÃO NO BRASIL: MULHERES NO ENSINO DE ARTE**, Maria das Vitórias Negreiros do Amaral traz uma reflexão sobre as políticas na arte/educação no Brasil e a atuação das mulheres na arte e no ensino da arte. Amaral traz uma reflexão sobre as mudanças no ensino da arte e a inserção de mulheres artistas e arte/educadoras nas narrativas históricas.

Os artigos apresentados à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd trazem aspectos de narrativas de vida de mulheres enquanto sujeitas que estão continuamente em construção de si a partir de narrativas próprias. Esse é o exemplo do artigo de Sueli Salva, intitulado **NARRATIVAS DE VIVÊNCIAS JUVENIS: AS JOVENS MULHERES NO CENTRO DA CENA**, que trata da dimensão

² Artista, escritora e acadêmica que combina instalação e práticas herbalistas, utilizando performance e ritual para engajar o público. Seu trabalho explora as interações entre plantas, estruturas políticas e tecnologia, questionando os processos necessários para abordar questões de cuidado ambiental e justiça reprodutiva.

³ Artista conceitual norte-americana, seu trabalho é predominantemente composto por fotografias em preto e branco, sobrepostas com frases que abordam construções culturais de poder, identidade e sexualidade.

⁴ Artista neoconceptual americana, seu trabalho se concentra na exposição de palavras e ideias em espaços públicos, utilizando instalações de grande escala, outdoors, projeções em edifícios e displays eletrônicos iluminados.

política, cultural e da subjetividade a partir de vivências de mulheres jovens por meio de narrativas construídas em diários autobiográficos.

Em complemento, o artigo de Bernardina Santos Araújo de Sousa, OS MANUAIS DE CONDUTA E A ESCRITA FEMININA NO INÍCIO DO SÉCULO XX: O QUE DESVELAM AS NARRATIVAS?, traz uma contextualização sociotemporal de textos presentes nos manuais de conduta feminina, manuais pedagógicos e documentos que evidenciam uma proposta de educação sexual na formação de professoras educadas na primeira metade do século 20. A proposta da escrita me auxiliou no delineamento do contexto no qual viveu as interlocutoras da minha pesquisa.

Redirecionando o crocheter desta pesquisa para a bricolagem de metodologias qualitativas, eu empreguei a mitocrítica para o estudo das narrativas de vida e das imagens das colaboradoras, tia Wanda e tia Neyde. A mitocrítica é uma metodologia de investigação que tem sua epistemologia embasada na Teoria do Imaginário. Essa metodologia pretende depreender os mitos diretores presentes em produções artísticas, literárias, relatos, histórias de vida, documentos e narrativas de modo geral. Para a realização da mitocrítica é necessário pesquisar qual ou mesmo quais mitos estão mais ou menos explícitos ou latentes no cotidiano social, que animam a expressão das produções artísticas de Neyde Moreira e Wanda Moreira, seus relatos, histórias de vida, documentos e narrativas de modo geral. As imagens, que levam aos símbolos e que, por sua vez, levam aos mitos, tendem a se repetir, o que cria a possibilidade de delimitação dos elementos mitocríticos presentes repetidamente nas produções.

O mito é estruturalmente formado pela articulação redundante de mitemas, menor unidade fundamental significativa do discurso mítico.

[O mitema é] uma unidade que não se pode reduzir a uma palavra nem a uma sintaxe e que é constituída por um conjunto semântico, onde, pelo menos, uma palavra é significada, é completada por um atributo, e a posteriori por um verbo. É, portanto, o grupo de palavras que, de algum modo, desempenha o papel mitêmico (Durand, 1982, p. 85).

Durante os encontros informais com as artistas colaboradoras de pesquisa, efetuei uma catalogação dos trabalhos que compõem a base da pesquisa. Esse processo foi essencial para compreender as narrativas transmitidas pelas colaboradoras. Realizei uma interpretação simbólica das obras catalogadas, tentando identificar os sentidos presentes nas produções. Essa análise simbólica auxiliou na revelação de padrões

recorrentes que podem estar ligados a mitos culturais ou pessoais, oferecendo insights sobre o contexto social e histórico das obras. A utilização dos procedimentos de busca e sumarização das teses, dissertações e artigos corroboraram o posicionamento das artistas colaboradoras no campo investigativo das literaturas anteriormente produzidas. Essa metodologia proporciona ainda um fundamento teórico sólido para o trabalho que elas realizam, pois permite situar suas contribuições dentro do diálogo amplo da arte e da arte/educação, estabelecendo conexões entre a prática artística e o conhecimento teórico existente, fortalecendo a posição das artistas colaboradoras como mulheres ativas e informadas, capazes de contribuir significativamente para o campo dinâmico e interativo da arte educação.

Esta investigação objetiva tratar temas relacionados à representação, à identidade e ao poder transformador da arte, tendo a mitocrítica como abordagem teórico-metodológica. Essa abordagem se mostra particularmente reveladora ao ser empregada na análise das criações de “Tia Neide” e “Tia Wanda”, cujas experiências de vida e expressões artísticas oferecem uma tapeçaria diversa de imagens simbólicas e narrativas de vida. Para além disso, apresento o papel crucial que a educação não formal e informal desempenhou na formação das artistas colaboradoras desta pesquisa. Esses espaços educativos ofereceram a essas mulheres um ambiente transformador que permitiu o aprimoramento de habilidades, o estabelecimento de laços emocionais e comunitários, a promoção da cidadania e o desenvolvimento sociopolítico. Esse percurso será crochettato e apresentado ao longo dos capítulos desta escrita.

Em termos estruturais, o primeiro capítulo desta dissertação traz um breve histórico sobre a origem e popularização do crochê, e uma aproximação das trajetórias narradas pelas artistas colaboradoras. Ao crochetar conexões dialógicas entre histórias individuais de duas pessoas que praticam o crochê como forma de arte e, também, um meio de expressão cultural, social e de resistência, destaco a importância do crochê como uma habilidade manual e parte da identidade e da história pessoal das artistas colaboradoras.

No segundo capítulo, abordo aspectos relativos à formação de identidade sociocultural das artistas colaboradoras, com apoio no conceito de sujeito, proposto por Stuart Hall (2006), e questões relacionadas ao racismo e à mestiçagem no Brasil,

evidenciadas por Kabengele Munanga (1988). Trago ainda aspectos das conexões estabelecidas entre os vetores de exclusão de gênero, raça e classe social, propostos por bell hooks (1984).

No terceiro capítulo, identifico as imagens simbólicas presentes nas pinturas, nas obras tridimensionais e nas falas das artistas colaboradoras, evidenciando os símbolos e mitos presentes em suas criações. Este estudo está alinhado com a mitologia do povo iorubá e busca desvelar as múltiplas camadas de significados associadas às identidades étnico-sociais, às complexidades, experiências e perspectivas refletidas nas produções artísticas dessas mulheres.

No quarto capítulo, apresento olhares sobre os processos de aprendizagem em espaços formais, não formais e informais, cuja finalidade “é proporcionar conhecimento sobre o mundo que envolve os indivíduos e suas relações sociais” (Gohn, 2006, p. 29). O capítulo será pautado em um entrelaçamento entre as abordagens pedagógicas de Paulo Freire (1970) e Ana Mae Barbosa (2014), que propõem uma educação baseada em um pensar crítico e inovador para promover a transformação da sociedade.

Em seguida, trago as considerações finais, quinto capítulo, destacando um arremate dos pontos abordados durante a realização da investigação e enfatizando uma sumarização dos aspectos abordados nesta pesquisa.





Ponto corrente - (Pc)

O *Ponto Corrente* ou *Correntinha*, como às vezes é chamado, é um dos pontos básicos do crochê. Crochetar, conforme o Dicionário Priberam de Língua Portuguesa, é um ato automatizado de “fazer malha com uma agulha de bico terminado em gancho” (Crochê, 2020, n.p.). Neste estudo, entretanto, o crochê é abordado como uma técnica manual que cria possibilidades.

O ato de crochetar é uma expressão de ação e emoção que modifica a linha para tecer a vida e criar formas que transmitam sentimentos à medida que se transforma. Portanto, “O crochetar é um mergulho de introspecção e de realização do saber-fazer relatado por empoderadas mulheres que, ao segurar nas mãos agulhas e linhas se distanciam das questões cotidianas” (Oliveira; Mourão; Castro, 2020, p. 2).

Fazendo uso dessa perspectiva, apresento um breve panorama histórico sobre a origem da técnica do crochetar, estabelecendo conexões dialógicas entre as histórias individuais e narrativas de vida das artistas colaboradoras desta pesquisa, Neyde e Wanda Moreira. Enfatizo a importância da prática, não apenas como uma habilidade manual, mas também como um meio de expressão cultural, social e de resistência.

O crochê, uma técnica milenar de entrelaçamento de fios por meio de agulha especial, revela-se como uma expressão artística capaz de transmitir emoções e contar histórias. Nesse processo criativo, cada ponto é como uma nota em uma sinfonia, uma dança entre os dedos habilidosos daqueles que o executam.

Historicamente, o mundo conhece o crochê como uma forma de tecer com agulha e linhas entre os hábeis dedos de mãos que, artisticamente, produzem essa atividade cultural geracional. Em diversos povos, esse fazer manual se constitui na memória do próprio objeto em cada ponto tecido, como também na memória cultural afetiva que permanece se adequando ao contexto contemporâneo. (Oliveira; Mourão, 2021, p. 72).

Crochetar, nesse sentido, é um ato de transformação, no qual os fios se tornam protagonistas de uma narrativa visual, tecendo sonhos e memórias em uma tela imaginária. A sutileza dos movimentos e a precisão dos gestos permitem que cada laço delinear formas, cada linha trace caminhos que contam uma história única. O crochetar transcende o simples ato de tecer, tornando-se uma linguagem própria, em que a agulha, conduz o fio ao longo do processo criativo e a obra de arte ganha vida com cada movimento. Do simples emaranhado de fios surge a beleza, transformando o vazio em expressão e poesia visual.

O crochê é uma arte que envolve muito mais do que linhas, agulhas, gráficos, pontos e a peça final. É a união de conhecimento passado de geração em geração somado a técnicas e ferramentas, o que o leva ao pertencimento a uma cultura, a um povo (Rêgo, 2022, p. 1).

Crochetar, de acordo com as pesquisadoras Nadja Maria Mourão e Ana Célia Carneiro Oliveira (2021), da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, é também um ato de entrega e dedicação à arte, pois a linha se torna a matéria-prima para a criação contínua de beleza e significados. Esse ato coloca o ser “afetivamente presente no mundo, tanto nas relações com os outros, quanto com os objetos e com os espaços que o cercam” (Oliveira; Mourão, 2021, p. 72). Então, crochetar é o processo de criar tecidos usando algum fio contínuo. Normalmente, são utilizados fios macios como os provenientes da lã, do algodão ou da seda, entretanto o tecido ou peça pode ser confeccionado com a utilização de materiais mais rígidos, como arames e barbantes.

Não existe entre os pesquisadores um consenso sobre a origem do crochê, uma vez que existem várias teorias sobre o surgimento dessa técnica manual. As primeiras instruções conhecidas de publicação para o crochê que utilizam explicitamente esse termo foram encontradas na revista holandesa *Penélope*⁵, na edição de 1824. Nessa publicação foram apresentados cinco estilos diferentes de bolsas, dos quais três foram especificamente projetados para serem confeccionados a partir da técnica de crochê com fio de seda, como visto na Imagem 6.

A referência mais antiga registrada em língua inglesa sobre roupas feitas com tecido produzido por laços de fios usando um gancho, conhecido como “tricô de pastor”, foi encontrada no diário de Elizabeth Grant (1797 - 1830), intitulado *As memórias de uma senhora das montanhas*. Embora o diário tenha sido escrito em 1812, sua versão final só foi publicada entre 1845 e 1867, com a publicação definitiva ocorrendo em 1898.

Existem poucas informações sobre a evolução do crochê até os idos de 1800. A mais antiga referência escrita sobre o crochê parece ser uma menção a algo chamado de “ponto de pastor” em *The Memoirs of a Lady Highland* escrito por Elizabeth Grant em 1812. As primeiras receitas ou representações gráficas publicadas datam de 1824 aparecem em uma revista holandesa chamada *Penélope* (Braun, 2013, p. 61).

⁵ A revista *Penélope* tem periodicidade mensal e é dedicada ao público feminino.

Imagem 6 - Bolsa de crochê – Revista Penélope 1823



Fonte: Wikipedia. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Crochet#cite_note-12. Acesso em: 20 maio 2024.

Nós, brasileiros, assim como os franceses, os belgas, os italianos e, também, a maioria dos países de língua hispânica, denominamos essa técnica de crochê, porém, segundo Ruthie Marks (2017), na Holanda, ela é conhecida como *hake*, na Dinamarca como *haekling*, na Noruega como *hekling* e na Suécia como *evirkning*. A palavra crochê é derivada do termo francês *crochet*, que significa gancho, referindo-se ao objeto usado para fazer laços, uma característica dessa técnica de tecelagem. A escritora/pesquisadora dinamarquesa Lis Paludan (1995) realizou uma busca da origem

do crochê em países da Europa e apresentou três teorias para a origem da técnica. Para Paludan (1995, p. 1, tradução própria):

- 1 - O crochê se originou na Arábia, se espalhou a Leste para o Tibete e a oeste para a Espanha, de onde acompanhou o percurso das rotas comerciais árabes para outros países mediterrâneos;
- 2 - A evidência mais antiga de crochê veio da América do Sul, onde dizia-se que uma tribo primitiva usava adornos de crochê em ritos de puberdade;
- 3 - Antes disto na China, eram conhecidos exemplos de bonecas tridimensionais trabalhadas em crochê.

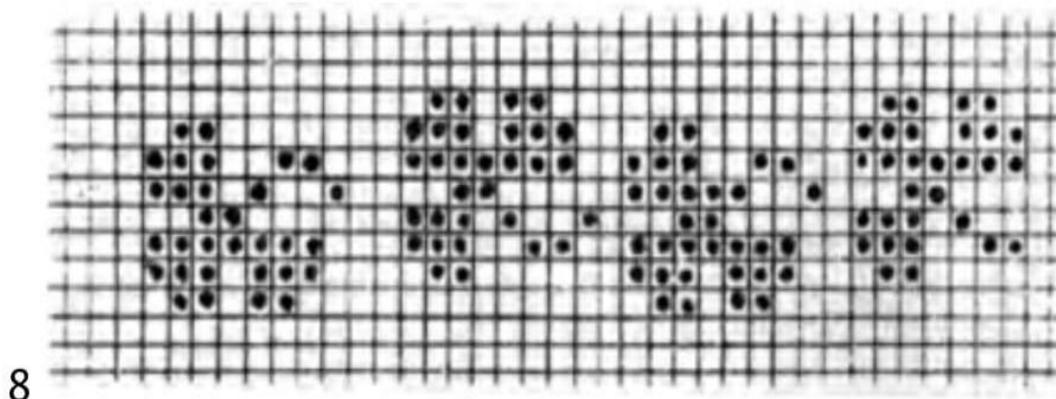
A pesquisa conduzida por Paludan (1995) revelou-se inconclusiva quanto à origem do crochê, destacando a ausência de evidências definitivas sobre onde e quando a técnica realmente surgiu. A falta de dados consistentes reforça a hipótese de que o crochê, como muitas outras práticas artesanais, pode ter evoluído de maneira orgânica em diversas culturas ao longo do tempo, sem um ponto de partida definido.

Nenhuma evidência convincente sobre quantos anos a arte do crochê pode ter ou de onde veio. Foi impossível encontrar evidências da existência do crochê na Europa antes de 1800. Muitas fontes afirmam que o crochê é conhecido desde 1500 na Itália sob o nome de 'trabalho de freira' ou 'renda de freira', onde era feito por freiras para têxteis de igrejas (Paludan, 1995, p. 1, tradução própria).

A pesquisa sugere que o surgimento do crochê foi provavelmente resultado de uma evolução gradual de várias técnicas têxteis antigas, transmitidas por gerações e adaptadas conforme diferentes contextos culturais e sociais. Essa incerteza sobre as origens do crochê destaca a natureza complexa e interconectada da história humana e o modo como as técnicas artesanais podem ser compartilhadas e transformadas por meio de diferentes civilizações, rompendo fronteiras e transcendendo épocas.

Embora ainda não tenha sido possível determinar com precisão o local de origem e o espaço temporal de início do crochê, sua popularização ocorreu de forma marcante no século 19, com a figura da franco-irlandesa Éléonore Riego de la Branchardière. Nascida na França em 1828, Branchardière é frequentemente referida como a "Mãe do Crochê Moderno". Em 1846, quando tinha 18 anos, Branchardière desenhou e publicou o livro *Knitting, Crochet, and Netting, with Twelve Illustrations*, que apresenta 12 padrões (Imagem 7) que poderiam ser facilmente seguidos e reproduzidos por outras pessoas, contribuindo significativamente para a difusão dessa técnica de criar com fios.

Imagem 7 - Honeycomb Edging



Fonte: *Knitting, Crochet, and Netting, with Twelve Illustration* (Branchardière, 1846, p. 83).

Three stripes of each color form the purse.

8 Honeycomb Edging.

Table of Contents

Make a chain of 480 stitches for each yard. Boar's head cotton No. 24.

1st row—10 chain, miss 5 (1 plain, 3 chain, miss 1, 4 times), 1 plain.

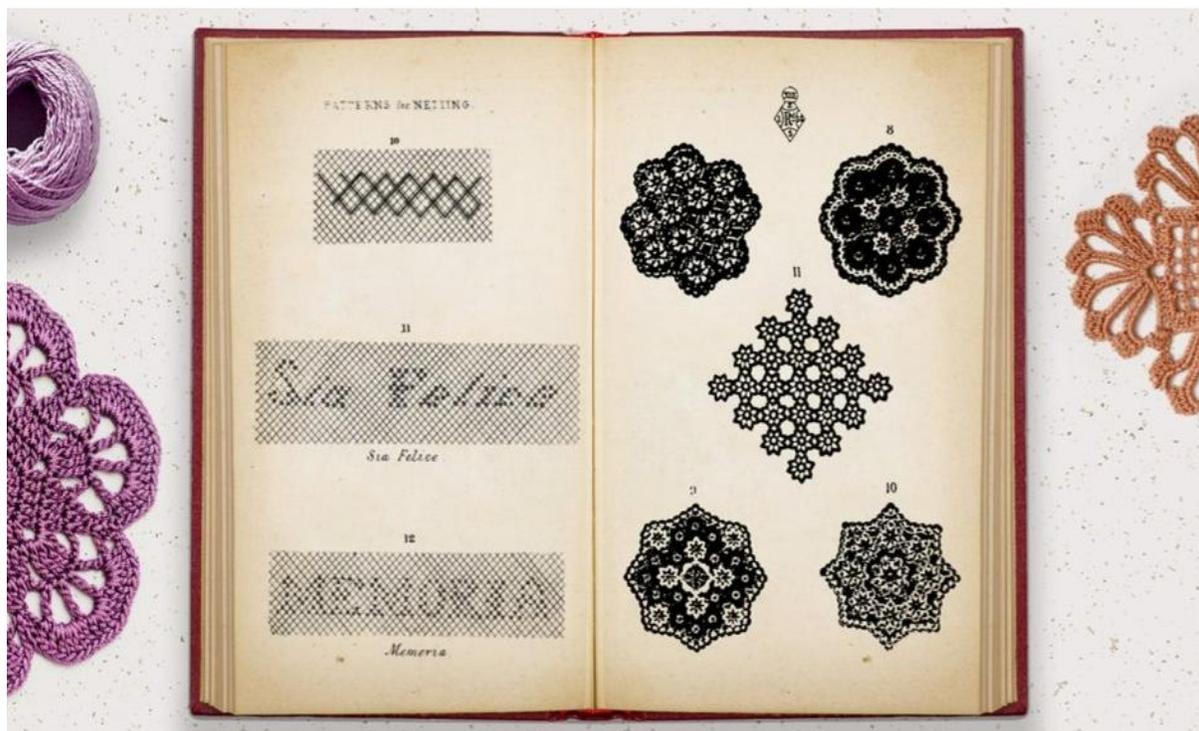
2nd row—1 treble, 1 chain in the 3 chain of the row before; repeat 6 times, 1 chain (1 plain, 3 chain, miss 4, 3 times), 1 plain, 1 chain.

3rd row—1 treble, 1 chain, miss 1, 7 times, 1 chain (1 plain, 1 chain, miss 4, twice), 1 plain, 1 chain.

4th row—1 plain and 3 treble in every treble stitch of the last row; then 1 chain, 1 plain, 3 chain, 1 plain, 1 chain. (Branchardière, 1846, p. 83).

Durante o período de sete anos, conhecido como a Grande Fome, que acometeu a Irlanda, a técnica difundida por Branchardière (Imagem 8) foi aplicada como forma de dignificação social. O crochê foi ensinado às mulheres, homens e crianças para ajudar na sobrevivência das famílias e valorização da vida. Nesse período, o crochê foi associado à pobreza e às mazelas enfrentadas pela população menos favorecida financeiramente.

Imagem 8 - Crochê Moderno



Fonte: Blog. <<https://www.domestika.org/en/blog/10410-eleonore-riego-de-la-branchardiere-the-mother-of-modern-crochet>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

A Grande Fome ocorreu durante o reinado da rainha Vitória da Grã-Bretanha entre os anos de 1837 e 1901. Conhecida também como fome da batata, a crise alimentar acometeu a Irlanda entre os anos 1845 e 1852. Essa crise foi desencadeada pela praga do *míldio*, um fungo que afetou as plantações de batata. Na época, a Irlanda era um país monoculturista e a batata era cultivada em grande escala, em sistema de arrendamento de terras de propriedade majoritariamente inglesa.

Nesse momento, a Irlanda estava sob o domínio do Império Britânico, que contribuiu para intensificar as consequências negativas do evento. A relação entre Grã-Bretanha e Irlanda era puramente colonial (colonizador/opressor-colonizado/oprimido, respectivamente). O país passava por grandes desigualdades sociais, pois era cercado por latifúndios. Os proprietários (os latifundiários) das terras arrendadas pelos pequenos agricultores irlandeses eram, em sua maioria, ingleses e viviam fora do território irlandês (Santos; Costa, 2020, p. 3).

Com o avanço da fitopatologia, as colheitas foram sendo devastadas ano após ano, resultando em uma escassez generalizada de alimentos e doenças. Milhões de irlandeses enfrentaram a fome e a desnutrição. O país teve um terço de sua população

dizimada. Além disso, a crise provocou um impacto devastador na economia, na sociedade e na cultura, resultando em deslocamentos em massa, migração em grande escala e mudanças significativas na estrutura social do país.

É fato que a política econômica britânica de austeridade contra a Irlanda levou a população camponesa ao enfrentamento de um contexto social desumano e desolador dentro e fora da Irlanda, com consequências irreparáveis à vida das vítimas, mesmo num contexto pós-tragédia (Santos; Costa, 2020, p. 4).

Nesse período de crise, o crochê foi introduzido para a população como uma maneira de enfrentar os desafios econômicos impostos pelo colonizador inglês. A produção de peças de crochê foi utilizada como uma forma alternativa de gerar renda para trabalhadores empobrecidos pela devastação das plantações. Foram estabelecidas em Dublin, capital da Irlanda, escolas com o objetivo de treinar professores na arte de tecer com fios. Esses professores eram então enviados para regiões remotas do país, onde ensinavam homens, mulheres e crianças. Curiosamente, as peças produzidas por essas pessoas eram posteriormente vendidas na Inglaterra.

Conforme referido, nesse contexto, o aprendizado e a prática do crochê proporcionaram uma fonte de esperança e resiliência, permitindo que as famílias se unissem para superar as dificuldades e reconstruir suas vidas em meio à adversidade.

Dentre as diversas manifestações artísticas que representam esse triste episódio da história irlandesa, trago a obra de Rowan Gillespie⁶ (Imagem 9), de trabalhadores carregando pedras forjadas em bronze. Carregar pedras foi, nesse período de profunda miséria e degradação humana, uma outra “opção” patrocinada pelo colonizador como forma de sobrevivência.

⁶ Rowan Fergus Meredith Gillespie, nascido em Dublin, em 1953, é conhecido por usar a técnica da cera perdida em suas esculturas. Por meio de um processo singular e extenuante, ele trabalha sozinho desde a concepção até a criação, operando sua própria fundição de bronze. Sua abordagem intensiva permite que possa expor emoções humanas em suas obras.

Imagem 9 - Rowan Gillespie - Trabalhadores Carregando Pedras



Fonte: Rowan Gillespie - Sculpture Dublin - Artist Biography: Rowan Gillespie] (<https://www.sculpturedublin.ie/artist-biography-rowan-gillespie/> Acesso em: 03 abr. 2024.

A rainha Vitória, responsável pela imposição do regime político britânico de austeridade sobre o povo irlandês, comprou peças de crochê e, também, aprendeu a crocheter, como evidenciado na Imagem 10. Ao criar suas próprias peças, a rainha não apenas propagou o processo de divulgação iniciado por Branchardière, mas também influenciou profundamente a percepção do crochê na Europa. Entretanto, segundo Christine Kinealy (2018, n. p.), historiadora, diretora e fundadora do Instituto da Grande Fome da Irlanda, na Universidade Quinnipiac, Hamden, Connecticut, Estados Unidos, “Não há nenhuma evidência de que ela [a rainha Vitória] tivesse qualquer compaixão real pelo povo irlandês”.

Durante a Grande Fome, o pouco que ainda era produzido no país irlandês deveria ser exportado para a Índia, também sob o tirânico regime inglês.

Imagem 10 - Rainha Vitória da Inglaterra



Fonte: <https://blog.charmedodetalhe.com/capa-de-cadeira-de-croche/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

Com o endosso da rainha, o crochê conquistou status de nobreza e elegância, tornando-se um símbolo desejável na sociedade economicamente abastada da Grã-Bretanha. Contudo, seu alcance não se limitou às fronteiras do país britânico. À medida que as tendências da moda vitoriana se espalhavam por vários territórios, o crochê seguia o mesmo percurso, sendo incorporado em diversas culturas e nações que adotavam o estilo vitoriano da época, e utilizado em uma ampla gama de itens de vestuário e acessórios. Com o tempo, o crochê passou de técnica de tecelagem manual para uma forma de arte altamente apreciada.

Os padrões complexos e os designs inovadores (Imagem 11), criados por habilidosos artistas, refletiam, além da destreza técnica do criador, o gosto e a estética do usuário final. Assim, o crochê transcendeu seu papel de atividade doméstica e

relacionada à pobreza, e assumiu uma expressão de criatividade e estilo que atravessou fronteiras culturais e temporais.

Imagem 11 - Irish Crochet Lace Jacket 1920



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/423197696212872432/>. Acesso em: 01 abr. 2024.

A adoção do crochê como forma de entretenimento pela Rainha Vitória e a ocorrência da Grande Fome na Irlanda são consideradas pelos historiadores como

fatores disseminadores do crochê pelo mundo. Os irlandeses transformaram a técnica, que aprenderam como forma de sobrevivência, em uma expressão artística reconhecida. Com a economia em colapso e a necessidade de encontrar meios de subsistência, a migração em massa de irlandeses para países como os Estados Unidos e o Canadá ajudou a disseminar a técnica do crochê no continente norte-americano. Os imigrantes levaram consigo suas habilidades e tradições que foram incorporadas e adaptadas em diferentes culturas.

A Grande Fome (1845-1852) resultou na morte de milhares de irlandeses – como consequência de doenças causadas por inanição –, bem como na diáspora irlandesa para outros países europeus e países da América do Norte. Estima-se que mais de dois milhões de irlandeses sofreram diretamente os efeitos da Grande Fome: metade morreu; a outra metade imigrou para países como os Estados Unidos da América, Inglaterra e Grã-Bretanha (Moane, 2002; Nelson, 2012; Glynn, 2016 apud Santos; Costa, 2020, p. 3).

A cronologia da origem do crochê no Brasil não está historicamente definida. Sabe-se que a técnica chegou ao país durante o período colonial, trazida pelos portugueses. Desde então, o crochê tem se tornado parte integrante da tradição cultural brasileira, manifestando-se na moda, na arte e servindo como uma expressão da identidade cultural do país. Inicialmente, o crochê era praticado principalmente pelas mulheres das famílias abastadas, que o viam como uma forma de entretenimento e decoração de suas casas.

Com o passar do tempo, essa prática se popularizou entre as classes mais baixas da sociedade. As mulheres dessas classes começaram a utilizar o crochê não apenas para adornar suas próprias residências, mas também como uma maneira de contribuir para a economia local através da comercialização de suas criações. Além de permitir que elas expressassem sua criatividade e habilidades artísticas, o crochê facilitou a conquista de uma autonomia econômica, proporcionando uma fonte de renda para muitas famílias e, assim, fortalecendo suas comunidades.

O crochê brasileiro também foi influenciado por diversas técnicas e estilos estrangeiros ao longo de sua história. À medida que essa prática manual se desenvolvia, houve uma adaptação para incorporar materiais locais, como a fibra de algodão, o sisal e o “linho” de buriti. Essas adaptações não apenas fortaleceram a tradição do crochê no Brasil, mas também criaram uma conexão entre sustentabilidade e inovação. Como

resultado, o crochê tornou-se uma prática culturalmente significativa que reflete a diversidade e a engenhosidade do povo brasileiro.

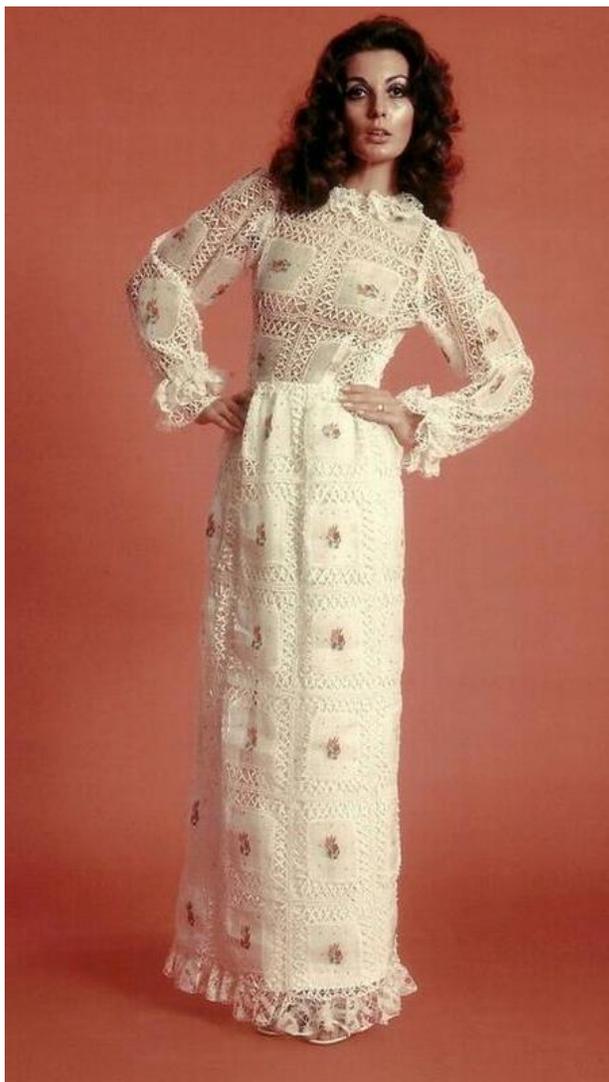
Entre as técnicas utilizadas [...] destaca-se a utilização do “linho” da seda do buriti para confecção de objetos em crochê. O crochê se revela nas mãos hábeis das artesãs, donas de casa, que dividem com parceiros e parceiras a coleta desta matéria-prima. A retirada do linho de buriti é um ato que demanda muita experiência. A mão não pode tremer para não estragar a fibra, ou seja, para não quebrar a estrutura do feixe de fibras, que irá se transformar em uma “linha” (Oliveira; Mourão; Castro, 2020, p. 4).

No século 20, o crochê americano também foi incorporado às criações brasileiras, trazendo novas possibilidades de design, permitindo aos artistas o emprego de novas formas, padrões e texturas em suas criações, e promovendo uma expressão artística única, que ressoa com a diversidade cultural do país. Essa fusão de influências e recursos naturais resultou em peças que são distintamente brasileiras. Nessa perspectiva, o crochê se transforma em uma narrativa visual da história do país, uma celebração de sua diversidade cultural e um testemunho da criatividade e adaptabilidade do povo brasileiro.

O crochê teve um papel significativo na moda brasileira dos anos de 1970, sendo incorporado às criações de renomados estilistas como Zuzu Angel e Clodovil Hernandes (Imagem 12). Eles trouxeram sofisticação e originalidade às peças de vestuário, elevando o crochê a um status de alta moda e mostrando que essa técnica artesanal pode ser utilizada de forma inovadora e elegante. O trabalho desses estilistas ajudou a consolidar o crochê como uma expressão artística de alto nível, combinando tradição e modernidade.

Com o advento da internet e das redes sociais, o crochê ganhou ainda mais visibilidade. Plataformas digitais permitiram que artesãos e designers compartilhassem suas criações com um público global, facilitando o intercâmbio de técnicas e estilos. Isso não apenas manteve o crochê como uma tradição cultural viva, mas também permitiu sua constante evolução e adaptação às novas tendências. Hoje, o crochê continua a ser uma prática importante e valorizada, refletindo a diversidade e a criatividade do povo brasileiro e continuando a desempenhar um papel vital na moda e na cultura contemporânea.

Imagem 12 - Zuzu Angel and Clodovil Design



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/348325352400659411/>. Disponível em: <https://www.lilianpacce.com.br/moda/clodovil-hernandes-exposicao/>. Acesso em: 24 mar. 2024.

O crochê estende sua atuação para além da criação de peças tradicionais, como colchas e toalhas, alcançando produtos contemporâneos de moda e decoração, refletindo constante adaptação cultural na sua prática. Além disso, o crochê tem sido uma forma que otimiza a organização de coletivos e cooperativas, pois promove a solidariedade e fortalece os laços comunitários. Um exemplo desse fenômeno é o Coletivo NÓS DO CROCHÊ, um projeto social sem fins lucrativos estabelecido na comunidade da Rocinha, no Rio de Janeiro, desde 2019. No contexto da arte

contemporânea, é relevante destacar o papel dos movimentos dos coletivos de arte, que fomentam a expressão criativa e o engajamento comunitário.

Idealizado pelas organizadoras Daniela Vignoli e Fabiana D'Angelo, o Coletivo NÓS DO CROCHÊ tem como principal objetivo, segundo as organizadoras, reunir e capacitar mulheres interessadas em transformar suas realidades por meio do crochê. Mais do que uma simples atividade manual dentro dos coletivos de arte, o crochê torna-se um catalisador de mudanças sociais, econômicas e culturais. O projeto NÓS DO CROCHÊ busca promover a troca de conhecimentos, experiências e vivências entre as participantes, enfatizando valores como inclusão social, empoderamento feminino e resgate da autoestima.

Ao fornecer uma plataforma para o aprendizado e a prática do crochê, o coletivo objetiva não apenas a geração de renda para as mulheres envolvidas, mas também a valorização do trabalho manual e da criatividade como transformação social. Por meio de oficinas, cursos e eventos comunitários, o coletivo busca empoderar as participantes ao capacitá-las não apenas para a elaboração manual das peças, e sim para o desenvolvimento de habilidades empreendedoras e a construção de uma rede de apoio mútuo.

Neste contexto, o crochê transcende a mera produção de artefatos, pois ele se torna uma expressão de resistência para as mulheres da comunidade (Imagem 13).

O processo de resistência é característico das comunidades rurais negras e também urbanas, desde que foram retirados de sua terra natal e tiveram que se desenvolver em terras desconhecidas, este movimento de resistir à opressão está muito presente na memória destes grupos e faz parte da história dos africanos e afro-brasileiros (Oliveira, 2018, p. 27).

Imagem 13 - Nós do Crochê no Coletivo Balzac 40



Fonte: <https://nosdocroche.com.br/atividades-socio-culturais-2/>. Acesso em: 21 abr. 2024.

Esses espaços comunitários podem funcionar como ambientes que favorecem o aprendizado coletivo e a troca de experiências, onde as mulheres podem discutir questões sociais e econômicas, além de desenvolverem suas habilidades artesanais. Ana Mae Barbosa (2013, p. 72) reforça a importância do artesanato na experiência estética em espaços não institucionalizados.

O primeiro ponto é que a experiência estética em geral, incluindo aqui um de seus aspectos particulares, a experiência estética visual, já é desfrutada pelo indivíduo antes que ele entre para a escola. Portanto, não a introduzimos para nossos alunos, mas incrementamos a partir de algo que já está lá. O segundo, é que as artes plásticas, que entre outros estímulos, provocam a experiência estética visual, devem incluir hoje muito mais que óleo em moldura dourada e o mármore sobre o pedestal dos museus. Devem incluir artesanato e arte popular, em

particular, e a mídia eletrônica como cinema e televisão. O terceiro aspecto é que a produção de arte de ateliê não é necessariamente a maneira mais eficaz de promover o crescimento em extensão e qualidade da experiência estética visual.

As técnicas e padrões elaborados por Branchardière também influenciaram o crochê brasileiro do século 21. Artistas brasileiros utilizam o crochê para criar peças que vão além do decorativo e dialogam com a arte conceitual e da instalação, abordando suas possibilidades estéticas e simbólicas. Esses artistas utilizam o crochê para dialogar com questões contemporâneas, como identidade, memória e resistência. Ao incorporar materiais locais e técnicas tradicionais, eles criam obras que possibilitam a reflexão sobre a cultura brasileira e suas complexidades sociais.

Muito embora o crochê seja frequentemente associado ao universo feminino, o estilista brasileiro Gustavo Silvestre (Imagem 14) desafiou essa percepção ao iniciar, em 2015, de forma voluntária, o projeto O Ponto Firme. Silvestre ministra *workshops* de crochê para homens na Penitenciária II Desembargador Adriano Marrey, em Guarulhos, São Paulo. De acordo com o estilista, o projeto vai além do simples ensino de uma técnica artesanal, já que seu objetivo principal é promover a transformação social e contribuir para a ressocialização dos detentos.

O Projeto Ponto Firme dentro da penitenciária surgiu em 2015, com o intuito de movimentar os presos com uma possibilidade de trabalho após [...] saírem da prisão. Seriam apenas poucos encontros, mas a demanda para aprender era muita e o ensino era escasso. Os detentos não tinham meios suficientes e eficientes para ocuparem o seu tempo com algo útil. Gustavo Silvestre [...] passou a ensinar crochê aos detentos da penitenciária (Bezerra, 2023, p. 3).

O crochê, nesse contexto, torna-se um dispositivo terapêutico e educacional, que auxilia os participantes do projeto a aprimorar o foco, a concentração, a paciência, além de estimular a criatividade. Esse fazer criativo amplia possibilidades para uma vida futura. Silvestre acredita que o ato de criar algo manualmente, com atenção aos detalhes e paciência, pode estimular um processo de autoconhecimento e mudança interior.

O estilista registrou todo o processo criativo dos integrantes do *workshop* em um documentário que recebeu o mesmo nome do projeto.

Imagem 14 - Gustavo Silvestre



Fonte: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/paulistano-nota-dez-gustavo-silvestre>. Acesso em: 25 fev. 2024.

O documentário *O Ponto Firme* contou com roteiro e direção de Laura Artigas, produção da BR153 Filmes, fotografia de Freddy Leal, Karla da Costa e Felipe Bentivegna, com coordenação criativa de Gustavo Silvestre. Por nove meses, Silvestre registrou o processo de criação da primeira coleção de roupas elaborada por cerca de 20 detentos. O estilista afirma que sua paixão pelo crochê vem da sua origem nordestina, de sua mãe e de sua avó, que “eram verdadeiros tesouros que elas tiravam dali - linhas, fios e agulhas”⁷. Para Silvestre (2024), por meio da moda, o crochê leva afeto, design e

⁷ Fala de Gustavo Silvestre extraída do site <https://www.gustavosilvestre.com/bio-1> Acesso em: 01 fev. 2024.

estética para dentro da penitenciária e promove transformação social para detentos e egressos do sistema prisional. Ele conta que, “No início, eram apenas peças para casa, como tapetes e toalhas. Ao longo dos trabalhos, surgiu uma coleção de moda. Tendo a empresa Círculo uma aliada nessa atividade. Ela fornece todo o material necessário para o curso de crochê” (Bezerra, 2023, p. 3-4).

Percebe-se que o uso do crochê na arte contemporânea brasileira ultrapassa as fronteiras entre artesanato e arte, além de questionar as distinções sociais de gênero associadas a essa técnica, desafiando as noções preestabelecidas de feminilidade e masculinidade.

Como um desafio de aprendizagem, o crochê entrou na minha existência quando era uma criança e logo se transformou em um prazer. Aprendi a crocheter muito nova, com 7 ou 8 anos de idade, quando frequentava cursos oferecidos pela Casa Paroquial da igreja Nossa Senhora de Fátima, próxima à minha casa, nos períodos de férias escolares, ou na LBV-Legião da Boa Vontade. A LBV é uma organização de direito privado sem fins lucrativos, fundada no Brasil em 1950, cuja missão é promover o desenvolvimento social, solidário e sustentável, educação, cultura, artes e esportes, atuando na área da assistência social.

O ato de crocheter desempenhou um papel crucial no estabelecimento das conexões iniciais com as artistas interlocutoras desta pesquisa. Mais do que uma simples técnica manual, o crochê se revelou uma linguagem comum que facilitou o diálogo e a construção de vínculos. Havia na família do meu marido uma tradição de presentear as mulheres que chegavam com uma colcha de crochê (Imagem 15). Essa tradição carregava um forte simbolismo de acolhimento e pertencimento, sendo uma expressão de carinho e de integração ao núcleo familiar.

A colcha representa um símbolo de boas-vindas e de união familiar. Como um abraço caloroso e acolhedor, essa tradição reforça os laços familiares e atua como uma forma de transmissão de conhecimento e habilidades de uma geração para outra. Além disso, a colcha de crochê, sendo um objeto feito à mão, carrega consigo uma história e um significado que vão além do seu valor utilitário. É como se cada “quadrado” que forma a colcha representasse os laços afetivos e a continuidade da tradição, transformando a peça, tecida com carinho, em um diário silencioso que guarda as

memórias dos eventos familiares enquanto é gestada. O crochêtar é, então, transfigurado em um símbolo de continuidade, cuidado, paciência e amor.

Imagem 15 - Memória e Afeto



Fonte: acervo da pesquisadora Kelly MOD Moreira, maio 2024.

O presente de crochê feito pelas mulheres da família tornou-se, para mim, um tesouro de valor sentimental e cultural. A colcha carrega em cada ponto a história e o amor de várias gerações, repleta de afeto e história familiar, intrincada em um sistema de valores que enfatiza a importância do trabalho manual, a beleza da criação artística e o significado do presentear como expressão de afeto e cuidado.

Se coisas são dadas e retribuídas, é porque se dão e se retribuem "respeitos" - podemos dizer igualmente, "cortêsias". Mas é também porque as pessoas se dão

ao dar, e, se as pessoas se dão, é porque se "devem" - elas e seus bens - aos outros (Mauss, 2003, p. 263).

O gesto de presentear reflete uma conexão com o passado e um respeito pela sabedoria das mais velhas, sendo ainda uma proposta de conexão com as recém-chegadas, prática que reforça a identidade familiar e a transmissão de valores. Segundo Tondato (2012, p. 2), "Os presentes são representações materiais daquilo que queremos expressar em relação ao Outro", um legado de afeto preservado e compartilhado através das gerações.

E, assim, dentro dessa relação de afeto, carinho e respeito, iniciei a tessitura de trocas com Neyde Moreira e Wanda Moreira. A prática familiar ecoou, servindo como um ponto de partida para conversas mais profundas sobre o papel do crochê e de outras formas de criação nas trajetórias de cada uma de nós. A troca de experiências, mediada pelo crochê, permitiu que compartilhássemos histórias pessoais e artísticas, fortalecendo um ambiente de confiança e empatia.

Carinhosamente chamadas de Tia Neyde e Tia Wanda (Imagem 16), respectivamente, as irmãs nasceram na cidade do Rio de Janeiro. Após a morte da mãe, quando ainda eram crianças de 8 e 6 anos, juntamente com os três irmãos mais novos, foram morar com suas tias: Tia Esmeralda e Tia Luzia, ambas já falecidas.

Após passar por várias moradas, em 1960, as irmãs deixaram o recém-fundado estado da Guanabara e se transferiram para Brasília, na companhia de Tia Esmeralda e Tia Luzia, com o intuito de participarem da epopeia de construção da nova capital. Durante esse período, muitas mulheres negras migraram do Rio de Janeiro para a recém-construída capital do Brasil em busca de novas oportunidades e de uma vida melhor. Essa migração ocorreu em um contexto de grande transformação social e econômica no país, marcado pelo ideal de desenvolvimento urbano e pela promessa de modernização.

As artistas colaboradoras desta pesquisa, assim como os muitos imigrantes nesse período, trouxeram consigo não apenas suas esperanças e sonhos, mas também suas tradições culturais, práticas artísticas e memórias. Esse arcabouço complexo e plural desempenhou um papel crucial na formação da identidade cultural de Brasília, contribuindo intensamente para a sua diversidade. No entanto, essas mulheres também enfrentaram muitos desafios, incluindo racismo, sexismo e outras formas de discriminação.

Imagem 16 - Neyde Moreira e Wanda Moreira (da esquerda para a direita)



Fonte: acervo da pesquisadora Kelly MOD Moreira, 2022 e 2024.

Além do crochê, trago nesta pesquisa as interações criativas que as artistas colaboradoras realizam por meio da arte, incluindo criações bidimensionais, como bordados, tricôs, pintura em tecido e pintura em tela, bem como criações tridimensionais, como bonecas, doces e objetos decorativos. Ao utilizar diversas técnicas, essas mulheres geram resultados únicos e singulares.

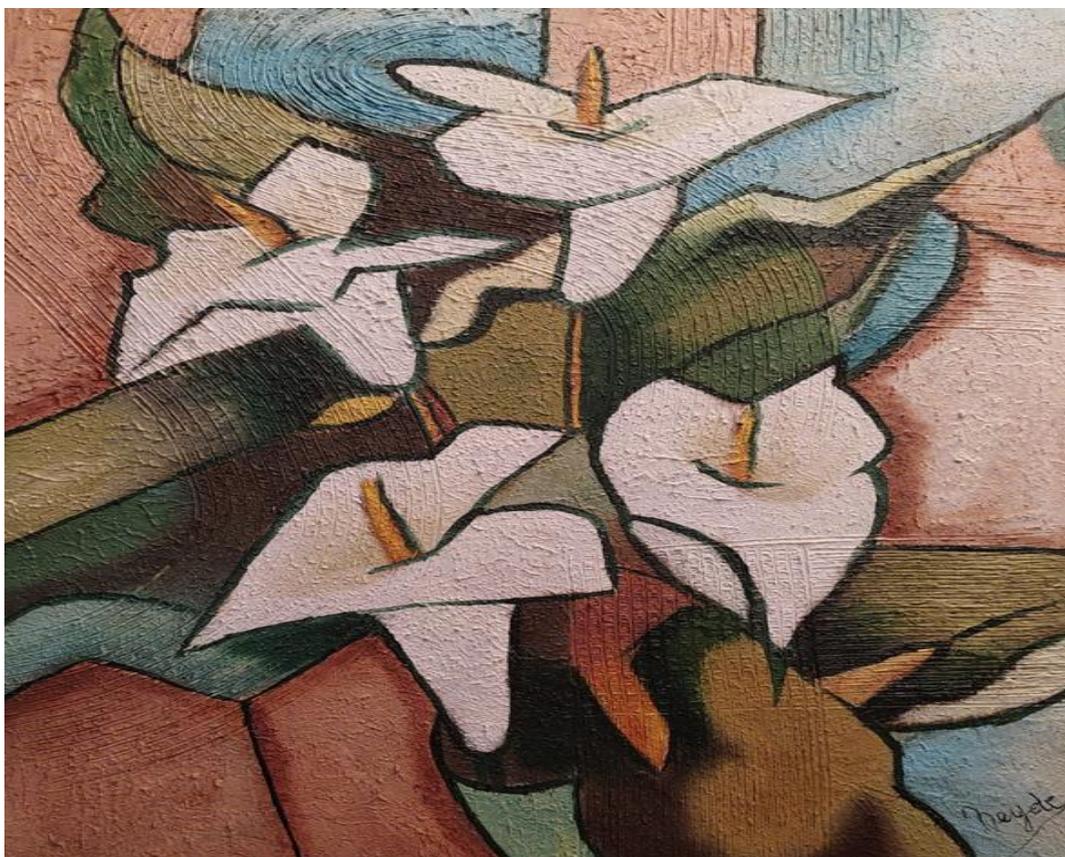
Neyde Moreira, com sua força e dedicação familiar, sendo a filha mais velha, foi responsabilizada pelos cuidados com os quatro irmãos mais novos, uma tarefa que exigiu maturidade e compaixão além de sua idade. Em sua fala, Tia Neyde deixa claro seu desejo de manter sua família unida, porém os irmãos foram levados para serem criados por famílias separadas, já que o pai, não suportando a responsabilidade inicial do cuidar, afastou-se temporariamente dos filhos. Muito inteligente e solícita, tia Neyde rapidamente encontrou ocupação remunerada para ela e para a irmã mais nova, Wanda Moreira, em Brasília, o que ajudou na (re)união da família.

Para aumentar a renda familiar, tia Neyde confeccionava de forma artesanal repousos de bandeja bordados em ponto cruz e belíssimos trabalhos em crochê,

confeccionados com tramas de extrema delicadeza. Sua expressão pessoal, retratada por meio de suas criações, logo ressoou para os clientes e outros funcionários das recém-inauguradas repartições públicas em Brasília, onde seus trabalhos eram informalmente vendidos. A jornada criativa de Tia Neyde passou dos repousos de bandeja à confecção de panos de pratos bordados e pintados à mão. A partir daí, despertou seu desejo de acolher a tela como desafio.

A tela ofereceu para tia Neyde um espaço de experimentação e expressão livres (Imagem 17), permitindo que ela explorasse diferentes técnicas, temas e estilos: *“Eu queria testar, coloquei a massa oh! Passei o pente e depois pintei”* (Fala de tia Neyde em conversa dia 15 abr. 2023).

Imagem 17 - Copo de Leite



Fonte: acervo da pesquisadora Kelly MOD Moreira, 2020.

Em suas telas, Tia Neyde, muitas vezes, representa paisagens com personagens cujos corpos parecem se movimentar lentamente. Em outros momentos, eles possuem

ombros caídos e cansados, como se o peso da responsabilidade lhes estivesse atravessando a paisagem da cena. As paisagens se dinamizam diante dos observadores, compondo um repertório que reflete liberdade imaginativa e complexidade da artista.

Tia Neyde cria suas obras por meio de referências fotográficas e, também, por meio da própria imaginação, em um processo que combina a realidade capturada em imagens com sua visão pessoal e criativa. Em suas representações, Neyde Moreira perpassa uma delicadeza sutil e, em outros momentos, demonstra força e vigor nos traços, transmitindo simultaneamente tranquilidade e conforto ao espectador.

Por outro lado, Tia Wanda, *a irmã caçula*, que foi considerada pelos familiares como uma pessoa muito frágil, demonstra uma forte determinação ao defender seus valores pessoais e enfrentar as adversidades da vida. Tia Wanda diz: "*Eu sempre fui franzina e chorona*", reforçando a imagem de uma mulher frágil, imposta pelo grupo social com o qual convive. A percepção de Tia Wanda como uma pessoa frágil por parte de sua família e a sua descrição de si como "*franzina e chorona*" refletem como os estereótipos sociais influenciam a autoimagem e a identidade de uma pessoa. A mulher como um ser frágil é um estereótipo de gênero que historicamente tem sido usado para descrever mulheres como menos capazes e mais emocionais do que os homens, limitando a percepção de suas capacidades.

Os estereótipos de gênero são tipos de crenças, profundamente arraigados na sociedade que os cria e os reproduz, acerca de atributos ou características pessoais sobre o que homens e mulheres possuem ou que a sociedade espera que eles possuam: são características de personalidade ou físicas, comportamentos, papéis, ocupações e presunções sobre a orientação sexual. Com base em tais estereótipos, a sociedade cria hierarquias entre os gêneros que, historicamente, têm servido para fortalecer e legitimar a subordinação social das mulheres e o controle sobre seus corpos. A construção dos estereótipos de gênero é uma ação política dos corpos das mulheres (Severi, 2016, p. 575).

Tia Wanda se dedica artisticamente à confecção de peças tridimensionais e modelagem com porcelana fria, popularmente conhecida como "*biscuit*", uma massa de modelar produzida a partir da mistura de amido de milho, cola branca, vaselina e conservantes. Embora sempre tenha sido estereotipada como frágil, tia Wanda, em seus relatos, porém, se portou como uma gigante, dona da própria vontade ao enfrentar as regras severas impostas por Tia Esmeralda e Tia Luzia, que exerciam de forma austera o papel de mãe. As normas sociais da época impunham restrições rigorosas aos

relacionamentos amorosos, especialmente para as mulheres, em conformidade com os padrões estabelecidos pela sociedade machista patriarcal. Entretanto, Tia Wanda, ao se ver encurralada diante da posição negativa da família em aceitar o seu relacionamento com um homem mais velho e divorciado, se dispôs a desenhar seu próprio percurso. Mudou-se para o Nordeste do país, onde viveu a paixão escolhida até os dias em que a pessoa amada deixou de existir/mudou-se para um outro plano existencial.

O meu primeiro encontro com a tia Wanda se transformou, tempos depois, em uma reconexão familiar, pois sua presença foi invisibilizada dentro da família por não ter seguido os padrões de relacionamento impostos pela sociedade e pelos familiares. Sem conhecimento dessas narrativas de apagamento e que pertenciam a um passado distante, do qual nada era comentado, resolvi visitar a *“tia que morava longe”* em uma das minhas viagens às capitais nordestinas.

Rapidamente, encantei-me com a sua agilidade, franqueza e sinceridade presente no seu discurso. Tia Wanda contou que confecciona bonecas de linha, que são comercializadas em uma loja no shopping center da cidade. Ela também relatou que sua amiga, Belmira, ficou surpresa ao ver o preço exorbitante cobrado pelo trabalho exposto na loja. *“Belmira me contou, eu nem fui lá”* (fala da tia Wanda em conversa no dia 10 abr. 2023, lembrando nosso primeiro encontro). Com o sucesso das vendas, a dona da loja pediu mais peças. Tia Wanda tentou negociar para receber no mínimo um terço do valor da comercialização, o que ela considerava um valor justo pelo tempo e esforço dedicados à confecção das peças. Diante da negativa da proposta, Tia Wanda se posicionou de forma direta ao expressar sua indignação: *“Pra você eu não faço mais, e não fiz”* (Fala da tia Wanda em conversa no dia 10 abr. 2023). Hoje, seu talento é voltado para o encantamento de alguns poucos sortudos que são presenteados com a graça e leveza presente em suas produções tridimensionais.

Falar sobre as experiências vividas por essas mulheres é, na verdade, realizar um relato familiar, em que os relacionamentos são intrincados em uma complexa rede rizomática. Comprometi-me com as artistas colaboradoras desta pesquisa a me ater a pontos que fossem referentes à arte, deixando de fora relatos que as deixassem desconfortáveis, independente da área de conhecimento. Comprometi-me também a realizar uma espécie de “banca familiar”, uma apresentação da pesquisa para os

membros da família, de modo a reforçar os entendimentos sobre as preocupações aqui levantadas e homenagear o impacto que a convivência familiar teve nesta pesquisa.

As experiências vivenciadas por Neyde Moreira e Wanda Moreira percorreram regiões distintas no território brasileiro. Elas nasceram no Rio de Janeiro, se mudaram para Brasília e, anos depois, Tia Wanda se mudou para Aracaju, capital do estado de Sergipe. Por viverem em várias regiões do país, a tapeçaria de narrativas e perspectivas dessas mulheres apresentam características culturais, sociais e ambientais próprias, influenciadas por diversas formas de expressão artística, práticas educacionais e dinâmicas comunitárias com as quais se depararam.

As experiências artísticas dessas mulheres não apenas proporcionam prazer estético e funcional, mas também carregam significados de narrativas pessoais, em que cada criação é uma metáfora da vida, cada boneca gestada representa um momento, cada ponto um instante, cada linha uma história. Elas tecem em conjunto uma tapeçaria de experiências, que busca reconhecer e valorizar a capacidade de cada uma dessas mulheres de ser agente de mudança em suas próprias vidas, na família e na sociedade como um todo.

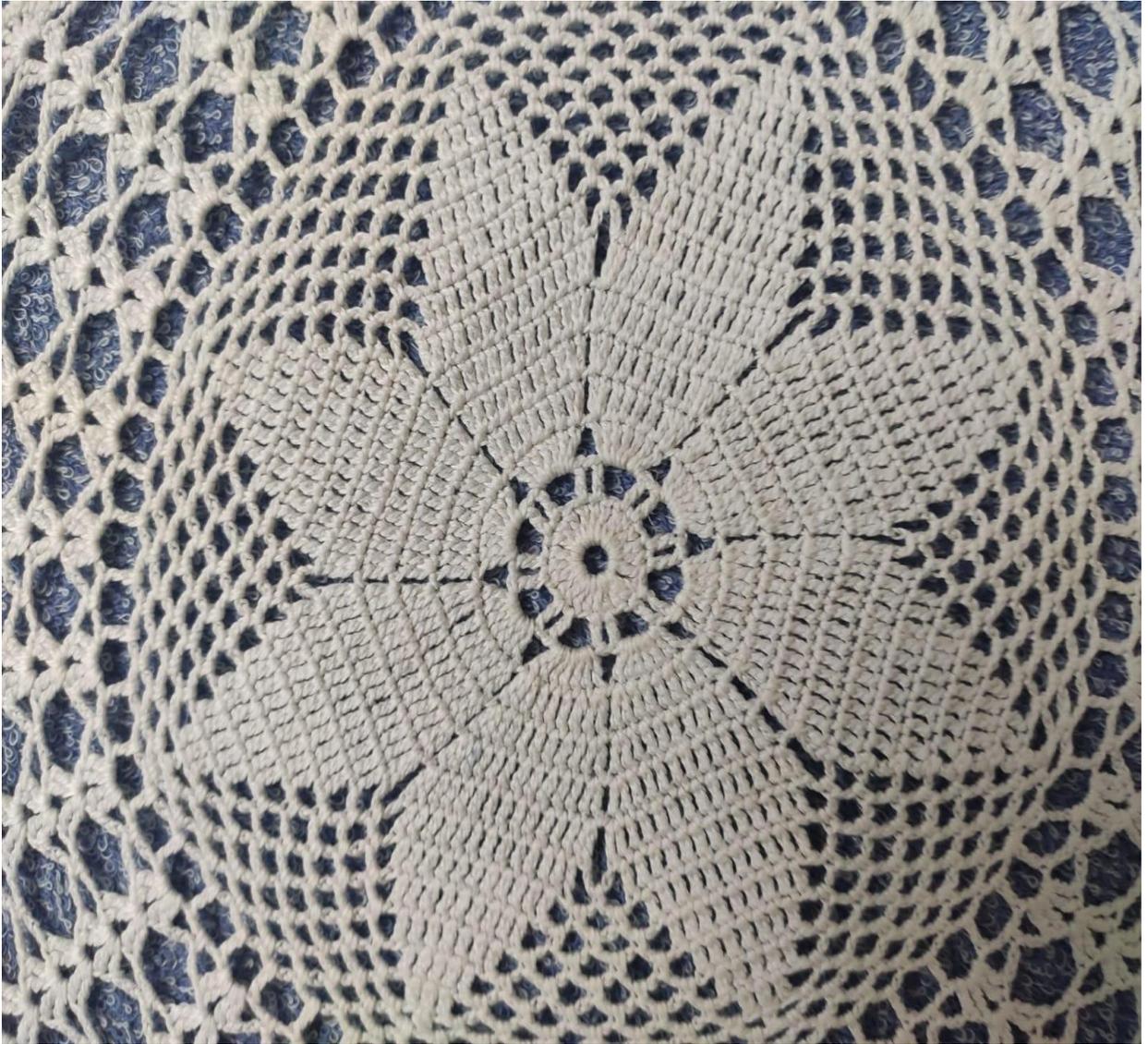
A experiência estética é sempre mais que estética. [...] A experiência estética é uma manifestação, um registro é uma celebração da vida de uma civilização, um meio de promover o seu desenvolvimento e também o julgamento final sobre a qualidade de uma civilização. Porque enquanto os indivíduos produzem e desfrutam, esses indivíduos são o que são no conteúdo da sua experiência, devido às culturas em que participam (Dewey, 1934, p. 369, tradução própria).

Ao me aproximar das singularidades expressas pelas colaboradoras, esta pesquisa vai desvendando como as suas produções artísticas são influenciadas por suas experiências de vida, bem como o papel que a arte desempenha na formação de suas identidades e na interação com a sociedade.

As imagens criadas e reelaboradas por uma pessoa dependem do contexto vivido. O contexto histórico, político e mítico contém imagens que alimentam a imaginação. [...] Para isso, o autorreconhecimento é imprescindível, e para atingi-lo é necessário penetrar em águas profundas do nosso ser. Com a arte e a criação, conseguimos dar esse mergulho no conhecimento de nós mesmas. Em sociedades contemporâneas que se negam a escuta, a arte é o lugar de se expor, de se ver e de se reconhecer como sujeito humano, cultural, social e histórico. É a construção da sua própria história dentro de um dado momento que é também político; uma tomada de decisão; revelação dos segredos; descobertas de si para se relacionar com o outro (Amaral, 2021, p.3).

A arte, neste contexto, torna-se um veículo para o empoderamento e autorreconhecimento, permitindo que as artistas colaboradoras compartilhem suas vozes únicas e contribuam para um diálogo complexo e social.





Ponto alto - (Pa)

Neste capítulo, abordo aspectos relativos à formação da identidade sociocultural das artistas colaboradoras, apoiados nos estudos do sociólogo jamaicano radicado na Inglaterra, Stuart Hall (2006), e do antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga (1988), especialista em assuntos relacionados à população afro-brasileira com ênfase nas questões de racismo e de branqueamento no Brasil. Trago também conexões entre os vetores de exclusão de gênero, raça e classe social feitos pela professora e teórica feminista estadunidense bell hooks (2012), juntamente com as proposições da psicóloga e ativista brasileira Cida Bento (2022).

A formação da identidade sociocultural é um tema complexo e multifacetado. Os teóricos Stuart Hall e Kabengele Munanga, bell hooks e Cida Bento são referências significativas no campo dos estudos culturais e da diáspora africana. Stuart Hall é conhecido por suas teorias sobre identidade cultural e representação, com uma abordagem para entender a identidade como algo formado ao longo do tempo, através de um processo que ele chama de "articulação", argumentando que a identidade é sempre um trabalho em progresso, em vez de algo fixo e imutável, como era definido na Idade Média. Já Cida Bento e Kabengele Munanga apresentam contribuições para o entendimento das dinâmicas raciais no Brasil, especialmente em relação ao racismo e à questão do branqueamento, que é a tentativa de eliminar as características africanas da população por meio de políticas de miscigenação. bell hooks, por sua vez, oferece uma perspectiva crítica sobre como gênero, raça e classe social interagem para criar sistemas de opressão e exclusão. hooks é conhecida por sua abordagem interseccional, que destaca como essas categorias de identidade não operam isoladamente, mas estão interconectadas e afetam as experiências vividas.

O Brasil, assim como outros países, adotou uma visão etnocêntrica europeia. Não nos surpreende que nas narrativas das colaboradoras alguns desabafos sobre ser negra em um mundo que adotou ser branco como natural. Ser mulher e negra em um mundo acostumado com o discurso branco e masculino, obviamente significa lutar contra alguns modelos impostos e abrir caminhos. (Santos, 2010, p. 53).

Nas experiências relatadas pelas artistas interlocutoras desta pesquisa, ficou evidente a dificuldade que ambas apresentaram para definir a sua identidade sociocultural. Essa definição é uma questão complexa e pode ser influenciada por diversos fatores, incluindo a história pessoal, o contexto social e as normas culturais. No

Brasil, as categorias raciais têm uma história particularmente complexa devido ao legado da colonização, da escravidão e das políticas de branqueamento. Isso pode levar a discrepâncias entre a identidade racial atribuída em documentos oficiais, como certidões de nascimento e identidade racial com a qual uma pessoa se identifica ao longo da vida.

Na certidão de nascimento de Neyde Moreira consta que ela é branca, enquanto na da Tia Wanda consta que é parda. Entretanto, hoje, as duas se consideram mulheres negras, mas nem sempre foi simples e fácil se assumir como tal. A mudança na autoidentificação das artistas colaboradoras destaca a fluidez e a natureza construída das categorias raciais e o modo como a auto identificação pode mudar ao longo do tempo.

As tias me relataram que, quando ainda eram adolescentes, por várias vezes, foram tratadas de forma violenta e pejorativa, tendo que mudar o percurso de volta da escola ou subir correndo as escadas de casa para evitar confrontos desagradáveis com vizinhos e/ou pessoas desconhecidas passando na rua. *“Eu dizia pra Neyde. Vamos mais rápido Neyde, antes que eles comecem, lá vem as pardinhas, lá vem as pardinhas, dava muita raiva”* (Fala da Tia Wanda em conversa livre 15 jan. 2024).

Fiquei profundamente surpresa ao me reconhecer nas palavras das colaboradoras, pois as experiências de violência e discriminação racial que elas enfrentaram refletiam situações semelhantes àquelas que vivenciei, com um intervalo de no mínimo 50 anos entre os acontecimentos. Quando me deslocava até a escola, um grupo de jovens rapazes ficava esperando que eu e uma amiga nos aproximássemos para que eles comesçassem com as ofensas, os xingamentos e as ameaças. Era tudo aterrorizante. *“Nega do cabelo de **Bombri!**”*, eles gargalhavam. *“Vou te pegar”*, eles gritavam. Às vezes nós fazíamos um percurso muito mais longo do que o necessário para evitarmos hostilidades e violência.

A artista visual Priscila Rezende, nascida em Minas Gerais, realiza desde 2010 a performance "Bombri!", que já foi também apresentada em diversos contextos e locais, nacionais e internacionais. Entre eles, destacam-se o Memorial Minas Gerais Vale, em Belo Horizonte, como parte do projeto "Performance no Memorial", em fevereiro de 2013; o Sesc Pompéia em São Paulo, em novembro de 2016, com o projeto "Gritem-me Negra!"; e o Museu do Amanhã no Rio de Janeiro, no âmbito do projeto "Memórias do

Tempo Matriz Africana". Além disso, seu trabalho foi reconhecido em países como Alemanha, Inglaterra, EUA, Espanha, Holanda e Polônia.

Rezende organiza a sua prática artística em torno de um manifesto que não escapa à objetividade daquilo que ela quer falar e cujo instrumento é o seu corpo em estado performático[...] Falar do corpo negro é incorporar, encarnar uma coletividade, um senso de comunidade ancestral. É buscar traçar uma performance do sujeito atravessado por diversas experiências, entre elas as do racismo e do machismo, um modo de performar que nos ajuda a compreender as forças que achatam e vibram os corpos, permitindo desenhar um cenário sobre o momento presente (Sant'Anna, 2023, p. 212).

O título "Bombril" faz referência a uma conhecida marca de produtos de limpeza doméstica e, também, a um apelido pejorativo frequentemente usado para descrever o cabelo de pessoas negras. Priscila ressignifica esse termo e transforma-o em um símbolo de empoderamento. Na performance, a artista lava painéis e outros objetos metálicos com seus próprios cabelos, desafiando e questionando os estereótipos pejorativos associados ao cabelo de mulheres negras.

Bombril, famosa marca de esponja de aço para lustrar painéis de alumínio. Quantas vezes não ouvimos tal nome como adjetivo integrando uma extensa lista de apelidos pejorativos para se referir ao cabelo do indivíduo negro?! Na cena "o corpo se apropria da posição pejorativa a ele atribuída, transformando-se em uma imagem de confronto [...]. É propositadamente desconfortável, não existe comodismo em sua visão" (Rezende, 2013 *apud* Nogueira, 2019, p. 84).

Durante a performance, Priscila Rezende retorce seu próprio corpo em uma representação física dos corpos negros contorcidos pelo sentimento doloroso que a discriminação provoca (Imagem 18). A performance levanta questionamentos sobre a inserção e a presença do indivíduo negro na sociedade brasileira. Na performance, a artista traz ainda o "pensamento sobre as formas negativas como os negros são referidos por suas características e como estas são determinantes para a colocação da raça no meio social" (Rezende, 2013 *apud* Biancalana; Santos, 2019, p. 12).

A performance de Priscila Rezende provoca o público a desconstruir estereótipos e reivindica a beleza e a força dos cabelos do povo negro. A artista celebra a diversidade e a individualidade das mulheres negras, afirmando que sua beleza e cultura não podem simplesmente ser padronizadas ou reduzidas a estereótipos. Nesse sentido, a performance "Bombril" vai além do campo artístico, pois atua como um veículo que estimula o espectador a refletir sobre questões sociais, raciais e culturais impostas pela sociedade patriarcal e capitalista na qual estamos inseridos.

Imagem 18 - Performance Bombril, de Priscila Rezende



Fonte: Guto Muniz (2013). Performance no Memorial (Belo Horizonte - MG)

O cabelo da mulher negra é frequentemente usado de maneira depreciativa para subjugar a formação de sua identidade. A pesquisadora Camila Rosa (2014) traz uma problematização sobre as implicações dessas narrativas inferiorizantes sobre os cabelos das mulheres negras por meio de uma dicotomia entre o cabelo da mulher branca como sendo “*bom*” e o da mulher negra como sendo “*ruim*”.

A problematização parte do significado e importância do cabelo crespo na mulher negra, e no fato de que ao invés de ser compreendido na sua forma de ser, este é muitas vezes, tomado como um problema. Os apelidos, frequentemente dado ao cabelo crespo, como “*Bombril*”, cabelo duro, e outras marcas pejorativas, são comuns, e muitas vezes tratados com indiferença, mas geram, principalmente na mulher negra, um mal-estar (Rosa, 2014, p. 77).

Cresci sem uma identidade racial. Na minha certidão de nascimento, assim como na da tia Wanda, me declararam “*parda*”. Quando perguntei ao meu pai, responsável pelo

meu registro civil, “o que é pardo?”, sem falar na verdade a origem do questionamento, ele falou que “pardo é papel de pão”. Eu deveria ter perguntado: o que significa **ser pardo**? Não entendi a resposta, porque eu estava falando da cor de pele e ele me respondeu sobre um objeto.

Deixei que o tempo se responsabilizasse pela resposta, afinal, eu não tinha o menor problema para responder aos questionários que inquiriram sobre cor da pele, pois eu sabia que era da pele preta. Porém, saber identificar a cor da minha pele em nada ajudou a criar uma identidade que me aproximasse da minha negritude ou ancestralidade, ou me posicionasse com liberdade na sociedade em que vivia.

Mas, afinal, o que define o ser negro no Brasil? A identidade racial no Brasil é um conceito dinâmico e subjetivo, que não se limita apenas à cor da pele, mas leva em conta também a história pessoal e o contexto cultural em que se está inserido. Para Oliveira (2004), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), criado em 1934 pelo estatístico Mário Augusto Teixeira de Freitas, considera negras as pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo instituto. O pesquisador afirma que “o IBGE trabalha [...] com o que se chama de “quesito cor”, ou seja, a ‘cor da pele’, conforme as seguintes categorias: branco, preto, pardo, amarelo e indígena” (Oliveira, 2004, p. 2).

Diferentemente do Brasil, nos Estados Unidos, as políticas de consolidação do povo negro se deram por meio da exclusão, já que basta apenas “*uma gota de sangue negro*” para ser não branco. Essa regra, também conhecida como “*one-drop rule*”, era uma norma social e legal que afirmava que qualquer pessoa com qualquer quantidade de descendência africana era considerada negra.

Qualquer pessoa de origem racial ou descendência etnicamente mista que tem algum “sangue negro” foi ou ainda é considerada “de cor” ou “Africano” ou “Negro” ou “negra” ou “Afro-americano” ou “Afro-americana” - qualquer que seja a designação prevaleceu por convenção na época. Esta regra social tem sido fácil de ignorar porque é tão perto de casa, muitas vezes de forma pessoal, e porque envolve autoidentificação, bem como identificação de outros (Jordan, 2014, p. 2).

Essa determinação fazia parte das leis de segregação racial, conhecidas como “Leis Jim Crow, [uma] [...] complexa rede de segregação que tinha por fundamentação preceitos raciais que vigoraram de meados de 1880 até a segunda metade de 1960”. (Nascimento, 2019, p. 105). Essa política segregacionista tinha o objetivo de manter a

separação racial e reforçar um sistema de privilégios baseado na raça. A “regra de uma gota” também contribuiu para a exclusão social e econômica de muitos cidadãos, pois ser classificado como negro limitava os direitos civis, o acesso a recursos, as oportunidades de emprego e a participação na vida pública (Nascimento, 2019).

bell hooks, autora estadunidense, professora, teórica feminista e ativista antirracista (Imagem 19), é considerada negra de acordo com as regras impostas pela “regra de uma gota”. Entretanto, o meu primeiro encontro com a imagem visual de bell hooks reforçou meu questionamento sobre identidade sociocultural no Brasil. Se bell hooks fosse brasileira, ela seria considerada negra? Ou se consideraria negra?

Imagem 19 - bell hooks



Fonte: Photo by Liza Matthews. Disponível em: <https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/industry-news/Obituary/article/88178-acclaimed-black-feminist-bell-hooks-dies-at-69.html>. Acesso em: 15 maio 2024.

As publicações dessa autora apresentam uma linguagem acessível e uma crítica fundamentada em próprias vivências. bell hooks adota uma abordagem freiriana, inspirada no educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, que enfatiza a importância da educação como prática de liberdade e do diálogo crítico para transformar a realidade

social (hooks, 2017). A escritora discute temas como feminismo, raça, classe e capitalismo de maneira interseccional, mostrando como esses conceitos se interconectam e influenciam as vivências dos indivíduos. bell hooks instiga os leitores a refletirem sobre as estruturas de poder e a buscarem a emancipação por meio da autoconsciência e da solidariedade.

bell hooks é uma figura central no feminismo negro. As mulheres são o cerne da sua investigação. Entretanto, de uma maneira negacionista, eu queria falar de mulheres, especificamente mulheres negras, mas me recusava a estabelecer uma aproximação com o feminismo, especificamente a teoria feminista ocidental. “*Estas feministas são umas loucas*”, eu falava. Entretanto, o encontro com a escrita de bell hooks, incentivada pela minha orientadora de pesquisa, teceu novas conexões e perspectivas sobre o feminino e ser mulher negra.

O primeiro livro de bell hooks com o qual tive contato foi *Ain't I a woman?* (1987). A obra recebe o mesmo título do famoso discurso de uma das principais defensoras dos direitos humanos no século 20, Sojourner Truth (Imagem 20), proferido em 1851 durante a Convenção de Mulheres, em Akron, estado de Ohio, nos Estados Unidos. Ela não sabia ler ou escrever, entretanto fez da oralidade sua principal forma de conscientização e ativismo. Em seus discursos, Sojourner Truth desafiou as ideias predominantes de inferioridade e desigualdade tanto racialmente quanto de gênero, questionando diretamente as normas que justificavam a opressão de mulheres e pessoas negras.

Sojourner Truth nasceu como Isabella Bomfree, no condado de Ulster, em Nova York, uma mulher escravizada que foi vendida e comprada quatro vezes. Em seus discursos, Truth destaca suas próprias experiências como uma mulher negra que suportou trabalhos forçados e violência, contrastando com a visão tradicional de fragilidade feminina que excluía as mulheres negras da narrativa de igualdade. Truth tornou-se defensora da abolição, dos direitos civis e das mulheres.

Fazendo uso de uma fala empoderada e direta, ela expôs a hipocrisia e a injustiça das estruturas sociais americanas que negavam a plena humanidade tanto das pessoas negras quanto das mulheres, exigindo igualdade para todos.

Imagem 20 - Sojourner Truth

Fonte: Photograph by MPI / GETTY IMAGES. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

De acordo com Maringolo (2020, p. 67), existem discordâncias em relação à data de publicação do discurso.

Existem algumas controvérsias sobre o discurso, que foi primeiro publicado por Frances Gage em 1863, doze anos após a convenção. Uma outra versão foi publicada um mês após o discurso dado no Anti-Slavery Bugle pelo Reverendo Marius Robinson. Nesta versão, a frase “*Ain't I a Woman*” não está presente a data.

E não sou uma mulher?

Muito bem crianças, onde há muita algazarra alguma coisa está fora da ordem. Eu acho que com essa mistura de negros (negrões) do Sul e

mulheres do Norte, todo mundo falando sobre direitos, o homem branco vai entrar na linha rapidinho.

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu ari e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoitamento também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?

Daí eles falam dessa coisa na cabeça; como eles chamam isso... [alguém da audiência sussurra, “intelecto”]. É isso querido. O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, porque você me impediria de completar a minha medida?

Daí aquele homenzinho de preto ali disse que a mulher não pode ter os mesmos direitos que o homem porque Cristo não era mulher! De onde o seu Cristo veio? De onde o seu Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com isso.

Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser capazes de consertá-lo, colocando-o do jeito certo novamente. E agora que elas estão exigindo fazer isso, é melhor que os homens as deixem fazer o que elas querem.

Agradecida a vocês por me escutarem, e agora a velha Sojourner não tem mais nada a dizer⁸.

Fui aos poucos me percebendo nas interlocuções dessas mulheres. Com o livro *Teoria feminista: da margem ao centro*, publicado nos Estados Unidos em 1984, bell hooks traz uma escrita política que me marcou e reverberou na minha pesquisa. A escritora apresenta colocações críticas ao feminismo branco burguês por não considerar as experiências das mulheres negras e traz uma abordagem sobre a complexidade da posição dessas mulheres nos debates sobre feminismo. Ela argumenta que as mulheres

⁸ Tradução: Osmundo Pinho, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Cachoeira). <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

negras vivem às "margens" e que suas vozes e experiências devem ser trazidas para o centro do discurso feminista (hooks, 1984). A obra aborda temas como sororidade, violência, periferização e parentalidade, destacando a importância das mulheres negras na história e na complexidade das relações sociais.

Eu nasci e vivi às margens da sociedade em uma cidade na periferia de Brasília. Minha família, assim como as artistas interlocutoras desta pesquisa, deixou sua cidade natal e partiu para a capital do país em busca de um "futuro melhor". As oportunidades oferecidas por esse deslocamento criaram também hiatos na formação da minha identidade sociocultural. Algumas dessas brechas de auto identificação ancestral foram preenchidas com a leitura de *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior, por meio da fala silenciosa e da dor das mulheres protagonistas da obra. As narrativas presentes na escrita de Vieira Junior me proporcionaram uma verdadeira viagem ao passado.

Conversando com minha mãe (meu pai é falecido) sobre os relatos apresentados no livro, lembramos as semelhanças entre os ritos religiosos descritos pelo autor e as histórias que ela me contava sobre a sua primeira infância: a descrição do quarto de oração na casa de barro da fazenda, onde ela e o meu pai nasceram; a saudade que ela sente das festas e das cirandas; as roupas e toda a preparação para as festividades. As conversas e a leitura de *Torto Arado* facilitaram a criação de uma imagem mental do que poderia ter sido a vida dos meus avós e as dificuldades enfrentadas na fazenda onde eles nasceram e passaram toda a sua existência. Esse momento solidificou o entendimento da necessidade que os meus pais tiveram ao ir em busca de "*um futuro melhor*", indo para Brasília no início da década de 1960.

A narrativa política de bell hooks expõe uma inter-relação entre vetores de exclusão (gênero, raça e classe social) e objetiva promover reflexões sobre o feminismo negro para eliminar a opressão sexista ao convocar mulheres e homens a participarem da luta revolucionária. É um desafio que conta com a participação indistinta de mulheres e homens na construção de uma sociedade em que a supremacia branca, o capitalismo e o patriarcado deixem de existir e deem lugar a novos valores que visam ao bem da humanidade como um todo (hooks, 1984).

Após analisar as leituras sugeridas pela minha orientadora, adotei uma nova perspectiva em relação à minha autoidentificação como mulher negra. No entanto,

continuei com dúvidas sobre como se dá o processo de formação da identidade negra. Decidi, então, intensificar os estudos para entender as razões por trás das dificuldades que as pessoas afrodescendentes, assim como eu e as interlocutoras da pesquisa, enfrentam antes de, conscientemente, se identificarem como sujeitas negras.

As proposições de sujeito e identidade apresentadas por Stuart Hall (2006) envolvem uma trama histórica cultural e são formadas por meio de relacionamentos entre questões de poder, raça, etnia e nacionalidade. Para Hall (2006), a identidade é formada através de um processo de "articulação", no qual diferentes elementos são conectados para formar uma identidade específica em um determinado momento e contexto.

As proposições de Hall (2006) foram elaboradas durante o período em que estive no *Centre for Contemporary Cultural Studies* da Universidade de Birmingham, na Inglaterra. O centro de pesquisa, conhecido como Escola de Birmingham, se destina a investigar questões culturais por meio de uma perspectiva histórica voltada a pesquisas sobre fenômenos comunicacionais em sociedade. O sociólogo estruturou a forma como as pessoas interpretam a sociedade contemporânea. Suas teorias provocaram alterações nas ideias de cultura preestabelecidas e criaram espaços para diálogos sobre a relação entre cultura e poder, em diferentes níveis da sociedade. Uma das concepções de Hall é a ideia de um sujeito multifacetado. Em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, publicado pela primeira vez em 1992, ele destaca como as transformações sociais provenientes da modernidade são responsáveis pelo estabelecimento de uma perspectiva em torno da compreensão dos conceitos de identidade e de sujeito em diferentes momentos históricos, apontando como essas transformações estruturais afetam a maneira pela qual o indivíduo entende a si mesmo e é entendido socialmente.

Segundo o sociólogo, aspectos da identidade que surgem do "pertencimento" a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, também, ao que ele define como culturas nacionais estão se alterando. O autor parte do pressuposto de que as identidades modernas estão sendo "descentradas", isto é, deslocadas ou "fragmentadas" (Hall, 2006).

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando

a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Essa perda de um 'sentido de si' estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito (Hall, 2006, p. 9).

Hall (2006) afirma que o sujeito pós-moderno surge em meio a esse processo de transformação como se não possuísse uma identidade fixa, essencial ou permanente. Esse sujeito se define por meio de acontecimentos **históricos** e não referências biológicas. O termo histórico em negrito tem como objetivo ressaltar a importância da perspectiva mutável de definição de sujeito no tempo e no espaço. Portanto, “A identidade [do sujeito pós-moderno] torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às maneiras pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 1987 *apud* Brod; Mazzarino, 2015, p. 2).

Em complemento, para ressaltar a influência de acontecimentos históricos na formação das concepções de raça, o antropólogo e professor brasileiro-congolês Kabengele Munanga, reconhecido por sua longa trajetória acadêmica como educador e pesquisador, concentrou suas contribuições principalmente nas áreas de racismo, políticas e discursos antirracistas, identidade, multiculturalismo e educação das relações étnico-raciais.

Munanga explica, em palestra ministrada no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, no dia 05 de novembro de 2003, a origem etimológica do conceito de raça: “o conceito de raça veio do italiano *razza*, que, por sua vez, veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie” (Munanga, 2004, n. p.). De acordo com o antropólogo, as ciências naturais usaram o conceito de raça na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais, enquanto o naturalista sueco, Carl Von Linné, conhecido em português como Lineu (1707-1778), fez uso da mesma concepção para classificar plantas em 24 raças ou classes.

Munanga (2004) ressalta que, nos dias atuais, essa classificação está completamente em desuso. O pesquisador afirma que o conceito de raça é bidimensional, além de possuir um campo semântico. “No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum” (Munanga, 2004, n. p.).

O antropólogo, médico e viajante francês François Bernier, em sua obra “*Nouvelle division de la terre par les différentes espèces ou races qui l’habitent*”, publicada em 1684, empregou pela primeira vez o termo “raça” para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados. Para Munanga (2004), os conceitos de raças “puras” foram deslocados da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e sujeição entre classes sociais.

Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois utilizado pela nobreza local que se identificava com os Francos, de origem germânica em oposição ao Gauleses, população local identificada como a Plebe. Não apenas os Francos se consideravam como uma raça distinta dos Gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados (Munanga, 2004, n. p.).

Em consonância com Hall, Munanga (2004) reafirma que os acontecimentos históricos colocaram em dúvida o conceito de humanidade empregado pela civilização ocidental do século 15. Os movimentos exploratórios europeus despertaram nesse povo questionamentos sobre si e sobre o outro. “Que são esses recém-descobertos (ameríndios, negros, melanésios etc.)? São bestas ou são seres humanos como “nós”, europeus?” (Munanga, 2003, p. 1).

Na Europa do século 16 e 17, o poder e o conhecimento eram determinados pela Igreja Cristã Romana. Os intelectuais e políticos do movimento iluminista do século XVIII, conhecido como “século das luzes”, questionaram o poder da fé e dos reis. O movimento iluminista valorizou a razão como única forma de conhecimento e considerava que somente ela poderia guiar a humanidade no caminho do “progresso” (Munanga, 2003).

É relevante ressaltar os principais filósofos do movimento iluminista, pois muitas colocações desqualificadoras relacionadas ao povo negro, com especial atenção à mulher negra, foco deste estudo, foram fundamentadas no legado preconceituoso de muitos desses intelectuais. Essas descalcificações ainda estão profundamente enraizadas em nossa sociedade pós-moderna do século 21.

Pensadores como Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), Montesquieu (1689-1755), Voltaire (1694-1778), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Immanuel Kant (1724-1804) e David Hume (1711-1776) “lançam mão do conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear esses outros que se integram à antiga

humanidade como raças diferentes” (Munanga, 2003, p. 1). Diante do meu desapontamento frente a essa descoberta, comecei a questionar declarações e afirmações racistas presentes em textos, na mídia de massa e nas redes sociais. Foi nesse contexto que me deparei com os estudos de Walter Praxedes, Sylvia da Silveira Nunes, Suze Piza e Daniel Pansarelli, pesquisadores que evidenciam declarações degradantes feitas durante o iluminismo.

Extraí do levantamento feito a partir do material produzido por esses investigadores colocações que maltrataram ainda mais meu self ferido e raivoso, e que me provocaram desesperança. “Estava cheia de uma dor intensa, algo que não conseguia enxergar, uma agulha me punçava no pescoço, a sensação de desconforto rugia em meus ouvidos!” (Garcia, 2019, p. 104).

Munanga (2003), por sua vez, afirma que a variabilidade humana é um fato empírico e incontestável, assim como a sua aptidão cognitiva de classificação. Segundo o sociólogo, os conceitos e os agrupamentos servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento humano. Sendo assim, o conceito de raça, aplicado para categorizar a diversidade humana, atinge os objetivos da ciência ocidentalizada. Entretanto, esses conceitos “desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo” (Munanga, 2003, p. 2), uma conceitualização que divide os seres humanos em raças que correspondem a categorias biológicas distintas. E, assim, a partir do século 18, a cor da pele passou a ser um fator classificador, que dividiu a humanidade em três: a raça branca, a raça negra e a raça amarela. Ao longo do tempo, a essa classificação foram sendo adicionadas características morfológicas, como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio e/ou o ângulo facial (Munanga, 2003, p. 2).

Durante o século 20, foram elaborados conceitos de genética humana que, utilizando critérios como grupos sanguíneos, delinearam dezenas de raças, sub-raças e sub-sub-raças. Além disso, estudos comparativos foram realizados, questionando o conceito inicial de raça, fundamentado em critérios relacionados à genética humana, biologia molecular ou bioquímica.

As pesquisas comparativas levaram também à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes a raças diferentes; um marcador genético característico de uma raça, pode, embora com menos incidência ser encontrado em outra raça. Assim, um senegalês pode, geneticamente, ser mais próximo de

um norueguês e mais distante de um congolês, da mesma maneira que raros casos de anemia falciforme podem ser encontrados na Europa, etc. Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram a conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem (Munanga, 2009, p. 5).

Munanga (2003, p. 3) observa que o conceito de raça que utilizamos hoje não é uma conceituação biológica, e sim uma concepção etno-semântica e político-ideológica, ou seja, “um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação”.

Diante do exposto, faz-se necessário compreender a extensão do simbolismo que atua sob a perversa ideia de hierarquização de um ser humano sobre o outro, o que fomenta a perpetuação do racismo nos dias atuais. O Dicionário Priberam da Língua Portuguesa online define racismo como:

1. Teoria que defende a superioridade de um grupo sobre outros, baseada num conceito de raça, preconizando, particularmente, a separação destes dentro de um país ou região (segregação racial) ou mesmo visando o extermínio de uma minoria.
2. Atitude ou comportamento sistematicamente hostil, discriminatório ou opressivo em relação a uma pessoa ou a um grupo de pessoas com base na sua origem étnica ou racial, em particular quando pertencem a uma minoria ou a uma comunidade marginalizada (Racismo, 2024, n. p.).

Os debates sobre questões raciais no Brasil têm ganhado destaque e vêm se intensificando em diversas áreas do conhecimento com o aumento de publicações feitas por autoras e autores interessados na desconstrução da atual lógica de dominação e relações de poder, as quais perpetuaram as desigualdades sociais. Entre essas publicações estão os trabalhos da filósofa e feminista Djamila Ribeiro, do pesquisador/romancista Itamar Vieira Junior, do especialista em Direito Constitucional Comparado Adilson José Moreira, da linguista e escritora Conceição Evaristo, da escritora Ana Maria Gonçalves, da ativista e feminista Sueli Carneiro, do geógrafo Milton Santos, da antropóloga Lélia Gonzalez, além de várias outros pesquisadoras e pesquisadores acadêmicos dedicados às relações sociais do país.

Não temos um problema negro no Brasil, temos um problema nas relações entre negros e brancos. É a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro, como tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor, na política, na cultura na economia e que

assegura privilégios para um dos grupos e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até a morte, para o outro (Bento, 2022, p. 8).

Antes de me encontrar com a escrita desses autores e autoras, descobri, por meio de suas pesquisas, que, ao longo do tempo, fui levada a acreditar que vivia em uma “democracia racial”, uma utopia que nega a existência do racismo no Brasil. O termo apresenta uma narrativa de uma sociedade democrática plena e igualitária, um conceito ideológico de uma sociedade livre de preconceitos ou discriminações.

A ideia de que o Brasil seria uma sociedade sem "linha de cor" — uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais e a posições de riqueza ou prestígio — estava já bastante difundida no mundo, principalmente nos Estados Unidos e na Europa [...] No Brasil moderno, tal ideia deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais (Guimarães, 2001, p. 2).

Durante o período em que estive fora dos ambientes formais de ensino/aprendizagem, eu era simplesmente uma criança, um ser humano. Compreendo agora que, a partir de então, fui classificada como criança negra e pobre.

O pesquisador Walter Praxedes, em seu texto *Eurocentrismo e racismo nos clássicos da Filosofia*, publicado em 2008 na Revista Espaço Acadêmico, apresenta trechos da obra *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*, de Immanuel Kant, de 1764. Segundo Praxedes (2008), Kant diz tratar apenas do que denomina como “diferenças entre os caracteres das nações”, tentando somente esboçar traços que neles exprimem os sentimentos do sublime e do belo, sem nenhuma intenção de criar ofensas a ninguém. Ainda de acordo com Praxedes (2008), para Kant, as distinções na cor da pele estão relacionadas às habilidades mentais, imbuindo uma raça com superioridade baseada tão somente em características biológicas. Portanto, “Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas [brancos e negros], que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores” (Kant, 1764 *apud* Praxedes, 2008, p. 2).

Praxedes (2008) destaca também em seus textos que, para Kant, o também filósofo e historiador alemão David Hume compartilha com ele a mesma opinião de que o povo negro é desprovido de talentos e/ou quaisquer sentimentos, sendo um povo predisposto a ser tratado com violência.

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único

exemplo em que um negro tenha demonstrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos esconjuros. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas. (Kant, 1764, p. 78-79 apud Praxedes, 2008, p. 2).

O influente filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel é também trazido por Praxedes (2008) ao evidenciar em seus textos os termos que desqualificam o povo negro. Hegel, conhecido por suas contribuições à filosofia idealista e por sua dialética, descreveu a África como um local "sem história" e considerou que os povos africanos não possuem as características necessárias para o "progresso" da história, sob sua concepção de Deus, Estado e Objetividade:

A principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência [...] O negro representa, como já foi dito o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano [...] A carência de valor dos homens chega a ser inacreditável. A tirania não é considerada uma injustiça, e comer carne humana é considerado algo comum e permitido [...] Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato inexistentes (Hegel, 1999, p. 83-86 apud Praxedes, 2008, p. 2)

Esses pensadores da ciência clássica escreveram e moldaram a história do ocidente e seus "possíveis deslizos etnocêntricos [são considerados] como próprios do contexto intelectual de produção das obras" (Praxedes, 2008, p. 1). Para além da dialética, da metafísica dos costumes, do empirismo e de outras correntes filosóficas, esses pensadores também legaram à história da sociedade ocidental narrativas racistas de inferiorização do povo negro. Tais narrativas estão profundamente enraizadas em nossa sociedade, de tal forma que, mesmo após três séculos da publicação do texto "*Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*", de Immanuel Kant, as imagens pejorativas ainda persistem em ser associadas a este povo.

As imagens construídas por esses teóricos considerados das ciências clássicas, desenhando o povo negro como desnecessários e dispensáveis na edificação da humanidade, se repetem em vários contextos da ciência, das artes e da literatura. No Brasil do final do século 19, proliferou entre a elite local a ideia de extinção do povo negro. Esse ideal foi fomentado por meio de políticas públicas governamentais que favoreceram a imigração de brancos europeus, objetivando o embranquecimento da população.

[...] no final do século XIX, quando a elite local, preocupada com o futuro do país, teria começado a adaptar as teses raciais clássicas à situação brasileira. Os políticos e intelectuais teriam sentido essa necessidade, já que – argumenta-se – as chamadas “teorias raciais clássicas” exaltavam a pureza racial e pregavam que a mistura racial provocava – necessariamente – “degeneração”. [...] A tese do branqueamento, que sustentava a possibilidade de transformar uma “raça inferior” numa “raça superior”, permitia pensar uma saída para este “dilema”. No entanto, os pensadores da época acreditavam que o desejado “enobrecimento” das “raças inferiores” podia ser atingido somente se fosse possível garantir uma predominância numérica de brancos nos inter casamentos (Hofbauer, 2003, p. 1)

Andreas Hofbauer, na sua tese de doutoramento intitulada *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*, de 1999, apresentada à Universidade de São Paulo - USP, realizou o que chama de “reconstrução histórica” do conceito de negro. Segundo o pesquisador, o “ideário do branqueamento” fez parte dos fundamentos da sociedade colonial brasileira e está vinculada às relações de poder:

[O] percurso [histórico] mostra que a ideia do branqueamento passou, ao longo dos séculos, por diversas reformulações devidas às lentas mudanças na concepção de mundo e a contextos sociais e históricos específicos. Foi-se ajustando aos valores supremos de cada época, de concepções religioso-morais, biológico - “progressistas” a um ideário culturalista. A tese defende também a ideia de que a persistência da “ideologia do branqueamento” está vinculada, em primeiro lugar, às características específicas das relações de poder no Brasil (Hofbauer, 2003, p. 3).

Para Andreas Hofbauer (2003), as noções de “negro” e “branco” são anteriores ao discurso racial moderno. Segundo ele, essas categorias foram historicamente usadas para representar, de forma simbólica, conceitos como passado e atraso. Hofbauer argumenta que essas definições não apenas moldaram percepções culturais e sociais, mas também tiveram um impacto profundo nas estruturas de poder e nas relações raciais ao longo dos séculos. Ele detalha como esses conceitos foram ressignificados ao longo do tempo, sendo instrumentalizados para justificar práticas de discriminação e exclusão.

Além disso, Hofbauer examina como essas noções contribuíram para a construção de ideologias racistas, como a do branqueamento, que busca legitimar uma hierarquia

racial e promover a assimilação dos negros às normas culturais e estéticas normalizadas dos brancos, visando uma gradual assimilação e apagamento das características negras na população brasileira.

As duas cores não diziam respeito “simplesmente” a um mundo natural passível de ser observado de forma objetiva, mas eram associadas a ideais morais-religiosos. Desde os primórdios das línguas indo-europeias, o branco representava o bem, o bonito, a inocência, o puro, o divino, enquanto o negro era associado ao moralmente condenável, ao mal, às trevas, ao diabólico, à culpa (Hofbauer, 2003, p. 3).

Um dos símbolos mais emblemáticos da representação do branqueamento no Brasil é a obra *A Redenção de Cam* (Imagem 21), produzida pelo artista espanhol Modesto Brocos em 1895. Este período coincidiu com o tempo em que o pintor lecionava na Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. A obra ilustra, de forma alegórica, a crença de que a miscigenação e a introdução de elementos europeus poderiam “melhorar” a população brasileira promovendo assim uma sociedade mais branca e, segundo a perspectiva da época, mais “civilizada”.

Imagem 21 - A redenção de Cam (1895)



Fonte: Modesto Brocos. Óleo sobre tela, 199 cm x 166cm Rio de Janeiro. Museu Nacional de Belas Artes. https://en.wikipedia.org/wiki/Ham%27s_Redemption Acesso em: 03 fev. 2024.

A associação de Brocos (1985) com o ideal de branqueamento se fortaleceu quando, em 1911, o médico e cientista João Batista de Lacerda, único representante brasileiro a participar do primeiro *Congresso Universal das Raças*, realizado na Universidade de Londres, utilizou *A Redenção de Cam* como ilustração do seu artigo *Sur les métis au Brésil* (Sobre os Mestiços no Brasil). O artigo de Lacerda, em conformidade com o pensamento científico da época, buscava promover a “*melhoria*” da população mestiça.

[O] encontro [teve] o objetivo de discutir as contribuições das diferentes raças para a humanidade, inserindo-se num contexto em que as relações mais globalizadas e marcadas pelos antigos discursos imperiais começam a andar em questão, ainda que temas caros ao determinismo racial continuem sendo centrais para os discursos científicos (Lotierzo; Schwarcz, 2013, p.1).

A obra *A redenção de Cam* e o artigo "Sur les métis au Brésil" estão historicamente interligados por representarem e promoverem a ideia de branqueamento racial no Brasil. Por isso, "Fato é que o episódio colou-se à tela, tornando-se uma espécie de tradução dominante sobre seus sentidos nos períodos subsequentes" (Lotierzo; Schwarcz, 2013, p. 3). Ambos refletem o desejo político e a vontade de intelectuais brasileiros da época em adotar as teses raciais de branqueamento que sugeriam que a miscigenação levaria a uma "melhoria" racial por meio do aumento progressivo da descendência branca na população brasileira, as chamadas "teorias raciais clássicas, [que] exaltavam a pureza racial e pregavam que a mistura racial provocava – necessariamente – "degeneração"" (Hofbauer, 2003, p. 1).

Segundo Lotierzo e Schwarcz (2013), a obra de Brocos aborda o ideal de branqueamento gradual de três gerações de uma mesma família, evidenciado por Lacerda na legenda da imagem: "*O negro passando a branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças*" (Lacerda, 2011 [1911] *apud* Lotierzo; Schwarcz, 2013, p. 3). A tela ilustra a ideia de branqueamento através de uma família multigeracional, em que a pele mais clara é vista como um sinal de "redenção" da maldição bíblica sobre a família de Cam, associada à descendência africana.

A pintura é um retrato de família em três gerações, marcado pelas distintas gradações de cor entre as personagens: à esquerda, a avó negra; ao centro, a mãe, "mulata", que carrega um bebê branco no colo; à direita, o presumido pai da criança, também branco. Segundo o cientista brasileiro [João Batista de Lacerda], por efeito da evolução e da entrada de imigrantes europeus, levaria três gerações ou um século para que o país se tornasse evidentemente branco. (Lotierzo; Schwarcz, 2013, p. 2-3).

De acordo com Lotierzo e Schwarcz (2013, p. 3), Brocos também evidencia em sua pintura marcadores de gênero e sexualidade.

As duas personagens não-brancas em cena sejam mulheres: avó e mãe estabelecem uma oposição de cor evidente com relação à figura paterna e ao menino. Se o pai pode parecer estrangeiro, ou também afastado da natureza local – note-se que, numa alusão a progresso, construída pela metáfora do chão de pedra contra o de terra, ele pisa a parte pavimentada do solo e dá as costas para as demais figuras em cena –, mãe e filha fariam parte da mesma "cadeia

evolutiva”. Na medida em que o bebê e o pai podem ser vistos como brancos e do sexo masculino.

A redenção de Cam, obra premiada com a medalha de ouro no Salão Nacional de Belas Artes de 1895, segundo Lotierzo e Schwarcz (2013), ultrapassa o pensamento racista da época, apontando também um posicionamento sexista. De acordo com as pesquisadoras, Brocos fez uso de um mecanismo reverso que atribui às mulheres negras um voluntarismo como agentes do branqueamento, como se elas celebrassem/corroborassem ativamente esse processo, ignorando as complexidades de suas experiências e a violência do sistema que as oprimia. Na perspectiva de Lotierzo e Schwarcz (2013), a forma como as mulheres são retratadas e as implicações dessas representações reforçam estereótipos de gênero e raça, além de perpetuar a marginalização das mulheres negras.

[U]ma vez que o futuro racial da família em cena é um menino branco, o quadro procura exprimir, através da configuração raça/gênero, um certo olhar masculino de cumplicidade entre cavalheiros, assentado no impulso a confirmar a paternidade (branca) da criança. Além disso, a tela privilegia uma mestiçagem ordenada pelo par mãe negra/mulata e pai branco – e não o contrário, o que coloca a figura masculina no papel de elemento definidor do processo (Lotierzo; Schwarcz, 2013, p. 5).

A redenção de Cam remete ainda ao simbolismo católico romano, expresso no primeiro livro da Bíblia Cristã, Gênesis, capítulo 9. Na parábola bíblica, um dos quatro filhos de Cam, Canaã e toda sua descendência foram amaldiçoados e expulsos por Noé.

Com toda orientação de Deus a seu favor, Noé, após o Dilúvio, se descontrola na bebida do vinho, excedendo-se, acarretando se sentir confortável pela nudez. O filho mais novo, Cam, assiste o vexame; porém, em vez de cobri-lo, prefere chamar os irmãos a apreciar a cena desconcertante; na época, vista como ridícula. Ciente do episódio acontecido, Noé amaldiçoa Cam e toda a família do filho, inclusive o neto Canaã. Em fuga da maldição, a família de Cam segue para a África, onde se torna até o fim dos tempos escrava (Campos Neto, 2021, p. 19).

Neste contexto brasileiro despótico, redenção e salvação se tornam sinônimos e a purificação do pecado só aconteceria por meio da extinção do povo negro via branqueamento.

No Brasil, a maldição de Cam serviu de justificativa para a escravização de índios e negros. A escravização e o extermínio seriam o preço a pagar pela redenção do pecado cometido por Cam, ter visto seu pai nu, quando este dormia embriagado. A escravidão seria a sina da população negra africana e seus descendentes, visando a regeneração e purificação deste pecado (Flores; Melo, 2014, p. 3).

As falas desqualificadoras de pensadores clássicos da ciência também se estendem às mulheres. A professora e pesquisadora Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (2019) destaca em seu artigo *Blanqueamiento, arte y mujeres: una perspectiva brasileña* o estudo da pesquisadora mexicana Rosario Castellanos. De acordo com Amaral (2005), Rosario Castellanos reflete sobre a pouca autoridade intelectual concedida às mulheres presente na fala do filósofo alemão Arthur Schopenhauer.

Solo el aspecto de la mujer revela que no está destinada ni a los grandes trabajos de la inteligencia ni a los grandes trabajos materiales. Paga su deuda a la vida no con la acción sino con el sufrimiento: los dolores del parto, los inquietos cuidados de la infancia: tiene que obedecer al hombre, ser una compañera paciente que le serene [...]. La razón y la inteligencia del hombre no llegan a su auge hasta la edad de veintiocho años; por el contrario, en la mujer la madurez del espíritu llega a la de dieciocho. Por eso tiene siempre un juicio de esta edad, medido muy estrictamente, y por eso las mujeres son toda la vida verdaderos niños (Castellanos *apud* Amaral, 2005, p. 43).

O ideal de branqueamento desempenha um papel significativo na marginalização das identidades negras, pois opera na desvalorização e na supressão das características étnicas afrodescendentes e reforça as estruturas de poder patriarcal branco e os privilégios a elas associados.

As formas de exclusão e manutenção de privilégios nos mais diversos tipos de instituições são semelhantes e sistematicamente negadas ou silenciadas. Este pacto de brancura tem um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Este sentimento de ameaça e medo está no cerne do preconceito, a representação que se faz do outro e a forma como reagimos a ele (Amaral, 2019, p. 98).

O ideário da branquitude, a partir da proposta de eliminação da raça negra da população brasileira, transforma a imagem que o povo negro faz de si mesmo e cria “uma deformação da identidade que transforma a imagem das pessoas e faz com que mudem de fato, dando-lhes a ideia de que são pessoas más e feias e que têm que mudar sua aparência” (Amaral, 2019, p. 90, tradução própria).

O terrível processo de branqueamento reflete as políticas de eugenia e as tentativas de alterar a composição demográfica do país.

A palavra eugenia (do grego eu-, ‘bem’, ‘bom’, e - genéia, ‘evolução’, ‘origem’, ‘raça’) significa “boa linhagem”. A ciência da eugenia, conhecida como “ciência da boa geração”, foi desenvolvida por Francis Galton (1822-1911), na Inglaterra, sob influência da leitura do livro “A origem das espécies” (1859) de autoria de seu primo, Charles Darwin. Acreditando serem as capacidades humanas resultantes muito mais da hereditariedade do que da educação, Galton propôs a procriação

consciente através da união entre indivíduos “bem dotados biologicamente” como forma de aperfeiçoamento social (Torres, 2008, p. 2).

A resiliência do povo negro diante dos esforços eurocêntricos e brasileiros para exterminar e marginalizar sua presença é um testemunho da força e da perseverança humana. As adversidades enfrentadas pelo povo negro ao longo dos séculos, incluindo a escravidão, o colonialismo, a segregação, o branqueamento e o racismo sistêmico, são marcas severas que exigem reconhecimento e reparação. As narrativas culturais e históricas desse povo são dinâmicas e diversificadas, contribuindo significativamente para a sociedade em todos os aspectos. Ainda assim, a luta contra a opressão e a busca pela igualdade continua sendo uma realidade para muitas comunidades negras ao redor do mundo. Isso evidencia a urgência do estabelecimento de novos paradigmas que promovam a coexistência harmoniosa, diversa e sustentável no planeta.

A criação de novos paradigmas não se limita apenas ao reconhecimento das injustiças passadas e presentes, mas também à implementação de ações concretas para corrigir as desigualdades decorrentes desses paradigmas. Nesse contexto, apresento nesta pesquisa abordagens educativas relacionadas à arte e arte educação, que buscam restabelecer a representatividade e fortalecer as vozes marginalizadas como etapas fundamentais nesse processo.

Considerando que o ideal evolucionista de branqueamento ainda persiste na sociedade brasileira do século 21, como demonstrado na (Imagem 22), capturada durante a pandemia de Covid-19, enfatizo a importância de manter um diálogo contínuo sobre aspectos históricos e culturais. Esse diálogo é essencial para promover uma compreensão mútua de si e do outro.

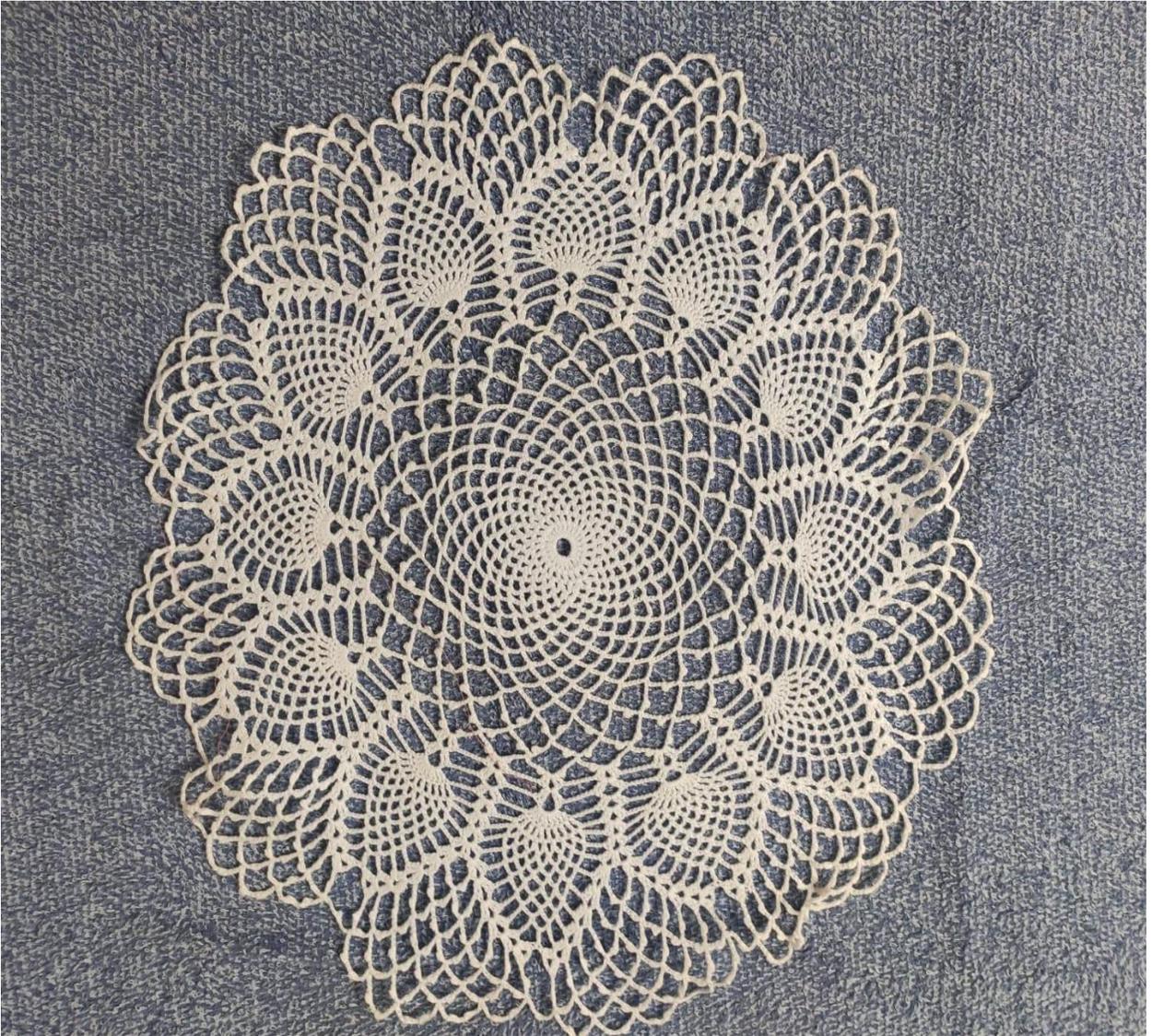
Acreditando que para efetivar essas mudanças, é crucial que as políticas públicas e as práticas educacionais sejam reformuladas de maneira inclusiva e participativa, envolvendo as comunidades afetadas e valorizando seus saberes tradicionais.

Em suma, a criação de novos paradigmas requer um esforço conjunto e contínuo para reconhecer e superar as injustiças históricas e contemporâneas sofridas pelo povo negro. Construindo um futuro em que a diversidade seja celebrada e as vozes marginalizadas tenham seu lugar de destaque. A compreensão mútua e o respeito pelas diferenças são passos essenciais nesse caminho.

Imagem 22 - Branqueamento



Fonte: acervo da pesquisadora, 2021.



Ponto baixo - (*Pb*)

Este capítulo aborda o impacto significativo da educação na vida das artistas colaboradoras desta pesquisa, Neyde Moreira e Wanda Moreira. Partindo do pressuposto de que o ensino pode moldar a percepção dos sujeitos e sujeitas sobre si mesmos/as e sobre o mundo ao seu redor, destaco a relevância da formação educacional como uma maneira de transformação tanto social quanto pessoal, reforçando a concepção de que a aprendizagem transcende os limites da sala de aula e o simples acúmulo de conhecimentos técnicos ou teóricos. A formação educacional proporciona ao indivíduo uma nova forma de enxergar suas próprias capacidades, abrindo caminhos para a autoconfiança, a autonomia e a expressão criativa. Por meio de processos educacionais formais e informais, ambas as artistas puderam ressignificar suas vivências, reconhecer o valor de suas habilidades e ampliar suas possibilidades de atuação no mundo.

Nesta investigação, observo a educação como um processo contínuo que fortalece a identidade e a voz individual e coletiva, além de possibilitar a transformação social (Freire, 1970). Trago, também, uma abordagem sobre os espaços projetados para promover situações de aprendizagem em ambiente de interação entre estudantes e professores/as, sejam estes espaços organizados formalmente ou não. O processo de aprendizagem vem entrelaçado com os relatos de experiências das colaboradoras de pesquisa, os quais enfatizam o empoderamento vivido por elas. Além disso, crocheteio interações entre as contribuições das abordagens pedagógicas de Paulo Freire (1970) e Ana Mae Barbosa (2014) para a arte/educação.

As colaboradoras desta pesquisa tiveram sua aprendizagem majoritariamente em ambientes não formais e informais de educação. Tia Wanda e Tia Neyde cursaram os quatro primeiros anos do ensino fundamental obrigatórios no final dos anos 1930, na cidade do Rio de Janeiro, e vivenciaram juntas um sistema educacional que estava em processo de reformulação. Tia Neyde, entretanto, deu continuidade à sua formação educacional ao frequentar, anos depois, escolas públicas em Brasília, como o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul - CESAS, no período noturno, pois trabalhava durante o dia. O CESAS é uma escola pública vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e que iniciou suas atividades escolares em 1975.

Sobre frequentarem instituições públicas de educação no ensino fundamental, Tia Neyde e Tia Wanda destacam: *“Eu só estudei até a quarta série, Neyde é quem estudou*

mais” (Relato de Tia Wanda em conversa no 15 maio 2023). Na época em que frequentavam os espaços formais de educação, o ensino fundamental era o requisito necessário para que o/a aprendiz fosse considerado alfabetizado e apto à vida social.

Durante nossos encontros, as irmãs Neyde e Wanda Moreira frequentemente mencionavam que realizavam as mesmas atividades escolares, embora não tivessem a mesma professora e nem compartilhassem a mesma sala de aula. Inicialmente, isso me intrigou por compreender que esse processo não reconhecia as diferentes dificuldades de aprendizagens que, em teoria, os alunos poderiam apresentar. A princípio, essa falta de uniformidade no tratamento educacional sugeria, no meu entendimento, uma falta de atenção às necessidades pedagógicas específicas de cada estudante, algo que me causou certa inquietação, considerando os desafios diversos enfrentados por crianças em fase de aprendizagem.

No entanto, ao aprofundar-me na leitura da Lei Geral de 1827, percebi que o contexto histórico em que as irmãs frequentaram a escola oferecia uma explicação para essa prática. Naquela época, não havia uma regulamentação estrita que determinasse uma idade obrigatória para o início dos estudos. As crianças ingressavam na escola em idades diversas, sem que houvesse uma divisão clara por faixas etárias ou níveis de aperfeiçoamento cognitivo. Consequentemente, a convivência de estudantes de diferentes idades e com variadas capacidades cognitivas era comum. O ensino seguia um modelo mais padronizado, sem as adaptações pedagógicas que hoje entendemos como essenciais para atender às diferenças individuais de aprendizagem.

Sancionada por D. Pedro I, em 15 de outubro, a Lei Geral de 1827 até 1946 foi a primeira lei educacional do Brasil. De acordo com essa legislação, a decisão de enviar filhas e filhos para as instituições de ensino/aprendizagem era uma prerrogativa dos pais. Essa flexibilidade legal permitia que as famílias adaptassem a educação às suas circunstâncias e necessidades individuais e, por outro lado, resultava em situações como a das colaboradoras, que não estavam na mesma faixa etária, mas eram submetidas aos mesmos desafios e aos mesmos conteúdos programáticos.

Os alunos iniciavam a escola a qualquer momento entre os 6 e os 12 anos, conforme o desejo da família. O curso durava, em média, quatro anos. Ao fim dos estudos, para receberem o certificado, as crianças se submetiam a um exame aplicado por uma banca de inspetores do governo (Domingues, 2024, n. p.).

Entre os anos de 1932, quando nasceu Neyde Moreira, e 1945, ano em que a tia Wanda terminou o ensino fundamental, intensas modificações foram instauradas na proposta de educação básica no Brasil. As reformas implementadas pelo então presidente Getúlio Dornelles Vargas refletiam as demandas comerciais e políticas dos grupos dominantes, trazendo uma concepção de educação voltada para o trabalho, instituindo o educando como mão de obra para a indústria e o comércio (Vidal, 2000 *apud* Oliveira et al., 2023).

A escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil. Serviria de base à disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, a partir dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente, da velocidade das transformações, da interiorização das normas de comportamentos otimizados em termos de tempos e movimentos e da valorização da perspectiva da Psicologia Experimental na compreensão “científica” do humano (Vidal, 2000 *apud* Oliveira et al., 2023, p. 2).

O período das políticas educacionais é conhecido como era Vargas. Focaram na formação técnica e profissionalizante alinhada com as necessidades de um país que se dizia em processo de industrialização e modernização da educação.

A chamada Era Vargas foi um marco na história brasileira por ocasião das diversas alterações e modernizações realizadas no período. Os anos de rompimento com estruturas consideradas atrasadas e a visão de um país industrializado e moderno impactaram os campos social, político e econômico (Oliveira et al., 2023, p. 2).

Nesse contexto da perspectiva modernizadora do governo no mundo industrializado, a escrita se tornou crucial para os indivíduos. A habilidade de escrever passou a ser considerada um reflexo do pensamento da pessoa. Assim, ocorreu um processo de simplificação da escrita, tornando-a menos ornamental e mais direta (Vidal, 2000 *apud* Oliveira et al., 2023).

Com o ler harmonizavam-se as exigências da nova sociedade, uma vez que ler rápido e eficazmente, decifrando com velocidade os signos escritos, era, e continua sendo, uma das necessidades da sociedade moderna em que a apreensão pela geração da mensagem escrita torna-se a única maneira de lidar com a profusão de impressos em circulação e com a proliferação de escritas que demarcavam os usos nos universos sociais urbano e do trabalho; construir leitores, assim, para a escola das décadas de 20 e 30, produzir decifreadores de uma cultura urbana cada vez mais associada às seguintes inscrites; de uma cultura do trabalho relacionada a informes e manuais e de cultura social caracterizada pela profusão de informações por jornais e rádios e pela exposição de imagens permitidas pelo cinema (Vidal, 2003 *apud* Oliveira et al., 2023, p. 3).

Os reflexos das transformações reverberaram nas salas de aulas e nas narrativas das colaboradoras. Quando perguntei sobre as atividades artísticas, tia Neyde disse: “*Nós fazíamos tudo direitinho, era tudo bem feitinho com a régua, riscadinho, sempre muito bem feito*” (Fala da tia Neyde em conversa no dia 10 abr. 2023). As descrições de Tia Neyde refletem uma abordagem educacional que valorizava a precisão e a ordem. A régua era utilizada em detrimento da expressão à mão livre. Nessa época, a ênfase educacional recaía na execução meticulosa, evidenciada pela busca da perfeição em tudo, desde a apresentação até a execução do trabalho. Essa abordagem refletia o foco na técnica e na atenção aos detalhes que estava em sintonia com as práticas pedagógicas, enfatizando, por sua vez, a disciplina, a repetição e a precisão como pilares essenciais da aprendizagem.

A arte na educação era um reflexo das tendências culturais e das políticas educacionais que buscavam moldar e formar os indivíduos (Maia, 2023). Dentro dessa perspectiva, a arte era frequentemente vista como um instrumento para transmitir valores, disciplinar comportamentos e promover a integração cultural, alinhada aos objetivos educacionais de cada época. Entretanto, desde a década de 1970, o ensino de arte passou a ser reconhecido como uma "questão socialmente problematizada", conforme descrito por Azevedo (1997). Essa mudança de perspectiva indica um deslocamento no entendimento do papel da arte na formação humana, que passou a ser vista não apenas como um elemento decorativo ou recreativo, mas como uma área essencial de reflexão crítica e expressão pessoal. Esse reconhecimento transformou a discussão sobre o ensino de arte no Brasil e fez com que o tema recebesse significativa atenção na literatura educacional brasileira, passando a ser investigado sob diversos ângulos e critérios. A arte na educação continua a ser um campo dinâmico de pesquisa e intervenção, refletindo as tensões e as possibilidades na nossa sociedade.

De acordo com Ana Mae Barbosa (2019), a primeira institucionalização sistemática do ensino de arte no Brasil se deu com a Missão Francesa de 1816, antes mesmo da sistematização dos ensinos primário e secundário. A Missão Francesa trouxe consigo uma série de artistas, arquitetos e professores franceses do Instituto de França, conhecido por influenciar as escolas europeias, sendo metodologicamente a instituição mais moderna de seu tempo. Dentre os participantes dessa missão estavam figuras como

Joachim Le Breton e Nicolas-Antoine Taunay. Esses artistas adotavam o estilo neoclássico, que estava em voga na Europa naquele período, mas optaram por focar seus esforços no ensino de técnicas artísticas associadas aos ofícios mecânicos utilizados na França.

Os planos apresentados por Le Breton (1760-1819), chefe da Missão Francesa, para a Escola de Ciências, Artes e Ofícios, criada por decreto de D. João VI em 1816, eram de cunho mais popular que a orientação seguida no Instituto de França, onde ele ensinava e apontavam para a formação em desenho industrial: a primeira designação do que se transformou depois em ensino da arte e do design nas escolas, principalmente na Inglaterra (Barbosa, 2019, p. 2).

Conforme Barbosa (2019), as aspirações de Le Breton em replicar no Brasil sua visão europeia de estabelecer a escola de arte como uma instituição que equilibraria a educação popular e a educação da burguesia acabaram sendo frustradas.

Quando aquela escola começou a funcionar em 1826 sob o nome de Academia Imperial das Belas-Artes, não só o nome havia sido trocado, mas principalmente sua perspectiva de atuação educacional, tornando-se o lugar de convergência de uma elite cultural que se formava no país para movimentar a corte, dificultando, assim, o acesso das camadas populares à produção artística. A Academia Imperial das Belas-Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira – isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular (Barbosa, 2019, p. 2).

Segundo Barbosa (2019, p. 2), “Até 1870, pouco se contestou o modelo de ensino da arte da Academia Imperial de Belas-Artes, que foi em parte utilizado pela escola secundária”. Posteriormente, o movimento de renovação educacional, conhecido como Escola Nova, inspirado nas ideias progressistas do filósofo e educador americano John Dewey, ganhou grande relevância tanto na Europa quanto na América durante a primeira metade do século 20. Esse movimento representou uma ruptura com os modelos tradicionais de educação, que eram predominantemente autoritários e baseados apenas na transmissão de conhecimento, propondo uma abordagem mais centrada no estudante, na experiência prática e no desenvolvimento integral do indivíduo. Dewey acreditava que a educação deveria preparar os alunos para a vida em sociedade e promover habilidades de reflexão crítica, colaboração e criatividade.

No Brasil, as ideias de Dewey encontraram eco no meio de seus ex-alunos Anísio Teixeira, Carneiro Leão e Francisco Campos, que desempenharam papéis fundamentais na implementação de reformas educacionais inspirados na Escola Nova. Eles foram responsáveis por propor diversas mudanças no ensino das artes, trazendo à tona a

importância de integrar a educação artística de forma significativa nos currículos escolares. Então, “A Escola Nova se manifestava em favor da ideia da Arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar, ligando imaginação e inteligência” (Barbosa; Coutinho, 2011, p.15).

Sob os planos de Le Breton, a Escola Brasileira de Arte seria uma instituição que manteria um equilíbrio entre a educação popular e a educação burguesa.

Entretanto, quando aquela escola começou a funcionar em 1826 sob o nome de Academia Imperial das Belas-Artes, não só o nome havia sido trocado, mas principalmente sua perspectiva de atuação educacional, tornando-se o lugar de convergência de uma elite cultural que se formava no país para movimentar a corte, dificultando, assim, o acesso das camadas populares à produção artística. A Academia Imperial das Belas-Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira – isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular. Na área específica de educação artística, incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e técnica (Barbosa, 2019, p. 3).

As reformas educacionais inspiradas nas ideias de Dewey e Teixeira resultaram em interpretações diversas, o que levou a diferentes abordagens no ensino das artes. Algumas dessas abordagens incluíram a observação naturalista, a promoção da arte como expressão em sala de aula e o estímulo à apreciação dos elementos do desenho. No entanto, na prática, o ensino do desenho pedagógico frequentemente se afastava de sua intenção original.

É no início da década de 1930 que temos as primeiras tentativas de escolas especializadas em Arte para crianças e adolescentes, inaugurando o fenômeno da Arte como atividade extracurricular. Em São Paulo, foi criada a Escola Brasileira de Arte, dirigida por Theodoro Braga, onde crianças de 8 a 14 anos podiam gratuitamente estudar desenho e pintura. A orientação era vinculada à estilização da flora e da fauna brasileiras (Barbosa, 2016, p. 680).

Somente com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, promulgada durante o regime militar sob a presidência de Emílio Garrastazu Médici, a Arte/Educação no Brasil passou a ser exigida no currículo de primeiro e segundo graus.

Para os dias atuais, reconheço que a arte/educação pode moldar de forma dinâmica e cíclica a maneira como interpretamos o mundo, o que nos permite refletir sobre nossas experiências. Favorece também o entendimento de que “a imaginação transgride a objetividade, reduzindo-a aos limites do possível, mas também formula uma nova objetividade a ser transgredida” (Barbosa, 1986, p. 9)

As artistas colaboradoras desta pesquisa, ao longo de suas jornadas, acumularam experiências que informaram e transformaram suas perspectivas de criação no campo da arte. Apesar de terem sido influenciadas pelo ensino espontaneísta, predominante durante o período em que frequentaram o ensino formal, conforme evidenciado na narrativa de Tia Neyde, cada nova descoberta, experimentação e criação contribuiu para uma compreensão mais profunda de sua realidade. Esse processo contínuo de aprendizado transforma o conhecimento adquirido em um trampolim para novas ideias e inovações.

Tia Wanda recorda com carinho os anos em que frequentou o ensino fundamental, destacando sua afinidade com o ambiente escolar. Ela relembra que não fez muitas amizades e que considerava a escola um espaço de convivência e descobertas. Destacou a alegria com que se envolvia nos projetos escolares, mesmo não se sentindo capaz de acompanhar todos eles, o prazer que sentia em aprender novos conteúdos e o modo como a interação com professores e colegas marcou profundamente essa fase de sua vida. Essas lembranças carregam uma nostalgia por um tempo de crescimento pessoal e de formação de valores que ecoam até hoje em sua narrativa. *“Tinha um quadro negro... (pausa), a professora pedia para cada um ler um trecho do livro e dizia: fulano continua a leitura, quem sabia? Eu não conseguia acompanhar, me distraía facilmente, mas eu gostava muito de ir para escola* (Fala da tia Wanda em conversa no dia 10 abr. 2023).

A Lei Geral de 1827, marco inicial da educação formal no Brasil, estabeleceu também, desde a sua implantação, diferenças sexistas, colocando as mulheres em uma posição desfavorável em comparação aos outros aprendizes. A lei determinava que a educação fosse acessível a todos os brasileiros, independentemente do sexo, mas havia disparidades na oferta curricular. As mulheres teriam um currículo reduzido, especialmente em matemática, pelo qual aprendiam apenas as quatro operações básicas, enquanto os homens tinham aulas de números decimais, frações, proporções e geometria (Domingues, 2024).

Em 17 artigos, [a Lei Geral] criava “escolas de primeiras letras para todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, para ambos os sexos, de 7 a 14 anos de idade. Determinava, porém, que meninos e meninas estudassem separados e tivessem currículos diferentes. As meninas teriam um currículo menor (Domingues, 2024, n. p.).

As questões de gênero influenciaram a educação desde os seus primórdios, refletindo a discriminação e a subordinação da mulher, conforme expresso nas palavras do Marquês de Caravelas durante as discussões que antecederam a promulgação da lei. A igualdade no conteúdo escolar entre os gêneros só foi alcançada três décadas depois, com a Reforma Couto Ferraz, em 1854, que unificou o currículo nas escolas (Silva, 2022).

Em geral, as meninas não têm um desenvolvimento de raciocínio tão grande quanto os meninos, não prestam tanta atenção ao ensino. Parece que a sua mesma natureza repugna o trabalho árido e difícil e só abraça o deleitoso. Bastalhes o saber ler, escrever e as quatro primeiras operações da aritmética. Se querem dar-lhes algumas prendas mais, ensinem-lhes a cantar e tocar, prendas que vão aumentar a sua beleza. O que importa é que elas sejam bem instruídas na economia da casa, para que o marido não se veja obrigado a entrar nos arranjos domésticos, distraíndo-se dos seus negócios - Discurso do Marquês de Caravelas (BA) (Silva, 2020, n. p.).

Tia Neyde e tia Wanda deram continuidade aos seus processos de ensino/aprendizagem de maneira autônoma, por meio de cursos e treinamentos realizados em espaços não formais. As interlocutoras participaram de cursos de corte e costura, bordado e crochê, aprimorando suas habilidades manuais e criativas. Frequentaram, juntas, cursos de pintura em tecido no armarinho Milano, o mais antigo armarinho e papelaria de Brasília, ainda em funcionamento. Esse espaço foi importante para a formação artística e manual das duas, pois permitiu que aprimorassem suas técnicas de pintura em tecido. Além disso, Tia Wanda expandiu seu aprendizado ao participar de cursos de confecção de bonecas e corte e costura oferecidos pelo Sesc da capital, que, além do aprendizado técnico, oportunizava às participantes a comercialização de suas criações. “*A gente fazia a colcha com quatro quadrados de retalho, quem queria vender depois na exposição, vendia*” (Fala da tia Wanda em conversa no dia 10 abr. 2023). Segundo a colaboradora, ao final do curso, as peças eram exibidas no salão do *Touring Club do Brasil* e poderiam ser adquiridas pelos visitantes.

A trajetória de aprendizado de Tia Wanda se expandiu também para a área da confeitaria, ao participar de um curso de confecção de bombons. Tia Wanda compartilhou os conhecimentos adquiridos com Tia Neyde, que, por sua vez, aperfeiçoou as técnicas e se destacou na produção de doces para as festas familiares, criando sobremesas que se tornaram um marco nas reuniões de família (Imagem 23).

Imagem 23 - Centenário - Tia Esmeralda



Fonte: acervo da pesquisadora Kelly MOD Moreira, 1999.

Em 1960, os conceitos de educação formal, informal e não formal foram pensados como resultado de discussões e estudos no campo da educação.

Os termos formal, não formal e informal são de origem anglo-saxônica, surgidos a partir de 1960. Vários fatores, ocasionados pela Segunda Guerra Mundial, desencadearam uma crise educacional nos países do primeiro Mundo, dentre eles: a) os sistemas escolares não conseguiam atender à grande demanda escolar, b) os sistemas escolares não cumpriam seu papel em relação à promoção social e, c) a não formação de recursos humanos para as novas tarefas que surgiam com a transformação industrial. Com isso, ocorreu, de um lado, a exigência de um planejamento educacional e, de outro, a valorização de atividades e experiências não escolares, tanto ligadas à formação profissional quanto à cultura geral (Fávero, 2007 *apud* Cascais; Terán, 2014, p. 2).

Educadores e teóricos adotaram e desenvolveram esses conceitos para descrever as diferentes maneiras pelas quais as pessoas aprendem e são ensinadas, tanto dentro quanto fora das estruturas educacionais formais.

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (Gohn, 2006, p. 28).

Enquanto a educação formal possibilita sistematicamente que o ensino/aprendizagem ocorra em ambientes com regras e padrões comportamentais predefinidos, a educação não formal ocorre em ambientes e situações construídas conforme as diretrizes multidimensionais de um grupo ou indivíduo (Gohn, 2006).

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (Gohn, 2006, p.1).

A educação informal é um processo de aprendizagem que ocorre fora do ambiente formal de ensino, como escolas e universidades. É um tipo de educação que acontece naturalmente no dia a dia, por meio de experiências, interações sociais, observação e prática. Diferente da educação formal, que segue um currículo estruturado e é conduzida por professores, a educação informal é espontânea e autodirigida.

A educação informal é um processo contínuo, por meio do qual cada pessoa adquire e acumula naturalmente saberes e habilidades, a partir das experiências diárias e da sua exposição ao meio envolvente, é assim "um processo permanente e não organizado". Constitui uma modalidade de educação não formalizada nem intencional ou sistemática, embora em determinados contextos possa ter um certo nível de intencionalidade e sistematização, como no caso da educação familiar e religiosa[...]. Ela ocorre durante o processo de socialização das pessoas em espaços da família, vizinhos, clube, lazer, entretenimento por meio de livro ou televisão, das igrejas em casos de cultos e até na escola entre os grupos de amigos (Rego, 2018, p. 8-9).

Tia Neyde mencionou que sempre teve um grande apreço e gosto pelo estudo. No entanto, relatou ter encontrado ao longo da vida muitas dificuldades em conciliar seus horários de trabalho e o tempo disponível para estudo, devido aos cuidados que dedicava aos membros mais idosos da família. *“Eu queria ir pra escola, mas não dava conta mais. O papai ficou doente, eu passava as noites cuidando dele e dormia na sala de aula.*

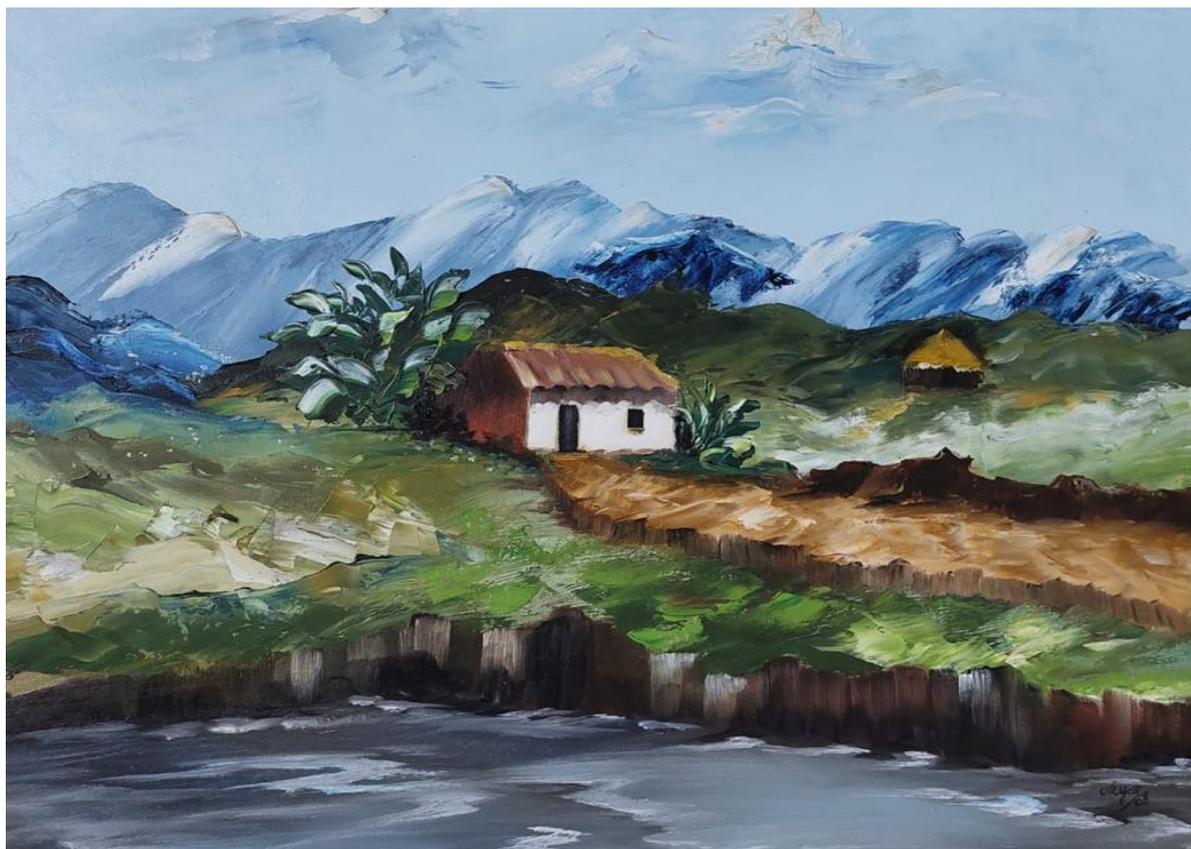
Depois eu fui cuidar da tia Luzia e depois da tia Esmeralda, aí eu desisti (Fala da tia Neyde em conversa no dia 10 abr. 2023). A interlocutora relatou que em seu local de trabalho eram oferecidas, durante o intervalo para o almoço, aulas de língua estrangeira, as quais ela não podia frequentar, pois corria em casa para cuidar das tias Esmeralda e Luzia, que já estavam bastante idosas. *“Eu costumava um pouco à noite para ficar acordada enquanto cuidava da titia [tia Luzia]”*, relatou a tia Neyde. *“Eu queria fazer uma coisa diferente, mas não tinha como e depois fui cuidar da tia Esmeralda, estudei até quando deu”*. Nessa fala, tia Neyde expressa a sua frustração em relação à impossibilidade de frequentar a faculdade. *“Eu não me amofinava com nada”*⁹ (Fala da tia Neyde em conversa no dia 10 abr. 2023).

A tia Esmeralda faleceu no ano 2000, poucos meses antes de completar 101 anos. Durante todo o período de sua convalescência, tia Neyde se dedicou com afinco ao cuidado e bem-estar daquela que a acolheu juntamente com todos os seus irmãos quando ainda eram crianças. Tia Neyde criava seus quadros durante a madrugada, período em que ficava acordada para administrar as medicações dos idosos que estavam sob seus cuidados.

Tia Neyde Moreira compartilhou a sua paixão pelo desenho, revelando que costumava criar algumas das ilustrações que adornavam os panos de prato, além de utilizar padrões já existentes.

Antes de iniciar suas aulas de pintura, Tia Neyde frequentou um curso informal de desenho em Brasília, que incluía aulas teóricas e práticas. Essas aulas eram ministradas por um professor que encerrou o curso e retornou para a sua cidade de origem. *“Eu fiz uns de desenhos, com um menino, mas ele foi embora para São Paulo”* (Fala da tia Neyde em conversa no dia 10 abr. 2023). As aulas de pintura também ocorreram de maneira informal na residência da professora, onde Tia Neyde disse que podia expressar livremente a sua criatividade, desenhando e pintando paisagens como as da ilustração abaixo (Imagem 24).

⁹ De acordo com o Dicionário Online da Língua Portuguesa, “amofinar é um verbo transitivo direto e pronominal; ficar ou se tornar infeliz; causar apoquentação; fazer ficar mofino” (Amofinar, 2024).

Imagem 24 - S/Nome

Fonte: acervo da pesquisadora Kelly MOD Moreira, 2020.

Ao produzir suas próprias imagens, Tia Neyde expressa suas ideias, emoções e perspectivas de maneira única e pessoal. A criação de imagens permite que ela se envolva no processo criativo e dialogue visualmente com o mundo ao seu redor, redefinindo e expandindo os limites de sua própria voz e identidade (Barbosa, 2014).

Sobre isso, Barbosa (2014) traz uma contribuição para a educação com a sistematização de uma abordagem educacional para o ensino das artes e culturas visuais que integra o fazer artístico, a leitura crítica de imagens e a contextualização das obras de arte, a qual é conhecida nos dias atuais como Abordagem Triangular.

A Abordagem Triangular, sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) entre 1987 e 1993 (Iavelberg, 2015), representa um marco no ensino de artes no Brasil. Desenvolvida pela arte educadora Ana Mae Barbosa, essa metodologia revolucionou o modo como a arte é abordada nas salas de aula. Segundo Barbosa (2014), a Abordagem Triangular vai além do ensino técnico ou

histórico da arte, pois promove uma compreensão aprofundada e contextualizada de sua função social e cultural. A arte educadora enfatiza a interconexão entre a produção artística, a fruição estética e a leitura crítica das obras para estimular a reflexão dos estudantes sobre as múltiplas dimensões da arte.

Além de desenvolver habilidades criativas, a Abordagem Triangular incentiva o pensamento crítico, provocando os estudantes a questionarem e interpretarem o mundo ao seu redor por meio da arte.

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver capacidade criadora necessária à modificação desta realidade (Barbosa, 2014, p. 5-6).

A trajetória da “Metodologia Triangular”, nomenclatura inicial da abordagem, reflete uma mudança no pensamento para o ensino da arte. Inicialmente chamada de metodologia, a abordagem foi renomeada para "Proposta Triangular" e, finalmente, "Abordagem Triangular" nos trabalhos subsequentes de Barbosa (Lavelberg, 2015). Essa mudança de terminologia destaca a flexibilidade e a adaptabilidade necessárias ao campo do ensino das artes. Ao optar por "Abordagem Triangular", Ana Mae Barbosa coloca nas mãos do/as arte/educador/a a responsabilidade de uma docência a partir da abordagem. O termo “proposta” havia se tornado desgastado e sobrecarregado pelo uso excessivo em contextos burocráticos (Lavelberg, 2015).

Por já não ser considerada uma metodologia e sim uma Abordagem complexa, que é composta por sua essência, temas e procedimentos, a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais se apresenta como orientação sistematizada por meio das ações decorrentes do Ler-Fazer-Contextualizar. (Rizzi; Silva, 2017, p. 223).

Acreditava-se que as imagens poderiam influenciar de maneira negativa a criatividade e a produção dos estudantes. No entanto, a Abordagem Triangular desafiou essa visão, enfatizando a importância da leitura crítica das imagens. Para Barbosa (2014), as imagens são recursos valiosos para o aprendizado, pois permitem aos estudantes analisar, interpretar e compreender diferentes contextos culturais e históricos. Logo, “A capacidade de leitura de imagens poderia ser desenvolvida através de diferentes teorias da imagem e, também, da relação entre imagem e cognição” (Barbosa, 2014, p. 25).

Na Abordagem Triangular, as imagens não são apenas influências externas, mas também estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas para aprimorar o pensamento crítico e a capacidade de expressão dos aprendizes, contribuindo para um ensino de arte mais completo e significativo (Barbosa, 2014).

A educação libertadora, focada na integralidade da existência humana e aliada à abordagem pedagógica que engloba as artes e culturas visuais por meio da prática artística, análise crítica de imagens e contextualização histórica e cultural das obras de arte para a construção de uma sociedade consciente e inclusiva, são os pilares fundamentais desta pesquisa. A arte e a cultura visual, neste contexto, não são apenas meios de expressão, mas também veículos para a compreensão e transformação da realidade social. Portanto, é “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, [que as mulheres e] os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (Freire, 1970, p. 58).

Tricotando diversas interações por meio de um processo cuidadoso e intencional, teci, junto com as artistas interlocutoras, diferentes fios de conhecimento e perspectivas da arte/educação e relevantes pontos individuais (informações). Essa experiência me foi disponibilizada ao longo dos nossos múltiplos encontros, nos quais, juntas, elas e eu, produzimos um tecido amplo de compreensão e aprendizagem. Inicialmente realizei entrevistas semiestruturadas, algumas entrevistas estruturadas e muitas conversas informais. Tentei, por meio de perguntas preestabelecidas, criar diálogos que pudessem aflorar nas Tias suas percepções de mundo e o modo como se posicionam no mundo, mas as técnicas iniciais que utilizei não funcionaram.

Inicialmente, fiquei inquieta ao perceber uma não aderência às perguntas primeiramente apresentadas. As respostas obtidas eram sempre de conformidade e não envolvimento. As interlocutoras não se sentiam motivadas a responderem de forma participativa. Elas apenas concordavam ou discordavam sem se envolverem com as respostas. Pensei, talvez, que esse comportamento pudesse ser explicado por fatores temporais, julgando que as colaboradoras não lembrassem dos momentos em que frequentaram as instituições formais de ensino e aprendizagem. Em realidade, percebi que estava usando meu próprio julgamento/conhecimento sobre como deveria ter sido o

ensino no momento em que elas frequentavam os ambientes formais de ensino/aprendizagem.

Uma releitura atenta do livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1970), inspirou-me a substituir as perguntas iniciais por indagações que colocavam as interlocutoras dentro de suas vivências como protagonistas. O educador e filósofo Paulo Reglus Neves Freire, mais conhecido como Paulo Freire (1970), propõe uma educação que se estende ao longo da vida do aprendiz, “ser que aprende”, um processo contínuo de “aprendizado e reaprendizado”, o qual permite aos indivíduos adaptarem-se e transformarem-se ao longo de suas vidas. Para Freire (1970), a educação é também um processo de “libertação” que encoraja o aprendiz a questionar e a transformar o mundo ao seu redor. Uma prática educativa transformadora transcende a mera transmissão de conhecimentos, fazendo com que o aprender se torne um ato de cognição que não pode ser separado da realidade social e cultural do indivíduo.

A educação, sob a ótica freiriana, é de caráter transformador, de forma a possibilitar uma real mudança dos indivíduos, em que o conhecimento parte da realidade concreta, de homens e mulheres, de modo a reconhecê-los o seu caráter histórico e transformador (Bem; Silva; Reges, 2021, p. 3).

Segundo Freire (1970), o processo educativo deve ser caracterizado pela dialogia, envolvendo educadores e educandos em uma participação ativa, em que ocorra uma constante troca de conhecimentos por meio de reflexões críticas sobre a realidade. Esse processo visa incentivar a ação para a transformação da sociedade na qual os aprendizes estão inseridos. Freire (1970) reconhece o aprendizado como uma jornada contínua de interação com o mundo, não apenas para compreendê-lo, mas também para transformá-lo. Ele ressalta o poder da educação em capacitar os indivíduos a refletirem criticamente e a agirem para promover mudanças sociais.

Conceber a educação como foco de integração entre o ser humano e o mundo é um dos princípios abordados pela pedagogia libertadora defendida por Freire (2000, 2005, 2011, 2013), a qual enfatiza que o diálogo é de grande relevância para homens e mulheres, levando-os a se comunicarem com a realidade e a aprofundarem a sua tomada de consciência sobre ela (Bem; Silva; Reges, 2002, p. 3).

A educação preconizada por Freire (1970) não se limita a ser um mero "depósito" de conhecimentos. O teórico lançou fortes críticas a esse modelo de educação, o qual

denominou educação bancária, pois destaca a importante necessidade da prática de um diálogo crítico entre educandos e educadores.

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação. Capacita os alunos a questionarem e transformarem a realidade ao seu redor (Freire, 1987, p. 40).

Freire (1970) compreende, em igual importância, a educação problematizadora como um ato político que ultrapassa os limites da sala de aula e se engaja na luta por uma sociedade mais justa e equitativa. O educador enfatiza que a educação problematizadora e a educação libertadora compartilham uma visão crítica do processo de educação/aprendizagem. Ambas visam empoderar principalmente os estudantes para que se tornem agentes ativos de mudanças em suas próprias vidas.

Vale ressaltar que tanto a educação problematizadora quanto a libertadora enfatizam a importância do diálogo entre educador e educando. Para além disso, as abordagens podem funcionar como meios para questionamento e superação das estruturas de poder opressivas que acometem as colaboradoras desta pesquisa, assim como as mulheres negras de forma mais abrangente.

Para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo. O mundo, agora, já não é algo sobre o qual se fala com falsas palavras, mas o mediador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização (Freire, 1987, p. 49).

A abordagem freireana é centrada em cinco pilares fundamentais: conscientização, diálogo, transformação social, práxis e libertação. A conscientização é o processo crucial pelo qual os indivíduos se tornam cientes da realidade social e de suas contradições. Paulo Freire (1970) destaca a importância de promover essa conscientização entre os estudantes, incentivando-os a entender e refletir criticamente sobre seu contexto social, político e histórico em que estão inseridos.

Freire (1970) afirma que por meio da conscientização, os estudantes desenvolvem a capacidade de questionar as estruturas opressoras e de reconhecer as desigualdades presentes em sua sociedade. Esse processo é complementado pelo diálogo, que Freire (1970) considera essencial para a aprendizagem. O diálogo permite a troca de ideias e experiências, criando um ambiente de respeito mútuo e construção coletiva do conhecimento.

Paulo Freire busca a coerência entre a razão humana e a consciência, pela qual o homem pode transformar-se e transformar o seu contexto social. Para o que é necessário a formação do homem realmente livre. Por ser livre, vai a origem das coisas, não deixando manipular-se, já que submete sua ação à reflexão, não permitindo massificar-se, ou seja, pela formação da consciência crítica (Schram; Carvalho, 2007, p. 4).

Por fim, a libertação é o objetivo último da abordagem freireana. A educação deve libertar os indivíduos das amarras da opressão, permitindo-lhes alcançar a autonomia e a emancipação. Ao promover a conscientização, o diálogo, a transformação social e a práxis, a pedagogia freiriana busca criar uma sociedade onde todos possam exercer plenamente sua cidadania e dignidade.

Diante dessa perspectiva, eu apresentei às Tias questões com o seguinte formato: “Como eram posicionadas as cadeiras na sua sala de aula?” Essas perguntas foram formuladas para obter respostas que já eram do meu conhecimento. Como resultado, as colaboradoras retornavam com respostas rápidas, muitas vezes limitadas a um simples “sim” ou “não”. No início dos anos 1990, quando Neyde e Wanda Moreira frequentavam a escola, as cadeiras eram dispostas em fileiras (Imagem 25) e os estudantes não tinham autonomia para mudar essa configuração.

Imagem 25 - Sala de aula dos anos 1930 - Rio de Janeiro



Fonte: <https://fabiopestanaramos.blogspot.com/2011/06/educacao-no-brasil-na-primeira-metade.html>.
Acesso em: 01 maio 2024.

No papel de pesquisadora, tenho conhecimento do caráter limitador da disposição das cadeiras em fileiras. Sou também consciente de como essa forma de arranjo espacial do ambiente de ensino/aprendizagem tenta centralizar a atenção do estudante no professor e no conteúdo apresentado. Entretanto, as interlocutoras não entendiam o meu desejo de saber como acontecia o engajamento delas no espaço físico do ambiente escolar.

A organização do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica do professor, pelo que ele deve avaliar o seu próprio estilo de ensino [...] (Arends, 2008) define três tipos de ensino que condicionam a organização do espaço em sala de aula, nomeadamente: [modelo expositivo, modelo de instrução direta e modelo de ensino designado como aprendizagem cooperativa/colaborativa] (Neves, 2014, p. 6).

Para as artistas colaboradoras desta pesquisa, a organização das cadeiras em fila fazia parte da “normalidade” que elas experienciaram. Entretanto, de acordo com Neves

(2014), essa disposição do espaço físico favorece o modelo expositivo de ensino e coloca o estudante apenas como ouvinte.

O modelo de ensino expositivo privilegia a explicação dos conteúdos e informações aos alunos, requer um ambiente muito estruturado, caracterizado por um professor bastante orador (dirigido) e por alunos que sejam apenas ouvintes. Deste modo, é necessária uma planificação e a gestão do espaço numa aula expositiva. Normalmente, os professores optam por colocar as mesas e as cadeiras em filas e colunas (Neves, 2014, p. 7).

Para tecer um paralelo entre vivência e experiência dentro deste novo contexto, as perguntas foram substituídas por: qual era o local em que a senhora se sentava na sala de aula? A senhora tinha algum lugar predileto? A senhora podia escolher o local onde gostaria de sentar? As perguntas passaram a se referir às sujeitas posicionadas no ambiente acadêmico e ao próprio ambiente, pois a organização do espaço desempenha um papel crucial ao permitir a estruturação dos elementos que impactam diretamente a aprendizagem (Neves, 2014).

Uma das respostas foi a seguinte: “*Eu sentava perto da janela, para ficar olhando para o pátio. Mas Neyde sentava bem atrás*” (Fala da tia Wanda em conversa no dia 10 abr. 2023). Perguntei, então, se a Tia Neyde fazia parte da “turma do fundão”. Ela pareceu não entender a que me referi e disse: “*A professora colocava os alunos mais levados bem na frente e ficava de olho neles*”. Expliquei que a chamada turma do fundão nos anos em que frequentei a escola se referia aos estudantes que, por motivos diversos, não participavam das aulas e estavam sempre prontos para transgredir as normas.

A mudança na forma de indagação visou despertar nas colaboradoras da pesquisa uma consciência sobre o seu posicionamento acerca da dinâmica do ensino/aprendizagem em que estavam inseridas, criando possibilidades de questionamentos sobre a sua própria participação no processo de construção de conhecimento. Os resultados foram bem gratificantes. Ao se sentirem posicionadas como sujeitas de suas experiências, as colaboradoras responderam de maneira espontânea e participativa, o que foi muito positivo. As duas foram unânimes em evidenciar o respeito e admiração que tinham por suas professoras: “*A professora Palmira Pimenta Barata era muito boa. No Natal ela pediu para nós fazermos uma árvore. Não tinha dinheiro para comprar bola, então fizemos com papel crepom e cartolina, as bolas eram de botão cobertos com purpurina*” (Fala de Tia Wanda em conversa livre no dia 01 abr. 2024).

A fala evidencia o poder de valorização da criatividade das colaboradoras. Contente com a mudança de posicionamento das Tias e atenta à visível espontaneidade para colaborar com esta investigação, continuei seguindo as proposições de Paulo Freire (1970, p. 75). Realizei, de maneira bastante informal, com as artistas interlocutoras, uma exposição do conceito antropológico de cultura, salientando os elementos simbólicos que percebi/identifiquei ao realizar a análise mitocrítica nas suas produções artísticas. Segundo Freire (1970), essa dinâmica suscita questionamentos e reflexões que facilitam o processo de exteriorização de sentimentos nos sujeitos.

O conceito antropológico de cultura é essencial para compreendermos a diversidade humana, as mudanças culturais ao longo do tempo e as complexidades das sociedades. Esse conceito foi formalizado por Edward Tylor, em 1871, e define cultura como "o todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade" (Tylor, 1871, p. 1 *apud* Velho; Castro, 1978, p. 1). O conceito de Taylor enfatiza que a cultura é algo aprendido, compartilhado e transmitido entre gerações.

Remetendo ao mergulho aprofundado que vivenciei durante esta pesquisa, apresentei para as colaboradoras, por meio de conversas livres, o meu processo de auto(re)descobrimto como mulher negra e como me senti ao me perceber representada em diversas manifestações populares brasileiras.

Com a arte e a criação, conseguimos dar esse mergulho no conhecimento de nós mesmas. Em sociedades contemporâneas que se negam a escuta, a arte é o lugar de se expor, de se ver e de se reconhecer como sujeito humano, cultural, social e histórico. É a construção da sua própria história dentro de um dado momento que é também político; uma tomada de decisão; revelação dos segredos; descobertas de si para se relacionar com o outro (Amaral, 2021, p. 3).

Após a mudança de perspectiva nos questionamentos, os encontros passaram a ser mais frequentes, ocorriam em dias alternados, possibilitando às sujeitas um espaço temporal para refletirem sobre as proposições das nossas trocas.

Além dos temas relacionados à educação e vivências das interlocutoras, iniciamos o tricotar de fios sobre o feminino e, sobretudo, questões referentes à mulher negra no Brasil. Relatei sobre as colocações desqualificadoras dos filósofos iluministas sobre as genitálias das mulheres negras. Sobre isso, tia Neyde se mostrou, assim como eu

também me senti, muito revoltada com essa abordagem: “*Quantas ele já viu, qual o direito que ele tem de falar dessa maneira?*” (Fala da tia Neyde em conversa no dia 12 out. 2023).

A conquista do direito de frequentar a faculdade foi concedido às mulheres brasileiras por meio do Decreto Lei nº 7.247 de 1879, que representou um marco importante na história da educação das mulheres no Brasil. Essa conquista representou um avanço significativo ao permitir que as mulheres tivessem acesso ao ensino superior, ampliando suas oportunidades educacionais e profissionais. Entretanto, as mulheres necessitavam primeiro da permissão de seu pai ou de seu marido para frequentarem as instituições de ensino, refletindo as normas e expectativas da época, as quais restringiam a liberdade e autonomia das mulheres em busca de educação e de realização pessoal.

Antes da concessão desse direito à prática educacional para as mulheres brasileiras, em sua maioria pertencentes às elites, a instrução era predominantemente doméstica, realizada em casa, focada em prepará-las para desempenharem os papéis de esposa e mãe, e não necessariamente para uma carreira profissional ou acadêmica. De acordo com Vasconcelos (2004), ao longo do tempo, essas restrições foram sendo questionadas e gradualmente começaram a surgir mudanças que permitiram às mulheres brasileiras obter um acesso mais igualitário à educação.

Essas mudanças também possibilitaram que as mulheres buscassem uma educação mais ampla, que as preparassem para participar ativamente na sociedade em diferentes esferas, contribuindo para a caminhada em direção à igualdade de gênero na educação, com a possibilidade de sua participação plena em todos os aspectos da vida social e acadêmica.

[A] educação doméstica, ou seja, as práticas educativas realizadas intencionalmente nas casas dos aprendizes, antes um privilégio de príncipes e nobres, vão, a partir de século XVIII, tornando-se populares entre as classes abastadas, constituídas, também, por altos funcionários do governo e por ricos comerciantes (Vasconcelos, 2004, p. 25).

A educação doméstica incluía o ensino de habilidades que eram consideradas adequadas para o papel social das mulheres e definido em um contexto histórico em que as expectativas de gênero eram rígidas e estabelecidas por meio de uma visão patriarcal branca. Como parte da periferia brasileira, as colaboradoras da pesquisa também foram inseridas nesse contexto educativo voltado às expectativas sociais da época, sem estarem isentas desse movimento elitista patriarcal. Elas foram ensinadas pelas tias

Esmeralda e Luzia a bordar e a fazer crochê, e a se “comportarem bem”: “*Nós aprendemos tudo com a Titia, né Wanda?*” (Fala da tia Neyde em conversa no dia 02 abr. 2024).

O aprendizado de habilidades como bordado, crochê e o ensino de comportamento, considerado apropriado para as mulheres, era parte integrante desse modelo educativo restritivo, que refletia as normas e valores culturais predominantes. Essas práticas educativas indicavam não apenas as expectativas sociais sobre o papel das mulheres na sociedade, mas também as limitações impostas às oportunidades educacionais e profissionais disponíveis para elas naquele período.

Tia Neyde e Tia Wanda, entretanto, foram capazes de transformar as habilidades que adquiriram por meio da educação doméstica em fonte de independência e empoderamento pessoal. As colaboradoras fizeram de seus aprendizados um meio de sobrevivência ao utilizar seus conhecimentos e criações não como uma habilidade para atrair um “bom marido”, mas como um meio de sobrevivência e expressão de autonomia, desafiando as expectativas tradicionais impostas pela sociedade patriarcal.

Tia Neyde nunca se casou e Tia Wanda optou por uma forma não convencional de relacionamento, o que demonstra como essas mulheres foram capazes de fazer escolhas alinhadas com as suas próprias vontades e valores, em um processo contínuo de não conformidade com a heteronormatividade¹⁰ ou “normalidade” de gênero. Elas transcenderam o propósito “tradicional” associado às habilidades ensinadas na educação doméstica, redefinindo seu significado e aplicação em suas vidas. Essas mulheres exemplificam a capacidade de transformar as circunstâncias e os ensinamentos recebidos em meios de empoderamento pessoal e auto(re)educação.

Minha esperança emerge daqueles lugares de luta nos quais testemunho indivíduos transformando positivamente sua vida e o mundo ao seu redor. Educar é sempre uma vocação arraigada na esperança. Como professoras e professores, acreditamos que aprender é possível, que nada pode impedir uma

¹⁰ Heteronormatividade é tudo o que faz a heterossexualidade parecer coerente, natural e privilegiada. Parte do princípio de que todas as pessoas são «naturalmente» heterossexuais e de que a heterossexualidade é um ideal superior à homossexualidade ou à bissexualidade. Disponível em: https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1384?language_content_entity=pt#:~:text=Heteronormatividade%20%C3%A9%20tudo%20o%20que,%C3%A0%20homossexualidade%20ou%20%C3%A0%20bissexualidade. Acesso em: 01 jun. 2024.

mente aberta de buscar conhecimento e de encontrar um modo de saber (hooks, 2021, p. 26).

A educação, seja ela formal, não formal ou informal, atua como um fator transformador que extrapola os limites da sala de aula tradicional. As experiências formativas de tia Neyde e tia Wanda demonstram que o aprendizado vai além do ambiente escolar e integra saberes adquiridos em contextos familiares, comunitários e artísticos. Dentro dessa perspectiva, a educação se transforma em uma ferramenta de empoderamento, capaz de promover mudanças significativas em diversas áreas da vida. As narrativas de vida dessas mulheres ressaltam a importância da educação não apenas para adquirir habilidades práticas, mas também para desenvolver a capacidade de tomar decisões conscientes e exercer o próprio poder crítico individual.

O reconhecimento das experiências vivenciadas por Tia Neyde, por Tia Wanda e por tantas outras mulheres negras e periféricas, que ressignificaram as habilidades tradicionalmente associadas ao papel feminino, contribui para a valorização da diversidade de identidades femininas. A trajetória de vida dessas artistas ilustra a importância de processos educacionais que reconhecem a multiplicidade de formas de aprender, pois eles realçam o poder da educação em transformar vidas e dinâmicas sociais, criando novas perspectivas de futuro e realização pessoal.





Ponto baixíssimo - (Pbx)

Neste capítulo, apresento as imagens simbólicas observadas nas produções das colaboradoras, acompanhadas por uma análise mitocrítica dessas imagens por meio da Teoria do Imaginário, estruturada por de Gilbert Durand. Nesse âmbito, reflito sobre os mitos que se manifestam nas criações das colaboradoras, com especial atenção para a mitologia tradicional do povo iorubá e seus orixás. É importante destacar que este estudo tem uma abordagem antropológica, pois busca compreender os aspectos culturais e simbólicos presentes nas produções das artistas colaboradoras da pesquisa.

Conhecedora da importância da história dos orixás na consolidação das religiões de matrizes africanas no Brasil, entendo ser necessário um breve relato histórico da cosmogonia¹¹ do povo iorubá. Contudo, vale frisar que esta pesquisa não discute as religiões advindas dessa ancestralidade. É necessário apresentar aspectos religiosos que favorecem o entendimento sobre os mitos da cultura iorubá, sem deixar de considerar o sincretismo religioso no Brasil e a formação cristã das tias Neyde e Wanda. Para Mircea Eliade¹² (2011, p. 11), o mito relata uma narrativa sagrada que serve de modelo explicativo para o entendimento do mundo, suas origens e seus significados:

O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmos, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser.

Ressalto a importância da compreensão da mitologia africana do povo iorubá para o entendimento dos mitos que emergem de narrativas de mulheres negras. Por ser “Uma narrativa que se manifesta vivificada em nossa atualidade, influenciando o nosso comportamento - a nossa vida” (Reg; Gean, 2024, p. 28), o mito compraz a reconstrução

¹¹ Cosmogonia é o conjunto das teorias, doutrinas, princípios ou conhecimentos que se dedicam à explicação sobre origem do universo; cosmogênese. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cosmogonia>. Acesso em: 2 jun. 2024

¹² Mircea Eliade (1907-1986) foi um professor, cientista das religiões, mitólogo, filósofo e romancista romeno, naturalizado norte-americano em 1970. Fez parte do Círculo Eranos de quem recebeu e trocou diversas referências teóricas. É considerado um dos maiores nomes do século XX da Ciência da Religião, elaborou uma visão comparada das religiões, encontrando relações de proximidade entre diferentes culturas e momentos históricos. No centro da experiência religiosa do ser humano, Eliade situa a noção do Sagrado. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Mircea_Eliade. Acesso em: 16 maio 2024.

de abordagens plurais sobre as identidades socioculturais das mulheres negras brasileiras.

A origem da nação iorubá permanece envolta em mistério, pois, como acontece com muitas culturas que antecederam o advento da escrita, sua história inicial é preservada através de tradições orais conhecidas como *itans*. Os *itans* são conjuntos de mitos e lendas da cultura iorubá que desempenham um papel fundamental no entendimento não apenas da história de seu povo, mas também na compreensão de suas crenças, seus valores e em sua maneira de compreender o mundo. De acordo com a tradição oral do povo iorubá, sua história remonta ao reino de Ilê-Ifé, que se formou e se solidificou ao longo do tempo, alcançando seu apogeu no século 12. De acordo com Johnson (2018), Ilê-Ifé é reverenciado como um local sagrado pelos iorubás, sendo considerado o berço de sua civilização e o lugar onde a vida teve início.

As tradições orais continuam a influenciar profundamente a identidade cultural dos iorubás e sua relação com o passado e o presente.

Diz-se que os Yorubas surgiram de Lamurudu, um dos reis de Meca cujos descendentes foram — Oduduwa, o ancestral dos Yorubás, dos Reis de Gogobiri e dos Kukawa, duas tribos do país Hausa. É digno de nota que estas duas nações, não obstante o lapso de tempo e a distância entre suas respectivas localidades, ainda têm as mesmas marcas tribais distintivas em seus rostos, e os viajantes iorubás são livres entre eles e vice-versa, cada um se reconhecendo como sendo do mesmo sangue (Johnson, 2018, p. 2, tradução própria).

De acordo com o antropologista Ivan da Silva Poli (2020), o povo iorubá trata a fala com bastante respeito, pois cada palavra pronunciada é uma manifestação do Asé. O Asé, mais conhecido no Brasil como Axé, é a força vital, *o poder sagrado, a energia divina* que pode mudar ou fazer as coisas acontecerem no mundo. Essa concepção de Axé como imbuída em cada palavra ressalta a crença do povo africano de que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um veículo de poder e criação. Conforme observado por Poli (2020), para o povo iorubá, as palavras são repletas de intenção e energia, exercendo influência sobre a realidade e os desdobramentos dos acontecimentos.

Em acréscimo, segundo o antropólogo e escritor franco-brasileiro Pierre Fatumbi Verger (2002), a religião dos orixás entre os iorubás está intrinsecamente ligada à ideia

de família; uma família expandida que remonta a um ancestral comum e que abrange tanto os vivos quanto os mortos.

O orixá seria, em princípio, um ancestral divinizado, que, em vida, estabeleceu vínculos que lhe garantiam um controle sobre certas forças da natureza, como o trovão, o vento, as águas doces ou salgadas, ou, então, assegurando-lhe a possibilidade de exercer certas atividades como a caça, o trabalho com metais ou, ainda, adquirindo o conhecimento das propriedades das plantas e de sua utilização (Verger, 2002, p. 9).

Com o passar dos tempos, as histórias dos ancestrais se modificaram. Alguns antepassados que se tornaram divindades começaram a assumir o lugar das divindades primordiais. O culto às divindades femininas foi reorganizado em torno de entidades genéricas consideradas bruxas maléficas, enquanto o cuidado com a terra também era dividido entre os orixás.

De acordo com Reginaldo Prandi (2001, p. 409-411), em seu texto *Onilé, a primeira divindade da Terra*, as narrativas sobre os ancestrais africanos passaram por transformações significativas ao longo do tempo. Prandi (2001) destaca que alguns antepassados, que originalmente eram figuras humanas, foram elevados à condição de divindades e, em muitos casos, substituíram as divindades primordiais em importância e culto. Paralelamente, o culto às divindades femininas também foi reconfigurado. A responsabilidade pelo cuidado com a terra, anteriormente atribuída exclusivamente ao orixá Onilé, foi gradualmente dividida entre outros orixás, refletindo uma reorganização dos papéis divinos dentro das tradições religiosas africanas.

Os antepassados divinizados tomaram o lugar das divindades primordiais e houve uma redivisão de trabalho entre os orixás. As divindades femininas antigas tiveram então seu culto reorganizado em torno de entidades femininas genéricas, as Iá-Mi-Oxorongá, consideradas bruxas maléficas pelo fato de representarem sempre um perigo para o poderio masculino, e vários orixás tiveram dividido entre si as atribuições de zelar pela Terra, agora dividida em diferentes governos: o subsolo ficou para Omulu-Obaluaê e para Ogum, o solo para orixá-Ocô e Ogum, a vegetação e a caça para os Odés e Ossaim e assim por diante. A fertilidade das mulheres foi o atributo que restou às divindades femininas, já que é a mulher que pári, que reproduz e dá continuidade à vida. Constituiriam-se elas estão em orixás dos rios, representando a própria água, que fertiliza a terra e permite a vida: são as aiabás lemanjá, Oxum, Obá, Oiá, Euá e outras e também Nanã, que como antiga divindade da terra, representa a lama do fundo do rio, simbolizando a fertilização da terra pela água (Prandi, s/d, p.1).

Quando eu era criança e pensava no povo iorubá, inicialmente me vinha à memória uma imagem temporal bem distante, imaginava-o como algo associado ao passado,

como se esse povo estivesse exclusivamente enraizado em um tempo remoto, desconectado do meu tempo presente. Contudo, ao aprofundar meu conhecimento sobre o povo iorubá, percebi que as contribuições desse povo estão profundamente enraizadas no cotidiano e na formação da identidade cultural brasileira, permanecendo vivas e contemporâneas.

A influência iorubá se manifesta fortemente nas religiões chamadas de matrizes africanas, como o candomblé, a umbanda, a quimbanda, o batuque, o xangô de Pernambuco, o terecô e o tambor de mina. O candomblé é marcado por rituais de dança, cânticos, oferendas e sacrifícios aos orixás, além de práticas divinatórias, como o jogo de búzios. A umbanda, surgida no início do século 20 como uma religião sincrética, mistura elementos do candomblé, do catolicismo, do espiritismo kardecista e de tradições indígenas que cultuam orixás e espíritos de diferentes entidades, como pretos-velhos, caboclos e crianças, os quais atuam como guias espirituais e conselheiros. A quimbanda focada em cultos a Exus e Pombagiras, entidades ligadas à comunicação e ao mundo espiritual, lida com questões materiais e mundanas com uma prática voltada para trabalhos de proteção e defesa espiritual. O batuque praticado principalmente no Rio Grande do Sul tem suas raízes nos povos africanos de origem bantu e cultua os orixás, com práticas que envolvem sacrifícios, oferendas e danças sagradas. O xangô de Pernambuco presente na região nordeste, especialmente em Pernambuco, cultua os orixás e realiza cerimônias que incluem toques de tambor, danças e oferendas, com forte influência da cultura afro-brasileira local. No terecô, popular no Maranhão, os praticantes cultuam voduns e outras entidades com rituais de dança e cantos tradicionais. O tambor de mina, também popular no Maranhão, Piauí, Pará e Amazônia, apresenta práticas sincréticas que incorporam elementos do catolicismo e do espiritismo. O tambor de mina é conhecido por suas cerimônias de possessão e toques de tambores. Essas religiões compartilham uma forte conexão com a ancestralidade, a natureza e o mundo espiritual, além de preservarem práticas e saberes que remontam às tradições africanas, mesmo após as influências sincréticas que adquiriram ao longo do tempo no Brasil.

A presença iorubá se faz sentir também na música, com ritmos e instrumentos que influenciam gêneros como o samba; na culinária, com pratos típicos como o acarajé e o vatapá; e nas festividades populares, especialmente no carnaval, que incorpora

elementos da tradição e espiritualidade africanas. A cultura iorubá está integrada de maneira dinâmica no presente, moldando a identidade brasileira em diversos aspectos.

A influência iorubá se manifesta de maneira marcante também na música e na culinária brasileiras, diversificando a cultura do país. Na música, os ritmos e instrumentos tradicionais iorubás, como os atabaques, agogôs e xequerês, desempenharam um papel fundamental no aprimoramento de gêneros musicais como o samba, que nasceu da fusão entre ritmos africanos e influências culturais locais. Na culinária, os pratos de origem iorubá, como o acarajé e o vatapá, são ícones da gastronomia brasileira, especialmente na Bahia. O acarajé é uma iguaria feita de massa de feijão-fradinho, frito em azeite de dendê e recheado com vatapá, camarão e pimenta. Para além de ser um alimento, é também um símbolo religioso, sendo associado à oferenda para a orixá Iansã. O vatapá, por sua vez, é feito à base de pão, amendoim, camarão seco, leite de coco e azeite de dendê. Esses pratos refletem a resistência cultural e a preservação de tradições ancestrais, perpetuam a presença iorubá no cotidiano e nas festividades brasileiras, e apresentam sabores extraordinários.

Assim como nas relações familiares valorizadas pelo povo iorubá, as artistas colaboradoras desta pesquisa cultivam laços de irmandade que remontam ao nascimento. Suas experiências, inicialmente moldadas no espaço familiar, foram costuradas por histórias que se entrelaçam, revelando a conexão profunda entre suas trajetórias de vida. No entanto, apesar dessa proximidade, cada uma dessas mulheres apresenta nuances e tessituras únicas, refletindo suas próprias vivências e perspectivas. Suas criações artísticas me instigam, como diria Bachelard, a uma possibilidade de conhecimento individual e do outro, do comprometimento com a vida por meio da imagem poética e do “maravilhar-se”. É um encantamento que proporciona uma visão íntima e singular sobre a experiência humana, e que, ao mesmo tempo, ecoa tradições e valores ancestrais, tão presentes em suas narrativas de vida.

Neyde Moreira, além do crochê, do bordado e da pintura em tecido, se dedica às representações bidimensionais em tela. A artista representa em suas pinturas várias moradas simples, cabanas rústicas, simbolizadoras da fragilidade, da proteção, da segurança e da identidade, em que “[a] casa inteira é mais que um lugar para se viver, é um vivente” (Durand, 2012, p. 245). Já tia Wanda se identifica com a tridimensionalidade,

seja na confecção de bonecas, na produção de suas colchas em *patchwork* ou na modelagem de massas e barro.

Nas criações de Tia Neyde, a representação da casa habitável é uma presença constante, com personagens que estão se movimentando nas cenas, saindo delas ou caminhando em direção a novas paragens e outros destinos. A artista retrata a casa não apenas como um complemento visual na paisagem, mas como parte essencial e dinâmica das cenas. Por vezes, a casa é retratada como um refúgio solitário, que oferece proteção ao ser que a habita, como na Imagem 26.

Imagem 26 - S/Nome



Fonte: acervo da pesquisadora Kelly MOD Moreira, 2020.

Tia Neyde também representa casas simples e silenciosas, tranquilas e solitárias à beira do rio, no sopé da montanha ou ainda em locais reclusos na mata ou na praia. Seria a simplicidade aparente das moradas representadas pela artista uma maneira

inconsciente de equilibrar a complexidade do seu próprio ser? O uso de formas simples e espaços despojados pode ser uma tentativa da artista de encontrar ordem e tranquilidade, e propor um contraste com a complexidade interna? É uma complexidade que a sociedade patriarcal brasileira simplifica, desqualifica e explora sexualmente, atribuindo à mulher negra os papéis estereotipados de “domésticas” ou “mulatas” e promovendo a folclorização da cultura negra.

O processo de exclusão da mulher negra é patenteado, em termos de sociedade brasileira, pelos dois papéis sociais que lhe são atribuídos: “domésticas” ou “mulatas”. O termo “doméstica” abrange uma série de atividades que marcam seu “lugar natural”: empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar etc. Já o termo “mulata” implica a forma mais sofisticada de reificação: ela é nomeada “produto de exportação”, ou seja, objeto a ser consumido pelos turistas e pelos burgueses nacionais. [...] Esse tipo de exploração sexual da mulher negra se articula a todo um processo de distorção, folclorização e comercialização da cultura negra brasileira (Gonzalez, 2020, p. 44).

Essa escolha em representar ambientes simples e bucólicos com foco na simplicidade visual poderiam refletir uma busca por essência, harmonia e equilíbrio? A arte, nesse sentido, se tornaria um refúgio para a mente e um espaço para contemplação e entendimento de si, uma linguagem visual que contribui para o entendimento da realidade (Gonzalez, 2020).

Para Gaston Bachelard (2008), a casa representa o primeiro universo humano, um espaço de abrigo e proteção que sucede a segurança do seio materno. Bachelard (2008) argumenta que a casa é o ponto de partida para a construção da identidade e do senso de pertencimento. Sem esse refúgio primordial, o ser humano se sentiria disperso, sem uma âncora emocional ou psicológica que lhe ofereça segurança. O filósofo ressalta que a casa é mais do que um espaço físico; é um lugar de intimidade, onde as memórias, sonhos e imaginações encontram seu solo fértil. Por isso, cada canto da casa carrega significados profundos e as relações afetivas que o indivíduo estabelece com esses espaços refletem sua necessidade de pertencimento. Sem essa estrutura simbólica, o ser humano estaria à mercê de uma sensação de fragmentação e dispersão, uma vez que a casa é o espaço necessário para a reflexão e o autoconhecimento, pois funciona como um território seguro onde o ser pode se reencontrar.

Bachelard (2008) diz também que a casa é o "canto do mundo", onde as raízes do ser se estabelecem permitindo que ele habite outras partes do mundo com confiança.

Como a casa é um espaço sagrado de proteção e conforto, é o lugar onde a subjetividade se forma e desabrocha. A casa é mais do que uma estrutura física, é um espaço que permite ao indivíduo se sentir centrado e integrado para posterior conexão com o mundo exterior.

[...] a casa é um dos maiores poderes de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem. Nessa integração, o princípio que faz a ligação é o devaneio. O passado, o presente e o futuro dão à casa dinamismos diferentes, dinamismos que frequentemente intervêm, às vezes se opondo, às vezes estimulando-se um ao outro. A casa, na vida do homem, afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade. Sem ela, o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. Ela é corpo e alma. É o primeiro mundo do ser humano (Bachelard, 2008, p. 18).

A casa guarda também as nossas lembranças e os nossos esquecimentos. Quando nos lembramos das "casas", aprendemos a "morar" em nós mesmos (Bachelard, 2008). A casa simples e rústica como morada para Neyde Moreira poderia também ser interpretada como um desejo de retornar à infância, ao conforto do carinho materno? Ou representaria uma viagem cuja origem e destino ocupam o mesmo lugar, a intimidade e a complexidade na formação de sua estrutura psíquica? (Gonzalez, 2020). As pessoas moldam fisicamente suas perspectivas sociais, incorporando-as de maneira tangível no mundo através de suas ações e suas subjetividades. Esse molde é o que a pesquisadora Daniela Penteado (2014, p. 12) denominou de cultura de morar:

A cultura do morar - como corpo de símbolos, mitos e imagens que subsidiam a vida prática e compõem o imaginário que permeia os modos de habitar - se revela em gestos concretos, em relatos, em identificações específicas que indicam maneiras de viver [...].

Neyde Moreira, na Imagem 27, representa uma barca ancorada que está em terra firme e aparentemente já esteve sob os cuidados dos velejadores. A barca, cuja simbologia representa tranquilidade, intimidade, aconchego e representação de si, muitas vezes proporciona uma navegação perigosa (Chevalier; Gheerbrant, 2019). Então, "Por vezes a barca é puxada ao longo das margens com a ajuda de comprida corda, que toma a forma de *jiboia viva, símbolo do deus que expulsa a frente de Ré os inimigos da luz.*" (Chevalier; Gheerbrant, 2019, p. 122 *apud* Champdor, 1963, p. 70).

Assim como as barcas que estão ancoradas e protegidas dos perigos da navegação, os contempladores da cena são convidados a encontrar neles mesmos um

lugar de refúgio e introspecção, um espaço pessoal onde possam ancorar sua identidade e valores. A terra firme simboliza, então, a solidez e a estabilidade essenciais para o autoconhecimento e a autenticidade nesta viagem constante de saída de si.

Imagem 27 - S/Nome



Fonte: acervo da pesquisadora Kelly MOD Moreira, 2020.

“A barca é o símbolo da viagem [de movimento, de transposição], de travessias realizadas, seja pelos vivos, seja pelos mortos” (Chevalier; Gheerbrant, 2019, p. 121). A

alegria de navegar é, muitas vezes, ameaçada pelo perigo de um eminente naufrágio, porém os valores da intimidade prevalecem e salvam o viajante das possíveis instabilidades da viagem, configurando a barca como um símbolo de proteção e estabilidade. A barca tem um sentido geral de "veículo".

Bachelard (2008) estabelece uma analogia entre a barca e o corpo humano. Para o filósofo, o simbolismo da barca remete a um processo de renascimento, conduzindo o ser a uma experiência de transcendência. Ao associar a barca ao corpo humano, ambos são vistos como um berço que evoca o seio ou o útero materno, símbolos de proteção e origem. Nesse sentido, a barca, assim como o corpo, torna-se um veículo de transformação e renovação, ligando a experiência física à dimensão simbólica do nascimento e da vida. Por fim, ao refletir sobre a barca como um princípio vital, Bachelard nos leva a considerar a vida como uma jornada, um rio do tempo que navegamos com nosso próprio barco, enfrentando e superando adversidades ao longo do caminhar.

As barcas representadas por Neyde Moreira encontram-se ancoradas, mas estão disponíveis a novas viagens e outros retornos. O simbolismo da barca em repouso se aproxima ao aconchego, podendo representar tanto o berço como também uma barca mortuária. Esses símbolos participam em essência também do tema do embalar materno (Durand, 2017, p 251). A vida, muitas vezes, se parece com uma travessia em águas revoltas, transparece perigo, porém precisamos navegá-la. Desse modo, a simbologia da imagem da barca possibilita realizar com proteção e segurança a travessia da existência.

Essa tranquilidade nem sempre alcança todos os navegantes. Rosana Paulino, artista visual, educadora e curadora brasileira, questiona em suas obras os estereótipos de beleza e comportamento que historicamente estão associados às mulheres negras e mestiças, além de assuntos relacionados à violência dirigida à população negra.

A artista Paulista descendente de africanos escravizados no Brasil explora em seus trabalhos e pesquisas a mulher, principalmente a mulher negra dentro da sociedade brasileira. Questões sobre a invisibilidade são frequentemente levantadas com apropriações de elementos do "feminino" – tecidos, linhas, rendas – no processo que desvela vestígios de um universo íntimo e social. Paulino escolhe seu material expressivo a partir de suas reminiscências familiares. Agulhas, fios, linhas e tecidos, ferramentas para questionar o feminino e ressignificar os locais simbólicos e sociais ainda designados às mulheres, sobretudo à mulher negra (Sousa, 2018, p. 3182).

Paulino (2016) ilustrou em seu livro de artista a obra *A Permanência das Estruturas* (Imagem 28), que retrata a difícil travessia de Kalunga, a dura viagem dos povos negros escravizados até as Américas. Rosana Paulino aborda, nessa obra, o conceito de vazio, sendo o espectador convidado a interagir, posicionando-se como personagem, assim como uma das milhares de pessoas escravizadas, traficadas de forma desumana em navios repletos de seres humanos.

Imagem 28 - A Permanência das Estruturas



Fonte: *A Permanência das Estruturas* - Rosana Paulino, 2017 Impressão digital sobre tecido, recorte e costura 96,0 x 126 cm. <https://masp.org.br/acervo/obra/a-permanencia-das-estruturas>. Acesso em 15 fev. 2024.

Kalunga, em Angola, nas tribos Ambundu, Chokwe e Lunda, na República Democrática do Congo, e na Zâmbia, é cultuado como um Deus Criador. Um Deus que

começou como ancestral e depois se transformou em Deus Supremo (Lynch, 2010, p. 65, tradução própria), um deus do céu e dos mortos, onisciente e julgador justo. Segundo Lynch (2010, p. 9), em muitas tradições africanas, os ancestrais não estão verdadeiramente mortos. Embora invisíveis, eles são forças na vida dos vivos e podem ser chamados para orientação e proteção. Para esses povos africanos, o mar representa o reino da morte, pois nele as pessoas vivem da mesma maneira que viviam no mundo visível. Nesse contexto, o mar pode ser percebido como um lugar de passagem, onde os vivos podem entrar em contato com a força de seus ancestrais. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2019, p. 592), o mar pode ser uma imagem da morte e, também, da dinâmica da vida.

Tudo sai do mar e tudo retorna a ele: lugar dos nascimentos, das transformações e dos renascimentos. Águas em movimento, o mar simboliza um estado transitório entre as possibilidades ainda informes das realidades configuradas, uma situação de ambivalência, que é a de incerteza, de dúvida, de indecisão, e que pode se concluir bem ou mal.

Na obra "Navegando em terra firme" (Imagem 29), Tia Neyde retrata dois personagens que parecem mover-se lentamente à beira-mar, em direção ao bosque. Essa cena sugere uma tentativa de afastamento dos olhares curiosos dos observadores, enquanto os personagens buscam um ambiente sereno, familiar e íntimo. O bosque, nesta representação, emerge como um espaço de contemplação, onde os personagens podem explorar e refletir sobre as realidades tangíveis e intangíveis, encontrando respostas e compreensões que residem tanto dentro quanto fora de si mesmos (Serrat, 2015, p. 2).

Essa jornada lenta e deliberada em direção ao bosque simboliza uma busca por introspecção e autoconhecimento. Os personagens parecem procurar um refúgio onde possam se reconectar com suas essências, longe das distrações e pressões do mundo exterior. O bosque, com sua natureza densa e misteriosa, representa um lugar de contemplação profunda, onde as fronteiras entre o real e o imaginário se desvanecem, permitindo um mergulho nas camadas mais profundas da mente e do espírito.

Imagem 29 - S/Nome



Fonte: acervo da pesquisadora Kelly MOD Moreira, 2020.

Segundo Bachelard (2008), após adentrar o bosque, é necessário apenas pouco tempo para se aprofundar na imensidão de um mundo ilimitado de possibilidades e livre de censuras e proibições. Para o filósofo, o bosque simboliza um refúgio da realidade estruturada, um lugar onde as regras normativas não se aplicam e a criatividade pode ser expressa livremente. É um convite para se perder em pensamentos e sonhos, para se reconectar com a natureza e com o próprio ser.

Nesse sentido, o bosque é um símbolo de liberdade e potencial criativo, um lugar onde podemos nos reconectar com a natureza e com as profundezas de nós mesmos.

Não há necessidade de permanecer muito tempo nos bosques para conhecer a impressão sempre um pouco ansiosa de que nos “aprofundamos” num mundo

sem limite. Logo, se não sabemos aonde vamos, não saberemos mais onde estamos (Bachelard, 2008, p.135).

A natureza é um tema constante nas obras de tia Neyde, incluindo coqueiros, árvores grandes e frondosas, assim como árvores solitárias, sombrias e sem folhas. A inclusão de elementos da natureza nas obras de Neyde Moreira ajuda a reforçar o simbolismo da conexão da obra com o ambiente natural e o sentido de tranquilidade. Os coqueiros (Imagem 30) nas imagens de Neyde Moreira podem ser interpretados como símbolos de flexibilidade e proteção da casa e dos seres que a habitam. Movimentam-se ao sabor do vento, numa comunicação corporal de um sujeito enraizado no seio da "Mãe Terra".

O povo iorubá cultuava uma entidade da terra, a Terra-Mãe: o orixá Onilé, a Dona da Terra e Senhora do planeta. O orixá Onilé é associado à noção de pertencimento, às relações com a terra, à casa como lugar de origem e à pátria. Na atualidade, o papel desempenhado inicialmente por Onilé é atribuído aos orixás Nanã e Obaluaiyê e, também, a Oxossi e Ogum, por estarem relacionados à sobrevivência do ser humano no planeta. Nessa paisagem, a artista representa também árvores como sendo seres repletos de personalidade, “[que] reúne e ordena os elementos mais diversos” (Bachelard, 2001, p. 209).

A pesquisadora Analine Inês de C. Santos (2023) apresenta uma simbiose contínua entre a árvore e a vida como parte do simbolismo cíclico da árvore presente no pensamento bachelardiano. Ela destaca que as “[...] árvores podem produzir frutos, os quais são hospedeiros de sementes. As sementes são núcleos propulsores do surgimento de uma nova duração, relacionando a duração à aceção de continuidade vital” (Santos, 2023, p. 115).

Imagem 30 - S/Nome



Fonte: acervo da pesquisadora Kelly MOD Moreira, 2020.

A escolha das cores nas composições de Tia Neyde reforça os significados simbólicos das árvores, que, “entregue a forças imaginárias, investida de nosso espaço interior, [ela] entra conosco numa emulação de grandeza (Bachelard, 2004, p. 327).

As cores suaves e tons pastéis presentes na paleta de tia Neyde podem transmitir sensações de tranquilidade e serenidade, alinhando-se ao simbolismo de paz e repouso. A água tranquila do mar azul é uma constante nas imagens da artista, com movimentos lentos e calmos que convidam a uma interação contemplativa e segura, um mergulho nas profundezas do autoconhecimento. A água simboliza a vida e a morte, um elemento transitório que passa como um rio sempre em movimento. Para Chevalier e Gheerbrant (2019, p. 15), os símbolos da água podem ser reduzidos a três temas dominantes: fonte de vida, meio de purificação e centro de regeneração.

sob as imagens superficiais da água, [existe] uma série de imagens cada vez mais profundas, cada vez mais tenazes, não tardará a sentir, em suas próprias

contemplações, uma simpatia por esse aprofundamento; sentirá abrir-se, sob a imaginação das formas, a imaginação dá uma simpatia por esse aprofundamento; verá abrir-se, sob a imaginação das formas, a imaginação das substâncias. Reconhecerá na água, na substância da água, um tipo de intimidade (Bachelard, 2018, p. 10).

Para o povo iorubá, a água é um elemento feminino que simboliza o poder de gerar vida, de nutrir e de fertilizar a terra. Oxum é o orixá dos rios, das águas doces e das cachoeiras. “Oxum é a senhora das águas profundas, daquelas que podem infiltrar-se, alimentando os lençóis subterrâneos, depósitos de água que ocupam os interstícios das rochas ou que vão diretamente para o mar” (Souza, 2011, p. 31).

A jornalista e poeta Daniela Luciana Silva, integrante do Coletivo Pretas Candangas e da Comissão de Jornalistas pela Igualdade Racial (Cojira), do Distrito Federal, traz em sua poesia Oxum, mulher orixá, livre, que aprende de si e se transforma, reinventando o mundo ao qual pertence a partir de uma enxurrada de amor e luz.

UM DIA

O espelho do olhar se encheu de luz
 E água minou, minou...
 Seiva pura de Oxum correu
 Limpando os corações
 Repletos de mundo
 E a correnteza sem destino
 Se transformou no lago dos olhos
 Até transbordar de amor...
 Leva tempo.
 Há quem me faça sentir...
 Um templo sagrado.
 Uma cachoeira na mata.
 Uma deusa que dança.
 Há quem me faça sentir...
 ... sim...

SOU TODA AMOR

(Silva, 2014, p. 56 *apud* Santiago 2018, p. 45)

Acredito ter sido “convidada” por essas imagens das profundezas das águas ao mergulho realizado na intimidade do meu ser, para dar voz a esta escrita, abrindo outras

possibilidades além das caminhadas superficiais às margens, criando significado à travessia. Imaginei que estava mergulhando em uma imensidão desconhecida, imaterial, porém acolhedora e agradável. Uma imersão de múltiplos sentidos, uma transição entre morte e renascimento cotidianos.

A água é realmente o elemento transitório. É a metamorfose ontológica essencial entre o fogo e a terra. O ser votado à água é um ser em vertigem. Morre a cada minuto, alguma coisa de sua substância desmorona constantemente. A morte cotidiana não é a morte exuberante do Jogo que perfura o céu com suas flechas; a morte cotidiana é a morte da água. A água corre sempre, a água cai sempre, acaba sempre em sua morte horizontal. Em numerosos exemplos veremos que para a imaginação materializante a morte da água é mais sonhadora que a morte da terra: o sofrimento da água é infinito (Bachelard, 1989, p. 6-7).

Para Bachelard (1989, p. 28), o mundo tende à beleza quando seus reflexos são apreciados perto de um riacho. O espelho formado pelas águas se transforma em fonte para uma imaginação aberta. Com seu reflexo um tanto vago, um tanto pálido, sugere uma idealização. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (2019), o simbolismo das superfícies refletoras, mais especificamente o espelho, está relacionado à verdade, à pureza e à sinceridade, mas possui também ambiguidades, uma vez que, ao mesmo tempo em que reflete uma realidade, reforça o caráter temporário e efêmero do que está sendo refletido.

o espelho não tem como única função refletir uma imagem; tornando-se a alma de um espelho perfeito, ela participa da imagem e através dessa participação, passa por uma transformação. Existe, portanto, uma configuração entre o sujeito contemplado e o espelho que o contempla. A alma termina por participar da própria beleza à qual se abre (Chevalier; Gheerbrant, 2019, p. 396).

As superfícies refletoras das poças d'água na paisagem de Neyde Moreira (Imagem 31) evocam uma profunda conexão entre terra e céu, como se a imagem capturasse o infinito em sua forma mais simples. O reflexo do céu nas poças sugere uma fusão dos elementos, dando à cena uma dimensão aérea, quase etérea. Ao me imaginar imersa nessa paisagem, sinto-me parte dela, transportada pela delicadeza de uma chuva fina que cai suavemente, como se viesse da vastidão celeste para calmamente me envolver. Cada gota formada no chão é um convite para um encontro íntimo, acolhedor, como se eu estivesse indo ao encontro de amigas queridas, o que reforça a sensação de comunhão com a natureza e o ambiente ao redor.

Imagem 31 - S/Nome



Fonte: acervo da pesquisadora Kelly MOD Moreira, 2020.

Na escala cósmica, o azul do céu é um fundo que dá forma a qualquer colina. Por sua uniformidade, ele se destaca primeiro de todos os devaneios que vivem numa imaginação terrestre. O azul do céu é antes de tudo o espaço onde não há mais nada a imaginar. Mas, quando a imaginação aérea se anima, então o fundo se torna ativo. Suscita no sonhador aéreo uma reorganização do perfil terrestre, um interesse pela zona em que a terra se comunica com o céu. O espelho de uma água se oferece para converter o azul do céu num azul mais substancial. (Bachelard, s/d, p. 199).

A superfície refletora preferida do orixá Oxum é o seu espelho Abebê. O espelho de Oxum é simbolizador da contemplação e reflexão de si. Para Sant'Anna e Silva (2021), o Abebê de Oxum reflete e rebate, mostra o feminino e traz sua força multifacetada. É como um instrumento de superioridade, que representa o ventre e o poder das mãos ancestrais, “é o incentivo da Mãe para que seus filhos olhem para dentro de si, para que se conheçam, que lapidem sua personalidade” (Verger, 2002, p. 121).

É através do espelho que Oxum pode observar o que está atrás de si, sua ancestralidade. Ela, como regente dos nascimentos, tem autorização para

resgatar a sabedoria ancestral, para trazer o novo. É a energia do ciclo de renascimento que está ativa pelo poder de criar. A água é o início e o fim de tudo; água que envolve o feto e guarda a gestação. [...] Oxum não é somente a água que corre, doce e tranquila, a calmaria; ela pode ser a força da destruição, pois está além da fragilidade e da doçura. Oxum emana luz e axé, guardando a porta de comunicação entre a ancestralidade e o nascimento. Rege os partos e carrega o seu espelho, enxergando, através de si, o potencial de renovação das gerações (Sant'Anna; Silva, 2021, p. 53).

Diversas tonalidades da cor azul são refletidas nas criações de tia Neyde (Imagem 32). Chevalier e Gheerbrant (2019, p. 107) consideram a cor azul “como a mais fria, profunda, imaterial e mais pura das cores, nela o olhar mergulha sem encontrar obstáculos e se perde até o infinito”.

Imagem 32 - S/Nome



Fonte: acervo da pesquisadora Kelly MOD Moreira, 2020.

A cor azul está relacionada à simpatia, à harmonia, à amizade e à confiança (Heller, 2014). É a cor das grandes dimensões, do céu e do mar.

O azul é a escuridão tornando-se visível”. [...] O céu azul é uma aurora permanente. Basta contemplá-lo com os olhos meio fechados para reencontrar

esse momento em que, muito antes das fulgurações de ouro do sol, o universo noturno vai tornar-se aéreo. É vivendo incessantemente esse valor de aurora, esse valor de despertar, que se compreende o movimento de um céu imóvel. Como diz Claudel, “não existe cor imóvel”. O céu azul tem o movimento de um despertar (Bachelard, s/d, p. 196).

Tia Wanda também apresenta uma paleta de cores bastante diversificada. Prontamente, suas produções de bonecas de pano remetem à minha primeira infância, ressignificando sensações que haviam sido armazenadas na minha memória. Quando eu era criança, não tínhamos televisão em casa, os bebês na minha família, majoritariamente negros, não nasciam “rosa”. Demorei muito para entender e hoje sou consciente que nunca gostei da conexão bebê negro e boneca rosa, mesmo não tendo consciência da exclusão social que essas bonecas rosas representavam. Recordo-me de não compreender bem o porquê daquelas bonecas, que eu ganhava no final de ano, serem “tão rosas” e geladas. As bonecas, em geral, não me agradavam; quando ganhava uma, logo trocava por uma bola e me divertia muito mais.

As bonecas de tia Wanda, no entanto, me atraíram de imediato. Senti-me representada. Encantei-me com Emílias¹³ negras (Imagem 33), baianas com saias de conchas e corpos totalmente modelados à mão (Imagem 34), além de todo o processo de criação feito de forma artesanal e único. Em um de nossos encontros, perguntei a Tia Wanda de onde havia surgido a ideia de confeccionar uma boneca negra e ela disse: “*foi quando eu estava no curso, todo mundo fazia boneca rosa, eu queria fazer uma diferente*” (Fala de tia Wanda em conversa no dia 25 abr. 2024). Ela relatou também que, por não dispor de recursos para adquirir todo o material necessário ao curso de confecção de bonecas, utilizou partes de um cobertor usado para dar vida às suas Emílias.

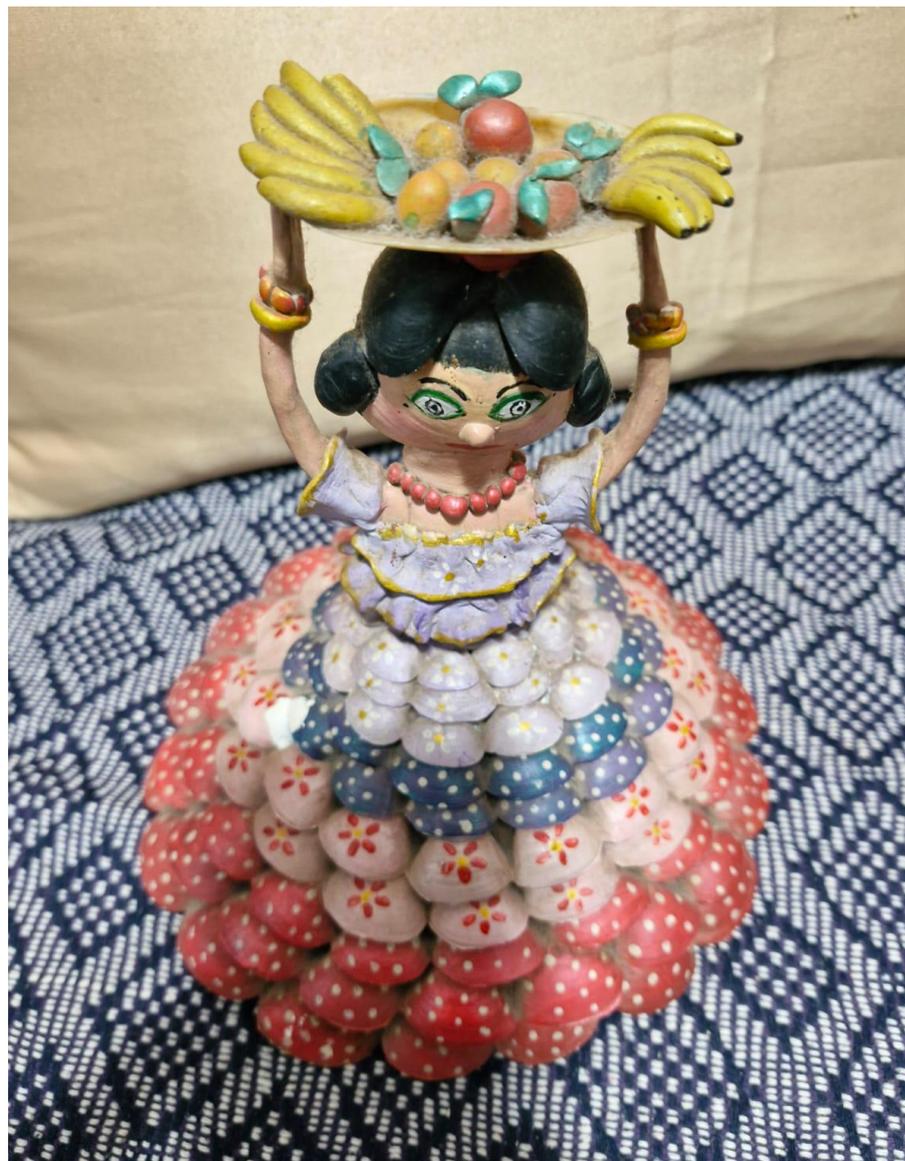
Em seu relato, tia Wanda evidenciou o desejo de fazer algo único e significativo por meio de uma produção identitária. Ao criar uma boneca que reflete sua própria identidade, a artista contribui para uma representação metafórica do povo negro, desafiando normas estabelecidas, apresentando novas perspectivas, celebrando a beleza e a importância da inclusão.

¹³ Emília é personagem da obra infantil escrita pelo brasileiro Monteiro Lobato entre os anos de 1920 e 194. É uma boneca de pano, recheada de macela e olhos de retrós. Ela é conhecida por ocasionalmente “*abrir sua torneirinha de asneiras*”, especialmente ao tentar explicar algo complexo ou justificar uma ação ou desejo. A personagem é conhecida também por falar bastante e ter o hábito de trocar os nomes de coisas ou pessoas por versões com sonoridade semelhante.

Imagem 33 - Emília Negra



Fonte: acervo da pesquisadora Kelly MOD Moreira, 2021.

Imagem 34 - Baiana de conchas

Fonte: acervo da pesquisadora Kelly MOD Moreira, 2021.

As produções tridimensionais de Tia Wanda, assim como as de Tia Neyde, são repletas de simbolismo feminino. A concha, por exemplo, está relacionada com o simbolismo da fecundidade evocado pela água onde se origina. Sua forma e profundidade lembram o órgão sexual feminino, enquanto a pérola, como conteúdo temporário, dá à concha a simbolização da concepção, do nascimento e da morte (Chevalier; Gheerbrant, 2019).

Para Bachelard (1990), a concha é uma transmissora da voz das águas e dos rumores dos mundos do sonho. Para o autor a concha é também uma morada, um abrigo protetor construído para o corpo, pelo corpo, cuja forma é tomada pelo interior numa intimidade trabalhada fisicamente. Por outro lado, Eliade (1979) afirma que as potências sagradas concentradas nas águas, na lua e na mulher se unem no simbolismo sexual feminino.

As ostras, as conchas marinhas, o caracol, a pérola, são solidários tanto das cosmologias aquáticas como do simbolismo sexual. Todos participam, com efeito, nas forças sagradas concentradas nas Águas, na Lua, na Mulher; são, além do mais, por diversas razões, emblemas destas forças: semelhança entre a concha marinha e os órgãos genitais da mulher, relações reunindo as ostras, as águas e a lua, enfim simbolismo ginecológico e embriológico da pérola, formada na ostra (Eliade, 1979, p. 122).

As conchas e as pedras do mar são símbolos atribuídos à Iemanjá, a orixá das águas salgadas, da maternidade, da fertilidade e da proteção. Para Rossinei Felix (2017, p. 27), esse orixá é considerado o próprio sentido da família, do lar, do grupo e da tradição. Segundo Prandi (2001), o nome Iemanjá é derivado do idioma iorubá, *Yèyé Omo Ejá*, que significa mãe cujos filhos são peixes.

O culto aos orixás femininos não se completa sem Iemanjá, a senhora das grandes águas, mãe dos deuses, dos homens e dos peixes, aquela que rege o equilíbrio emocional e a loucura, talvez o orixá mais conhecido no Brasil. É uma das mães primordiais e está presente em muitos mitos que falam da criação do mundo (Prandi, 2001, p. 22).

Assim como Oxum, Iemanjá possui um Abebê, um espelho prateado que se volta para a coletividade. Segundo Evaristo (2020), o espelho de Iemanjá reflete a história de um povo invisibilizado, pois exhibe rostos com os quais o povo negro se identifica e fortalece a consciência de si, desvelando sua beleza e subjetividade. Neste sentido, o espelho de Iemanjá ressalta a importância da representatividade e da visibilidade cultural, sendo um símbolo de reflexão e reconhecimento.

Ao refletir a história de um povo historicamente invisibilizado, o espelho de Iemanjá permite que o povo negro veja a si mesmo, reconhecendo sua própria beleza, história e subjetividade. Portanto, “O abebê de Iemanjá nos revela a nossa potência coletiva, nos conscientiza de que somos capazes de escrever a nossa história de muitas vozes. E que a nossa imagem, o nosso corpo, é potência para acolhimento de nossos outros corpos” (Evaristo, 2020, p. 40).

Desde a infância, a música *Lendas das Sereias*, na voz de Marisa Monte e composta por Vicente Mattos, Dinoel e Arlindo Velloso, tem sido minha homenagem favorita à Iemanjá. A imagem que construí desse orixá era de uma Iemanjá embranquecida, bastante semelhante à Maria (N. Senhora), a quem fui impedida muitas vezes de coroar. Essa representação reflete a interseção e o sincretismo de crenças e práticas religiosas que permeiam a experiência do povo negro. Hoje, a minha Iemanjá tem peitos fartos, braços fortes e pele negra (Imagem 35). Sinto-me abraçada por ela no mar ou por onde eu andar.

LENDAS DAS SEREIAS

Oguntê, Marabô, Caiala, e Sobá
 Oloxum, Ynaê, Janaina e Iemanjá
 Oguntê, Marabô, Caiala, e Sobá
 Oloxum, Ynaê, Janaina e Iemanjá
 São rainhas do mar
 Mar, misterioso mar
 Que vem do horizonte
 É o berço das sereias
 Lendário e fascinante

Olha o canto da sereia
 Ialaó, oquê, ialoa
 Em noite de lua cheia
 Ouço a sereia cantar
 E o luar sorrindo
 Então se encanta
 Com as doces melodias
 Os madrigais vão despertar

Ela mora no mar
 Ela brinca na areia
 No balanço das ondas
 A paz, ela semeia
 Ela mora no mar
 Ela brinca na areia

No balanço das ondas
A paz, ela semeia

Oguntê, Marabô
Caiala e Sobá
Oloxum, Ynaê
Janaina e Yemanjá
São rainhas do mar

Música: de Vicente Mattos, Dinoel e Arlindo Velloso

Imagem 35 - Odoiá



Fonte: Umbanda Saravá@UmbandaTt. Disponível em:
<https://twitter.com/UmbandaTt/status/1317403938837176320?lang=es>. Acesso em: 09 abr. 2024.

As bonecas confeccionadas por Wanda Moreira, diferentemente das comercializadas durante a minha infância, possuem expressão própria com a qual me identifico. Uma expressão viva, análoga àquela apresentada pelas bonecas de espigas de milho, com as quais eu costumava compartilhar as minhas experiências infantis.

No quintal da minha casa havia uma pequena plantação de milho para consumo doméstico. O milharal era o meu esconderijo secreto e as espigas as minhas melhores companheiras de conversa, estimuladoras da minha imaginação. Eu acompanhava bem de perto o desabrochar de cada uma das espigas de milho e sofria quando eram arrancadas. Trançava seus cabelos com todo o cuidado para não as danificar. Encantava-me com a mudança de cor dos fios à medida que iam amadurecendo, um verdadeiro espetáculo da natureza.

Segundo a psicóloga junguiana, poeta e escritora norte-americana Clarissa Pinkola Estés (2014), a boneca representa o espírito interior da mulher, a voz da razão, do conhecimento e da conscientização íntima.

A boneca está relacionada aos símbolos do duende, do elfo, da fada e dos anões. Nos contos de fadas, eles representam uma profunda pulsação de sabedoria dentro da cultura da psique. São eles aquelas criaturas que continuam o trabalho interior e prudente, que são incansáveis. Eles estão trabalhando mesmo quando nós adormecemos, e especialmente quando estamos dormindo, mesmo quando não temos plena consciência do papel que estamos desempenhando. Dessa forma, a boneca representa o espírito interior das mulheres: a voz da razão, do conhecimento e da conscientização íntima. A boneca assemelha-se ao passarinho dos contos de fadas que vem sussurrar no ouvido da heroína. Ele é quem revela o inimigo oculto e a atitude a tomar diante da situação. Essa é a sabedoria do homunculus, o pequeno ser interior. Ele é a ajuda que nem sempre está visível, mas que está sempre disponível (Estés, 2014, p. 107).

Estés (2014) diz que existe uma relação entre a boneca e a mulher. Esse relacionamento simboliza uma forma de magia entre a mulher e uma sabedoria intuitiva, o que faz da boneca uma extensão da própria mulher, simbolizando uma conexão com o inconsciente, com o instinto, com a criatividade e a capacidade de compreender a si mesma e o mundo ao redor. É uma sabedoria não necessariamente adquirida de forma racional, mas sentida e vivenciada.

As bonecas servem de talismãs. Os talismãs são lembretes do que é sentido, mas não visto; do que existe, mas não é de evidência imediata. O *numen* talismânico da boneca é o que nos recorda, o que nos diz, o que vê adiante de nós (Estés, 2014, p.109).

Tia Wanda me intrigou bastante durante um de nossos muitos encontros com uma peça confeccionada por ela. Ela me mostrou o objeto e disse: *“Ihh minha filha! Quando eu fiz isso aqui para dar para Neyde, você nem tinha nascido”* (Fala de Tia Wanda em conversa livre no dia 03 mar. 2024). E assim fui apresentada ao *gomil*, um conjunto formado por um jarro com boca estreita e uma bacia.

No século 19, esses utensílios eram comumente usados para higiene pessoal, pois as casas não dispunham de banheiros completos como temos hoje. Tia Wanda confeccionou um gomil de barro (Imagem 36) e modelou nele flores usando massa de porcelana fria.

Imagem 36 - Gomil



Fonte: acervo da pesquisadora Kelly MOD Moreira, 2021.

Na cosmogonia iorubá, o barro representa uma colaboração mútua entre a água e a terra. É também um símbolo de conexão entre a terra, a natureza e o divino. O barro pode ser moldado, transformado e, neste sentido, simboliza a fertilidade e a renovação. Essa combinação de água e terra representa tanto a vida como a morte.

Nanã Buruquê ou Nanã Buruku é uma das divindades do povo iorubá. Para esse povo, as ações e percepções das divindades são compartilhadas com os sujeitos no mundo material e nas vivências cotidianas.

Nanã [...], é considerada a mais antiga de todos os orixás, sendo uma das mais poderosas e caracterizada com uma personalidade forte, instável, ranzinza e que afasta os homens por lhes dar medo. Respeitada e temida, seus poderes estão relacionados às águas paradas e a lama, ao barro e à argila, é a deusa das chuvas e da terra, é a origem e o poder. Dela sai o barro primordial que dá a vida e força física aos Homens perfeitos e imperfeitos (Sonnewend et al., 2016, p. 5).

O poema “Sálùba”, de Esmeralda Ribeiro, apresenta Nanã como a figura da grande mãe. De acordo com Souza (2015, p. 116), “O poema evoca o perfil materno, mas emancipa a ação da maternidade do puro ato gerador de vida para ser pensado como força que engendra a capacidade de proteger, defender e guardar [seus filhos]”.

SÁLÙBA

Nanã Buruku
 Divindade do povo Ashantí
 embala com dignidade
 àqueles de tez escura
 jogados em qualquer vala dura
 na lua sua banhe com altivez os corpos
 daqueles sem rosto na multidão.
 Sálùba
 Divina mãe
 leva pro lago dos segredos
 encantados das avenidas
 na brincadeira violenta da rua
 o enredo termina em nó atado
 nem minha, nem tuas sitiadas crianças.
 Ancestral mãe revela pro mundo
 porque há presentes letais:

cola, crack, outros tantos mais ofertados
 para aqueles de tez escura
 cuja figura é contornada pela lâmina
 afiada do desprezo.
 Afetuosa mãe, cuida desses filhos
 que não são seus
 agora, grandiosa mãe
 só você zela em cerimônia secreta
 corpos esquecidos que repousam
 na fria cama do asfalto.

(Souza, 2015, p. 116-117).

A produção artística de Neyde e Wanda Moreira revela uma profunda conexão com o universo simbólico da intimidade e do cuidado materno. Elementos como copos, taças, jarros e vasos remetem a recipientes que nutrem e protegem, ecoando a figura da mãe como fonte de vida e amparo. A barca, com sua função de transportar e guiar, pode ser vista como uma metáfora do acolhimento e da condução pela vida, enquanto a casa e o bosque evocam espaços de segurança, proteção e abrigo emocional, típicos do ambiente materno. A presença da água calma e dos espelhos d'água reforçam a ideia de serenidade, introspecção e reflexão. A água, muitas vezes associada à fluidez das emoções e ao princípio feminino, sugere um ambiente onde o afeto e o cuidado se desdobram de forma tranquila e contínua. Os espelhos d'água, por sua vez, remetem ao autoconhecimento e à percepção de si, criando uma interseção entre o mundo interior e exterior, algo que também remete à figura materna como espelho das experiências emocionais e afetivas.

Com esse conjunto de símbolos, as artistas constroem um universo poético e sensível, no qual o cotidiano e os objetos simples ganham uma dimensão de cuidado, afeto e presença maternal.

as imagens da intimidade não escapam da fonte materna, é de fato a mãe, a grande mãe, a mãe-terra, a mãe doadora da vida, matriz que aproxima ventre, berço e túmulo, fazendo do nascimento uma morte e da morte um novo nascimento, de onde se originam os rituais iniciáticos que materializam a passagem encenando a morte simbolizadora do segundo nascimento [...] (Ferreira-Santos; Almeida, 2020, p. 26).

As interlocutoras também incorporam em suas criações uma variedade de flores e frutos (Imagem 37), que são considerados elementos simbólicos associados ao feminino. Embora cada flor possua um simbolismo próprio, Cirlot (1984), de forma geral, divide as flores em duas estruturas distintas: sua essência e sua forma.

No simbolismo geral da flor, como em muitos outros casos, localizamos duas estruturas essencialmente diversas: a flor em sua essência; a flor em sua forma. Por sua natureza, é símbolo da fugacidade das coisas, da primavera e da beleza. [...] Pois bem, por sua forma, a flor é uma imagem do "centro" e, por conseguinte, uma imagem arquetípica da alma (Cirlot, 1984, p. 256).

Imagem 37 - S/Nome



Fonte: acervo da pesquisadora Kelly MOD Moreira, 2020.

Nesta análise simbólica, dei atenção à flor em sua forma. De acordo com Barcellos (2019), tudo na natureza é regido pelos orixás, que apresentam preferências e gostos distintos. As rosas chá (Imagem 38), muito presentes nas pinturas de Neyde Moreira, são, segundo as pesquisadoras Juliana Letícia S. Oliveira e Isabela S. de Queiroz (2019), flores que fazem parte do simbolismo de Iansã. O orixá feminino dos ventos e dos rios,

uma das grandes mães iorubás, *lansã* é associada à sua capacidade defensiva. É uma guerreira independente capaz de solucionar os próprios conflitos, pois carrega em seu agir a marca da ruptura e transformação das coisas.

Muito espontânea e curiosa, sua energia divide, dissipa e distribui, promove purificação e desorganiza as coisas, promovendo e transmutação. Sua experiência com a maternidade é de prover sustento a si e aos seus, além de segurança, e também nos comunica sobre lealdade aos seus próprios desejos, necessidades e modo de ser, se opondo a uma das máximas da maternidade ocidental daquela mulher-mãe que deve abdicar dos outros interesses de vida para bem exercer o seu papel. *lansã* não deve e não solicita docilidade (Oliveira; Queiroz, 2019, p. 15).

Imagem 38 - S/Nome



Fonte: acervo da pesquisadora Kelly MOD Moreira, 2020.

Neyde e Wanda Moreira manifestam em suas criações artísticas imagens que aludem ao simbolismo da mulher e do feminino. Interpretados à luz da mitologia iorubá, esses símbolos remetem a mulheres independentes, guerreiras e humanas, opondo-se aos mitos religiosos cristãos: de Maria, a mãe santa; e Eva, a eterna pecadora. A narrativa mítica católica de Maria, como mãe perfeita, atua até os dias atuais como consolidador de um estereótipo inalcançável de maternidade e feminilidade: “[Maria] é aquela que tudo suporta, que sofre calada, que se mantém casta mesmo depois do parto. Tal condição de Maria foi consolidada na teologia católica como forma de livrá-la do “pecado original” que paira sobre as mães e a maternidade” (Vasquez, 2014, p. 105).

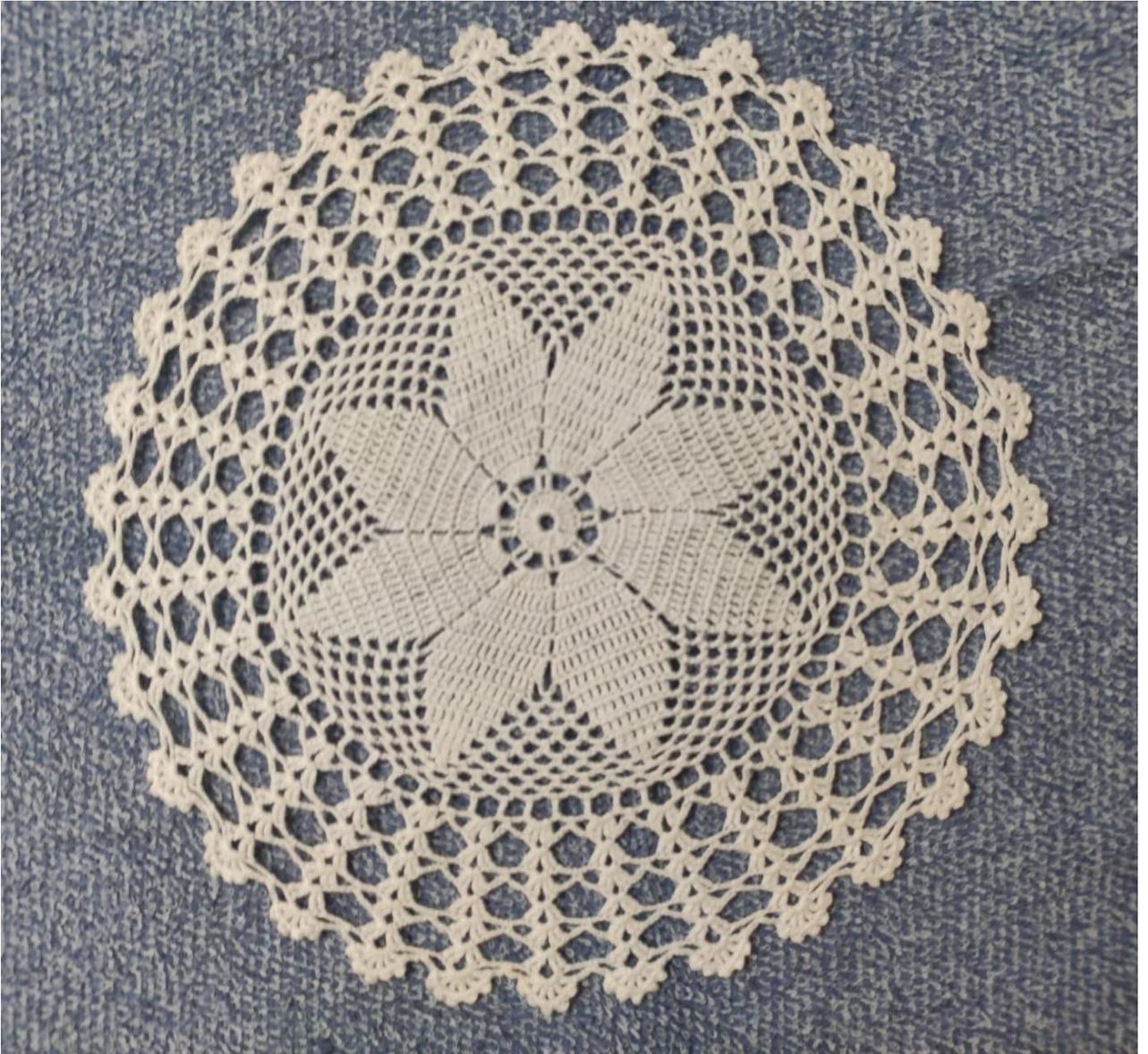
As narrativas míticas iorubás, no contexto desta pesquisa, revelaram-se fontes de empoderamento para as mulheres negras, evidenciando um entrelaçamento entre os relatos ancestrais e as vivências das colaboradoras desta pesquisa. Essa costura ressalta a emergência de discursos que exaltem a inclusão, a diversidade, a coletividade e o fortalecimento feminino negro, contribuindo para a formação de uma sociedade em que cada voz é valorizada e respeitada. Além disso, os mitos iorubás emergiram como um manancial de sabedoria e lições, contribuindo positivamente para a reformulação de perspectivas múltiplas acerca das identidades étnico-sociais e possibilitando que as mulheres negras brasileiras redescubram suas raízes culturais e históricas, reforçando sua identidade e resistência diante das narrativas opressoras perpetuadas por uma sociedade patriarcal e racista.

Ao infundir suas criações com personalidade e escolhas de vida, essas artistas desafiam as normas sexistas patriarcais que, historicamente, confinam as mulheres aos papéis de mães e esposas perfeitas, carregando um fardo de culpa e de expiação. A arte, como uma forma de resistência e transformação social, torna-se um espaço de liberdade e autodeterminação, onde essas mulheres podem reivindicar sua identidade e autonomia, redefinindo o que significa ser mulher fora dos limites impostos pela sociedade.

A representação artística de objetos, de utensílios e de flores pelas interlocutoras é também uma forma de expressão pessoal e cultural. Suas obras transcendem as funções utilitárias e se tornam veículos para a contemplação estética, o prazer sensorial e a comunicação de valores e tradições enraizados na vida. Essa abordagem artística

consegue enfatizar os espectros da expressão criativa, acreditando que o criar não se elabora com uma receita, mas oferece um ambiente propício para a crítica ao *status quo*, incentivando a reflexão e o diálogo sobre questões de gênero, poder e liberdade individual.





Ponto Fantasia

A realização desta investigação juntamente com os procedimentos metodológicos e participação nos componentes curriculares do PPGAV, com particular atenção à disciplina Pedagogia do Imaginário nas Artes Visuais, foram fundamentais para a tessitura do resgate de memórias e narrativas de vida que haviam sido amarradas a uma enorme pedra e lançadas nas profundezas do meu ser. Esta jornada me proporcionou conhecer, por meio do aprofundamento na pesquisa e nos estudos sobre racismo, gênero e feminismo, campos de investigação que eu anteriormente desconhecia. Dialogando com as artistas colaboradoras desta pesquisa, pude compartilhar diversas reflexões críticas que salientaram aspectos da história da arte/educação e da identidade da mulher negra que foram suprimidos e apagados da nossa própria história.

Inicialmente, eu quis deixar fora da pesquisa toda a dor, as exclusões sociais, as discriminações raciais que sofri ao longo da vida, como se elas não fizessem parte de mim. Senti-me como a criança negra excluída da coroação de Nossa Senhora, conforme descrito no poema *Meu Rosário*, de Conceição Evaristo, que sofreu assim como eu com a exclusão desse evento, sem compreender plenamente o processo discriminatório racial ao qual está sendo submetida. O mergulho na pesquisa foi além da superfície, enraizando-se profundamente em meu ser. Agora sinto-me livre para expressar o feminismo negro que existe em mim.

Os diálogos que mantive com as colaboradoras sobre os ideais de branqueamento e as reflexões acerca de como esses conceitos, perpetuados em nossa sociedade patriarcal, contribuem para a marginalização das identidades negras, foram fundamentais para entender como essas estruturas de poder privilegiam apenas uma parcela da população, resultando em desigualdades raciais persistentes. Esses diálogos elucidaram o impacto do ideal de branqueamento sobre a autopercepção e o reconhecimento cultural das pessoas negras. Durante as nossas conversas, evidenciamos a necessidade de se discutir abertamente esse ideal político que prevalece de forma silenciosa em nosso país.

Compreendi, também, que é essencial a promoção de políticas públicas de igualdade racial que envolvam o reconhecimento e a valorização das identidades negras, bem como a desconstrução de privilégios sistêmicos que somente beneficiam a população branca. Isso deve ser feito por meio de um processo educacional contínuo de conscientização e mudanças nas estruturas sociais.

Os teóricos que embasam esta pesquisa enfocam uma educação pautada na importância da consciência crítica, que valoriza o conhecimento adquirido cotidianamente, e a experiência como ponto de partida para o aprendizado e a sistematização. As práticas educativas brasileiras, ao longo da história, foram moldadas pelas expectativas sociais das normas de gênero, limitando o acesso das mulheres à educação. Essas limitações refletiam as crenças sociais sobre o lugar das mulheres, especialmente das mulheres negras, como “domésticas”, “servidoras de merenda escolar”, “faxineiras”, contribuindo para a perpetuação de desigualdades de gênero.

Ao analisar esses aspectos da história da educação das mulheres no Brasil, compreendi melhor os desafios que enfrentamos nas nossas buscas por autonomia, igualdade e plena participação na sociedade. Com esta reflexão, foi possível também apreciar as conquistas alcançadas até o momento e reconhecer a importância contínua da promoção de uma educação inclusiva e igualitária para todas as pessoas, independentemente do gênero. A educação em geral e a arte/educação em particular são essenciais para promover a igualdade de gênero e empoderar as mulheres, as meninas, suas comunidades e a sociedade em sua completude totalizante.

Percebi, nas narrativas míticas do povo iorubá, um empoderamento da mulher negra. Com a costura entre as narrativas ancestrais desse povo e as experiências das colaboradoras desta pesquisa, foi possível identificar uma fala que valoriza a inclusão, a diversidade, a coletividade e o empoderamento das mulheres negras na criação de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as vozes possam ser ouvidas e respeitadas.

Os mitos dos orixás Onilé, Iansã, Nanã, Oxum e Iemanjá se apresentaram nesta pesquisa como uma fonte de sabedoria e ensinamentos que contribuem para a reconstrução de abordagens plurais sobre as identidades étnico-sociais, permitindo às mulheres negras brasileiras se reconectarem com as suas raízes culturais e históricas, fortalecendo sua identidade e resistência contra as narrativas opressoras impostas pela sociedade machista e supremacista branca.

A celebração da diversidade e a inclusão de diferentes perspectivas podem favorecer a compreensão do mundo e a construção de uma sociedade justa e imparcial. As pinturas de paisagens de Tia Neyde e os objetos tridimensionais de Tia Wanda trazem

o desejo de comunicar camadas de significado e convidar o espectador a vivenciar suas próprias experiências e emoções, criando uma ponte entre o mundo visível e o universo interior. A partir das narrativas de mulheres experientes, compreendi que podemos apreender a simplicidade e a riqueza do pensamento artístico. Os símbolos e as narrativas míticas de Onilé, Oxum, Ian

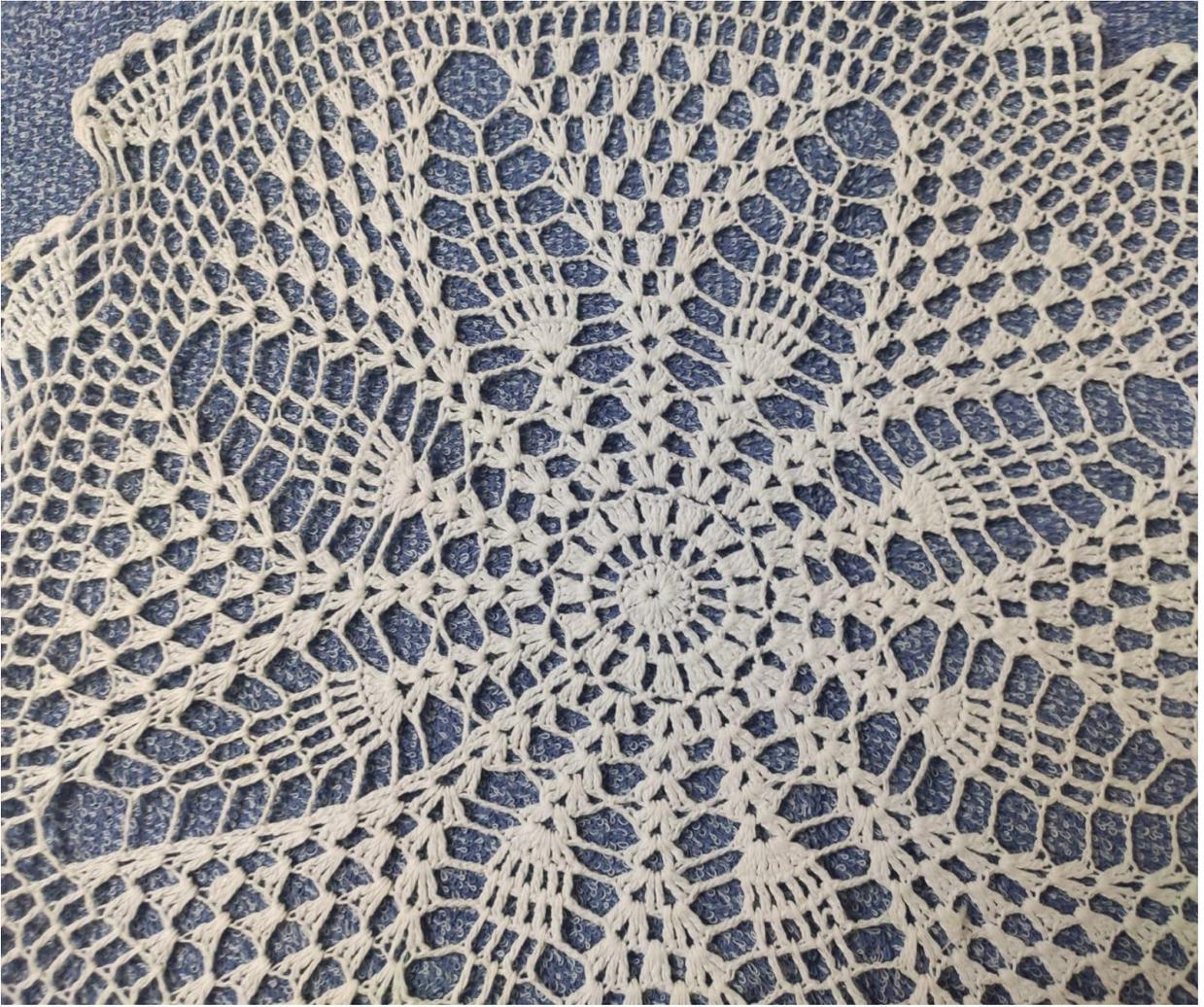
sã, Nanã e Iemanjá propõem um diálogo para o ensino da arte/educação, através do qual os sujeitos devem estar entrelaçados por meio das relações críticas de troca, enraizadas no entendimento e respeito à natureza e de pertencimento ao mundo. São imagens simbólicas que refletem e se envolvem com o individual e o coletivo, abraçando a terra e dela se fazendo ser.

As colaboradoras, consciente ou inconscientemente, usam a simplicidade em suas criações artísticas, manifestando sua jornada pessoal e convidando os espectadores a refletirem sobre as suas próprias experiências e buscas internas. Isso me levou ao entendimento de que as imagens são reflexos de vivências e podem ser pintadas, desenhadas, faladas ou escritas de várias formas. Portanto, a arte que elas criam promove um diálogo não apenas entre as artistas e suas obras, mas também entre as obras e quem as observa, permitindo múltiplas camadas de significado e interpretação. A produção artística de Neyde e Wanda Moreira é um testemunho do potencial transformador da arte/educação, pois o conhecimento pode ser compartilhado em qualquer ambiente, desde que duas ou mais pessoas, de qualquer raça ou gênero, estejam dispostas a trocar experiências.

Proponho que a arte/educação se alinhe constantemente a uma cultura antirracista, seja em espaços formais, não formais ou informais, de modo a transformar os conceitos estruturados pela tradição ocidental e ocidentalizada, especialmente aqueles fundamentados no racionalismo positivista, no negacionismo racial e de gênero. Acredito também ser este um caminho desafiador, mas necessário para garantir que todas as pessoas, independentemente de sua cor, cultura ou origem, tenham as mesmas oportunidades de uma vida plena e significativa.

A jornada em direção a esse futuro começa com cada um de nós, em nossas ações diárias e na maneira como escolhemos nos relacionar uns com os outros em comunidade, porque pessoas negras também são importantes pela sua essência e não por sua cor.





Amostras

AMARAL, Maria das Vitorias Negreiro. A arte (auto)educação para a consciência de si e do outro. **Communiars**, n. 5, p. 71-83, 1 jan. 2021.

AMARAL, Maria das Vitorias Negreiro. Blanqueamiento, arte y mujeres: una perspectiva brasileña. In: **Territórios de la Educacion artística em Dialogo**. [S. l.]: Universidad Nacional de Las Artes UMA, 2019. p. 89-99.

AMOFINAR. **DICIO**: Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020
<[https://www.dicio.com.br/amofinar/#:~:text=Significado%20de%20Amofinar,\(origem%20da%20palavra%20amofinar\)>](https://www.dicio.com.br/amofinar/#:~:text=Significado%20de%20Amofinar,(origem%20da%20palavra%20amofinar)>)> Acesso em: 10 abr. 2024.

ARAÚJO, Roselene Cardoso. **As imagens da mulher afro-brasileira em Olhos D'Água, de Conceição Evaristo**. 2020. 83 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Letras) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

ASSIS, Sissa Aneleh Batista de. A Arte Feminina no Pará 2011. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTES EDUCADORES DO BRASIL (ConFAEB), 21., 2011, São Luís, MA. **Anais [...]**. São Luís, MA: FAEB, 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BACHELARD, Gastón. **A poética do espaço**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

BACHELARD, Gastón. **O Ar e os Sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001. Original publicado em 1943.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil**: Aspectos históricos e metodológicos. Rede São Paulo de Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo, SP: REDEFOR, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte- Educação: leitura no subsolo**. 9. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. **Revista Polyphonia**, v. 27, n. 2, p. 19-39, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rp.v27i2.44693>> Acesso em: 08 abr. 2024..

BEM, Geralda Maria de; SILVA, Cícero Nilton Moreira da; REGES, Maria Auricélia Gadelha. Educação e formação docente: uma visão a partir de Paulo Freire. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p. 84-96, 2021. DOI: 10.14393/REP-2021-61983. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/61983>>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BENTO, Cida. **Pacto da branquitude**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2022.

BEZERRA, Isabella Lima. A função da moda como referencial social no espaço penitenciário. **Ensino em Perspectivas**, v. 4, n. 1, p. 1-10, 2023. Disponível em <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11712>> Acesso em: 02 abr. 2024.

BIANCALANA, Gisela Reis; SANTOS, Camila Matzenauer. Performer-Artista-Mulher-Negra: Priscila Rezende E Suas Tecituras Sociais Performer. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EM ARTE Y CULTURA VIRTUAL, 3., 2019, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia, GO: PPGACV, FAV, UFG, 2019.

BRANCHARDIÈRE, Éléonore Riego de la. **Knitting, Crochet, and Netting, with Twelve Illustrations**. London, UK: Kelly & Prinnett, 2022.

BRAUN, Sônia Maria Antônia Holdor. **Intervenção Urbana Com Fios: O Tricô e o Crochê na Arte Contemporânea em uma Perspectiva Educativa**. 2013. Monografia (Graduação em Artes Visuais) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

BROD, Rodrigo de Azambuja; MAZZARINO, Jane Márcia. O que fica, o que flui e o que fala: lugares identitários no ambiente urbano. **Ambiente & Sociedade**, v. 18, n. 4, p. 55-74, dez. 2015.

CAMPBELL, Joseph. **A imagem Mítica**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

CAMPOS NETO, Antonio Augusto Machado de. A história de todos nós: crimes que podem ser esquecidos: a escravidão: o livro gênese. **Revista da Faculdade de Direito**, v. 116, n. 2, p. 19-38, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2318-8235.v116p19-38>> Acesso em: 14 maio 2024.

CASCAIS, Maria das Graças Alves; TERÁN, Augusto Fachín. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. **Revista Ciência em Tela**, v. 7, n. 2, p. 1-10, 2014. Disponível em: <<http://www.cienciaemtela.nutes.ufrrj.br/nanter.html>> Acesso em: 24 abr. 2024.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 1998.

CIRLOT, Juan-Eduardo. **Dicionário de Símbolos**. São Paulo, SP: Editora Moraes, 1984.

CROCHÊ. **DICIO**: Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>>. Acesso em: 27 set. 2020.

CROCHETAR. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/crochetar>> Acesso em: 30 set. 2023.

DEWEY, John. *El arte como experiencia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1934.

DOMINGUES, Joelza. Ester. **Ensinar História**, [2024?]. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/linha-do-tempo/assinada-a-lei-geral-a-primeira-lei-educacional-do-brasil/> Acesso em: 15 mar. 2024.

DURAND, Gilbert. **Mito, símbolo e mitologia**. Tradução de Hélder Godinho e Vitor Jabouille. Lisboa: Presença, 1982.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. Tradução de Helder Godinho. São Paulo, SP: Martins Fontes: 2012.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos**. Lisboa: Artes e Letras/Arcádia, 1979.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Tradução de Waldéia Barcellos. São Paulo, SP: Rocco, 2014.

EVARISTO, Conceição. A escriturização e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). **Escriturização**: A Escrita de Nós. Reflexões Sobre a Obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro, RJ: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FELIX, Rossinei. **Orixá, Astrologia e Natureza Humana**: Os Orixás e os Astros regendo a vida. [S. l.: s. n.], 2017. *Kindle Edition*.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulues, 2010.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério. **Aproximações ao imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo, SP: Edusp, 2020.

FLORES, Maria Bernardete Ramos; MELO, Sabrina Fernandes. A libertação de Cam: discriminar para igualar. Sobre a questão racial brasileira. *In*: RODRIGUES, Cristina Carneiro; LUCA, Tania Regina de; GUIMARÃES, Valéria (orgs.). **Identidades brasileiras**: composições e recomposições [online]. São Paulo, SP: Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2014. p. 31-86. (Desafios Contemporâneos Collection).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

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

GARCIA, Maryori Katherine Cabrita. **Amatória**: práticas artísticas de uma feminista que reescreveu uma parte da memória líquida de seu corpo. 2019. 432f. Dissertação

(Mestrado em Artes) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11535>> Acesso em: 15 mar. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo, SP: Editora Atlas S.A., 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, SP: [s. n.], 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=iso> Acesso em 26 fev. 2024

GOMES, Elisângela Oliveira. **A escrita de Conceição Evaristo como possibilidade de um novo olhar para o sujeito feminino negro**. 2017. 136f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos Cebrap**, n. 61, p. 147-162, 2001. Disponível em: <https://arquivo.ibccrim.org.br/docs/humano_2014/quimaraes.pdf> Acesso em: 19 set. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. 1 ed. São Paulo, SP: Gustavo Gili, 2014.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Acesso em 22 jan. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Caipolla. 2. ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martin Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo, SP: Elefante, 2021.

IABELBERG, Rosa. **Da arte-educação modernista à pós-modernista: fluxos**. 2015. 258f. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

JOHNSON, Rev Samuel. A história dos yorubas: capítulo 1. **Revista Olorun**, n. 61, p. 1-14, maio 2018.

JORDAN, Winthrop D. Historical Origins of the One-Drop Racial Rule in the United States. **Journal of Critical Mixed Race Studies**, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5070/C811013867>> Acesso em: 20 jan. 2023.

LOTIERZO, Tatiana H. P; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Raça, gênero e projeto branqueador: “a redenção de Cam”, de modesto brocos. **Artelogie**, n. 5, p. [26], 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.4000/artelogie.5242>> Acesso em: 22 jan. 2024.

LYNCH, Patricia Ann. **African Mythology, A to Z**. Revisão de Jeremy Roberts. [S. l.]: Infobase Publishing, 2010.

MAIA, Nertan Dias Silva. O ensino de arte no Brasil nos séculos XIX e XX: da elitização da arte à Proposta Triangular. *In*: VIESBA, Letícia Moreira (org.). **Anais do Congresso Internacional Movimentos Docentes: o futuro da formação, comunidades e redes de colaboração**, v. 3. São Paulo, SP: V Editora, 2023. p. 373-383.

MARINGOLO, Cátia Cristina Bocaiuva. **(Re)imaginando passados emancipados: contranarrativas de liberdade em Um defeito de cor e Beloved**. 2020. 242f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2020.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Ensaio sobre a Dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. São Paulo, SP: Cosac e Naify, 2003.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos**. 2 ed. São Paulo, SP: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Inclusão Social, um debate necessário?** 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>> Acesso em: 25 set. 2023.

NASCIMENTO, Carlos Alexandre da Silva. Uma era de contradições: segregação e resistência afro-americana no período progressista, 1890-1920. **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, n. 27, p. 103-143, 27 dez. 2019.

NEVES, Manuela Ricardo. **Organização do Espaço Educativo: «quebrar» A Rotina**. 2014. 105f. Dissertação (Mestrado em 1º e 2º ciclos do Ensino Básico) - Escola Superior de Educação Jean Piaget/Arcozelo, Vila Nova de Gaia, 2014

NOGUEIRA, Yasmin de Freitas. **Memórias de corpo negro feminino: narrativas poéticas, ancestralidade e processos criativos**. 2019. 212f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2019.

OLIVEIRA, Aline Lima de; MELO, Danielle Rose Souza Cruz; LIMA, Fábio Souza Correa; SILVA, Rakel Fabianne Cantanhede da; ALVES, Syangue Bardales. Era

Vargas e a educação: um estudo do contexto histórico e político dos avanços educacionais da época. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 39, 10 out. 2023. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/39/era-vargas-e-a-educacao-um-estudo-do-contexto-historico-e-politico-dos-avancos-educacionais-da-epoca>> Acesso em: 14 maio 2024.

OLIVEIRA, Ana Célia Carneiro; MOURÃO, Nadja Maria; CASTRO, Flavia Neves de Oliveira. Design e o crocheter no universo feminino. *In: Anais do Colóquio Internacional de Design*, v. 8, n. 5, 2020.

OLIVEIRA, Ana Célia Carneiro; MOURÃO, Nadja Maria. Memória do Crochê: Cultura Afetiva em Objetos Biográficos. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 11-30, 2021. DOI: 10.5965/25944630522021011. Disponível em: <<https://periodicos.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/19590>> Acesso em: 01 maio. 2024.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados**, v. 18, p. 57-60, abr. 2004.

OLIVEIRA, Juliana Letícia da Silva; QUEIROZ, Isabela Saraiva de. Maternidade a partir da mitologia iorubá: Nanã, Iemanjá, Oxum e Iansã. **Revista África e Africanidades**, ano XII, n. 32, nov. 2019. ISSN 1983-2354. Disponível em: <<https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/0270112019.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2024.

OLIVEIRA, Williana Freitas de. **Bacia semântica e o trajeto educativo de uma comunidade negra rural**: narrativas da Colônia de São Firmino, no município de Ewbanck da Câmara, Minas Gerais. 2018. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2018.

PALUDAN, Lis. **Crochet: History & Tecniqe**. Loveland, CO: Interweave Press, 1995.

PENTEADO, Daniela Caielli. **Histórias para habitar**: memórias, moradas e trajetividades. 2014. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: doi:10.11606/D.48.2014.tde-20102014-112719. Acesso em: 26 fev. 2023.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do Imaginário de Gilbert Durand**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

PIZA, Suze; PANSARELLI, Daniel. Sobre a descolonização do pensamento – a invenção de outras epistemologias. **Estudos de Religião**, São Bernardo do Campo, v. 26, n. 43, 2012.

POLI, Ivan da Silva. **Antropologia dos orixás**. A Civilização Yorubá a partir de seus Mitos, Orixás e sua Diáspora. Rio de Janeiro, RJ: Pallas Editora, 2020.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2001.

PRAXEDES, Walter. **Eurocentrismo e racismo nos clássicos da Filosofia**. São Paulo, SP: Revista Espaço Acadêmico, 2008.

RACISMO. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/racismo>> Acesso em: 20 jan. 2024.

REGO, Amancio Mauricio Xavier. Educação: concepções e modalidades. Universidade Pedagógica de Moçambique - Delegação de Manica. **Scientia Cum Industria**, v. 6, n. 1, p. 38-47, 2018.

RÊGO, Cyntia. Descobrimo o crochê na História. Das teorias de seu surgimento aos primeiros registros em livretos, descubra de que maneira o crochê começou a desenhar suas marcas na moda. **Revista Urdume**, 11 abr. 2022. Disponível em: <<https://www.urdume.com.br/post/descobrimo-o-croch%C3%AA-na-hist%C3%B3ria>> Acesso em: 11 abr. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento, Justificando, 2017.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; SILVA, Maurício da. Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. **Revista GEARTE**, v. 4, n. 2, p. 220-230, maio/ago. 2017.

ROSA, Camila Simões. **Mulheres negras e seus cabelos**: um estudo sobre questões estéticas e identitárias. 2014. 147f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ROSA, Fernanda Cristina Nicolau da; MONEGO, Sonia; NETTO, Marinilse. Rompendo a invisibilidade: mulheres artistas e o ensino da arte. **Atas do Congresso da Federação de Artes Educadores do Brasil (ConFAEB)**, v. 1, p. 182-195, 2018.

SALVA, Sueli. Narrativas de vivências juvenis: as jovens mulheres no centro da cena – UFRGS e ULBRA. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 31., 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPEd, 2008.

SANT'ANNA, Caroline Vieira. **Nas Bordas da performance**: O corpo em ação e a emergência de outras cenas acerca dos femininos. 2023. 248f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

SANT'ANNA, Cristiano; SILVA, Isadora Souza. Oxum e ekedis: a ancestralidade feminina negra dos terreiros refletido nas redes sociais. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 227, p. 49-61, mar./abr. 2021.

SANTIAGO, Ana Rita. Memórias Poéticas de Autoras Negras: reinvenções de (Re) existências. **Itinerários – Revista de Literatura**, n. 46, p. 35-50, jan./jun. 2018.

SANTOS, Analine Inês de Carvalho. Imaginário do amor e da natureza: mitocrítica das criações de estudantes de Artes Visuais/IFPE. 2023. 167f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2023.

SANTOS, Fernanda Gabriela Soares dos. **Abrindo o livro das suas vidas**: trajetórias de formação de quatro professoras negras. 2010. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

SANTOS, Rosilaine Costa; COSTA, Leice Diana de Araujo. A Representação da Luta Nacionalista e dos Efeitos da Grande Fome em “Black ‘47” (2018). **Inventário**, n. 26, p. 385–399, 30 dez. 2020.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antonio Batista. O pensar educação em Paulo Freire: Para uma pedagogia de mudanças. **Dia a dia Educação**, 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>> Acesso em: 24 abr. 2024.

SERRAT, Mercè Bruguera Barbany. El simbolismo de los árboles: un paseo histórico por los valores simbólicos de los árboles. **Mètode: Revista de difusió de la Investigació**, n. 86, p. 10-15, 1 jan. 2015.

SEVERI, Fabiana Cristina. Justiça em uma perspectiva de gênero: elementos teóricos, normativos e metodológicos. **Revista Digital de Direito Administrativo**, v. 3, n. 3, p. 574-601, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2319-0558.v3n3p574-601>> Acesso em: 24 abr. 2024.

SILVA, Gleidson Santos da. Das Disposições Legais: uma breve análise das leis educacionais do Império (1827-1854). **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**, [S. l.], v. 1, n. 51, p. 185-213, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.br/rihgse/article/view/16460>>. Acesso em: 16 maio 2024.

SILVESTRE, Gustavo. Gustavo Silvestre, Moda e Sustentabilidade na Prática. **Gustavo Silvestre Brasil**, 2024. Disponível em: <<https://www.gustavosilvestre.com/bio-1>>. Acesso em: 01 fev. 2024.

SIMMEL, Georg. A ponte e a porta. **Política e Trabalho**, n. 12, p. 10-14, set. 1996.

SONNEWEND, Brenda; SILVA, Bruna Arthuso da; VACCHI, Carolina; CRISTINA, Lanna; RODRIGUES, Letícia; BAPTISTA, Lizandra; LOPES, Natália Montefusco; PAIS, Rafaela Aquino. **Ensaio sobre a mitologia no candomblé**. 2016. 29f. TCC (Disciplina de Comunicação Subjetividade e Representações) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOUSA, Juliana Padilha de. Recto | Verso: a invisibilidade do bordado e a poética do avesso no trabalho de Cayce Zavaglia. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL

DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 27, 2018, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2018. p. 3173-3185.

SOUSA, Juliana Padilha de. **Tramas Invisíveis: Bordado e a Memória do Feminino no Processo Criativo**. 2019. 164f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SOUZA, Cássia Fabiane dos Santos. **O esvoaçar de lembranças no pouso de lutas socioambientais de mulheres negras**. 2019. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2019.

SOUZA, Livia Maria Natália de. **Correntezas e outros estudos marinhos**. Salvador, BA: Ogum's Toques Negros, 2015.

TONDATO, Marcia Perencin. Dilemas e Desafios na Contemporaneidade Comunicação e Consumo: presentear experiências – a construção de sentido no cotidiano. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE, 3., 2012, Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas, SP: Unicamp, 2012.

TORRES, Lilian de Lucca. Reflexões sobre raça e eugenia no Brasil a partir do documentário “Homo sapiens 1900” de Peter Cohen. **Ponto Urbe**, n. 2, p. 1-25, 2008.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres: a educação doméstica como uma prática das elites no Brasil de oitocentos**. 2004. 336f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

VASQUEZ, Georgiane. Maternidade e Feminismo: notas sobre uma relação plural. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 3, n. 6, p. 167-181, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/472>> Acesso em: 21 fev. 2024.

VELHO, Gilberto; CASTRO, Eduardo Viveiros de. O Conceito de Cultura e o Estudo das Sociedades Complexas: uma perspectiva antropológica. **Artefato: Jornal de Cultura**, n. 1, p. 4-9, jan. 1978.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo**. Salvador, BA: Corrupio, 2002.

DOCUMENTÁRIOS

FICHA TÉCNICA "O PONTO FIRME": Brasil, 2020, 97 min, cor, documentário. Classificação indicativa: Livre. Direção e Roteiro: Laura Artigas. Produção executiva: Viviane Rodrigues e Gustavo Maximiliano. Fotografia: Freddy Leal, Karla da Costa e Felipe Bentivegna. Som direto: Luís Rovai, Igor Sciallis, Alexandre Zastrás e Leandro Pacheco. Montagem: Nina Senra. Desenho de Som: Daniel Turini, Henrique Chiurciu e Fernando Henna. Mixagem: Daniel Turini. Trilha Sonora original: Maurício Takara e Henrique Diaz. Produtor de Finalização: André Vieceli. Patrocínio: SABESP, PROAC-SP, Lei do Audiovisual. Apoios institucionais: Secretaria de Administração Penitenciária de São Paulo; São Paulo Fashion Week, In-MOD. Apoio Cultural: The End. Apoio: Confraria de Sons e Charutos; Olho de Coruja

FICHA TÉCNICA "Bombriil". Realização: Priscila Rezende. Concepção e performance: Priscila Rezende. Direção: Priscila Rezende. Figurino: Priscila Rezende. Pesquisa de figurino: Priscila Rezende. Duração: 1 hora. Foto: Guto Muniz. Ano de estreia: 2010.

AMOSTRAS DIGITAIS

CARVALHO, Priscila. Ómí Tútú: o poder da água sob a perspectiva das religiosidades afro-brasileiras. **Amarelo**, 03 nov. 2022. Disponível em: <https://amarelo.com.br/2022/11/cultura/omi-tutu-o-poder-da-agua-sob-a-perspectiva-das-religiosidades-afro-brasileiras/> Acesso em: 15 jan. 2024.

CONCEIÇÃO Evaristo: dados biográficos. **Literafro**, 23 ago. 2024. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo> Acesso em: maio 2022.

CULTURA: um conceito antropológico. **Listologia**, [2024?]. Disponível em: <https://listologia.com/cultura-antropologica-resumo/> Acesso em: 01 abr. 2024.

FONSECA, Dirce Mendes da. A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 361-370, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CBVGTw8r6K8tf8rfGNrDt8K/> Acesso em: 01 fev. 2024.

G1. **A escritora e ativista bell hooks**. 15 dez. 2021. 1 fotografia. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2021/12/15/bell-hooks-escritora-e-ativista-morre-aos-69-anos.ghtml> Acesso em: mar. 2023.

GOOGLE. **Dalia**. 10 jul. 2022. 1 fotografia. Disponível em: https://www.google.com/search?q=dalia&rlz=1C1CHBD_enNA754NA754&sxsrf=ALiCzsagJalhFKfq7BEZxmKNq7jL9cM_Uw:1659214866351&source=inms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjztuFwaH5AhUTgpUCHdTUBXUQ_AUoAXoECAIQAw&biw=2560&bih=1249&dpr=0.75#imgcr=TvjbGfDUqLNrnM. Acesso em: 10 jul. 2022.

HISTÓRIA do crochê: da origem à atualidade. **Escola de Artes Manuais**, 23 jan. 2020. Disponível em: <https://escoladeartesmanuais.com.br/blog/a-historia-do-croche> Acesso em 01 fev. 2024.

HOOKS, bell. Toward a Worldwide Culture of Love. **Lion's Roar**, 6 nov. 2024. Disponível em: <https://www.lionsroar.com/toward-a-worldwide-culture-of-love/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

LYNCH, Patricia Ann. Kalunga. In: LYNCH, Patricia Ann. **African Mythology A to Z**. Revisão de Jeremy Roberts 2. ed. New York, NY: Chelsea House Publishers, 2010. p. 65-66. Disponível em: <https://archive.org/details/africanmythologyatoz2ndedition/page/n91/mode/1up> Acesso em: 30 jan. 2024.

MONTENEGRO, Eduardo. Bordado, arte contemporânea. **Revista Continente**, 24 out. 2017. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/secoes/reportagem/bordado--arte-contemporanea> Acesso em: 10 nov. 2022

O QUE é História do Crochê no Brasil? **Ateliê Tecendo Artes e Vidas**, 06 nov. 2023. Disponível em: <https://tecendovidas.com/glossario/o-que-e-historia-do-croche-no-brasil/> Acesso em: 01 fev. 2024.

OXFORD LANGUAGES. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/> Acesso em: 19 set. 2023.

PEREIRA, Lucila Conceição. História da Educação. **Infoescola**, [2024?]. Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/historia-da-educacao/> Acesso em: 10 abr. 2024.

SANTIAGO, Állisson; MACHADO, Andressa. Bordado Empoderado incentiva a reflexão e autoconhecimento nas mulheres. **Humanista**, 7 jun. 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2018/06/07/bordado-empoderado-incentiva-a-reflexao-e-autoconhecimento-nas-mulheres/> Acesso em: 15 maio 2022.

TOMLIN, C. M. Sojourner Truth. **National Geographic Kids**, [2024?]. Disponível em: <https://kids.nationalgeographic.com/history/article/sojourner-truth>. Acesso em 23 mar. 2023.



APÊNDICE A

Quadro 1 - IBICT - BDTD - Palavras-chave sem agrupamento

Palavras-chave 1x1	Ano base 2011-2021
Imaginário	3,489 publicações
Mulher negra	1,389 publicações
Educação	71,761 publicações
Processos criativos	4,630 publicações
Narrativas de vida	5,965 publicações

Fonte: elaboração própria. Pesquisa realizada em maio de 2022.

Quadro 2 - IBICT - BDTD - Agrupamento de duas palavras-chave

Palavras-chave 2x2	Ano base 2011-2021
Imaginário/Mulher negra	52 publicações
Imaginário/Educação	835 publicações
Imaginário/Processos criativos	152 publicações
Imaginário/Narrativas de vida	303 publicações
Mulher negra/Educação	350 publicações
Mulher negra/Processos criativos	30 publicações
Mulher negra/Narrativas de vida	149 publicações
Educação/Processos criativos	1,537 publicações
Educação/Narrativas de vida	2,044 publicações
Processos criativos/Narrativas de vida	229 publicações

Fonte: elaboração própria. Pesquisa realizada em maio de 2022.

Quadro 3 - IBICT - BDTD - Agrupamento de três palavras-chave

Palavras-chave 3x3	Ano base 2011-2021
Imaginário/Mulher negra/Educação	12 publicações
Imaginário/Mulher negra/ Processos criativos	3 publicações
Imaginário/Mulher negra/ Narrativas de vida	10 publicações
Imaginário/Educação/ Processos criativos	57 publicações
Imaginário/Educação/ Narrativas de vida	97 publicações
Imaginário/Narrativas de vida/ Processos criativos	17 publicações
Mulher negra/Educação/ Processos criativos	8 publicações
Mulher negra/Educação/ Narrativas de vida	45 publicações

Fonte: elaboração própria. Pesquisa realizada em maio de 2022.

Quadro 4 - IBICT - BDTD - Agrupamento de quatro palavras-chave

Palavras-chave 4x4	Ano base 2011-2021
Imaginário/Mulher negra/Educação/ Processos criativos	Nenhum registro encontrado
Imaginário/ Mulher negra/ Educação/Narrativas de vida	5 publicações

Fonte: elaboração própria. Pesquisa realizada em maio de 2022.

Quadro 5 - IBICT - BDTD - Agrupamento de cinco palavras-chave

Palavras-chave 5x5	Ano base 2011-2021
Imaginário/Mulher negra/Educação/ Processos criativos/Narrativas de vida	Nenhum registro encontrado

Fonte: elaboração própria. Pesquisa realizada em maio de 2022.

APÊNDICE B

Quadro 6 - Análise de Teses e Dissertações IBICT – BDTD

Autor/a - Título	Análise das Teses e Dissertações - (IBICT - BDTD)		
	Principais teóricos	Temas abordados	Semelhanças com o campo de estudo dessa pesquisa.
1 - GARCIA, Maryori Katherine Cabrita Amatória: práticas artísticas de uma feminista que reescreveu uma parte da memória líquida de seu corpo.	- BELTING, Hans. - EVARISTO, Conceição. - hooks, Bell. - FOUCAULT, Michel	- Feminismo Relacionamentos familiares - Amor e ódio - Sentidos	- Mulher - Narrativas de si - Memória - Imaginário
2 - NOGUEIRA, Yasmin De Freitas Memórias de um corpo negro feminino: Narrativas Poéticas, Ancestralidade e Processos Criativos	- ADORNO, Theodor, - BACHELARD, Gaston. - EVARISTO, Conceição. - hooks, Bell. - OSTROWER, Fayga - SANTAELLA, Lucia.	- Processo de criação - Performance - Corpo.	- Mulheres negras - Silenciamento - Invisibilidade - Histórias de vida
3 - SOUSA, Juliana Padilha De. Tramas Invisíveis: Bordado e a Memória do Feminino no Processo Criativo.	- BARBOSA, Ana Mae. - BUTLER, J. - CANDAU, Joel. - DURAND, Jean-Yves. - LE GOFF, Jacques.	- Memórias - Mulheres Artistas - Traços identitários - Processos Criativos.	- Invisibilidade de ser mulher - Recortes de espaço e tempo - Histórias de minoria
4 - SOUZA, Cássia Fabiane dos Santos O esvoaçar de lembranças no pouso de lutas socioambientais de mulheres negras	- BACHELARD, Gaston. - SATO, Michèle	- Dimensões da militância e de gênero - Dimensões de raça, de ambiente e de educação	- Fenomenologia - Mulheres negras - Narrativas de vida
5 - OLIVEIRA, Williana Freitas de Bacia semântica e o trajeto educativo de uma comunidade negra rural: narrativas da Colônia de São Firmino, no município de Ewbanck da Câmara, Minas Gerais	- DURAND, Gilbert	- Estruturas antropológicas do imaginário - Narrativas de vida - Educação étnico-racial - Imaginário afro-brasileiro	- Pesquisa qualitativa - Análise documental - Análise textual e iconográfica - Entrevistas abertas

Autor/a - Título	Análise das Teses e Dissertações - (IBICT - BDTD)		
	Principais teóricos	Temas abordados	Semelhanças com o campo de estudo dessa pesquisa.
6 - SANTOS, Fernanda Gabriela Soares dos Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras	- BOSI - PERROT - CASTORIADIS	- Educação - Perspectiva autobiográfica - Imaginário	- Luta pela sobrevivência - Religiosidade - Imaginário cotidiano
7 - PENTEADO Daniela Caielli Histórias para habitar: memórias, moradas e trajetividades	- DURAND, Gilbert - MAFFESOLI, Michel - CERTEAU, Michel de	- Teoria Geral do Imaginário - Mapas simbólicos (AT-9)	- Resistência simbólica - Imaginário
8 - GOMES, Elisângela Oliveira A escrita de Conceição Evaristo como possibilidade de um novo olhar para o sujeito feminino negro	- GLISSANT, Eduard - FANON, Franz - GILROY, Paul	- Conceição Evaristo - Olhos de D'Água - Imaginário	- Resistência - Desigualdade social - Dor
9 - ARAÚJO, Roselene Cardoso As imagens da mulher afro-brasileira em Olhos D'Água, de Conceição Evaristo	- RIBEIRO, Djamila - LOBO, Luiza - KILOMBA, Grada - SPIVAK, Gaytri C. -- hooks, bell	- Conceição Evaristo - Olhos de D'Água - Lugar de fala - Feminismo negro	- Ancestralidade feminina - Autoria feminina
10 - ROSA, Camila Simões. Mulheres negras e seus cabelos: um estudo sobre questões estéticas e identitárias	- FREIRE, Paulo. - REIS, Maria da Conceição - GOMES, Nilma Lino	- Mulheres Negras - Estética - Identidade	- Identidade negra - Cabelo crespo
11 - SANTOS, Ana Paula Freitas dos Os contos de Conceição Evaristo e a representação da mulher negra: diáspora, gênero e descolonização	- GONZALEZ, Lélia - RIBEIRO, Djamila	- Literatura negra - Escrivência - Feminismo - Descolonização - Interseccionalidade	- Oralidade - Mulheres negras

Fonte: elaboração própria.

APÊNDICE C

Quadro 7 - Programas/Área de conhecimento das Teses e Dissertações

Autor/a - Título	Programas/Área de conhecimento das Teses e Dissertações - (IBICT - BDTD)		
	Programa/Universidade	Nível	Orientadora
1 - GARCIA, Maryori Katherine Cabrita Amatória: práticas artísticas de uma feminista que reescreveu uma parte da memória líquida de seu corpo.	- PPGARTES-UFPA Programa de Pós-Graduação em Artes - Instituto de Ciências da Arte - Universidade Federal do Pará - Belém	Mestrado	Cláudia do Amaral Leão
2 - NOGUEIRA, Yasmin De Freitas Memórias de um corpo negro feminino: Narrativas Poéticas, Ancestralidade e Processos Criativos	- PPGAC-UFBA Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas , - Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador	Doutorado	Suzana Maria Coelho Martins
3 - SOUSA, Juliana Padilha De. Tramas Invisíveis: Bordado e a Memória do Feminino no Processo Criativo.	- PPGARTES-UFPA Programa de Pós-Graduação em Artes - Instituto de Ciências da Arte - Universidade Federal do Pará - Belém	Mestrado	Benedita Afonso Martins
4 - SOUZA, Cássia Fabiane dos Santos O esvoaçar de lembranças no pouso de lutas socioambientais de mulheres negras	- UFMT CUC Programa de Pós-Graduação em Educação - Instituto de Educação (IE) - Universidade Federal de Mato Grosso - Cuiabá	Doutorado	Cássia Fabiane dos Santos Souza
5 - OLIVEIRA, Williana Freitas de Bacia semântica e o trajeto educativo de uma comunidade negra rural: narrativas da Colônia de São Firmino, no município de Ewbanck da Câmara, Minas Gerais	- UFJF Programa de Pós-graduação em Educação - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora	Mestrado	Julvan Moreira de Oliveira,

Autor/a - Título	Programas/Área de conhecimento das Teses e Dissertações - (IBICT - BDTD)		
	Programa/Universidade	Nível	Orientadora
6 - SANTOS, Fernanda Gabriela Soares dos Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras	- UFSM Programa de Pós-Graduação em Educação - Centro de Educação - Universidade Federal de Santa Maria	Mestrado	Valeska Maria Fortes de Oliveira.
7 - PENTEADO Daniela Caielli Histórias para habitar: memórias, moradas e trajetividades	- USP Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo	Mestrado	Maria Cecília Sanchez Teixeira,
8 - GOMES, Elisângela Oliveira A escrita de Conceição Evaristo como possibilidade de um novo olhar para o sujeito feminino negro	- UFJF Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Literários - Universidade Federal de Juiz de Fora	Mestrado	Enilce do Carmo Albergaria Rocha
9 - ARAÚJO, Roselene Cardoso As imagens da mulher afro-brasileira em Olhos D'Água, de Conceição Evaristo	- PUC Goiás Programa de Pós-Graduação em Letras - Escola de Formação de Professores e Humanidade - Curso de Letras Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Mestrado	Paulo Antônio Vieira Júnior
10 - ROSA, Camila Simões. Mulheres negras e seus cabelos: um estudo sobre questões estéticas e identitárias	- UFSCar Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.	Mestrado	Elenice Maria Cammarosano Onofre
11 - SANTOS, Ana Paula Freitas dos Os contos de Conceição Evaristo e a representação da mulher negra: diáspora, gênero e descolonização	- UFRGS Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado	Ana Lúcia Liberato Tettamanzy

Fonte: elaboração própria.

APÊNDICE D

Quadro 8 - Artigos da ConFAEB

Autor/a - Título	Análises dos artigos Congresso da Federação de Artes Educadores do Brasil – ConFAEB		
	Principais teóricos.	Temas abordados	Semelhanças com o campo de estudo dessa pesquisa.
1 - BATISTA, Sissa Aneleh de Assis A Arte Feminina No Pará	- MEAD, Margarete - KHEL, Maria Rita - BEAUVOIR, Simone de - Merleau-Ponty	-Construção do ser feminino -Arte feminina - O gênero ser	- Arte feminina - Artistas femininas
2 - CAROLINO, Jacqueline Alves Velhice no Universo da Arte: a conquista de um lugar	- CIORNAI, Selma - FISCHER, Ernst - OLIVEIRA, Rita C. - OSTROWER, Fayga	- Velhice -Arte -Conquista	- Arte na terceira idade - Arte reconstruindo e revitalizando a vida
3 - SOUSA, Marília Martha França AMARAI, Maria Das Vitórias Negreiros do Desenhos e Patrimônio Cultural: O que diz o Imaginário sobre a produção de imagens dos (as) adolescentes?	- DURAND, Gilbert - BACHELARD, Gaston - ROCHA PITTA, Danielle Perin	- Códigos imagéticos - Produção cultural de povos afro-brasileiros e indígenas	- Identidade estética
4 - ROSA, Fernanda Cristina Nicolau MONEGO, Sonia NETTO, Marinilse Rompendo a Invisibilidade: Mulheres Artistas e o Ensino Da Arte	- FAVARETTO, Celso. - FOUCAULT, Michel	- Universo feminino - Mulheres artistas	- Apagamento - Visibilidade feminina
5 - AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros do Lugares E Contextos Da Arte/Educação No Brasil: Mulheres No Ensino De Arte	- BARBOSA, Ana Mae - bell hooks	- Mulheres no ensino da arte	- Apagamento - Invisibilidade

Fonte: elaboração própria.

APÊNDICE E

Quadro 9 - Artigos (ANPEd)

Autor/a - Título	Análises dos artigos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)		
	Principais teóricos.	Temas abordados	Semelhanças com o campo de estudo dessa pesquisa.
1 - SALVA, Sueli Tramas invisíveis: bordado e a memória do feminino no processo criativo	- CERTEAU, M. - MARTINS, J. de S. - MELUCCI, A. - NAROTZKY, S.	- Valorização do feminino - Narrativas autobiográficas - Identidade	- Relato de vivências - Narrativas construídas em diários autobiográficos - Narrativa de cotidiano
2 - SOUSA, Bernardina Santos Araújo de Os Manuais de conduta e a escrita feminina no início do século XX: O que desvelam as narrativas?	- FOUCAULT, Michel. - TOSCANO, Moema. - PERROT, Michelle.	- Formação de professores - Cultura do assexuamento - Identidades plurais - Práticas sexistas	- Desigualdade social - Imaginário popular

Fonte: elaboração própria.



