

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

LUIZA PAIVA BERNARDES

PODE UMA ÁRVORE FLORESCER NO OUTONO? Mapeando os Caminhos do
Pensamento Colonial no Ensino de Artes

Recife

2020

LUISA PAIVA BERNARDES

PODE UMA ÁRVORE FLORESCER NO OUTONO? Mapeando os Caminhos do
Pensamento Colonial no Ensino de Artes

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Artes Visuais.

Área de Concentração: Processos Educacionais em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Vitórias
Negreiros do Amaral

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

B522p Bernardes, Luísa Paiva
Pode uma árvore florescer no outono?: Mapeando os Caminhos do Pensamento Colonial no Ensino de Artes / Luísa Paiva Bernardes. – Recife, 2020.
143p.: il.

Orientadora: Maria das Vitórias Negreiros do Amaral.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, 2020.

Inclui referências e anexos.

1. Colonialidade. 2. Colonialismo. 3. Pensamento Colonial. 4. Pós-Colonial. 5. Arte-Educação. 6. Ensino de Artes. I. Amaral, Maria das Vitórias Negreiros do (Orientadora). II. Título.

700 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2021-77)

LUISA PAIVA BERNARDES

PODE UMA ÁRVORE FLORESCER NO OUTONO? Mapeando os Caminhos do
Pensamento Colonial no Ensino de Artes

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Artes Visuais.

Aprovada em: 27/02/2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Elton Bruno Soares de Siqueira (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Renata Wilner (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A caminhada do trabalho acadêmico é solitária e por muitas vezes angustiante (muito mais do que deveria ser), porém um trabalho não nasce sem troca ou sem diálogo com o outro, por isso, gostaria de agradecer algumas dessas pessoas que estiveram comigo e caminharam ao meu lado ao longo dessa jornada.

Assim como o primeiro pedaço de bolo de todos os meus aniversários que sempre foi e sempre será dela, quero agradecer à minha mãe, que me ensinou a sonhar, e a escrever sobre meus sonhos, que me ensinou a tecer com linhas e com ideias. Com todo o meu amor, muito obrigada man, pelas trocas, pela leitura atenta, pelo apoio, por se indignar junto comigo e por sempre manter os patins por perto.

À minha comadre Luiza Berthoud, pela força, pelos conselhos, por me ajudar a revisar inúmeras vezes o texto, e à minha afilhada Capitu, que em seus primeiros passos, em suas primeiras palavras me lembra da beleza de aprender e que o cotidiano pode ser extraordinário.

Aos meus colegas de mestrado pelo apoio, trocas, desabafos, e momentos de descontração tão necessários nessa rotina tão dura. Quero agradecer a cada um e cada uma, mas em especial à Paloma, à Renata, à Juliana, à Sephora e ao Mitsy. E um abraço ainda mais especial na querida Carolina Salvi.

À Renata Wilner, pela troca em aula e no estágio de docência, foi provocada pelas aulas de “Arte e Diversidade Etnico-Cultural” que tive a ideia que originou essa pesquisa.

À minha orientadora Maria das Vitórias Negreiros do Amaral, pela orientação, pelos ensinamentos e por saber acolher as divergências

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de pesquisa, tão necessária para a produção científica.

Gostaria de agradecer também àqueles que vieram antes de mim, por abrir caminhos de resistência. E, sobretudo, àqueles que virão depois de mim.

RESUMO

O presente trabalho se propõe a mapear como o *pensamento colonial* se revela no Ensino das Artes a partir da observação das aulas da disciplina de Artes Visuais de duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental em um colégio de classe média da Zona Norte de Recife, em Pernambuco. A pesquisa nasce do espanto gerado por uma árvore florida no mês de maio em São Paulo: Pode uma árvore florescer no outono? Ao me indagar sobre aquele estranhamento, entendi que não eram as árvores que estavam fora de época, mas o ensino que havia turvado o nosso olhar de observadoras, havíamos aprendido regras e tabelas, mas não havíamos aprendido a nos inquietar com o mundo a nossa volta. Não dizem que branco é melhor, mas se aprende que o lápis bege é a cor da pele e que todas as outras tonalidades estão fora do padrão. Não se aprende que as árvores que florescem nas cidades são desreguladas, mas se cresce desenhando sol no verão, folhas caídas no chão no outono, neve no inverno e flores na primavera.

Palavras-chave: Colonialidade. Colonialismo. Pensamento Colonial. Pós-Colonial. Arte-Educação. Ensino de Artes.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad mapear cómo el *pensamiento colonial* se revela en la Enseñanza de las Artes, a partir de la observación de clases de la disciplina de Artes Visuales en dos turnos del primer año de la Escuela Primaria, en una escuela de clase media en la Zona Norte de Recife, en Pernambuco. La investigación proviene del extrañamiento generado por un árbol en flor durante el mes de mayo en São Paulo: *¿Puede un árbol florecer en el otoño?* Mientras nos cuestionábamos acerca de esta extrañeza, nos dimos cuenta de que no eran los árboles aquellos quienes estaban fuera de temporada, sino la enseñanza que había nublado nuestra mirada de observadoras, habíamos aprendido reglas y tablas, pero no habíamos aprendido a preocuparnos por el mundo que nos rodea. No se nos dice que el blanco es mejor, pero hemos aprendido que el lápiz beige es el color de la piel y que todos los demás tonos no son el estándar. No hemos aprendido que los árboles que florecen en nuestras ciudades no están regulados, pero crecemos dibujando el sol en verano, las hojas caídas en el suelo en otoño, la nieve en invierno y las flores en primavera.

Palabras clave: Colonialidad. Colonialismo. Pensamiento colonial. Poscolonial. Artes-Educación. Enseñanza de las artes.

ABSTRACT

This paper aims to map how the colonial thought reveals itself in the teaching of the arts from the observation of two Visual Arts classes of the first year of Elementary School in a middle class college in the North Zone of Recife, Pernambuco. The research is born from the amazement generated by a flowering tree in May in São Paulo: Can a tree bloom in the fall? As we wondered at this strangeness, we realized that it was not the trees that were out of season, but the teaching that had clouded our eyes as observers, we had learned rules and tables, but we had not learned to be curious about the world around us. We are not told that white is better, but we have learned that beige pencil is the color of the skin and that all other shades are nonstandard. We have not learned that the trees that bloom in our cities are unregulated, but we grow up drawing sun in summer, fallen leaves on the ground in autumn, snow in winter, and flowers in spring.

Keywords: Coloniality. Colonialism. Colonial thinking. Post Colonial. Art education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A árvore decolonial	12
Figura 2 – Mapa em caracol	15
Figura 3 – Ipê amarelo fotografado próximo ao Laboratório Keizo Asami na UFPE	21
Figura 4 – Montagem de fotos de Ipês rosa na Avenida Agamenon Magalhães e no Colégio Americano Batista na Rua Dom Bosco, Recife/PE	22
Figura 5 – América Invertida, Joaquín Torres García, 1943	24
Figura 6 – Historieta de Mafalda, Quino	25
Figura 7 – Lua Crescente	26
Figura 8 – Fases da Lua	26
Figura 9 – O Baobá	31
Figura 10 – ¡Somos la Dignidad Rebeled, El Corazón Olvidado De La Patria!	32
Figura 11 – Casas de Paraisópolis e prédio de luxo no Morumbi: separados por um muro, com estatísticas bem diferentes	34
Figura 12 – Desenho produzido na sala de Artes pelos alunos durante a observação em que o desenho da escrita começa a parecer, junto do desenho, em 09/05/2019	42
Figura 13 – Desenhos produzidos em sala de aula com a temática do São João	49
Figura 14 – Desenhos produzidos em sala de aula com a temática do São João	50
Figura 15 – Desenhos produzidos em sala de aula com a temática do São João	51
Figura 16 – Desenhos produzidos em sala de aula com a temática do São João	52
Figura 17 – Desenhos produzidos em sala de aula com a temática do Cajueiro	53
Figura 18 – Desenhos produzidos em sala de aula com a temática do Cajueiro	54
Figura 19 – Desenhos produzidos em sala de aula com a temática do Cajueiro	54
Figura 20 – Eclipse	62
Figura 21 – Ancestralidade	63
Figura 22 – Sanzara no Rio Capibaribe	63
Figura 23 – AWÁ UYUKÁ KISÉ, TÁ UYUKÁ KURÍ AÉ KISÉ IRÜ (QUEM COM FERRO FERRE, COM FERRO SERÁ FERIDO)	64
Figura 24 – Nheengaitá (protagonismo e a nossa voz será ouvida)	64
Figura 25 – Abaporu, Tarsila do Amaral, 1928	65
Figura 26 – Sereia tempera, Alfredo Volpi, 1960.	69

Figura 27 – Desenhos produzidos pela primeira turma na atividade sobre Volpi	69
Figura 28 – Desenhos produzidos pela primeira turma na atividade sobre Volpi	70
Figura 29 – Desenhos produzidos pela primeira turma na atividade sobre Volpi	70
Figura 30 – Desenhos produzidos pela primeira turma na atividade sobre Volpi	71
Figura 31 – Desenhos produzidos pela primeira turma na atividade sobre Volpi	71
Figura 32 – Desenhos produzidos pela primeira turma na atividade sobre Volpi	72
Figura 33 – Imagem captada do vídeo reproduzido em sala	73
Figura 34 – Desenhos produzidos pela segunda turma na atividade sobre Volpi	73
Figura 35 – Desenhos produzidos pela segunda turma na atividade sobre Volpi	74
Figura 36 – Desenhos produzidos pela segunda turma na atividade sobre Volpi	74
Figura 37 – Desenho produzido na atividade sobre o artista Portinari	75
Figura 38 – Desenhos produzidos na atividade sobre o artista Portinari	76
Figura 39 – Desenhos produzidos na atividade sobre o artista Portinari	76
Figura 40 – Desenhos produzidos na atividade sobre o artista Portinari	77
Figura 41 – Desenhos produzidos na atividade sobre o artista Matisse	78
Figura 42 – Desenhos produzidos na atividade sobre o artista Matisse	78
Figura 43 – Desenhos produzidos na atividade sobre o artista Matisse	79
Figura 44 – Mapa histórico das migrações Guarani para o litoral e localização das aldeias atuais	84
Figura 45 – Papel Picado, Margaret Sosa	85

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	UM IPÊ?! POR QUE NÃO UMA MANGUEIRA?!	17
3	UM BAOBÁ ENTRE CASAS GRANDES	30
4	MAPEANDO OS CAMINHOS DA COLONIALIDADE NO ENSINO DE ARTES	41
4.1	CONTATO COM A ESCOLA E RECEPÇÃO	44
4.2	PENSO LOGO EXISTO?	44
4.3	É DA CABEÇA QUE VÊM AS IDEIAS	47
4.4	ATIVIDADE SÃO JOÃO	48
4.5	ATIVIDADE DO CAJU	52
4.6	O ÍNDIGENA E A CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS ENQUANTO CURIOSIDADE	55
4.7	ARTISTAS TRABALHADOS EM SALA	65
4.7.1	Tarsila do Amaral	65
4.7.2	Alfredo Volpi	68
4.7.3	Cândido Portinari	75
4.7.4	Henri Matisse	77
4.7.5	Um breve comentário sobre a escolha dos artistas trabalhados	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	87
	ANEXO A – A DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO NA OBRA DE GRADA KILOMBA	92
	ANEXO B – O ANTROPÓLOGO CONTRA O ESTADO	103
	ANEXO C – CARTOGRAFIA ENQUANTO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO: UMA CONVERSA COM VIRGÍNIA KASTRUP	125
	ANEXO D – DICIONÁRIOS DE MONTOYA: REGISTROS SINGULARES	136
	ANEXO E – AQUELE ABRAÇO	139

1 INTRODUÇÃO

Pode uma árvore florescer no outono?

Durante o mês de maio de 2012, andando pelas ruas da cidade de São Paulo com uma amiga, ao notar que as árvores floresciam, ela fez o seguinte comentário:

- Mas que estranho, nem é primavera...

Aquele comentário ressoou em mim.

Naquele momento eu percebi que, apesar de crescer vendo aquelas árvores florescerem em maio, ainda assim achava que elas estavam fora da época, e que elas deveriam florescer na primavera, pois aprendi na escola que seria a época do ano em que todas as árvores deveriam florescer. E foi assim que, ao me indagar sobre aquele estranhamento, eu entendi que não eram as árvores que estavam fora de época, mas o ensino aprendido na escola que havia turvado o meu olhar de observadora. Eu havia aprendido regras e tabelas, mas não havia aprendido a me inquietar com o mundo a minha volta.

Aprender que as árvores só florescem na primavera, para além de um conteúdo programático, é entender a realidade através de um olhar eurocêntrico, já que nos países de clima temperado faz sentido, mas no Brasil, não. Dessa forma, um olhar atento pode revelar o pensamento colonial até nos comentários mais cotidianos, porque ele está presente assim mesmo, nas entrelinhas, nos meandros.

Figura 1 – A árvore decolonial



Fonte: Aatoria Própria, 26 de maio 2015.

Não aprendemos que as árvores que florescem em nossas cidades são desreguladas, mas crescemos desenhando sol no verão, folhas caídas no chão no outono, neve no inverno e flores na primavera. E nossas realidades vão parecendo cada vez mais fora do lugar. Como entender um local que não neva no inverno? Como iremos reconhecer e nos identificar com o lugar em que habitamos se a ludicidade da escola se baseia em outro local?

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em sua palestra “O perigo da história única”¹, nos relata que aos sete anos começou a traçar suas primeiras histórias e que, enquanto as histórias que escrevia eram habitadas por crianças brancas de olhos azuis brincando na neve, comendo maçãs e contemplando com espanto os dias de tempo bom, com Céu azul e Sol, enquanto ela nunca havia saído da Nigéria, não conhecia a neve, comia mangas e não entendia qual espanto poderia gerar um dia de Sol. Os personagens das histórias que ela escrevia tinham os hábitos dos personagens dos livros que lia. Os livros que ela lia tinham origem estadunidense e britânica e suas histórias não retratavam a sua realidade, sendo negra em um país de clima quente, ela não conseguia se imaginar como protagonista.

Com o intuito de compreender como e se tais práticas se dão hoje no ensino de Artes, iremos mapear o cotidiano de duas turmas de primeiro ano dos anos iniciais de uma escola na Zona Norte de Recife. Foi realizada uma pesquisa de campo em um colégio localizado no bairro das Graças, com uma pedagogia crítico-libertadora, construtivista/sociointeracionista, tratando-se de uma escola com valores humanistas. Durante o primeiro semestre de 2019, entre os meses de fevereiro e junho, observei duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais, uma no período matutino e outra no período vespertino, na mesma instituição de ensino. Observei as aulas da disciplina de Artes e também algumas das aulas das professoras generalistas ministradas no mesmo dia das aulas, de acordo com a sugestão da diretora adjunta da escola.

A partir dessa observação, nos propusemos a mapear como o pensamento colonial está presente no Ensino de Artes nas turmas observadas daquela instituição, durante o período de observação. Irei me propor também a entender a partir de quais processos o pensamento colonial se forma em nosso imaginário, bem como as fissuras e outras possibilidades que surgem disso. Mapeando como o ensino colonial se revela a partir do acompanhamento do ritual de aula e dos materiais produzidos pelos/as estudantes. A análise da produção dos estudantes e da observação de aula será feita de maneira qualitativa e nos ajudará a traçar um cenário do ensino de artes na escola analisada.

Utilizando como metodologia a cartografia, propomos-nos a mapear os processos, as narrativas, cenas e situações em que estão presentes o *pensamento colonial*, buscando decodificar aquilo que está naturalizado. Carreguei comigo um caderno de anotações e, por muitas vezes, gravei por meio de áudio, as impressões que a observação havia deixado em mim, duas ferramentas importantes para o trabalho de cartografar. Com a consciência que toda

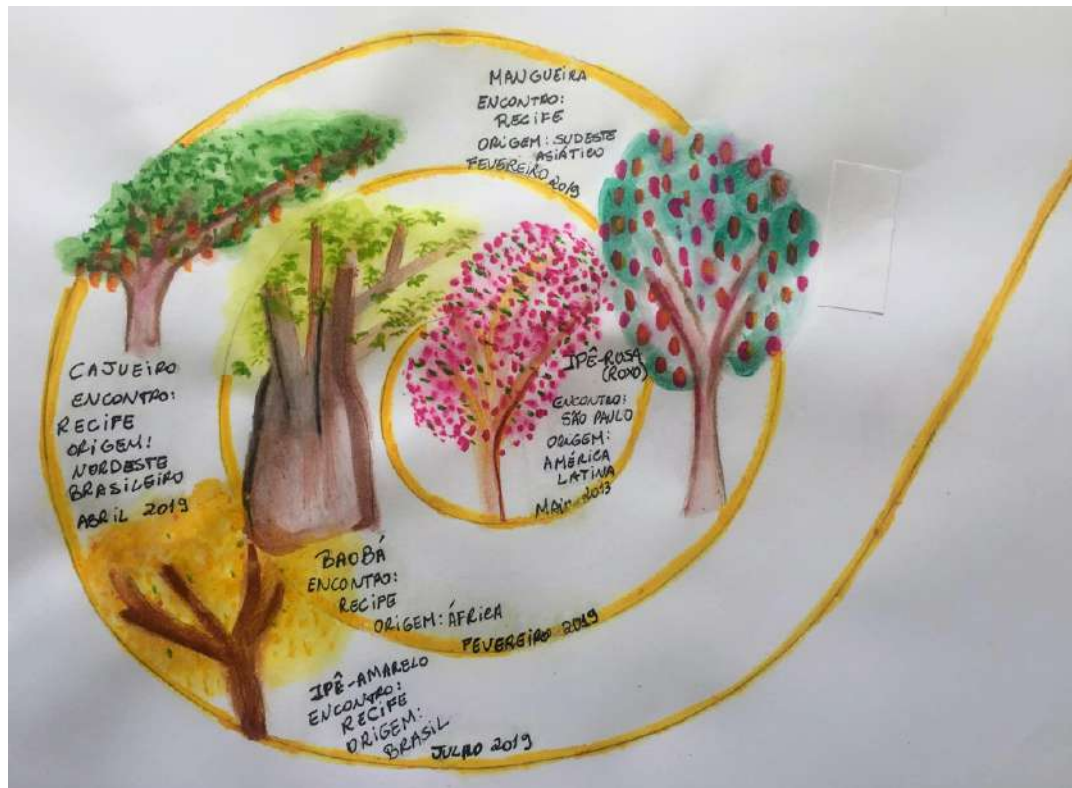
pesquisa interfere no espaço estudado e que a minha impressão como observadora sempre será subjetiva.

No método da cartografia, a inseparabilidade entre pesquisa e intervenção desestabiliza pressupostos tradicionais do conhecimento científico e o ideal de inteligibilidade que se hegemonizou como positivo, rigoroso, neutro, objetivo. Entender que toda pesquisa é intervenção compromete aquele que conhece e quem (ou o que) é conhecido em um mesmo plano implicacional (BARROS; PASSOS, 2015, p. 172).

Este trabalho nasce de um diálogo com uma amiga e sobre os tempos de um Ipê Rosa. Ao longo desses dois anos de mestrado, aprendi que as árvores nos contam histórias e que é preciso calma e atenção para poder escutá-las. Nesse processo outras árvores foram surgindo, ora colocando questões a serem respondidas, ora trazendo consigo respostas.

Desenhei um mapa afetivo de como esses encontros foram ocorrendo, todas as árvores mapeadas aparecem na dissertação, porém, em outra ordem. Como a/o leitor(a) poderá observar, o mapa toma a forma de uma espiral, de um caracol. No centro, se encontra o Ipê Rosa, seguido do Baobá, da Mangueira, do Cajueiro e do Ipê Amarelo - todas as árvores que encontrei nesse percurso são nativas de terras que passaram por processos de colonização – intencionalmente, deixei no mapa um espaço para mais encontros, que podem ser tanto meus ou dos/as leitor(as) que se sentirem tocados por este trabalho.

Figura 2 – Mapa em caracol



Fonte: Autoria Própria.

No mapa, as árvores foram localizadas na ordem em que apareceram para mim durante a pesquisa, entretanto, o mapa em caracol permite que elas se toquem, em um movimento de pulsão que se expande do centro para fora e retorna para o ponto central, a qualquer momento podemos retornar ao Ipê ou a qualquer outro ponto, o passado encontra o presente.

Ainda que no descritivo da história que narraremos siga a premissa moderna de linearidade do tempo, no nível analítico, recorreremos ao seu conceito cíclico, próprio das sociedades indoamericanas, nas quais a linha da história toma a forma de uma espiral. Olharemos então para o passado que está a diante para poder vislumbrar algo do futuro que carregamos nas costas (MAKARAN; LÓPEZ, 2019, p. 32). Em referência à concepção Aymara de passado: *nayra*, sinônimo de "a frente", aquilo que está à frente, visível e identificável, e do futuro: *qhipa*, sinônimo de "atrás", que apenas podemos ver pela metade. É nas costas que os Aymaras levam seu futuro, as *wawas* (ALBÓ apud MAKARAN; LÓPEZ, 2019, p. 32)ⁱⁱ.

Nos capítulos seguintes, você irá encontrar as árvores em outra disposição, porque o tempo da reflexão não é o mesmo do tempo cronológico, algumas coisas precisam de mais tempo para maturar, tal como cada árvore tem um tempo certo para florescer.

A presente pesquisa se divide em três capítulos. No primeiro capítulo, “Um Ipê?! Por que não uma Mangueira?!”, a partir de uma provocação sobre se o Ipê seria a árvore mais adequada para discutir colonialidade e o pensamento colonial, iremos buscar entender o que é a Colonialidade, Colonialismo, Colonialismo Interno e pensamento colonial, indicando a necessidade de um giro epistemológico que de fato mude os paradigmas de análise. Tomando o cuidado para não confundir anticolonialidade com nacionalismo ou com exaltação acrítica daquilo que é local.

No segundo capítulo, “Um Baobá entre Casas Grandes”, eu irei narrar a história que um Baobá cercado de Casas Grandes me contou, de um povo que diante da violência carregou consigo sementes e se negou a se desumanizar. Uma das estratégias de sobrevivência para o fim de um mundo, que há cinco séculos acabou com a invasão do europeu, na América Latina e em África. E a partir do conceito Zapatista de Geografia do Poder, iremos buscar entender o que representa a Colonialidade hoje e quais são os atores desse processo.

No terceiro capítulo, “Mapeando os Caminhos da Colonialidade no Ensino de Artes”, reconhecendo que como nossos referenciais são estrangeiros, nos encontramos sem mapa que nos guie. A partir da constatação da desorientação que experimentamos por conta da Colonialidade, nos propomos a organizar uma espécie de mapa de situações em que observamos o pensamento colonial. Assim elaboraremos um mapeamento de cenas, situações e discursos em que estejam presentes o pensamento colonial e da Colonialidade na escola estudada. Cabe aqui ressaltar que não se trata de um juízo moral ou de valor sobre a qualidade do ensino ou das aulas, porém apontar momentos e situações em que é possível observar as marcas deixadas pela colonização.

2. UM IPÊ?! POR QUE NÃO UMA MANGUEIRA?!

História.

A história não passa de rabiscos escritos por homens e mulheres no solo do tempo. O poder traça o seu rabisco, o elogia como escrita sublime e o adora como se fosse a única verdade.

O medíocre limita-se a ler os rabiscos. O lutador passa o tempo todo preenchendo páginas.

Os excluídos não sabem escrever... ainda (EZLN, 18 de maio de 1996).

“Nossa luta é também da memória contra o esquecimento” Na carta da Liberdade, documento fundamental para a luta anti *apartheid* na África do Sul (HOOKS, 2019, p. 28).

Como já exposto na apresentação, foi observando os Ipês Rosa florescerem em São Paulo no mês de maio, durante o outono, ou seja, fora da estação do ano que eu havia aprendido como "correta", surgindo a inquietação inicial deste trabalho. Porém, no transcorrer da pesquisa, surge o seguinte questionamento:

Você está pesquisando desde Recife, e São Paulo é uma cidade fria, é claro que uma árvore como o Ipê, acostumada ao clima frio, irá florescer em São Paulo, no outono. Por que então você não fala de uma árvore mais nossa, assim como uma mangueira?

Esse questionamento me pegou de surpresa, os Ipês, para mim, eram tão nossos quanto as Mangueiras, eu nunca havia me questionado sobre se os Ipês serem espécies exóticas no Brasil. Será que os Ipês da minha infância seriam símbolos da Colonialidade? Eu até então não havia me perguntado sobre a origem do Ipê, pois havia crescido vendo aquelas árvores florescerem. Além disso, exótica ou não, me interessava o fato de que se uma árvore precisa de um determinado clima para florescer, ela não vai florescer na época do ano que foi determinada como primavera e sim na época em que o clima seja favorável para tal. A beleza dessa imagem, para mim, sempre residiu no fato de que, ainda que movida de lugar, uma árvore não perde a sua essência e isso me parece potencialmente subversivo à Colonialidade.

Costumo caminhar pelas ruas observando as árvores e uma das coisas mais bonitas de viver em outra região do país (diferente daquele que cresci) é reconhecer como as mesmas espécies florescem e dão frutos em épocas diferentes em cada região. É uma delícia reconhecer que aqui os Jambos florescem duas vezes ao ano (e não apenas uma como eu estava acostumada), e que cada espécie de Mangueira tem uma época diferente do ano para dar frutos.

Não me restava outra atitude a não ser buscar a origem das duas árvores. E qual não foi a minha surpresa quando, ao pesquisar a origem das duas árvores, me deparei com o seguinte:

IPÊ-ROSA – *Handroanthus heptaphyllus* – nativa da América Latina, se distribui entre o México e o Norte da Argentina, por conseguinte às regiões tropicais e subtropicais.

Suas flores duram de Maio à Agosto. As suas numerosas flores são recortadas e na forma de sino.ⁱⁱⁱ

MANGUEIRA – *Mangifera indica*, L. *Dicotyledonae*, *Anacardiaceae* – é originária da Ásia (Índia). Foi trazida ao Brasil pelos portugueses, tornando-se uma das principais frutíferas cultivadas no Nordeste brasileiro.^{iv}

De maneira quase anedótica, a árvore *exótica* (utilizo o termo apenas para designar não nativa), era aquela que, aos olhos da minha interlocutora e em suas palavras, parecia *mais nossa*. Enquanto o Ipê, florescendo da Argentina ao México, adquire um significado ainda mais bonito de integração latino-americana.

Tal questionamento se mostrou extremamente rico e importante para compreender como o pensamento colonial se arraigou na nossa estrutura de pensamento, e iremos tomá-lo como fio condutor para compreender algumas das estruturas do fenômeno que a partir de agora chamaremos de *pensamento colonial*. Devo advertir à/ao leitor(a) que não tenho a intenção de oferecer uma resposta definitiva e fechada sobre o que é o pensamento colonial. Se trata de uma estrutura que vem sendo forjada ao longo de mais de cinco séculos e que se reinventa para se manter como estrutura de dominação.

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 121)

Para entendermos o que iremos chamar de pensamento colonial, primeiro é necessário jogar luz sobre os termos que podem nos parecer óbvios. Para isso, pare e pense nos seguintes termos: *colonizar*, *colonialismo* e *colonialidade*. Quais imagens vem a sua cabeça? Para cada um de nós irão surgir imagens um pouco distintas para tais termos.

Ainda que todos tenhamos frequentado escolas brasileiras e aprendido sobre o que foi a colonização, a chegada dos portugueses e o “*descobrimento das Américas*” (o qual deveríamos haver aprendido como expansão marítima, pois não se descobre um continente em que vivem milhões de pessoas) (KILOMBA, 2019, p. 17). É preciso atentar para o fato que estamos cercados por imagens positivas acerca do que foi o processo de colonização “*arquitetura colonial*”, “*vila colonial*”, e outros termos corriqueiros em qualquer brochura de turismo, nos convidam a experimentar esse passado nostálgico.

Por isso é necessário entender o que de fato é Colonizar. Para o propósito desta pesquisa, iremos utilizar a definição de que Colonizar é impor uma Cultura sobre a outra. E que Colonialismo é o regime político em que um Estado se impõe sobre outro a partir de seu poderio político-militar, como nos aponta Tapia, assim politicamente o Colonialismo significou:

A sobreposição de sociedade sobre relações de dominação e exploração instauradas pela violência, que esteve acompanhada de processos de penetração e de transformação parcial das sociedades conquistadas, assim como de acoplamento seletivo de algumas estruturas ou partes de diferentes tipos de sociedade (TAPIA apud MAKARAN; LÓPEZ, 2019, p. 32).

Já Colonialidade é a estrutura de dominação econômica e cultural forjada na modernidade a partir das navegações, e que se perpetua até hoje na América Latina, mesmo com a independência formal dos Estados. Nelson Maldonado Torres diferencia Colonialismo de Colonialidade da seguinte forma:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (TORRES, 2007, p. 131).

Para entender de onde parte o questionamento da minha interlocutora, preciso voltar o meu olhar para o Brasil que ela estava propondo. Em sua pergunta ela propunha que cidades que tem clima frio (ou em alguma época do ano que fazem frio) não seriam tipicamente brasileiras, uma

árvore nativa brasileira sempre vai estar adaptada ao calor. Assim, ela assumiu como verdade uma ideia de Brasil e brasilidade e de como seriam a *verdadeira* flora tropical.

Gilberto Freyre fez um esforço de instaurar dados "autenticamente regionais, tradicionais e tropicais" que integralizassem uma nova civilização incipiente, à revelia da decadente civilização Europeia, opondo o trópico à Europa, colocando o Brasil em um lugar de singularização em relação ao Ocidente (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 109) mas paradoxalmente homogeneizando uma ideia de Brasil e apagando as diferenças regionais.

Sabemos que o Brasil tem dimensões continentais, não existe algo como clima tipicamente brasileiro, cada região do país possui as suas especificidades. Sendo assim, Recife é uma cidade de clima tropical úmido, enquanto São Paulo é uma cidade de clima subtropical úmido, segundo o método de classificação Koppen-Geiger^v (que não usamos aqui de maneira acrítica, mas a título de classificação e referência). Ainda que, sem ter a intenção, minha interlocutora trouxe nesse questionamento exatamente o ponto crucial da minha indagação inicial:

Será que as crenças e as narrativas do colonizador, estariam tão impregnadas em nós que nos impediriam de olhar a nossa própria realidade?

Nesse processo de descoberta, descobri Ipês rosa, florescendo na Agamenon Magalhães, uma das Avenidas principais de Recife, e no momento em que escrevo (dezembro de 2019), a Avenida Agamenon Magalhães, a UFPE e seguramente outros pontos da cidade, se encontram floridos e coloridos de amarelo e rosa pelos Ipês.

Figura 3 – Ipê amarelo fotografado próximo ao Laboratório Keizo Asami na UFPE



Fonte: Publicada no Instagram da ASCOM em 04 nov. 2019.

Figura 4 – Montagem de fotos de Ipês rosa na Avenida Agamenon Magalhães e no Colégio Americano Batista na Rua Dom Bosco, Recife/PE.



Fonte: Autoria Própria.

A Avenida Agamenon Magalhães é uma avenida central na cidade de Recife, há um Ipê Amarelo também em frente ao Restaurante Universitário, ao lado do Centro de Comunicação e Artes, lugares frequentados por quem me fez a pergunta. Os Ipês florescem entre novembro e dezembro na cidade do Recife (a média de temperatura nesses meses na cidade é de 26.4 graus celsius)^{vi}. Ainda assim, minha interlocutora, me questionou se os Ipês poderiam florescer em clima quente. Os Ipês haviam ficado invisíveis ao seu olhar por todos esses anos. Quando ela me sugere mudar a árvore para uma que não fosse uma árvore supostamente *estrangeira*, sem

querer, ela acaba por me revelar um outro olhar sobre colonialidade e *pensamento colonial* que confunde fenômenos sociais e de dominação, com a aversão ao estrangeiro, ao de fora, em um movimento muito perigoso que pode se tornar ao medo do outro. Ser anticolonial não é ter medo ou aversão ao de fora, não se trata de simplesmente exaltar o local e rechaçar o estrangeiro. É importante destacar isso porque quando falamos em Colonialidade, não nos referimos apenas ao encontro de duas culturas distintas, pois encontros entre diferentes culturas ocorrem e ocorreram, e esperamos que continuem a ocorrer em diversos momentos da história, não necessariamente serão marcados por dominação, hierarquia, violência, ou seja, através da Colonização.

Não precisamos temer a manga porque ela não é nativa brasileira ou porque ela foi trazida pela Colonização. Hoje, ela é parte integrante da cultura de diversas regiões brasileiras e de suas culturas alimentares (aliás, no presente momento, as ruas estão lotadas de Mangueiras carregadas de frutos, de uma beleza sem igual). As culturas não devem ser entendidas como estáticas.

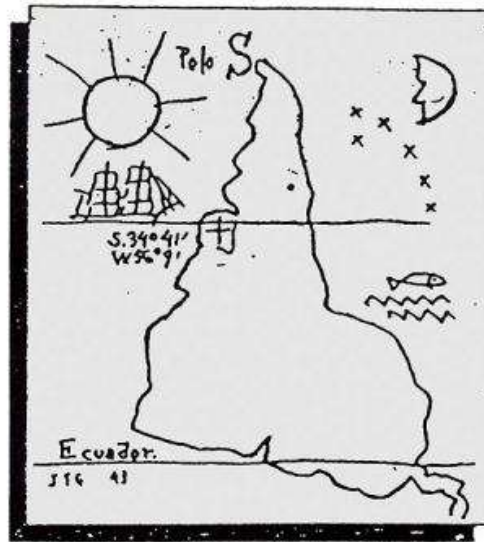
Faz-se necessário não nos deixar levar pelo olhar simplista quando nos referimos ao pensamento colonial, para não cair na falsa dicotomia do interno/bom e não colonial externo/mal e colonizador. É preciso estar atento ao fato de que, atualmente, grande parte da elite brasileira foi forjada na colonização, segundo a professora Beatriz G. Mamigonian, boa parte da sociedade proprietária do Brasil é descendente direta de senhores de escravos. Tendo assim interesse direto em seguir reproduzindo as lógicas coloniais que as mantiveram no poder por todo esse tempo.

Por isso que o pensamento colonial não é reproduzido apenas por agentes externos, há um interesse direto das elites brasileiras em não romper com certas lógicas e crenças instauradas durante a colonização. Esse fenômeno chamamos de Colonialismo Interno:

[...] "**colonialismo interno**" [...] permaneceu como legado da época colonial até os nossos dias e segue condicionando as relações sociais marcadas por racismo e pela imposição cultural, política e econômica de uma elite e de uma matriz civilizatória "ocidentalizada" por em cima da multiplicidade de experiências de sociedades de raiz pré colonial (MAKARAN; LOPÉZ, 2019 p. 19).^{vii}

Pensar Colonialidade no Brasil e na América Latina passa por entender que as elites Econômicas e Políticas foram fruto de um projeto instaurado com a Colonização, e se por toda América Latina, hoje, as Elites têm uma cor e uma ascendência em comum (branca e europeia), não é por acaso. A partir dessa perspectiva começamos a nos questionar se algumas imagens que são usadas como sinônimos do giro decolonial cumprem de fato este papel. Como a de Joaquín Torres García, no América Invertida:

Figura 5 – América Invertida, Joaquín Torres García, 1943.



Fonte: Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-3-america-invertida-Joaquin-Torres-Garcia-1943_fig1_274197560. Acesso em: 14 jan. 2020.

Como dito anteriormente, acredito que, para a mudança, é necessário prestar atenção aos pontos de vista, pois, a depender deles, o que se observa é transformado, como coloca Eduardo Galeano:

Ponto de vista,

2 Do ponto de vista do sul, o verão do norte é inverno. Do ponto de vista de uma minhoca, um prato de espaguete é uma orgia. Onde os hindus veem uma vaca sagrada, outros veem um grande hambúrguer. Do ponto de vista de Hipócrates, Galeno, Maimónides e Paracelso, existia uma doença chamada indigestão, mas não havia uma doença chamada fome. Do ponto de vista dos vizinhos do povoado de Cardona, o Toto Zaugg, que andava com a mesma roupa no verão e no inverno, era um homem de se admirar: - O Toto nunca tem frio- diziam. Ele não dizia nada. Frio, ele tinha, o que ele não tinha era um agasalho. (GALEANO, 1998, p. 23).^{viii}

Quino, em sua *charge*, nos instiga a olhar o mapa mundi sob outro ângulo, jogando luz ao fato de que essas são convenções e se, em um determinado momento histórico convencionamos algo, poderíamos fazê-lo, hoje, de distintas maneiras que nos convenham mais:

Figura 6 – Historieta de Mafalda, Quino



Fonte: Disponível em: <https://stryptor.herokuapp.com/mafalda/10-035>. Acesso em: 13 jan. 2020.

Em relação a essa questão, o artista plástico chinês Ai Weiwei em uma entrevista salienta: "Porque nós vivemos neste planeta. É uma esfera. O planeta não tem Oriente e Ocidente. Para cima e para baixo. Nós temos o polo norte e o polo sul. Mas, basicamente, eu acho que é a única diferença. (...)"^{ix}. Quando criança, eu vivia virando de ponta cabeça, assistia televisão fazendo parada de mão no sofá, e o que eu mais gostava era de me deitar na beira do píer, virar de costas e colocar o Mar no lugar das montanhas, vendo aquela paisagem invertida. É uma delícia explorar as possibilidades que esse outro ângulo nos proporciona. A gente acaba por ver o que não via quando estava de pé. Explorar novos pontos de vista é um dos exercícios que somos levados a fazer quando começamos a perceber que o ponto de vista que estamos acostumados não dá conta da realidade, mas não é, apenas, esse exercício que eu quero propor aqui, acredito que o exercício deva ser de olhar para além do que fomos acostumados a ver.

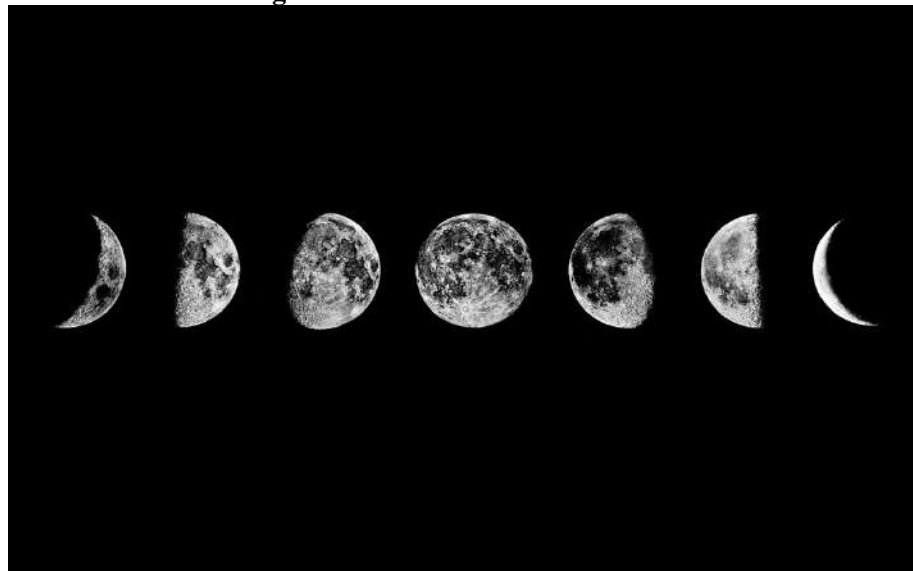
Durante a pesquisa de campo, mais especificamente na segunda reunião com a direção da escola, em que estavam presentes as duas diretoras daquela instituição, no dia 12 de fevereiro de 2019. A Diretora também se mostrou interessada pelo trabalho e deu um relato muito interessante. Ela me disse que sempre olhou para o Céu tentando reconhecer a Lua que aparece nos livros didáticos, porém foi apenas quando foi para a Europa que pode ver aquela Lua que tanto havia buscado.

Figura 7 – Lua Crescente



Fonte: Disponível em <https://chinanaminhvida.com/2010/10/06/colaboradores-made-in-brazil/> Acesso em: 13 jan. 2020.

Figura 8 – Fases da Lua



Fonte: Disponível em <https://adventureshopekszerek.iwk.hu> Acesso em: 13 jan. 2020.

A Lua que já havia aparecido como metáfora em outros momentos, como aquela que nos fala da nossa necessidade de nos aproximarmos do outro para vermos o Céu que o outro está vendo, e, a partir daí, entender o ponto de vista do outro e traçar um diálogo sobre as estrelas, ou aquilo que enxergamos do nosso ponto de vista. Agora ela me aparecia como perda de referencial, como desorientação. Nas mais diversas culturas, o ser humano estudou o Céu para se orientar, aprendemos das mais diversas formas a nos orientar pelo Céu, pelo Sol, pelas estrelas e pela Lua.

Quando aprendemos um referencial de Céu que não é nosso, que não é aquele que ao direcionarmos nosso olhar, iremos encontrar a desorientação, não conseguiremos achar os nossos

caminhos, assim, a Lua invertida se mostra como uma potente metáfora para o que experimentamos, quando nossas referências são as do colonizador. Podemos ser levados a acreditar que nossa realidade é inferior, inválida, que os caminhos que o Céu aponta são falsos. Tentamos muitas vezes encaixar nossa realidade àquela referenciada. Não é possível encontrar nossos próprios caminhos com mapas de outros lugares.

Para romper esta desorientação, comecei uma busca por uma forma de sistematizar o conhecimento que fui adquirindo ao longo dos anos e quais autores e autoras poderiam me auxiliar no processo de mudar o ângulo do olhar e enxergar os pontos cegos. Quais pensadores e pensadoras poderiam me guiar para encontrar um ângulo em que eu pudesse confrontar tais pontos cegos? No final é isso que eu tenho entendido como o processo do giro decolonial, mudar o ângulo e enxergar o que não é visto pelos ângulos que nos são dados pelo pensamento eurocentrado.

Comecei a sentir que muitos pensadores faziam o giro e caíam no mesmo ponto. Para além de virar a percepção do mundo e olhar por outros ângulos, é necessário entender quem pensou tais convenções e questionar certos cânones do pensamento ocidental, já que nessas convenções muitas visões de mundo ficaram de fora. Não basta virar o tabuleiro, é necessário colocar peças a mais nesse jogo, não basta olhar por outro ângulo, fazem-se necessárias outras peças e outros jogadores e jogadoras que ficaram historicamente de fora nesse processo, incluir novas epistemologias e paradigmas.

Ao nos depararmos com as propostas de pensamentos da decolonialidade ou das epistemologias do Sul, é comum que se fale sobre uma mudança de paradigma, um giro epistemológico, como coloca Boa Ventura de Souza Santos:

Entendo por epistemologia do sul a busca de conhecimentos e de critérios de validação do conhecimento que deem visibilidade e credibilidade às práticas cognitivas das classes, e dos povos e dos grupos sociais que foram historicamente vitimizados, explorados e oprimidos, pelo colonialismo e pelo capitalismo global (SANTOS, 2009, p. 12).^x

Assim, a partir da modernidade, as narrativas históricas foram sendo criadas em torno de um eixo eurocêntrico, como exemplo, temos a nossa construção imagética de mapa mundi. Feche os olhos e pense no mapa mundi, muito provavelmente você deve ter visualizado Greenwich, na Inglaterra ao centro, o que nos leva a crer que a Europa é um continente grande, enquanto a América Latina e a África são representadas muito menores do que de fato são.

Apesar de existirem outros mapas mais fidedignos, não é por acaso que esta representação que aumenta e centraliza a Europa é a que temos em mente. Como expõe Quijano:

Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, e da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005, p.110).

E reforça Mignolo:

A tese básica – no universo específico do discurso tal como foi especificado – é a seguinte: a “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. (MIGNOLO, 2017, p. 2).

Muitos autores caem na armadilha de produzir um conhecimento orientado pelo Sul e continuar se utilizando dos cânones do Norte, como nos adverte Grosfoguel:

No entanto, há três aspectos importantes que têm de ser aqui referidos: 1) uma perspectiva epistêmica descolonial exige um cânone de pensamento mais amplo do que o cânone ocidental (incluindo o cânone ocidental de esquerda); 2) uma perspectiva descolonial verdadeiramente universal não pode basear-se num universal abstracto (um particular que ascende a desenho – ou designio – universal global), antes teria de ser o resultado de um diálogo crítico entre diversos projectos críticos políticos/éticos/epistêmicos, apontados a um mundo pluriversal e não a um mundo universal; 3) a descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados. Enquanto projectos epistemológicos, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo encontram-se aprisionados no interior do cânone ocidental, reproduzindo, dentro dos seus domínios de pensamento e prática, uma determinada forma de colonialidade do poder/conhecimento (GROSFUGUEL, 2008, p 117-118).

Não se trata de negar a literatura ocidental produzida até hoje ou de essencializar o discurso, mas de entender que são necessários outros pontos de partida. O giro decolonial não se propõe a ser retorno de momentos anteriores à colonização ou a desconsiderar o que foi produzido depois disso, mas se trata de uma mudança de paradigma, uma mudança de ponto de vista. Grosfoguel indica que na luta Zapatista há caminhos de como fazê-lo:

Um bom exemplo disto mesmo é a luta zapatista no México. Os zapatistas não são fundamentalistas antimodernos, não rejeitam a democracia nem se remetem a uma espécie de fundamentalismo indígena. Pelo contrário, os zapatistas aceitam a noção de democracia, mas redefinem-na partindo da prática e da cosmologia indígena local,

conceptualizando-a de acordo com a máxima “comandar obedecendo” ou “todos diferentes, todos iguais”. O que parece ser um slogan paradoxal é, na verdade, uma redefinição crítica descolonial da democracia, recorrendo às práticas, cosmologias e epistemologias do subalterno. Isto leva-nos à questão de como transcender o monólogo imperial estabelecido pela modernidade europeia-eurocêntrica (GROSFOGUEL, 2008, p.138).

Desta forma, entendo que é necessessário mudar a lente com a qual energamos a realidade. Num exercício de desconfiança, de questionar o óbvio, não apenas invertendo os papéis, mas questionando como e porquê aqueles papeís foram produzidos. Se faz necessário pensar a partir de outras epistemologias, no próximo capítulo iremos nos aprofundar na Geografia do Poder, termo produzido pelo Zapatismo, e estrutural para a nossa reflexão sobre o pensamento colonial, nos dias de hoje.

3 UM BAOBÁ ENTRE CASAS GRANDES

O Baobá e a Casa Grande

No caminho entre a escola e o parque da jaqueira
há um Baobá
Caminho pela Rui Barbosa,
onde se caminha entre Casas Grandes
Nas costas de uma Casa Grande
De frente para o Rio
Se encontra um Baobá
Um Baobá entre Casas Grandes

A herança colonial tão presente na arquitetura é preservada,
tombada como patrimônio histórico.
Colonial é um adjetivo marcado por nostalgia
“*Que lindo Casarão de Arquitetura Colonial!*”
“*Que deliciosa receita à moda colonial!*”

Ali na beira do Capibaribe reside um Baobá
Um Baobá entre Casas Grandes
Ali na beira do Capibaribe resiste um Baobá

Resistência

Tensão

Existência

Nos lembrando que onde há exploração,

há Resistência

As Casas Grandes nos contam a História da colonização
os Baobás nos contam histórias
e nos contam histórias sobre a colonização

Sujeito

Testemunha

Estão ali por conta da colonização
Trazidos pelos escravizados,
nos falam de memória,
da memória de uma terra da qual haviam sido sequestrados,
eles são herança
da Resistência anti-colonial
Eles são Farol
Para que tracemos nossos caminhos

Presentes de ancestrais

Presenças ancestrais

(Texto produzido a partir do meu encontro com o Baobá, no dia 12 de fevereiro de 2019)

Figura 9 - O Baobá



Fonte: Aatoria Própria.

Após a primeira reunião que fiz com as duas diretoras da escola na qual foi realizada a observação, decidi caminhar pelo bairro da escola. Foi então que encontrei um Baobá. O Baobá me conta da história de pessoas que se negaram a abdicar da sua humanidade, da sua memória. Mesmo em face do sequestro, do tráfico, elas não permitiram ser tratadas enquanto coisas, o Baobá silenciosamente diz:

Hoje dizemos:
Aqui estamos
Somos a Dignidade Rebelde
O coração esquecido da pátria!
Como também disseram em primeiro de janeiro de 1996, os Zapatistas.^{xi}

Figura 10 – ¡Somos la Dignidad Rebelde, El Corazón Olvidado De La Patria!



Fonte: Deviantart (Disponível em: <https://www.deviantart.com/nekrol/art/Somos-la-dignidad-rebelde-761361646>. Acesso em: 13 jan. 2020).

O que liga o africano escravizado condenado a viver em diáspora e os indígenas Zapatistas insurretos é que o mundo deles acabou com a chegada do europeu. No dia 21 de dezembro de 2012, o dia em que se dizia que segundo o calendário maya seria o fim do mundo, 40 mil pessoas das comunidades e bases de apoio zapatistas, marcharam com o rosto coberto, em silêncio. Na página da *internet* “*enlace Zapatista*” local em que acontece a comunicação oficial Zapatista, surgiu o seguinte comunicado:

COMUNICADO DO COMITÊ CLANDESTINO REVOLUCIONÁRIO INDÍGENA
COMANDÂNCIA GERAL DO EXERCITO ZAPATISTA DE LIBERTAÇÃO
NACIONAL
21 de Dezembro de 2012

À quem corresponda
ESQUITARAM?!
Esse é o som do seu mundo desabando
E o do nosso ressurgindo

O dia que foi o dia, era noite
 E noite será o dia que será o dia.
 DEMOCRACIA!
 LIBERDADE!
 JUSTIÇA!
 Desde as montanhas do sudeste mexicano.
 Pelo Comitê Clandestino Revolucionário Indígena-Comandância Geral do
 EZLN

Subcomandante Insurgente Marcos.
 México, Dezembro de 2012
 (EZLN, 2012).^{xii}

O que nos diziam os Zapatistas é que o mundo havia acabado com a chegada do europeu e que o dia 21 de dezembro de 2012 marcava um novo mundo ressurgindo. O antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, em entrevista à Revista Piauí, fala um pouco mais dessa idéia de fim de mundo:

Pode ser que nós, ocidentais de classe média, o francês, o brasileiro rico de São Paulo, o americano, pode ser que passemos pela mesma coisa por que passaram os índios em 1500. Eles continuam aí, mas o mundo deles acabou em 1500. Se formos falar do fim do mundo, pergunte aos índios como é, porque eles sabem. Eles viveram isso. A América acabou. Pode ser que venhamos todos a ser índios, nesse sentido. Todos venhamos a passar por essa experiência de ter um mundo desabando. No caso deles, eles foram invadidos por nós. Nós também vamos ser invadidos por nós. Já estamos sendo invadidos por nós mesmos. Vamos acabar com nós mesmos da mesma maneira como acabamos com os índios: com essa concepção de que é preciso crescer mais, produzir mais.^{xiii}

Viveiros nos aponta também para outro conceito forjado pelos Zapatistas, a Geografia do Poder. Na Geografia do Poder existem Suls nos Nortes e Nortes nos Suls, um latifundiário do Mato Grosso do Sul pertencente à bancada ruralista está localizado em “*los de arriba*” e se situa em um dos Nortes localizados no Sul, enquanto um imigrante ilegal congolês vivendo nos subúrbios da França se localiza em um dos Suls do Norte. Um intelectual da classe média paulista se encontra no Norte, Viveiros inclusive se inclui no ocidente, um jovem vítima do massacre em Paraísopolis (de dezembro de 2019), ainda que na mesma cidade (e pode ser que esteja do outro lado da rua no Morumbi) está no Sul e não está no Ocidente.

Na geografia do poder, não se nasce em uma parte do mundo, contudo com possibilidades, ou não de dominar qualquer parte do planeta. Se antes o argumento de superioridade era o pertencimento a uma raça, agora é a geografia. Aqueles que habitam o Norte, não o fazem no Norte geográfico, senão no norte social, quer dizer, estão acima. Aquele que vivem no Sul, estão abaixo. A geografia se simplificou: há um em cima e um embaixo. O lugar de cima é estreito e cabem poucos. Embaixo é tão amplo

que abarca qualquer lugar do planeta e tem lugar para toda a humanidade. (EZLN, 2003, s. p.).^{xiv}

Considero que a imagem da fronteira delimitada apenas por um muro, mas gigantesca entre Paraisópolis e Morumbi é uma das imagens mais emblemáticas e representativas da geografia do poder.

Figura 11 – Casas de Paraisópolis e prédio de luxo no Morumbi: separados por um muro, com estatísticas bem diferentes



Fonte: Imagem: Tuca Vieira. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50666702>. Acesso em: 13 jan. 2020.

Nesse sentido, os Casarões da Avenida Rui Barbosa são um norte no Sul, o Baobá é um Sul no Norte. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.

A afirmação da hegemonia epistemológica da modernidade europeia se traduz em racismo epistêmico, ou como afirma Grosfoguel sobre como a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSFOGUEL, 2007, p. 35).

O Baobá nos ajuda a entender o que é o Pensamento Colonial e a Colonialidade. E como resistir a eles. O Baobá nos convida a romper o que Walter Benjamin chamava de “empatia com os vencedores”, um *Einführung*, que beneficia invariavelmente os privilegiados de hoje: as elites

financeiras e políticas, locais e multinacionais, que herdaram o poder dos antigos Conquistadores (apud LÖWI, 2009, p. 260). Enquanto que os casarões coloniais são documentos de barbárie, um produto da guerra, da intolerância, do extermínio, de uma opressão insuportável. Por isso é necessária outra geografia, uma que vá além das fronteiras, colônias e Estados Nação, pois esses são indissociáveis da Modernidade e da Colonialidade. Irei me propor a ir para além da divisão Norte/Sul. Como coloca Lascano:

O Sul e o norte já não tem a ver com pontos cardiais se não com exploração, opressão, despojo, migração, flexibilização trabalhista, privatização do bens da terra, etc. E estes processos se dão tanto no Norte como no Sul geográfico(LASCANO, 2010, p.111).^{xv}

Tomando em consideração a Geografia do Poder. Se faz necessário pensar, onde se localiza a escola estudada. A escola fica em uma região de classe média alta da cidade de Recife, e não tardou muito para que eu compreendesse que, para que eu pudesse entender se o ensino de artes reproduzia o pensamento colonial, eu deveria direcionar meu olhar para além do conteúdo em sala de aula, para a forma e para a estrutura da escola. Posto que entendo que estrutura (forma) e conteúdo são indissociáveis. E como coloca Paulo Freire, não é possível conhecer a realidade em pedaços.

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada. Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes (FREIRE, 1987, p. 55).

A forma irá influenciar o conteúdo e vice e versa. Para adentrar essa problemática, Milton Santos nos propõem o conceito de forma-conteúdo:

[...] forma-conteúdo não pode ser considerada, apenas, como forma, nem, apenas, como conteúdo. Ela significa que o evento, para se realizar, encaixa-se na forma disponível mais adequada a que se realizem as funções de que é portador. Por outro lado, desde o momento em que o evento se dá, a forma, o objeto que o acolhe ganha uma outra significação, provinda desse encontro. Em termos de significação e de realidade, um não pode ser entendido sem o outro, e, de fato, um não existe sem o outro. Não há como vê-los separadamente. A ideia de forma- conteúdo une o processo e o resultado, a função e a forma, o passado e o futuro, o objeto e o sujeito, o natural e o social. Essa

ideia também supõe o tratamento analítico do espaço como um conjunto inseparável de sistemas de objetos e sistemas de ações (SANTOS, 2006, p. 6).

Milton Santos, enquanto geógrafo, quando fala de forma (estrutura), também fala dos espaços geográficos e físicos. Ele elaborou a ideia de forma-conteúdo que une o processo e o resultado, a função e a forma, o passado e o futuro, o objeto e o sujeito, o natural e o social. Essa ideia também supõe o tratamento analítico do espaço como um conjunto inseparável de sistemas de objetos e sistemas de ações (SANTOS, 2006). Para mapear o ensino e as práticas pedagógicas daquela instituição, se faz necessário entender quem são aqueles sujeitos que compõem tal espaço. A instituição em questão se trata de uma escola particular, com mensalidades condizentes com o mercado, o que quer dizer que são altas para a maior parte da população recifense, podendo ser considerada uma escola voltada para o público de classe média.

A escola está situada em um bairro de Recife onde o Rendimento Nominal Médio Mensal dos Domicílios é de R\$ 9.484,01^{xvi}, enquanto o rendimento nominal mensal domiciliar per capita da cidade é de R\$871,00^{xvii}. Para compreender as questões em torno das quais se move esta pesquisa, me parece de suma importância localizar geograficamente a escola na cidade e entender a partir de qual contexto socioeconômico estamos partindo, bem como a composição étnico-racial das salas observadas. As turmas possuem ao redor de 20 alunos, sendo que no período matutino temos uma aluna negra e no vespertino um aluno negro. Todas as outras crianças em sala de aula são brancas. Esses dados fogem muito do perfil étnico-racial do Estado de Pernambuco em dados extraídos do Relatório do IBGE de 2008, a população autodeclarada branca em Pernambuco era de 37,9 por cento. O que nos revela que a proporção em sala de aula estava longe de representar a realidade do estado. Imediatamente nos fazemos a pergunta:

Por que isso ocorre? Onde estão os negros? Há negros e negras na escola? E por que isso é relevante para refletirmos sobre o pensamento colonial?

Responderemos a seguir a primeira pergunta, mas antes, Quijano irá replicar porque entender a constituição étnico-racial de um espaço é fundamental para pensar a Colonialidade

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo

conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos (QUIJANO, 2005, p. 117).

Para Quijano, o sentido moderno de raça, não existia antes da América. Ele nos demonstra como, a partir da modernidade, raça se converte em critério fundamental para a distribuição da população nas estruturas de poder. Ao observar a escola, é notável que a maior parte dos trabalhadores da limpeza e zeladores são pessoas negras, cargos nos quais encontramos os negros e negras da instituição, enquanto os cargos mais altos da instituição, como direção e coordenação, são ocupados por pessoas brancas, bem como professores e professoras de sala são majoritariamente pessoas brancas. Com relação as aulas de Artes, temos duas professoras, sendo que uma professora é negra e a outra branca.

Quando apontamos isso queremos pontuar que esta configuração não é obra do acaso. Durante a colonização houve um projeto de qual *raça*^{xviii}, deveria deter o poder. Assim que estando inserida neste contexto em que há um legado colonial racista brasileiro, a escola acaba por reproduzir em sua estrutura a segregação racial e em última medida o racismo estrutural, que segrega negros e negras a determinados espaços de menor prestígio na sociedade. A dominação colonial não equivale a dominação racial, ainda que ambas se confundam. Se a dominação racial existe é como resultado do "feito colonial" e não o inverso (CUISICANQUI, 2018).

Dessa forma, ainda que sem a intenção de fazê-lo, a escola acaba por carregar em seu currículo oculto, ensinamentos que perpetuam o racismo. Quando estudantes brancos se veem rodeados por pessoas brancas em cargos de mando e de pessoas negras em cargos subalternos, eles e elas acabam por naturalizar a estratificação social que existe em nossa sociedade. As poucas crianças negras que estudam naquela escola também são atravessadas por essa estrutura.

Mesmo antes de uma criança *negra* ter lançado o olhar para uma pessoa *branca*, ela já foi bombardeada com a mensagem de que a branquitude é tanto a norma quanto superior, diz Fanon (FANON apud KILOMBA, 2019, p. 154)

O currículo oculto se difere do currículo prescrito na medida em que não se encontra nos planos de aula, nas normas, leis e diretrizes nacionais, explicitado nos livros didáticos. O currículo oculto é aquilo que se ensina de forma implícita, nas entrelinhas. Silva categoriza essas

aprendizagens informais como currículo oculto. Segundo ele, “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (2003, p. 78).

Tanto o colonialismo quanto o racismo, foram forjados na Modernidade e até hoje andam juntos de mãos dadas, sem a ideologia racista, não seria possível ocorrer o maior e mais lucrativo, e também mais triste comércio colonial: o tráfico de pessoas para serem escravizadas. Se a classe dominante no Brasil ainda possui uma cor é porque carregamos o racismo como herança colonial. Garantir que pessoas brancas se perpetuem no poder é um dos projetos mais exitosos da Colonização e é algo que se perpetua enquanto traço da Colonização, reinventando discursos que o justifiquem.

Por esses motivos que não podemos desvincular o racismo da Colonialidade. As práticas que se pretendem decoloniais ou que pretendem se opor à Colonialidade, deverão ser práticas antiracistas, ou estarão fadadas a perpetuar a Colonialidade, ainda que não tenham a intenção de fazê-lo. Como aponta a filósofa Angela Davis, "numa sociedade racista não basta não ser racista. É necessário ser anti-racista". Em consonância com bell hooks (2019) que afirma que nenhuma mudança radical poderá ocorrer na sociedade se não reconhecermos a urgência de radicalizar a consciência juntamente com a resistência política coletiva.

Tecerei um breve parênteses sobre o uso do Decolonial/Descolonial. Catherine Walsh desdobra essa distinção e aponta que prefere utilizar o termo Decolonial, pois segundo ela, o prefixo “des” (ela escreve em espanhol, mas podemos transpor ao português) poderia indicar que seria possível “desfazer, reverter o colonial. Passar de um momento colonial à um momento não colonial, como se fosse possível que essas marcas deixassem de existir”. O Deconial para ela, "apontaria um caminho de luta, no qual se poderia identificar, visibilizar, e incentivar “lugares” de exterioridade e de construções alter(n)ativas” (WALSH, 2013, p. 24-25)^{xix}.

A De(s)colonialidade é apenas uma das aproximações teóricas possíveis para contrapor aquilo que estamos chamando de pensamento colonial. Em outro texto, ao relatar sua experiência na "escolinha Zapatista", Catherine Walsh, se apropriando da terminologia muito usada tanto na fala como na escrita Zapatista, "outros modos" de ser e estar no mundo “O “outro modo” é aquele que existe nas fronteiras, nas bordas, fissuras e rachaduras da ordem moderno/colonial, é aquele que continua sendo (re)modelado, (re) constituído, e (re)modelado tanto em contra como apesar da colononialidade”^{xxx} (WALSH, 2014, p. 20).

Interessa-me pensar também o que foi sendo construído apesar da colonialidade, os outros modos de vida que já existiam antes da modernidade e como foram se (re)construindo, a partir e apesar da colonização. Portanto, utilizarei os termos: Decolonialidade, Descolonilidade, Anti-colonialismo, Pós-colonialismo, “outros modos”, respeitando a forma que os autores inicialmente usaram e entendendo que são diferentes formas (os outros ângulos) para me aproximar do problema da invisibilização do conhecimento que foi produzido fora dos eixos de poder, bem como da busca de uma produção de conhecimento a partir de baixo. Entendendo que são perspectivas que buscam romper a *cegueira*, que nos ajudam a tirar o véu através do qual enxergamos a realidade. Como explicam Pablo Quintero, Patricia Figueira e Paz Concha Elizalde, no artigo “Uma breve história dos estudos decoloniais” para Masp e a Afterall^{xxi}:

Essas diferenças entre os estudos subalternos, o pós- -colonialismo e a decolonialidade não acarretam necessariamente um empecilho à sua articulação, pois o uso conjunto dessas aproximações, longe de criar obstáculos a análise da colonialidade, em alguns casos a potencializa, graças à presença e integração de outros instrumentos analíticos e de tradições críticas que podem auxiliar na compreensão de suas dinâmicas.^{xxii}

Paulo Freire, nesse mesmo sentido, enfatiza a importância de uma educação que se proponha a emancipação do sujeito oprimido e da não manutenção da ordem que garante a opressão:

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, esta luta pela humanização somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (...) O ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sintam opressores, nem se tornem, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si mesmos e aos opressores. [...] Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE, 1987, p. 45).

Traçando um caminho parecido a partir do Teatro e das Artes, Augusto Boal afirma que o teatro pode ser feito por todos, até pelos atores e em todos os lugares, até nos teatros^{xxiii}. Convida a todos, atores e não atores, a produzir uma dramaturgia centrada no oprimido, ele desenvolve uma série de técnicas e de estéticas que nos convidam e nos ajudam a pensar, a sentir e a experienciar o mundo ao nosso redor questionando o óbvio e revelando as opressões. Boal e Freire propõem uma poética e uma educação que se centram no oprimido para que ele tenha ferramentas para se libertar da opressão. Entendemos que o ensino colonial é uma das amarras

do opressor que faz com que não sejamos capazes de enxergar o mundo a nossa volta criticamente, e que não sejamos capazes de olhar à nossa volta e reconhecerno-nos a nós mesmos. Ao incorporarmos o ponto de vista colonial, olhamos como estrangeiros a nossa própria cultura.

Tomaremos esses dois autores para pensar um ensino que proporcione as ferramentas para romper com tais estruturas. Dessa forma, podemos narrar a nossa própria história, sem que esteja atravessada pelo olhar do que é exótico, do que é o outro. Como nos aponta Grada Kilomba, ao falar de seu trabalho artístico “Ilusões”:

O outro trabalho chama-se Ilusões. Era um sonho que eu tinha; eu queria fazer uma performance, ou uma lecture-performance, não sei como chamá-lo. Eu queria trabalhar com a tradição oral, eu sou muito encantada pelos contos de estórias africanas, aquela tradição de contar, trazer o conhecimento através da oralidade, contar estórias. Pensei que é mesmo o que eu quero fazer, contar estórias, trazer essa tradição africana num espaço contemporâneo e muito minimalista, com texto, narração e projeção de vídeo que traz memórias, às vezes imagens do imaginário; é assim simples, bem simples. O que me fez escrever essas estórias é que às vezes sinto que já não há mais nada para contar. Por exemplo, em relação à história colonial, nós queremos desmontá-la, mas estamos sempre a contar a mesma estória. Vivemos numa quádrupla ignorância em relação a essa história: a gente não sabe, não precisa saber, não deve saber e não quer saber (...) (KILOMBA, 2010).^{xxiv}

A partir dessas outras lentes e perspectivas trabalhadas nos capítulos I e II, no próximo capítulo me proponho a mapear como o pensamento colonial aparece no ensino de arte da escola estudada, a intenção aqui é romper com a quádrupla ignorância levantada acima por Grada Kilomba, nós precisamos saber, devemos saber e queremos saber, e a única forma de fazê-lo é questionando o conhecimento produzido e como ele é ensinado, mais uma vez não se trata aqui de questionar a qualidade do ensino, muito menos estou questionando o trabalho das professoras, este aqui não é o meu papel, a proposta deste trabalho é jogar luz e mapear onde e como o pensamento colonial aparece no ensino cotidianamente.

4 MAPEANDO OS CAMINHOS DA COLONIALIDADE NO ENSINO DE ARTES

Como já exposto, durante o primeiro semestre de 2019, de fevereiro a junho, observei duas turmas do primeiro ano do ensino fundamental dos anos iniciais, uma no período matutino e outra no período vespertino, de uma instituição de ensino na Zona Norte de Recife. Observei as aulas da disciplina de Artes e também algumas das aulas das professoras generalistas, ministradas no mesmo dia das aulas de Artes. A sugestão de que eu assistisse as aulas das professoras generalistas veio da diretora adjunta da escola. Na época, a sugestão me pareceu interessante e após as observações, ficou claro para mim que essas aulas ofereceram um rico aporte para a pesquisa.

Foi escolhido o primeiro ano do Ensino Fundamental, turmas nas quais os alunos eram crianças entre seis e sete anos, faixa etária que a escola começa a inserir o texto escrito. É de extrema importância uma vez que é o momento que a alfabetização começa a ser introduzida, ainda que a imagem faça a mediação de grande parte do ensino e seja através da visualidade que a criança começa a desenhar e ler o mundo. Não podemos esquecer, como nos ensinou Paulo Freire, que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Também é o momento em que as crianças teriam a maturidade necessária para realizar a transição, de desenhar coisas para “desenhar a fala”, como observa Vigostsky (1991, p. 74), o significado simbólico do desenho será dominado pela maioria das crianças em torno dos sete anos de idade.

Para isso, a criança precisa fazer uma descoberta básica, a de que se pode desenhar além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta e somente ela que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases. A mesma descoberta conduz as crianças à escrita. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para desenhar a fala. É difícil especificar como esse deslocamento ocorre, uma vez que somente pesquisas adequadas a serem feitas poderão levar a conclusões definitivas e os métodos geralmente aceitos do ensino da escrita não permitem a observação dessa transição. No entanto, uma coisa é certa, o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá, conforme já descrito, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. De uma maneira ou de outra, vários dos métodos existentes de ensino de escrita realizam isso. Muitos deles empregam gestos auxiliares como um meio de unir o símbolo falado ao símbolo escrito, outros empregam desenhos que representam os objetos apropriados. Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural (VIGOSTSKY, 1991).

Figura 12 – Desenho produzido na sala de Artes pelos alunos durante a observação em que o desenho da escrita começa a parecer, junto do desenho, em 09/05/2019.



Fonte: Arquivo pessoal.

A escola onde foi realizada esta pesquisa se localiza no bairro das Graças, Zona Norte de Recife, na Capital Pernambucana. Fundada nos anos 1950, sua pedagogia se aproximou do movimento da “Escola Nova”, mas atualmente a escola se reconhece com pedagogia crítico-libertadora, em outras palavras, construtivista/sociointeracionista. Portanto, trata-se de uma escola com valores humanistas e que se mostra preocupada tanto com o conteúdo quanto com a forma de seus espaços formativos. A escolha se deu posto que havia um questionamento recorrente colocado por colegas ao discutirmos sobre meu projeto de pesquisa, em sala de aula e em conversas informais, tais como: em muitas instituições o Ensino de Artes não era valorizado, muitas vezes o professor não possuía formação em Artes, não havia estrutura para o Ensino de Artes em muitas escolas. Dessa maneira, havia uma preocupação da minha parte em pesquisar em uma instituição em que esses empecilhos não estivessem colocados, garantindo assim que a

minha observação se desse em uma escola com uma estrutura para as aulas de Artes com professoras de Artes e um ateliê específico para aquele componente curricular.

Dito isso, não significa que eu acredite que pesquisar em uma escola com outra estrutura ou com outro perfil não fosse válido, pelo contrário, tenho a intenção de fazê-lo em outro momento, porém, por se tratar de uma instituição que se preocupa com o Ensino de Artes e que demonstra uma séria preocupação com a formação de professores, com a forma e os conteúdos oferecidos aos seus estudantes, encontrei um local riquíssimo para pensar como as questões da colonialidade, tão arraigadas no pensamento ocidental estão ou não reproduzidas no Ensino de Artes. Assim, a observação em uma escola que se propõe a realizar uma pedagogia crítica me trouxe problemas e caminhos menos óbvios daqueles que poderia encontrar em outras instituições com viés mais conservador.

A partir dos ensinamentos de Virginia Kastrup e do método cartográfico, busquei não ter a postura daquela pesquisadora que irá entender os educandos e professoras como “objetos de pesquisa”, mas como lugar de estudo e como sujeitos que produzem esse espaço.

Porque quando você cartografa, você não é um observador distanciado, você está próximo, sendo afetado pelo campo, e está produzindo afetos, você também é um emissor de signos, está sendo afetado e afetando (RENA, 2015, ANEXO C)

Nessa perspectiva, considerando que toda pesquisa é uma intervenção, Não pretendo me esquivar do caráter subjetivo da pesquisa, reconheço que minha presença em sala de aula produz uma outra realidade diferente daquela em que não estou. A própria pesquisa produz mundos e não simplesmente os representa (KASTRUP, 2015). Assim, minha proposta é que seja mais um encontro entre a academia e o Ensino Básico, posto que observo que são necessárias mais pontes entre elas, dialógicas, em que se estabeleça uma verdadeira comunicação. Como propõe Paulo Freire no livro “Extensão ou Comunicação”:

Não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado. Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação (FREIRE, 1983, p. 44).

Por estarmos imersos em uma cultura muitas vezes colonial, interessa-me entender se o Ensino de Artes serve como reprodutor desse pensamento, como um potencial transgressor, ou como os dois.

4.1 CONTATO COM A ESCOLA E RECEPÇÃO

Desde o primeiro contato com a escola, senti uma enorme receptividade por parte da direção e inclusive um grande interesse no trabalho, em como poderia indicar novos caminhos. Minha primeira reunião com a Diretora Adjunta^{xxv} ocorreu ainda em 30 de novembro de 2018, para o início das observações em fevereiro de 2019, com o início do ano letivo. Foi nessa primeira reunião que ela sugeriu que, para além das aulas de Artes, fossem observadas algumas aulas das professoras generalistas. E então acordamos que eu estaria presente nas aulas que ocorressem nos mesmos dias das aulas de Artes. As aulas especificamente de Artes Visuais dessa instituição, tem a duração de 30 minutos, uma vez por semana. Naquele momento, a Diretora Adjunta acreditava que eu teria mais o que pesquisar nas aulas generalistas e que ali seria onde talvez aparecessem mais ruídos.

4.2 PENSO LOGO EXISTO?

Observamos que há a intenção da escola em ensinar aos seus estudantes um cuidado com as tarefas de organização e limpeza da sala de aula, havendo inclusive uma divisão de tarefas entre as crianças. Todos os dias uma dupla diferente está encarregada de distribuir o lanche coletivo e alguns materiais durante a aula, porém essas pequenas tarefas não parecem dar conta de ensinar a eles e elas a se responsabilizarem por tais tarefas. Durante as aulas de Artes, as crianças muitas vezes se levantam e deixam a mesa suja, os materiais fora do lugar. Em frente às salas de aula há um pátio de terra, as salas acabam se sujando muito e durante o intervalo são faxineiros negros que entram silenciosamente e preparam a sala para que esta esteja limpa para a próxima aula.

Muitas vezes as crianças se comportavam como se os adultos estivessem ali para servi-los, mais de uma vez uma criança se aproximou de mim e entregou sem olhar um material escolar que não iria mais usar ou uma tarefa recém completa. Apenas por eu estar ali parada, por ser a adulta mais próxima. Por mais que haja um esforço consciente da instituição em ensinar algumas tarefas às crianças, o esforço se mostra insuficiente frente à realidade posta.

Não estou de maneira nenhuma considerando inferiores os trabalhos de limpeza, de cozinha ou de zeladoria, eles são essenciais para o funcionamento de uma escola, porém é

inegável que são trabalhos menos valorizados em relação aos *trabalhos ditos intelectuais* em nossa sociedade. O que se trata de um traço da Colonialidade:

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial (QUIJANO, 2005, p. 120).

Permitindo-me digredir da minha função de pesquisadora, começo a imaginar uma escola que coletivizasse integralmente os trabalhos de limpeza e da cozinha, e os incorporasse como espaços formativos, rompendo com a estrutura, efetivamente, deixada pela colonização. É parte da estrutura de pensamento colonial valorar o trabalho manual/braçal de maneira diferente do intelectual. No Brasil Colônia, todos os trabalhos *braçais* eram exercidos por pessoas escravizadas, à classe dominante se valia do privilégio de apenas exercer os trabalhos *intelectuais*. Entretanto, ao analisarmos um pouco mais a fundo essa divisão, ela não se sustenta, tomemos uma tarefa considerada *braçal* como o ato de cozinhar, para realizá-lo é necessário um vasto conhecimento dos ingredientes, de como eles se combinam, é necessário conhecer técnicas, considerar as variáveis ambientais e é essencial a criatividade para produzir novas receitas.

Ao mesmo tempo que, se pensarmos o trabalho acadêmico enquanto um trabalho puramente intelectual, isso também me parece pouco preciso. Mesmo ao produzir esta dissertação, não pude abdicar de meu corpo, minhas mãos digitam, o cansaço atinge minha coluna e minhas pernas incham após longas horas sentada.

Anos atrás, enquanto cursava minha primeira graduação, em uma oficina do movimento estudantil, colegas do curso de Educação Física propuseram o seguinte exercício, estávamos de pé e recebemos o seguinte comando (proponho que a/o leitor/a se levante e faça o exercício):

- Toque na parte mais distante do seu corpo.

Você se curvou e tocou o seu pé?

Pois foi isso que grande parte da sala, inclusive eu, fez durante a oficina. Isto está certo? Como a parte mais distante do seu corpo pode estar no seu corpo? Ora, algo que está distante do seu corpo só poderá estar fora do seu corpo. Isso demonstra a ideia que temos de uma mente como sala de controle de um corpo. Como se apenas pensássemos com a cabeça, tente trabalhar com uma unha encravada latejando e me diga se isso não irá influenciar no seu rendimento.

Com tudo isso, o que quero dizer é que a divisão *mente/corpo*, *intelectual/braçal*, não é algo dado, mas construído. O racionalismo cartesiano “penso, logo existo”, coloca para nós como construção do ser-humano da modernidade. E como propõe Henrique Dussel, o "Ego conquere" teria precedido o "Ego Cogito", sendo indispensável para a formulação dessa proposição.

[...] a partir do “eu conquisto” ao mundo azteca e inca, a toda a América; a partir do “eu escravizo” aos negros da África vendidos pelo ouro e pela prata conseguida com a morte dos índios no fundo das minas; desde o “eu venço” das guerras realizadas na Índia e na China até a vergonhosa “guerra do ópio”; a partir deste “eu” aparece o pensamento cartesiano do ego cogito. *Esse ego* será a única substância, divina em Spinoza. Com Hegel, o *ich denke de Kant* assumirá também a divindade acabada no absolute *Wissen*. *Saber absoluto* que é o próprio ato da totalização como tal: Deus na terra. Se a fé, o culto perfeito da religião absoluta na Filosofia da religião, é a certeza de que a representação do entendimento é a ideia absoluta, tal certeza é aquela dos dominadores do mundo de serem a manifestação na terra da própria divindade. Os impérios do centro, a Inglaterra e a França como potências coloniais, a Alemanha nazista, e posteriormente os Estados Unidos com a sua CIA [Central Intelligence Agency], possuem assim mais uma vez uma ontologia que os justifica; uma sutil ideologia que lhes dá boa consciência (DUSSEL, 1977, p. 14).

O que a afirmação “penso, logo existo” faz é validar um único pensamento (os outros não pensam adequadamente ou simplesmente não pensam) que outorga a qualidade de ser (se os outros não pensam adequadamente, eles não existem ou sua existência é dispensável). Dessa forma, não pensar em termos modernos se traduzirá no não ser, em uma justificativa para a dominação e a exploração (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, p. 7)^{xxvi}.

Assim, se hoje entendemos o mundo a partir dessa perspectiva é porque na modernidade e durante o processo de colonização outras concepções de mundo, não racionalistas, foram silenciadas quando não inferiorizadas para dar lugar à essa concepção. O perspectivismo ameríndio, é uma dessas *outras* estruturas de pensamento, que se contrapõe ao pensamento racionalista-positivista. Eduardo Viveiros de Castro se refere à “perspectivismo ameríndio” à “concepção indígena segundo a qual o mundo é povoado de outros sujeitos, agentes ou pessoas, além dos seres humanos, e que vêem a realidade diferentemente dos seres humanos” (p. 32).

Observei como a ideia de uma mente que domina um corpo estava presente em alguns momentos. Eles serão relatados nos subcapítulos a seguir (3.3 e 3.4).

4.3 É DA CABEÇA QUE VÊM AS IDEIAS

Mais de uma vez diante da agitação da sala (conversas e falta de concentração), a professora interrompe a atividade proposta e pergunta:

- Como vocês conseguem escutar os pensamentos de vocês com tanto barulho?

E complementa:

- De onde vêm as ideias?

- Da cabeça. (responde um estudante)

- Ah, pois então façam silêncio para escutar as ideias.

Esse diálogo foi comum nas aulas de Artes do período da tarde, a professora conseguia atingir o objetivo de manter as crianças em silêncio por alguns minutos e depois a sala voltava a se agitar, algumas vezes a professora separava duas crianças, e quando elas começavam a trabalhar em silêncio reiterava

- Não é melhor assim pra ouvir as próprias ideias?

Outras vezes, avaliava positivamente o trabalho de uma criança que havia se concentrado em silêncio naquele dia:

- Viu como é só fazer silêncio que você é capaz de ouvir as suas ideias?

A mensagem que ficava para mim é: *o pensamento é verbal, ele se organiza como um fluxo de fala, ficando assim deslegitimadas outras formas de pensar, como a visual ou a cinestésica. Os atos criativos devem ser individuais, já que as ideias surgem do silêncio.*

O teatrólogo Augusto Boal, ao propor as técnicas de teatro do oprimido como ferramentas que pudessem preparar os oprimidos para a ação, o fez com jogos teatrais, porque reconhecia que algumas ideias e soluções apenas surgiriam de experienciar a partir do próprio corpo outras formas de lidar com determinados problemas. Ele percebia que não bastava apenas escutar as próprias ideias ou fazer horas de reunião e debate. Ao descrever o potencial terapêutico do teatro do oprimido, ele nos oferece pistas de como podemos pensar através dos sentidos:

Essas propriedades são "estéticas", isto é, sensoriais. O *conhecimento é aqui adquirido através dos sentidos e não apenas da razão: sobretudo vemos e ouvimos (estes são os principais sentidos da comunicação estética teatral) e por isso com- prendemos. Aí*

reside a função terapêutica específica do teatro: ver e ouvir. Vendo e ouvindo - e ao ver-se e ao ouvir-se - o protagonista adquire conhecimentos sobre si mesmo. Eu vejo e me vejo, eu falo e me escuto, eu penso e me penso - isto só é possível pela fissão do eu. O eu-agora percebe o eu-antes e prenuncia um eu-possível, um eu-futuro.

Esta fissão, sendo também possível em outros espaços, aqui, em cena, é inevitável. Intensa. Aqui, em cena, é estética. Não apenas idéias, mas também emoções e sensações, caracterizam esse processo de conhecer, esta terapia específica, artística. Teatro é terapia na qual se entra de corpo e alma, de soma e psique (BOAL, 1990, p. 41).

Sem querer, apenas buscando que os/as estudantes se concentrem em silêncio, acaba-se ensinando que existe uma hierarquia entre mente e corpo e que conhecimento se constrói apenas individualmente.

4.4 ATIVIDADE SÃO JOÃO

No dia 27 de junho de 2019, a professora J., do período da manhã, propôs uma atividade que consistia em desenhar a dança que as crianças estavam treinando para fazer na festa de São João da escola. Ela pediu que elas se imaginassem dançando e desenhassem. Em nenhum momento as crianças puderam levantar e dançar para ativarem as suas memórias corporais da dança. Como observado acima, parece que o corpo é negligenciado em favor de uma cabeça pensante. Quando algumas crianças tiveram dificuldades em desenhar a dança e a movimentação, a professora dançou para que elas observassem.

A escola vai ensinando qual o comportamento correto para produzir, para trabalhar e vai criando nos corpos das crianças uma *máscara muscular*, que molda o comportamento social, atuando diretamente nas emoções e pensamentos (BOAL, 1990). Assim, os corpinhos vão sendo moldados, para ficarem longas horas sentados e em silêncio, como exige o mundo do trabalho. Seguem os desenhos produzidos em sala de aula:

Figura 13 – Desenhos produzidos em sala de aula com a temática do São João



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 14 – Desenhos produzidos em sala de aula com a temática do São João



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 15 – Desenhos produzidos em sala de aula com a temática do São João



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 16 – Desenhos produzidos em sala de aula com a temática do São João



Fonte: Arquivo Pessoal.

4.5 ATIVIDADE DO CAJU

Assim que os cajueiros da escola começaram a dar frutos, a professora J., no dia 11 de abril de 2019, propôs uma atividade que trabalhou o sentido do olfato com as crianças, com as crianças sentadas na mesa do atelier ela borrifou um perfume e sensibilizou as crianças para prestarem atenção nos cheiros que as cercavam. Num segundo momento ela trouxe um caju escondido dentro de um copo e pediu para que as crianças reconhecessem pelo cheiro a fruta. A maioria das crianças conseguiu reconhecer o cheiro do cajú. Quando as crianças pediram para

tocar o Caju, a professora não permitiu. E a professora contou aos estudantes que aquele Cajueiro havia sido plantado pelos próprios colegas de escola, anos antes.

Estimular que se olhe ao redor, se sinta o cheiro, observe as cores e as florações é uma das formas de romper com a cegueira produzida pela Colonialidade, a professora aqui tampou o caju para revelá-lo a seus alunos. Seguem os desenhos produzidos a partir dessa provocação:

Figura 17 – Desenhos produzidos em sala de aula com a temática do Cajueiro.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 18 – Desenhos produzidos em sala de aula com a temática do Cajueiro



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 19 – Desenhos produzidos em sala de aula com a temática do Cajueiro



Fonte: Arquivo Pessoal.

4.6 O ÍNDIGENA E A CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS ENQUANTO CURIOSIDADE

No dia 28 de abril de 2019, celebrando o Dia do Índio (19 de abril), a atividade proposta pelas professoras de sala da turma da tarde se deu a partir da música “Tu Tu Tu Tupi”, de Hélio Ziskind. A atividade consistia em escrever as palavras que soassem indígenas, a música foi tocada várias vezes para que as crianças anotassem o que ouviam, como por exemplo, jacaré, jabuticaba, Tatuapé.

Para entender as implicações da atividade se faz necessário um olhar mais próximo da música, que segue:

Tu Tu Tu Tu
Tu Tupi...

todo mundo tem um pouco de índio
dentro de si
dentro de si

todo mundo fala língua de índio
Tupi Guarani
Tupi Guarani

e o velho cacique já dizia
tem coisas que a gente sabe
e não sabe que sabia
e ô e ô

o índio andou pelo Brasil
deu nome pra tudo que ele viu
se o índio deu nome, tá dado!
se o índio falou, tá falado!

se o índio chacoalhou
tá chacoalhado!
e ô e ô

chacoalha o chocalho
chacoalha o chocalho
vamos chacoalhar
vamos chacoalhar

chacoalha o chocalho
chacoalha o chocalho
que índio vai falar:

jabuticaba, caju, maracujá,
pipoca, mandioca, abacaxi,

é tudo tupi
tupi guarani

tamanduá, urubu, jaburu,
jararaca, jibóia, tatu... tu tu tu
é tudo tupi
tupi guarani

arara, tucano, araponga, piranha,
perereca, sagui, jabuti, jacaré,
jacaré... jacaré... quem sabe o que é que é?
...aquele que olha de lado... é ou não é?

se o índio falou tá falado
se o índio chacoalhou
tá chacoalhado
e ô e ô

Maranhão, Maceió, Macapá, Marajó,
Paraná, Paraíba, Pernambuco, Piauí,
Jundiá, Morumbi, Curitiba, Parati,
é tudo tupi

Butantã, Tremembé, Tatuapé,
Tatuapé... Tatuapé... quem sabe o que é que é?
...caminho do Tatu... tu tu tu tu

todo mundo tem...^{xxvii}

Hélio Ziskind é um compositor paulista e ainda em sala de aula, enquanto eu ouvia a música, mesmo sem conhecer a origem do compositor, já imaginava sua origem. Grande parte das referências que ele utiliza na música são de lugares de São Paulo “Butantã, Tremembé, Tatuapé, Jundiá, Morumbi”. O compositor utilizou os nomes que tem contato a partir de suas próprias vivências, entretanto, essas palavras são desconhecidas para os/as estudantes recifenses (a menos que tenham parentes em São Paulo ou tenham visitado a cidade), portanto, não comunicam com as crianças a mensagem mais importante da música de que o português falado no Brasil se utiliza das palavras de origem do tupi guarani.

O tupi-guarani se encontra dentro do tronco linguístico tupi, assim, é um tronco linguístico, não uma língua. Dessa forma, abarca uma série de outras línguas que podem ser extremamente diferentes entre si. O Português, por exemplo, está no tronco indo-europeu e dentro desse tronco se encontram o francês, o russo, o inglês, entre outros. A partir desse paralelo, quando nos referimos ao tupi guarani, estamos falando algo como línguas latinas (francês, italiano, português, romeno), línguas que, apesar de possuírem uma certa semelhança e

origem comum, são inegavelmente distintas. Não existe algo como língua de índio, a ideia de um índio genérico, evoca um indígena que não existe universalizando e por fim desumanizando os povos indígenas. Eduardo Viveiros de Castro traz à tona essa discussão sobre a autenticidade das culturas:

Não há culturas inautênticas, pois não há culturas autênticas. Não há, aliás, índios autênticos. Índios, brancos, afro-descendentes, ou quem quer que seja – pois autêntico não é uma coisa que os humanos sejam. Ou talvez seja uma coisa que só os brancos podem ser (pior para eles). A autenticidade é uma autêntica invenção da metafísica ocidental, ou mesmo mais que isso – ela é seu fundamento, entenda-se, é o conceito mesmo de fundamento, conceito arqui-metafísico. Só o fundamento é completamente autêntico; só o autêntico pode ser completamente fundamento. Pois o Autêntico é o avatar do Ser, uma das máscaras utilizada pelo Ser no exercício de suas funções monárquicas dentro da onto-teo-antropologia dos brancos. Que diabo teriam os índios a ver com isso?^{xxviii}

Não concebemos ensinar as crianças algo como “língua de europeu”, imagina uma música que versasse:

*todo mundo fala língua de europeu
indo europeu
pizza, strogonofe, abajur, sutian.*

Tal simplificação, nos soa estranha. Por isso também deveria causar ruído em nossos ouvidos a simplificação proposta pela música, de acordo com a professora Ana Suelly Arruda Câmara Cabral, do Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas (LALLI) do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, se referindo às pesquisas do professor Aryon Dall’Igna Rodrigues, que revelam que na época da chegada dos portugueses eram faladas aproximadamente 1.200 línguas indígenas no Brasil e hoje são apenas 200 que resistem. Fica claro que não existe “língua de índio” existiram mais de 1.200 línguas faladas no Brasil, e por meio de um violento etnocídio empreendido pela Colonização ainda em marcha, foram extintas ao redor de 1.000 língas, resistindo em torno de 200 línguas. Elas não apenas existem como traço curioso de um português brasileiro que carrega a memória de um passado indígena. Elas existem enquanto (re)existência.

E este é o segundo ponto que gostaríamos de considerar, não falamos *língua de índio*, como a música sugere, porém aqui permitirmos um exercício de imaginação, ainda que o tupi guarani fosse uma língua una, não é porque comemos pipoca ou tapioca, que falamos tupi, da

mesma forma que não é o mero ato de nomear um *croissant* de *croissant* que me faz ser fluente em francês.

Que conheçamos mais sobre as línguas e a cultura europeia do que as línguas e as culturas dos povos indígenas é um traço do pensamento colonial. Ainda hoje não é fácil encontrar na *internet* dados confiáveis sobre a etimologia de palavras de origem indígena, essa é uma busca que demanda uma pesquisa mais densa do que uma consulta rápida e entendemos que não é necessário saber exatamente a qual grupo ou tronco linguístico uma palavra pertence para trabalhar em sala de aula com os/as estudantes.

No entanto é necessário que a formação de professores contemple a complexidade e trabalhe as diferentes sonoridades de cada língua. Para tal, é importante reconhecer que não sabemos, que não conhecemos o suficiente. Segundo dados do NEPE/UFPE^{xxix} existem hoje, ao menos (alguns povos como o Pankaiuká estão em processo de reconhecimento, além dos indígenas de outros povos habitantes das cidades) dez povos indígenas que habitam o Estado de Pernambuco, são eles: Fulni-ô, Xukuru, Pankararu, Kapinawá, Kambiwá, Truká, Pipipã, Tuxá, Atikum e Pankará, é necessário conhecer esse dado para que ensinemos para as crianças não indígenas que os povos indígenas não deixaram apenas heranças culturais, mas são presença nos dias de hoje. Eles não são parte de um passado mítico, pré-colonial, muito pelo contrário, eles e elas fazem parte do presente no Brasil. E estão ativamente construindo o Brasil do presente. Reconhecendo que se sabe muito pouco sobre os grupos indígenas, e isso se deve ao fato de que houve uma guerra dos conquistadores contra os grupos indígenas, uma guerra que se reinventou, mas perdura até os tempos atuais:

Travou-se assim uma guerra que tinha por fim o domínio físico (genocídio) e o domínio sobre o próprio modo de vida indígena (etnocídio). Entre essas formas estava mecanismos como a negação da diversificada cultura nativa; de sua expressão religiosa; proibição das línguas e obrigatoriedade do português (PINHEIRO apud JOCENY, 2002, p.234)

Precisamos nos atentar a o fato de que relegar os indígenas ao passado e transformá-los em um dado cultural de um Brasil miscigenado é parte também de um projeto Estatal (um projeto de um Estado Colonial), que visa desindianizar os indígenas do presente.

Destruir estas formas “outras” de pensar e habitar o mundo e impor sobre elas uma visão monológica representativa da cultura dominante é como atua qualquer ação colonizadora e é uma característica do ethos do colonizador. Por isso, a identidade segue sendo o campo de disputa entre o Estado e os povos e nações indígenas, em que o primeiro na sua busca por hegemonia, pretende fossilizar suas culturas para convertê-las

em meros adornos do nosso regime “plurinacional”. (MAKARAN; LÓPEZ, 2019, p. 114).^{xxx}

Gaya Makaran e Pable López se referem à realidade da Bolívia, porém podemos observar em nossa realidade o ato de fossilizar as culturas e identidades indígenas para que elas se convertam em meros adornos da construção identitária de um Brasil miscigenado. Esse anseio estatal homogeneizador das culturas indígenas gera um apagamento das diferenças e diversidade presente entre elas. É um esforço, em última medida, etnocida, posto que busca dizimar um povo a partir de sua cultura. Dever ser um esforço contínuo dos educadores em não reproduzir essa lógica, pois esta torna invisível a existência dos povos indígenas tal como eles são, e a escola acaba por ser conivente com essa violência, por isso é necessário que o ensino se alie à luta desses povos de forma responsável.

Aprendemos sobre a história da dinastia Habsburgo e sobre as guerras europeias, é hora de nos interessarmos pela nossa história, a história de nossos personagens anônimos.

A história real da resistência e da luta desses povos também continua desconhecida. O nome correto e real desses povos, a descrição dos personagens, das datas e dos locais onde os fatos se sucederam são, em geral, ignorados pelos brasileiros. Poucos parecem interessados em enveredar pelos caminhos desse passado. Tem-se muito mais interesse em saber a dinastia e os nomes do rei de Portugal, dos governadores gerais ou dos bandeirantes paulistas do que buscar a história desses lutadores, geralmente anônimos (PREZIA, 2017, p. 13).

Não foram apenas os intelectuais europeus que desenvolveram teorias que tornaram possível a perpetuação do pensamento colonial. A ideia, impulsionada pelos estudos de Gilberto Freyre, de que há no Brasil uma democracia racial e que a miscigenação haveria ocorrido de maneira pacífica, em nosso país, segue viva em nosso imaginário. A chamada "fábula das três raças" (ORTIZ, 1986) é o ápice do refinamento de um pensamento que acaba por negar a existência dos grupos indígenas, pois crê no fato de que o "mestiço" é o resultado da junção de todos e, simultaneamente, da "descaracterização" de culturas nativas anteriormente distintas. (PINHEIRO, 2002, p. 238).

Nas entrelinhas da música, fica sugerido que, a partir do “encontro” entre português, negro e índio, surge uma língua portuguesa apenas influenciada por palavras de origem indígena e africana, deixando subentendida a superioridade europeia, afinal, do encontro pacífico, essa língua prevaleceu. Ainda que antes houvesse três raças, o branco venceu, e falamos o português. A mensagem que passamos para as crianças é de mera influência, e, dessa forma, invisibilizamos

toda a luta e resistência travada até hoje pelos povos indígenas, os renegando a um passado pré colonização. No pós colonização, a língua que importa, aquela que falamos, é a do colonizador, é ela aquela que prevaleceu.

Partindo da ideia de uma "contribuição" de cada grupo étnico a formação de uma cultura "nacional" encontra-se a teoria da "democracia racial", ou da "harmonização" da diferença, que continuar a obscurecer o caráter conflituoso e complexo de um confronto cotidiano gerado pelas desigualdades etnosociais. Por isso a existência de grupos indígenas contemporânea tem sido ocultada sob o argumento de que se diluíram por meio da combinação de suas características "raciais" e culturais com as do colonizador branco (PINHEIRO, 2002, p. 238)

Observamos que as professoras se referiam aos indígenas no passado: *falavam, faziam, vestiam, comiam, etc.*

Em outro momento, no dia 09 de abril de 2019, em uma tarde de calor intenso, no caminho da sala de aula para a sala de Artes, a professora da tarde propôs um “banho de cangote”, que consiste em se inclinar e jogar água fria apenas na nuca, resfriando a temperatura do corpo todo. Enfileirados, a professora foi jogando água na nuca de cada criança e repetindo:

- É assim que os índios faziam.

Em um momento de descontração. A professora de sala relatou que seu pai costumava fazer isso, mas ainda assim M. insistia que era desse modo que os índios se banhavam. Aparece aqui, mais uma vez, um indígena no passado, mas, paradoxalmente, sem passado, ele não tem história, não tem rosto, não tem língua e não tem um lugar de onde veio.

Quais povos? De quais lugares? Em quais circunstâncias? Jogar água na nuca para se refrescar, quando não podemos nos banhar por completo, não seria algo intuitivo?

bell hooks nos sugere que, mais do que incluir narrativas negras, indígenas, de mulheres, é necessária uma alteração na estrutura do que ensinamos. Incluir, para ela, seria a parte fácil, mas pouco eficaz. Ao remeter à história ensinada nos Estados Unidos, ela propõe que:

Ensinar história de uma maneira realmente nova exigiria abandonar velhos mitos fundadores da supremacia branca, como a ideia de que Colombo descobriu a América. Significaria conversar sobre imperialismo, colonização, sobre africanos que vieram para cá antes de Colombo (ver Eles vieram antes de Colombo, de Ivan van Sertima). Significaria conversar sobre genocídio, sobre a exploração feita pelos colonizadores brancos e sua traição aos indígenas nativos dos Estados Unidos, conversar sobre como estruturas legais e governamentais desta sociedade desde a Constituição [...]. Essa história somente pode ser ensinada quando as perspectivas dos professores não forem mais moldadas pela supremacia branca (HOOKS, 2019, p. 236).

Apesar de bell hooks se referir ao contexto estadunidense, a crítica que ela faz sobre a forma que a História é ensinada e contada, pode ser aplicada ao nosso contexto. hooks é uma mulher negra do Sul dos Estados Unidos, em sua infância, viveu a segregação racial. Assim, apesar de ser uma mulher estadunidense, como mencionamos, a partir da Geografia do Poder, a autora fala a partir de um Sul presente no Norte.

No dia 16 de abril de 2019, M. propôs aos estudantes que trabalhassem com cola e areia, eles deveriam desenhar com cola (utilizando cotonetes como pincel) e depois *revelar* o desenho com areia. Uma das crianças desenha pontos e linhas - ... / - outro estudante lembra que se parece com desenhos indígenas. A professora concorda. Em outra aula da mesma professora, enquanto um estudante faz pontos e linhas, ela elogia e diz que é assim que os índios fazem. Nessa fala encontramos mais uma vez a ideia de uma nação indígena una, com uma cultura compartilhada, porém a palavra indígena indica uma pluralidade de nações. Esses povos, como qualquer outro povo, não permaneceram estáticos.

Em suma, traços culturais poderão variar no tempo e no espaço, como de fato variam, sem que isso afete a identidade do grupo. Essa perspectiva está, assim, em consonância com a que percebe a cultura como algo essencialmente dinâmico e perpetuamente elaborado. A cultura, portanto, em vez de ser um pressuposto de um grupo étnico, é de certa maneira produto deste (CUNHA, 1986, p. 116).

Reduzir toda a produção imagética dos diferentes povos indígenas à pontos e linhas e ao grafismo é simplificar e homogeneizar essas experiências tão complexas. Quijano nos demonstra que essa é uma estratégia Colonial para garantir o poder do colonizador sobre os outros povos.

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocação no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser *o passado*. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo (QUIJANO, 2005, p.127)

O Grafismo não é apenas uma sucessão de linhas e pontos, e a Arte produzida pelos diferentes povos e culturas indígenas brasileiros passa por outras formas de representação além do grafismo. Além disso, se faz necessário conhecer a produção contemporânea de artistas

indígenas. Para tal trazemos o trabalho de dois brilhantes artistas contemporâneos: Ziel Karapotó, artista visual indígena do povo Karapotó, e Denilson Baniwa, artista visual indígena do povo Baniwa.

Figura 20 – Eclipse



Fonte: Ziel Karapotó, 2019, ilustração digital.

Figura 21– Ancestralidade, modelos Kauã Izidório, Rosivan e Antônio Izidório, Vanir Karapotó



Fonte: Ziel Karapotó, 2019, Colagem digital.

Figura 22 – Sanzara no Rio Capibaribe, modelo Sanzara da etnia Xukuru, colagem digital



Fonte: Ziel Karapotó, 2019.

Figura 23 – AWÁ UYUKÁ KISÉ, TÁ UYUKÁ KURÍ AÉ KISÉ IRÜ (QUEM COM FERRO FERRE COM FERRO SERÁ FERIDO)



Fonte: Denilson Baniwa, 2018. Acrylic on fabric, 1,60 x 2 m.

Figura 24 – Nheengaitá (protagonismo e a nossa voz serra ouvida)



Fonte: Denilson Baniwa, 2018. Acrylic on fabric, 1,60 x 2 m.

Baniwa em sua obra intitulada *AWÁ UYUKÁ KISÉ, TÁ UYUKÁ KURÍ AÉ KISÉ IRÛ* (QUEM COM FERRO FERRE COM FERRO SERÁ FERIDO) nos fala da necessidade de registro e de contar as próprias histórias, a câmera apontada para o observador indica que há um registro sendo feito também daquele que olha, daquele que, até agora, teceu as narrativas sobre o indígena, indicando que é hora dos indígenas contarem suas histórias também sobre o não indígena. Na segunda obra, se toma o microfone. É tempo de ouvir suas vozes, os povos indígenas não pertencem a um passado, não é possível mimetizar de forma simples a sua arte, ela é potente e questionadora.

4.7 ARTISTAS TRABALHADOS EM SALA

4.7.1 Tarsila do Amaral

No dia 16 de abril de 2019, durante a aula da manhã, após o encerramento da atividade proposta, a estudante A., única estudante negra da sala, se dirige a professora com um livro de artes para crianças nas mãos, em que se vê o *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, ilustrando a capa e em tom claramente incomodado diz:

- B. Disse que se parece comigo.

Figura 25 – *Abaporu*, Tarsila do Amaral, 1928



Fonte: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020 (Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1628/abaporu>. Acesso em: 13 jan. 2020).

A professora J. responde:

- É que ele não entende de Arte. A Tarsila foi uma pintora do Modernismo e desenhou o trabalhador com pés e mãos grandes e cabeça pequena.

Ao que contesta B.:

- Eu sei o que é Arte sim! Mas achei que era só um desenho.

As crianças então dispersam e voltam as suas atividades.

Gostaria de, primeiramente, refletir sobre a diferenciação Arte/desenho que o segundo estudante sugere, quando a professora afirma que ele não sabe do que está falando porque ele não entende de Arte, ele rebate dizendo que sabe o que é Arte, mas para ele a ilustração da capa do livro não era Arte, era apenas um desenho e, dessa forma, passível de contestação.

Observamos aqui que a professora se refere à obra como Arte, para legitimá-la e deslegitimar o comentário que o estudante tinha feito, ele não entende e por isso falou o que falou, porém a criança imediatamente reconhece essa estratégia e afirma que entende de Arte, ele apenas não havia reconhecido a obra enquanto Arte.

Uma hierarquia estética (a arte, a literatura, o teatro, a ópera) que, através das suas respectivas instituições (os museus, as escolas das belas artes, as casas de ópera, as revistas lustrosas com reproduções esplêndidas de pinturas), administra os sentidos e molda as sensibilidades ao estabelecer as normas do belo e do sublime, do que é arte e do que não é, do que será incluído e do que será excluído, do que será premiado e do que será ignorado (MIGNOLO, 2017, p. 11).

É interessante desnaturalizar esse olhar, a estudante se incomodou com o fato de ter sido comparada àquela figura disforme, mas a professora evoca um *status* de obra de arte à imagem que deslegitima o sentimento da criança, e encerra o debate sobre aquela situação.

O estudante comparou a estudante com o Abaporu porque não sabe de Arte.

Nota-se que, para algo ser Arte, isso deve ser validado, os desenhos feitos em sala não seriam Arte, a Arte é produzida por artistas que estão nos museus. Walter Mignolo irá questionar a lógica colonial instaurada pelo "privilegio do olhar", em 2010, em sua exposição *Estéticas decoloniales*, com sua curadoria e de Pedro Pablo Gómez. Questionando os modos de ver e as categorias estéticas herdadas da historiografia da arte ocidental e das instituições artísticas, suas formas de controle e seus mecanismos de construção de diferenças (COCOTLE, 2019).

Há toda uma discussão sobre aquela representação que se perde, as crianças dispersam e voltam a sua atividade anterior. Gostaria, então, de me aprofundar na discussão sobre a leitura que a professora da turma da manhã traz sobre o Abaporu.

"Ela desenhou o trabalhador com pés e mãos grandes e cabeça pequena."

O "Abaporu" de Tarsila do Amaral é considerada uma das obras mais importantes das Artes brasileiras, sendo a pintura avaliada com o maior valor de mercado, ou seja, nenhuma outra obra produzida por qualquer outro artista brasileiro é tão cara. Essa obra tem caráter precursor ao "Manifesto Antropofágico", tendo sido tomada como o ponto inicial do movimento pelos artistas do Modernismo paulista.

Oswald estranhou o quadro. Chamou Raul Bopp que também estranhou: "O que será isso?" Oswald respondeu que devia ser um gigante e sugeriu que lhe dessem o nome de um selvagem. Tarsila lembrou-se então do dicionário de Montoya, de termos tupis. E acham o nome para este homem da terra que vai gerar um movimento: Aba: *homem*; Poru: *que come carne humana*. Abaporu: o homem que come carne humana, o antropófago. Estava fundada a Antropofagia (GOTLIB, 2003, p. 141).

A interpretação da obra feita pela professora é uma das interpretações possíveis, entretanto, não é a única interpretação. Aguilar propõe uma interpretação que vai no sentido oposto, daquela proposta pela professora:

[...] o quadro de 1928 oferece um corpo na fronteira mesma do animal, na confusão mimética com o natural (cabeça-sol, braço-cacto), que está em processo de tornar-se outra coisa. Não há codificação, mas apagamento: despojar o "homem" dos sinais de identidade para construir um novo.

Por meio dessa inversão, a figura de Tarsila parece atacar tanto o privilégio dado à cabeça na tradição ocidental quanto ao rosto enquanto elemento de identificação. Ou é mais radical ainda, e o que está questionando é a identidade mesma como laço comunitário. O Abaporu compõe um novo corpo não sem antes apagá-lo e desnudá-lo (AGUILAR, 2011, p. 282).

A definição de Aguilar também é possível, porém, centrarei-me na interpretação da professora, pois foi essa que reverberou em sala de aula. O fato de B. ter localizado justamente em A., uma menina negra, a semelhança com Abaporu me chama atenção. Quando Aguilar afirma que Tarsila questiona o privilégio dado à cabeça na tradição ocidental, eu me pergunto quem de fato, ao olhar para o quadro, se identifica com o Abaporu. Tarsila pintou um trabalhador rural, nu, com a cabeça muito pequena, com as mãos e os pés inflados, exposto ao Sol e ao lado de um cacto. Ou seja, ela traz elementos pictóricos já desvalorizados nessa tradição ocidental, e por isso, apenas olhando para imagem é muito difícil perceber em qual momento Tarsila se dispõe a romper com essa lógica ao invés de reproduzi-la.

O pesquisador Hill traz essa discussão no que concerne a obra "A Negra"^{xxxix}:

Sem dúvida, ao utilizar a imagem de uma negra, a intenção de Tarsila foi a de agregar valores de brasilidade a sua pintura. Mas com isso acabou acionando involuntariamente um campo iconográfico que a antecedia enquanto substrato antropológico já bem sedimentado. Nele, uma mulher afro-brasileira representada com amplas tetas, na postura sentada e de pés descalços caracteriza inevitavelmente o passado social brasileiro, fazendo-o emergir, quase contraditoriamente, no momento da modernização da identidade nacional (HILL, 2017, p. 228).

Como a Colonialidade é hegemônica, é necessário muito cuidado para que, mesmo sem a intenção de fazê-lo, se acabe por reproduzi-la. Esse é um exercício de atenção e desconfiança, pois nossa leitura de imagem está construída pela Colonialidade.

O dicionário Montoya, do qual Tarsila retira as palavras *Aba* e *Poru* para construir o neologismo Abaporu data de 1724, tendo sido produzido pelo jesuíta Antonio Ruiz de Montoya a fim de servir de material didático para que seus colegas de missão aprendessem a língua do indígena (FACHIN, 2010)^{xxxii} e pudessem realizar o processo de catequização. Tarsila retira duas palavras de um dicionário feito com o intuito de catequisar os indígenas e constrói um neologismo em Tupi-Guarani, que remete a um imaginário colonial de que indígenas são selvagens e comem carne humana. Por mais que os modernistas estejam se chamando de antropofágicos, quando eles trazem uma palavra em Tupi-Guarani, eles estão reafirmando o ideário colonial.

4.7.2 Alfredo Volpi

Já no dia 23 de maio de 2019, a professora J., da turma da manhã, trabalhou a obra do artista Volpi. Ela exibiu em sala de aula um vídeo da plataforma YouTube sobre o artista. Enquanto assistiam ao vídeo, a professora pediu que as crianças *lessem as imagens*. O vídeo se tratava de um compilado de quadros que iam aparecendo em sequência, com os títulos escritos abaixo das imagens, entre os quadros, apareciam dados da biografia de Volpi que a professora ia lendo aos estudantes. Ela também pedia que as crianças nomeassem os quadros com uma palavra e logo depois lia os títulos dos quadros, em uma espécie de jogo de adivinhação. Após ver os vídeos, a atividade proposta foi realizar uma pintura com pinceis e tinta guache motivados pelos quadros de Volpi.

A sala se dividia em duas turmas com horários de aula diferentes para as aulas de Artes. Eram duas aulas diferentes, cada uma com metade das crianças da sala. Na primeira turma, ao aparecer no vídeo o quadro "A Sereia", gerou uma certa comoção na sala de aula, o que

desencadeou muitos desenhos de sereia na aula, inclusive dois meninos, S. e G., fizeram *sereios homens* (uso o termo *sereio* porque foi como as crianças se referiram aos desenhos).

Figura 26 – Sereia tempera, Alfredo Volpi, 1960



Fonte: Foto Sérgio Guerini/Galeria Almeida e Dale.

Seguem as fotos dos desenhos produzidos da primeira turma:

Figura 27 – Desenhos produzidos pela primeira turma na atividade sobre o artista Volpi



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 28 – Desenhos produzidos pela primeira turma na atividade sobre o artista Volpi



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 29 – Desenhos produzidos pela primeira turma na atividade sobre o artista Volpi



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 30 – Desenhos produzidos pela primeira turma na atividade sobre o artista Volpi



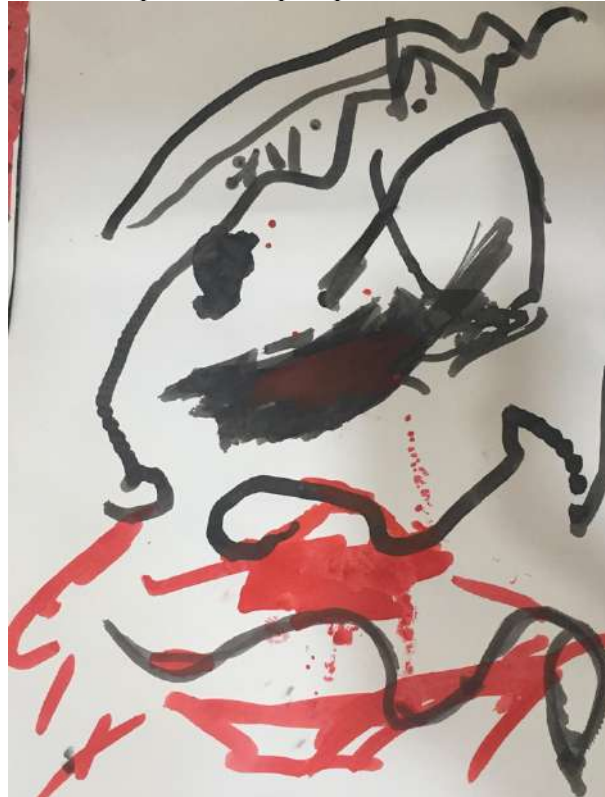
Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 31 – Desenhos produzidos pela primeira turma na atividade sobre o artista Volpi



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 32 – Desenhos produzidos pela primeira turma na atividade sobre o artista Volpi



Fonte: Arquivo Pessoal.

As bandeirinhas pelas quais Volpi é bem conhecido, foram representadas em 4 quadros, as crianças já haviam trabalhado Volpi em outros momentos, esse não era o primeiro contato delas com o artista, por isso a professora falou-me de sua expectativa de que as bandeirinhas aparecessem mais.

Na segunda aula, decidi prestar a atenção no número de quadros de bandeirinhas que apareciam, elas representavam um pouco menos da metade do total. O quadro que mais chamou a atenção foi "Vaso de Flor". Não encontrei a confirmação, para além do vídeo trabalhado em sala, de que esse quadro seria de Volpi, por isso reproduzo aqui a imagem retirada do vídeo, já que essa foi a imagem trabalhada em sala.

Figura 33 – Imagem captada do vídeo reproduzido em sala, CHAMON, 2010



Fonte: YouTube.

Seguem as fotos dos trabalhos realizados na segunda turma da manhã:

Figura 34 – Desenhos produzidos pela segunda turma na atividade sobre o artista Volpi



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 35 – Desenhos produzidos pela segunda turma na atividade sobre o artista Volpi



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 36 – Desenhos produzidos pela segunda turma na atividade sobre o artista Volpi



Fonte: Arquivo Pessoal.

Nessa turma, apenas uma criança decidiu pintar a sereia, as outras optaram por pintar vasos de flor, e mais uma vez, as bandeirinhas aparecem compondo algumas cenas. Entre uma aula e outra, a professora J. me relatou que é comum se trabalhar o Volpi no São João por conta das bandeirinhas. Esse fato chama bastante atenção já que a comemoração do São João em Pernambuco é uma tradição muito mais presente do que em São Paulo, lugar de origem de Volpi.

Recorrer a representação de um pintor Ítalo-Paulista para representar algo que se reproduz com muito mais riqueza aqui, pode parecer uma imposição hegemônica do ensino de Artes para crianças, como se para qualquer criança do Brasil fizesse sentido estudar as bandeirinhas de

Volpi na época das celebrações juninas, porém este pode ser um momento muito rico para adentrar no universo imagético cultural pernambucano.

4.7.3 Cândido Portinari

No dia 28 de março de 2019, a professora da manhã trabalhou Portinari, excepcionalmente, a sala toda fez a aula de Artes no mesmo horário. A proposta da professora J. foi que os estudantes desenhassem o circo como desenhou Portinari. Ela pediu que as crianças se lembrassem do quadro de Portinari trabalhado no ano anterior e não mostrou a imagem novamente para os estudantes, as crianças deveriam trabalhar a partir de sua memória.

Da memória das crianças surgiram os seguintes desenhos:

Figura 37 – Desenho produzido na atividade sobre o artista Portinari



Fonte: Arquivo Pessoal.

Ao olhar esse desenho a professora perguntou à G.:

- Cadê o circo?

- Tá na frente! - e apontava com seus bracinhos que o circo estava na sua frente indicando que ele havia se pintado olhando para circo.

- *Eu pintei a minha sensação de estar no circo, o meu olhar para o circo* - foi o que eu relatei do que entendi da fala de G., no dia da observação.

Figura 38 – Desenhos produzidos na atividade sobre o artista Portinari



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 39 – Desenhos produzidos na atividade sobre o artista Portinari.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 40 – Desenhos produzidos na atividade sobre o artista Portinari



Fonte: Arquivo Pessoal.

4.7.4 Henri Matisse

No dia 29 de abril de 2019, a professora M. trabalhou com a técnica de recorte, utilizando o trabalho em sala do pintor Matisse.

Figura 41 – Desenhos produzidos na atividade sobre o artista Matisse



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 42 – Desenhos produzidos na atividade sobre o artista Matisse



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 43 – Desenhos produzidos na atividade sobre o artista Matisse



Fonte: Arquivo Pessoal.

4.7.5 Um breve comentário sobre a escolha dos artistas trabalhados

Durante o período em que fiz a minha observação nas duas salas, matutino e vespertino, os artistas trabalhados em sala foram Cândido Portinari, Alfredo Volpi e Henri Matisse, além dos outros artistas que apareceram sem que fizessem parte da explicação da aula ou por demanda dos estudantes, que foram Tarsila do Amaral e Van Gogh. Importante observar que dos artistas citados, dois são europeus e três são paulistas, e que dentre eles há apenas uma mulher. Acredito que isso se dê em razão da maneira que se estuda História da Arte no Brasil, sendo a Europa o centro irradiador de produção de Arte, e os movimentos artísticos brasileiros em relação aos europeus.

Sobra pouco ou nenhum espaço para artistas ou manifestações culturais que fujam a essa lógica, quer sejam artistas locais produzindo a partir da realidade local (sem estar em diálogo com a Europa), quer sejam manifestações coletivas de produção de arte que fujam do padrão Grande Artista, consolidado pelo pensamento eurocêntrico. Como nos comenta Linda Nochlin:

[...] encontramos o mito do Grande Artista, tema de milhares de teses: único, de comportamento divino desde seu nascimento, uma essência misteriosa, a última bolacha

do pacote, chamado de Gênio ou Talento e, assim como o assassino, sempre vai encontrar saída, não importa o quão improváveis e infrutíferas sejam as circunstâncias (NOCHLIN, 2016, p. 15).

Dito isso, quando observamos que prevalecem as referências aos artistas do Modernismo Paulista, alguém poderia pensar: *Olha aí! Que bom! são artistas brasileiros!* Não podemos perder de vista a Geografia do Poder, sendo necessário pensar o que representa o Modernismo, quem são esses artistas, quais ideias eles propagam, pois, como vimos, a reprodução colonial pode se dar de forma interna com o Colonialismo Interno, que pode ocorrer tanto com a classe dominante colonizando as classes mais baixas, tanto em nível regional, com uma região determinando, quais as narrativas devem ser propagadas.

Ana Paula Simioni indica que se o modernismo se elevou ao *status* de Canôn nacional incontestável, isso se deu pela divulgação por intelectuais paulistas, tais como Antonio Candido de Mello e Souza:

Após a publicação do artigo de Antonio Candido de Mello e Souza, seguiu-se uma série de obras de teor semelhante, nas quais é possível identificar topos reiterados, tais como a centralidade da *intelligentia paulista* na difusão do modernismo em escala nacional; a “Semana de 1922” como marco fundador; e a capacidade do movimento em sincronizar a produção cultural brasileira com a dos mais importantes centros de seu tempo, superando o suposto atraso histórico do Brasil, e concomitantemente em exaltar as particularidades locais, de matrizes populares e mestiças, atrelando-as a um hipotético resgate da cultura nacional (SIMIONI, 2013, p. 8).

Simioni também destaca o fato de que o Modernismo produziu em diálogo com as vanguardas europeias, não sendo um movimento de caráter autônomo:

[...] se inserem em um movimento de internacionalização das vanguardas europeias. São fruto da ação de artistas que assimilaram e recriaram temas, linguagens, formas e práticas artísticas cujas matrizes se encontravam originalmente no exterior (SIMIONI, 2015, p. 234).

Ana Mae Barbosa também aponta para o fato de que, mesmo tentando subverter com a lógica colonial, o Modernismo a reproduziu:

Nem mesmo o Modernismo no Brasil ajudou na decifração do enigma, por incluir em sua configuração a mesma problemática e falsa identificação colonizado versus colonizador. Isso porque o processo do Modernismo europeu foi intensamente baseado nas culturas colonizadas ou primitivas. Por sua vez, essas culturas, para se renovarem, socorreram-se do Modernismo europeu, dos valores renovados das metrópoles que incluíam interpretações feitas pelos colonizadores acerca deles, os colonizados, o outro da história. Na verdade, importamos nossos próprios valores distorcidos pelo colonizador (BARBOSA, 1998, p. 32).

Como houve expressões múltiplas do Modernismo em Minas Gerais, Pernambuco e Rio de Janeiro, optamos por tratar esse grupo específico de modernistas, como o Modernismo Paulista para explicitar o caráter regional (e não nacional como por muitas vezes se pretende) do movimento.

São Paulo é visto, maioria das vezes, como área da cultura moderna e urbano-industrial, omitindo-se sua cultura tradicional e a realidade do campo. Já o com o Nordeste se verifica o inverso, Este é quase sempre pensado como região rural, em que as cidades, mesmo sendo desde longa data algumas das maiores do país, são totalmente negligenciadas, seja na produção artística, seja na produção científica. As cidades nordestinas, quando tematizadas, parecem ter parado no período colonial, são abordadas como folclóricas, alegres, cheias de luz e arquitetura barroca. Já São Paulo é vista como uma cidade que passou do burgo pobre, feio, triste e sem luz do período colonial, para cidade moderna, rica, movimentada, multicolorida, polifônica e cheia de luminosidades contemporâneas (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 121).

Em seu livro "A invenção do Nordeste", Albuquerque Júnior relata que o próprio Oswald de Andrade reconheceu a ignorância que os sulistas experimentavam em relação ao Nordeste:

[...] Oswald de Andrade, ao visitar o Recife, em 1925, fala da ignorância dos sulistas em relação àquela cidade, embora fosse uma das maiores do país. As imagens do Nordeste que chegava eram aquelas de flagelo da seca e suas vítimas (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 81).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu vim de muitas voltas

Comecei esta pesquisa movida por uma inquietação; interessava-me entender quais os mecanismos que fazem com que as nossas próprias realidades pareçam estranhas e desconhecidas a nós mesmos. Para começar a responder a este questionamento Paulo Freire, me dava as primeiras pistas a de que uma educação libertadora deveria ser “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (FREIRE, 1985, p. 125).

Intuí que meu olhar estava turvado e começar a *tirar a venda*, a olhar a realidade através de outra perspectiva é um exercício, por muitas vezes, angustiante, um exercício de desconfiança. Para começar a entender a nossa realidade para além da perspectiva colonial é preciso observar com muita atenção, duvidar daquilo que está cristalizado, naturalizado. Sabia que muito dos referências teóricos que havia aprendido não davam conta de explicar a realidade que me circunda, eu percebia muitos pontos cegos, mas não encontrava um ângulo para vê-los de frente. Buscava autores e autoras que guiassem meu olhar, em uma busca intensa por uma bibliografia que me ajudasse a encontrar um melhor caminho. Cai, levantei e acreditei estar em círculo. Foi apenas quando eu me voltei para o conhecimento Zapatista que percebi que mesmo quando acreditamos estar girando sempre saímos do lugar, como um caracol que se expande.

A Colonialidade é um projeto de dominação de uma cultura sobre a outra, e a partir do pensamento colonial, há apenas um mundo possível, uma realidade validada. Perceber outras realidades possíveis, entender que há muito conhecimento criado *apesar da* Colonialidade, ainda que pareça que sempre foi assim e sempre será. Pois, isso não é verdade, nós temos agência sobre a realidade e podemos construir outros mundos mais justos. “Na prática do desvelamento da realidade social, no processo conscientizador, que a realidade seja apreendida não como algo que é, mas como devenir, como algo que está sendo” (FREIRE, 1976, p. 117).

Faz-se necessário ter em mente que o processo de enfrentamento colonial é contínuo, que não nasce com o grupo Modernidade/Colonialidade, nem com os pós coloniais, nem com os enfrentamentos por independência. Ele nasce junto a chegada do europeu à América, portanto, há mais de cinco séculos. Quando uma pessoa sequestrada e escravizada se recusa a perder sua identidade e carrega consigo uma semente de Baobá, quando um indígena se nega a se

escravizar, aí começa o enfrentamento. Faz-se necessário valorizar todo esse conhecimento que se deu apesar da Colonialidade. Precisamos celebrar essa memória, agradecer a sua luta e perpetuá-la.

Desse modo, para enfrentar a colonialidade não devemos agir com purismos em relação a nossa cultura. Não se trata em valorizar aquilo que *é nosso* em detrimento daquilo que seria estrangeiro. A partir do momento em que percebemos que há uma narrativa que valida apenas uma forma de conhecimento e de modo de vida, nossa resposta não deve ser criar outra narrativa única que nos pertença, mas ao contrário, encontrar uma outra chave de olhar para a realidade e entender as realidades diversas e que elas possam existir e coexistir.

No primeiro dia de observação, me chamou a atenção que as crianças brincavam de algo que me era muito familiar. A brincadeira de faz-de-conta consistia em uma delas gritar:

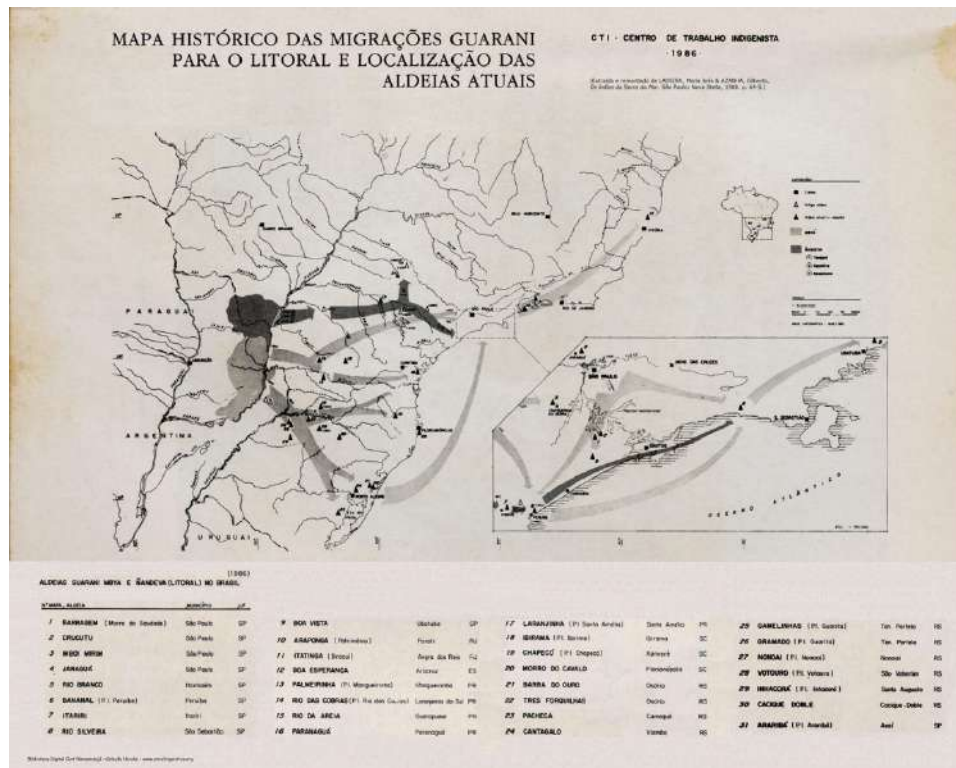
- O Chão é lava!

E todas as outras pulavam e corriam tentando fugir do imaginário líquido fumegante. Eu mesma já havia pulado e construído pontes para fugir da lava, então, naquele momento me perguntei: Seria o Vulcão uma imagem colonial?

Com essa imagem durante meses na cabeça, e foi apenas em junho que recordei da existência de vulcões na América Latina. Em fevereiro, quando vi as crianças brincando, me lembrei apenas do Vesúvio, na Itália, ainda que eu já soubesse dos Vulcões que existem no México, no Equador - Quito é a única capital do mundo com um vulcão ativo em seu território -, na Bolívia, entre outros, mesmo assim precisei de meses para me lembrar daquilo que eu já sabia, para encontrar uma imagem de vulcão mais próxima, más cercana a minha experiência.

É importante estabelecer novas alianças, laços de ancestralidade e da história que nos une. Os mesmos grilhões que prenderam/prendem o povo boliviano, também nos prenderam/prendem. Aliás, também é interesse da estrutura colonial que não nos reconheçamos, é importante que permaneçamos divididos, afastados, assim a dominação é mais fácil. Como nos lembra Paulo Freire “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 52). Além disso, fronteiras são construções coloniais, o povo Guarani já estava presente nesse território e desconhecia fronteiras, hoje eles ocupam tanto o território da Bolívia quanto o do Brasil (além de Uruguai, Argentina e Paraguai).

Figura 44 – Mapa histórico das migrações Guarani para o litoral e localização das aldeias atuais



Fonte: LADEIRA, Maria Inês; AZANHA, Gilberto. *Os índios da Serra do Mar*, p. 64-65. São Paulo: Nova Stella, 1988.

O mesmo vulcão que pode ser o símbolo de uma cultura de massas que ensina as crianças referências estrangeiras, também pode ser a descoberta de um vizinho como a Bolívia, um país tão surpreendente e que divide tanta história conosco. Criando assim outros imaginários, outras ludicidades.

No mesmo sentido, refletindo sobre o que me relatou a professora J. que "as crianças se lembram mais dos artistas que aparecem na televisão, como o Picasso". Tomando como base essa afirmação, seria interessante que a escola trouxesse, para além dos referenciais canônicos, outras referências, não se tratando de apagar o referencial europeu/hegemônico, mas trazer outras discussões e produções. No caso da técnica de recorte, por exemplo, pode-se trabalhar em sala de aula uma técnica tradicional mexicana que se chama *papel picado*. Trazendo assim referências de outras formas de produção e de locais de produção de pensamento, ensinando às crianças que não há apenas um centro emanador de pensamento.

Figura 45 – Papel Picado, Margaret Sosa



Fonte: Disponível em: <https://blogs.chapman.edu/collections/2016/11/04/margaret-sosa/>. Acesso em: 13 jan. 2020.

Faço questão de deixar claro que, no momento em que mapeamos as formas e locais em que se manifestam o pensamento colonial no ensino da escola estudada, não se está questionando a qualidade do ensino e muito menos o trabalho dos profissionais envolvidos, não me interessei em fazer este tipo de julgamento. Posto que, ao reconhecermos que nossa sociedade é marcada pela colonialidade, a produção de conhecimento e que qual conhecimento será validado e ensinado será marcado por este traço. Como nos afirma, Grada Kilomba “Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível.”

Desta forma, um ensino de excelência será aquele que trabalhará com o conhecimento já verificado e validado, e na nossa sociedade atual este conhecimento é Colonial.

Considerando que o conhecimento é colonizado, argumenta Irmgard Staeuble (2007, p.90) e que o colonialismo “não apenas significou a imposição da autoridade ocidental sobre terras indígenas, modos indígenas de produção, leis e governos indígenas, mas também a imposição da autoridade ocidental sobre todos os aspectos dos saberes,

línguas e culturas indígenas”, não é somente uma imensa, mas também urgente tarefa descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento. (KILOMBA, 2019, p.53)

Retorno a metáfora da floração do Ipê Rosa. Uma árvore não floresce se não há condições necessárias para tal, ela conhece os seus próprios tempo e necessidades. Uma árvore não irá florescer em um tempo pré-determinado por um referencial externo a ela, mas sim a partir de seus próprios regimes.

A partir do que afirmam os Zapatistas para que possamos construir *um mundo onde caibam muitos mundos*. E como canta Gilberto Gil em “Aquele Abraço”, que saibamos reconhecer nossas próprias régua e compassos, traçando os nossos caminhos pelos muitos mundos possíveis

Meu caminho pelo mundo

Eu mesmo traço

A Bahia já me deu

Régua e compasso

Quem sabe de mim sou eu

Aquele Abraço!

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. TEDGlobal 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em: 13 jan. 2020.
- AGUILAR, Gonzalo. O Abaporu, de Tarsila do Amaral: saberes do pé. In: ROCHA, João Cezar de Castro; RUFFINELLI, Jorge. **Antropofagia hoje?** Oswald de Andrade em cena. São Paulo: É Realizações, 2011, p. 281-288.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BENJAMIN, Walter. **Origem do drama trágico alemão**. Tradução de João Barreto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BOAL, Augusto. **O Arco-íris do Desejo (O Arco-Íris do Desejo: Método Boal de Teatro e Terapia)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.
- _____. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- CHAMON, Bruna. **Alfredo Volpi - Sua história e suas obras**. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h5mUdd_-0bI&t=89s. Acesso em: 13 jan. 2020.
- COCOTLE, Brenda Caro. **Nós prometemos descolonizar o museu: uma revisão crítica da política museal contemporânea**. MASP Afterall, 2019. Disponível em: <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-X87a1s0ahKuQghS3VJ4D.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.
- CUNHA, Manuela. “Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível”; “Critérios de indianidade ou lições de antropofagia”; “Parecer sobre os critérios de identidade étnica”. In: **Antropologia do Brasil Indisciplinar**. Belo Horizonte: Fluxos, 2015.
- DUSSEL, E. D. **Filosofia na América Latina: filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1977.
- _____. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas Buenos Aires CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005.
- EJÉRCITO Zapatista de Liberación Nacional. **Boletins e Comunicados dos Municípios Autônomos em Rebelião**. Divulgado em Enero y Marzo de 2013. Disponível em: <https://laotrasalud.files.wordpress.com/2011/01/ellos-y-nosotros.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

_____. **Comunicado de 18 de Marzo de 1996.** Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1996/05/18/tres-definiciones-para-dias-tan-aciagos-libertad-lucha-historia/>. Acesso em: 22 jan. 2020.

_____. **Comunicado de 01 de Marzo de 2003.** Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2003/03/01/otra-geografia/>. Acesso em: 22 jan. 2020.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: **Itaú Cultural**, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo359/modernismo-no-brasil>>. Acesso em: 13 jan. 2020. Verbete da Enciclopédia.

FACHIN, Patricia. Uma trajetória marcada pela Palavra. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Paulo, n. 331, 31 maio 2010. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3246-graciela-chamorro-1>. Acesso em: 13 jan. 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2000.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **The politics of education: culture, power, and liberation.** Westport: Bergin and Garvey, 1985.

_____. Algumas notas sobre conscientização. In: **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

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

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mocambos** (2 vols) 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

GALEANO, Eduardo. **Los hijos de los dias.** Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2012.

_____. **Patás arriba: la escuela del mundo al revés.** Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1998.

GENNARI, Emilio. **EZLN: passos de uma rebeldia.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

GOTLIB, Nádía Battella. **Tarsila do Amaral: a modernista.** São Paulo: SENAC, 2003.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, mar. 2008, p. 115-147.

HILL, Marcos. **Mulatas e negras pintadas por brancas: questões de etnia e gênero presentes na pintura modernista brasileira**. Belo Horizonte, MG: C/Arte, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Martins Fontes, 2013.

_____. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

LADEIRA, Maria Inês; AZANHA, Gilberto. **Os índios da Serra do Mar**. São Paulo: Nova Stella, 1988.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LASCANO, Sérgio Rodrigues. **La Crisis del Poder y Nosotr@s**. México: Ediciones RebelDía, 2010.

LASCH, Pedro. La globalización de la indianización. In: BORSAL, María Eugenia. **Ejercicios decolonizantes en este sur** (subjetividade, ciudadanía, interculturalidad, temporalidade). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015.

LUGONES, Maria. Colonialidade y género: hacia un feminismo descolonial. In: MIGNOLO, Walter (Comp.). **Género y descolonialidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

LÖWY, MICHAEL. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 8.ed. São Paulo: Cortez 2009.

MAKARAN, GAYA; LÓPEZ, PABEL. **Recolonización en Bolivia. Neonacionalismo extractivista y resistencia comunitaria**. México: Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe -Universidad Nacional Autónoma de México-; Bajo Tierra A.C., 2018; Plural editores, 2019.

MARIA, Mirella Aparecida dos Santos. **Transgredir Para Educar: das Mulatas de Di Cavalcanti às Propostas Pedagógicas Engajadas e Decoloniais**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, São Paulo, 2018.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira Duke. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Belo Horizonte, n. 34, p. 287-324, 2008.

_____. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. **Cadernos de Letras da UFF**, Belo Horizonte, n. 34, p. 287-324, 2008.

MONTOYA, Antonio Ruiz de. **Arte de la Lengua Guarani**. 1724. Disponível em: http://etnolingüística.wdfiles.com/local--files/biblio%3Amontoya-1724_arte/montoya_1724_arte_mindlin.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** 2. ed. São Paulo: Aurora, 2016.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PINHEIRO, Joceny de Deus. A memória e a indetentidade do grupo indígena pitaguay. In: ALMEIDA, Luiz Savio de; GALINDO, Marcos. **Índios Do Nordeste: Temas e Problemas**. Maceió: Edufal, 2002.

PREZIA, Benedito. **História da resistência indígena: 500 anos de luta**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUINO. **Toda Mafalda**, ediciones de la flor. Buenos Aires, 1993.

RENA, Natacha; et al. Cartografia Enquanto Método de Investigação: Uma Conversa com Virgínia Kastrup. Disponível em: https://www.academia.edu/32507886/Cartografia_enquanto_m%C3%A9todo_de_investiga%C3%A7%C3%A3o_uma_conversa_com_Virg%C3%ADnia_Kastrup. Acesso em: 13 jan. 2020.

RIVERA Cusicanqui Silvia. **Sociologia de la imagen: ensayos**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

_____. **Ch'ixinakax utxiwa**. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

SANTOS MOURA, Eduardo Junio. **Decolonialidade e Desobediência docente em artes visuais**. Unimontes, Doutorando FaE – UFMG.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Una epistemología del sur**. México, Siglo XXI: CLACSO, 2009.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed., 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SBARDELOTTO, Moisés; FACHIN, Patricia. Dicionários de Montoya: registros singulares. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 349, 01 nov. 2010. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3630-graciela-chamorro-2>. Acesso em: 13 jan. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. Modernismo brasileiro: entre a consagração e a contestação. **Perspective** [Online], v. 2, 19 fev. 2016. Disponível em: <http://journals.openedition.org/perspective/5539>. Acesso em: 13 jan. 2020.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados - Educación Y Sociedad**, n. 1, año 1, 2014. p. 17-31.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**ANEXO A - A DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO NA OBRA DE GRADA
KILOMBA**

Em 2016, a psicanalista e crítica cultural Suely Rolnik entrevistou Grada Kilomba, que lança livro na FLIP deste ano

Por **Redação** -
8 de maio de 2019

Performance “Trilogy of Illusions: Geography/ Mathematics/ Biology”, 2016, de Grada Kilomba

Texto publicado originalmente em 2016, quando Grada Kilomba participou da Bienal de São Paulo. A artista vem ao Brasil em 2019 para lançar o livro *Memórias da Plantação* (Editora Cobogó), sobre a violência do racismo diário, na FLIP.

**por Suely Rolnik*

Esta conversa aconteceu por Skype num domingo de final de julho (2016). A imagem do rosto de Grada, seu sorriso, seus gestos, o timbre de sua voz não aparecem no texto escrito. No entanto, são essenciais para acessar o lugar em que esta artista se coloca diante dos problemas que movem seu pensamento. Peço ao leitor que faça um esforço de imaginação para impregnar as palavras de Grada com a atmosfera de sua presença.

Suely Rolnik – Pelo pouco que vi de seu trabalho, e que me deixou encantada, sei que é um trabalho xamânico-psicanalítico. O que você está preparando para a Bienal?

Grada Kilomba – Estou a preparar dois projetos para a Bienal. Um chama-se O Projeto Desejo, que é uma instalação de vídeo, e o outro é Ilusões, que é uma performance, uma lecture-performance. São dois formatos diferentes, e isso eu já gosto. Gosto dessa ideia de estar ocupada com um tema, e não ter uma disciplina concreta, e depois o tema aparece em diferentes formatos e em diferentes disciplinas. É totalmente transdisciplinar. E isso para mim é muito importante: essa liberdade, essa flexibilidade de não estar agarrada a uma disciplina, mas focada em um tema, apaixonada e envolvida por ele, e depois, enquanto nós vamos trabalhando nele, é que aparece o formato, a visualização. Para mim, isso faz parte da descolonização do conhecimento. O Projeto Desejo é uma instalação de vídeo que cria três momentos: o público entra num espaço e vai percorrer uma pequena trajetória para ver três filmes diferentes e três histórias diferentes, mas que

tem o mesmo som; e o som é uma bateria ritmada, um tambor que faz lembrar um pouco os ritmos africanos. Com o mesmo som eu recebo informações diferentes e vejo coisas diferentes. E o que eu trabalhei aqui foi que nesses três vídeos não há imagens, é o texto que se torna a própria imagem. Trabalho só com o texto, palavras, ritmos e vozes. São narrativas silenciadas a chegarem à voz, a se fazerem escutar, a contarem a sua estória. Essa é a trajetória: os três momentos exploram essa ideia de alguém que quer chegar à voz. É isso O Projeto Desejo: o que eu quero, o que eu desejo, o que é preciso, como eu quero contar a minha estória.

S.R. – É então um ensaio, no sentido da experimentação, sobre como encarnar o desejo, como não abrir mão do desejo, como não sucumbir ao silenciamento. E que estórias você vai contar?

G.K. – Eu comecei com o projeto que mostrei em São Paulo, quando nós nos conhecemos, que era um pequeno vídeo que se chamava While I Write (Enquanto eu escrevo), apenas com palavras. Esse foi o início do projeto, e eu o continuei: Enquanto eu Falo, enquanto eu Caminho. Há três momentos nessa trajetória. Ela fala exatamente sobre as narrativas que foram silenciadas e como nós conseguimos chegar à voz, e como conseguimos dar voz à nossa história, ou recolher a nossa história, que está fragmentada. São três momentos diferentes que falam sobre isso, e em cada momento o público vai se sentar, ver o vídeo, passar para o próximo vídeo, ver de novo, e depois passar para o terceiro vídeo, ver de novo. Para mim, essa é uma trajetória espiritual e refletiva, porque quero trabalhar com o ritmo, as vozes, a música e o texto e é uma coisa que se sente no nível corporal também, no nível emocional.

S.R. – Os próprios tambores marcam territórios sonoros, os ritmos marcam território e, com isso, já somos levados para esse outro lugar que você chama de espiritual.

G.K. – Exatamente. Trabalhei com a ideia de que as narrativas são silenciadas porque outras vozes falam mais alto; não é que nós não estamos a falar, mas sim que nossa voz não é escutada. Então não é que a gente não tenha estado a produzir conhecimento e narração. A gente sempre fala, a gente sempre entrega conhecimento, mas não escutam nossa narração, não escutam nossa história. Então, eu fiz uma série de gravações em lugares públicos e uso no início do filme essas vozes de fundo que são mais altas do que nossa própria voz, para brincar com essa dialética de

que não é que a gente não fala, é a voz que não é escutada. E eu só posso me tornar sujeito falante se a minha voz também for ouvida. Esse é o jogo no início. Essas vozes depois desaparecem enquanto o ritmo e a bateria aparecem cada vez mais altos. E cruzam-se assim. Mas eu queria trazer toda essa teoria que está por trás de falar e silenciar num só projeto, quase simultâneo, pois falar e silenciar vão juntos: eu só posso falar se a minha voz de fato for escutada, e os que são escutados são aqueles que pertencem. Os que não pertencem são aqueles que ninguém escuta. Eu quis trabalhar esse jogo só através do som, e é dessa maneira que ele aparece nesse Projeto Desejo, através da metáfora da bateria e da música. É essa brincadeira entre o escutar, o falar e o silenciar.

S.R. – Esse plano sonoro é uma bela solução: o plano do vozerio de fundo, o plano da voz junto com a palavra, o plano do ritmo dos tambores. Então se a pessoa não estiver totalmente neurotizada, ou seja, se sua subjetividade não estiver totalmente submetida ao antropo-falo-egocentrismo da cultura moderna ocidental, quando ela se deparar com o trabalho, ela dificilmente ficará só no conteúdo das palavras. Ela vai ser afetada pelo ritmo, pela textura das vozes emergindo do vozerio e se fazendo mais audíveis. Com isso você traz uma dimensão muito importante do modo de presença dos negros em toda as ex-colônias da América Latina que tiveram escravos. É que, embora eles tenham sido e continuem sendo totalmente silenciados, como se não existissem, eles ocuparam o espaço sonoro e o continuam ocupando integralmente. A gente não se dá conta, mas ele está lá.

G.K. – É exatamente esse espaço sonoro de que tu falas. É lindo. Como é que se fala dessa dialética do falar e do silenciar, sem falar, sem explicar, mas através do espaço sonoro? Como se transporta esse conhecimento através do espaço sonoro? Essa é a experiência desse projeto. Então eu pensei: vou trabalhar só com os ritmos, só com a percussão, só com as vozes. E, depois, em vez de termos o visual com imagens, como nós estamos habituados, eu vou trazer a palavra que nós imprimimos no papel e que se torna visual. É uma troca de formatos e de lugar das coisas, é isso O Projeto Desejo. Faz sentido para ti?

S.R. – Faz total sentido; a ideia é linda. Isso me remete ao que você disse antes sobre a necessidade do transdisciplinar em seu trabalho. Isso que você chama de tema, algo já tem uma

forma e um significado, eu chamaria de um estado que está em nosso corpo, que é real, mas indizível e invisível; um estado que resulta dos efeitos das forças do mundo, de toda memória do mundo em nosso corpo, desde o atual golpe de estado no Brasil ou o perigo de Donald Trump tornar-se presidente dos Estados Unidos até toda a história da escravidão, passando pela Inquisição na Península Ibérica, indo lá para trás... É essa experiência que nos leva a criar algo que a torne sensível e, para fazê-lo, o desejo nos conectará com distintas coisas até começar a se compor algo que traga à luz aquele estado do mundo que nos habita. No teu caso, este estado resulta dos efeitos da violência colonial no teu corpo, especialmente em tua negritude, que te leva a conectar-se com os tambores, o timbre das vozes, te leva a tirar a imagem e a colocar texto em seu lugar, etc. Atraídos por essa experiência que você quer trazer à existência, todos esses elementos entram na composição de seu trabalho. Então, como esse processo pode encaixar-se numa disciplina ou partir dela, se o ponto de partida é uma experiência que não tem palavra, nem som, nem imagem, nem gesto e inventá-los é precisamente o trabalho a ser feito?

G.K. – É exatamente isso. É o que possibilita depois trabalhar com outros artistas que buscam criar sentido para uma experiência que tem ressonância com a nossa e, por isso, nossos caminhos se cruzam.

S.R. – E como é o outro trabalho que você está preparando para a Bienal?

G.K. – O outro trabalho chama-se Ilusões. Era um sonho que eu tinha; eu queria fazer uma performance, ou uma lecture-performance, não sei como chamá-lo. Eu queria trabalhar com a tradição oral, eu sou muito encantada pelos contos de histórias africanas, aquela tradição de contar, trazer o conhecimento através da oralidade, contar histórias. Pensei que é mesmo o que eu quero fazer, contar histórias, trazer essa tradição africana num espaço contemporâneo e muito minimalista, com texto, narração e projeção de vídeo que traz memórias, às vezes imagens do imaginário; é assim simples, bem simples. O que me fez escrever essas histórias é que às vezes sinto que já não há mais nada para contar. Por exemplo, em relação à história colonial, nós queremos desmontá-la, mas estamos sempre a contar a mesma história. Vivemos numa quádrupla ignorância em relação a essa história: a gente não sabe, não precisa saber, não deve saber e não quer saber. Então em Ilusões decidi contar uma outra história. São duas histórias ligadas a dois

mitos: o mito do Narciso, a estória de amor de Narciso com Eco, que eu recapitulo em um contexto colonial, um Narciso que está virado para si próprio e que só representa sua própria imagem, só vê sua própria imagem refletida no lago.

S.R. – É aquele que fala mais alto e não ouve.

G.K. – Exatamente. E Narciso, que só olhava a si próprio, também foi condenado porque não amava ninguém, e foi condenado com a sentença de que ele iria se apaixonar por alguém que não corresponderia ao seu amor. Ele chega ao lago, olha para a imagem e apaixona-se por ela, não sabendo que é ele próprio refletido na água. Portanto, ele nunca recebe o amor recíproco, e ele continua a pedir por esse amor olhando petrificado aquela imagem do lago, pensando que é uma outra pessoa que não lhe responde. E depois vem Eco, que confirma as palavras dele porque ela também foi condenada a não poder dizer mais palavras do que as últimas que ela ouve, porque ela falava demais. Ela só pode repetir as últimas palavras que lhe são ditas. Enquanto Narciso fala consigo próprio dizendo “eu amo-te, volta para mim”, Eco responde “volta para mim, volta para mim, eu amo-te, amo-te”. Ela só repete as últimas palavras de Narciso. Em *Ilusões* eu brinco um pouco com essa mitologia, com essas histórias como metáforas da tragédia colonial. É uma repetição infinita e uma representação infinita de si próprio que não representa a realidade, mas só aquela imagem colonial, branca, patriarcal que se repete constantemente e que está apaixonada por si própria e se idealiza a si própria, e condenada porque não vê mais nada a não ser sua própria representação. É uma representação, um tipo de enunciado em que as outras pessoas não existem. E ao mesmo tempo também tem a confirmação e o consenso de Eco, que está tão fixada no Narciso que sempre repete e confirma aquilo que ele diz. Neste narcisismo colonial e patriarcal em que nós vivemos, como vamos recuperar outras narrações e outras histórias? O trabalho é uma performance em que conto estas estórias tradicionais.

S.R. – É um dispositivo incrível para trazer à tona a relação colonial em sua pulsação viva, e não em sua representação ideológica. É a experiência da presença viva do outro no corpo, que na subjetividade branca ocidental está totalmente anestesiada e, com isso, o outro é uma mera representação, ele não existe. Para mim, é isso o que define fundamentalmente o que chamo de inconsciente colonial-capitalístico. É como um feitiço, que atravessa todas as relações em nossas

sociedades e não só entre colonizador e colonizado. Quebrar esse feitiço é a questão e penso que é isso o que você busca em seu trabalho.

G.K. – É isso mesmo. E é tão difícil quebrar esse feitiço, sair desses lugares. É engraçado como a psicanálise está presente em nosso trabalho; eu vejo essa conexão em todas as dimensões de que estamos a falar. E neste Ilusões tem uma outra dimensão importante para a qual eu trago o conto de Édipo. É a dimensão da lealdade. A quem nós somos leais? Por que é tão difícil transformar? E isso aliado a outra pergunta: o que é que estamos a defender? A quem é que nós temos que defender? Então eu estou a fazer uma passagem para falar dos temas pós-coloniais através de várias histórias, de vários contos, e tento fazer uma ligação entre um e outro.

S.R. – E como Édipo entra nesse trabalho?

G.K. – Tem uma parte de que eu gosto muito, porque me fez pensar na violência, especialmente contra a população negra. De onde vem essa violência? Por que o corpo negro é o recipiente de tanta agressividade, de tanta violência? E depois eu consegui ligar com a história do Édipo, a história da lealdade, do rival, do verdadeiro rival, as fantasias da agressão contra a figura paterna, contra a figura materna. Fantasias que não se pode exercer porque senão se perde o acesso ao poder, e por isso elas vão ser performadas, executadas no corpo que eu construo como outro. Nesse outro corpo eu posso então exercitar toda a violência e toda a agressividade e assim mantenho a família e a estrutura colonial saudáveis, em segurança e em seus lugares, civilizadas. E toda essa agressividade é uma performance que é feita fora de casa, e é para isso que são criados os outros. É nesse momento que fiz a ligação com o Édipo. De onde vem esta violência? O que nós estamos a defender? Ah, claro, se eu me revoltar, se eu executar essa agressividade dentro do espaço da casa, serei expulsa...

S.R. – E aí que entra a lealdade, mas como submissão e obediência; conservação do status quo.

G.K. – Exatamente. Por que eu não posso ter uma outra narrativa, um outro vocabulário diferente de minha casa paterna? Por que eu não posso falar diferente de meu pai ou de minha mãe? A quem sou leal? Por que essa lealdade? E aí eu acho que faz muito sentido contar as histórias e

fazer a ligação com o Édipo. É também uma forma bonita de entrar nessa temática. Achas que faz sentido para ti?

S.R. – Faz total sentido. Quando a subjetividade está reduzida à sua experiência enquanto sujeito e desconectada daquela outra experiência, a dos efeitos das forças do mundo no corpo, como é o caso em nossa cultura, o sujeito interpreta aquela desestabilização que decorre destes efeitos como uma ameaça de fim do mundo, quando, na verdade, é aquele mundo que está chegando ao fim porque um outro mundo está germinando. E para essa subjetividade que ignora o saber-do-corpo, a ameaça da desagregação daquele mundo é também ameaça da desagregação de si mesmo, pois é naquele mundo que Narciso se espelha. Então, para conservar aquele mundo e a si mesmo, a subjetividade tem que projetar a causa de seu mal-estar em um outro, tem que criar um outro como tela para essa projeção e os atores que protagonizam este personagem do outro vão variando ao longo da história. Mas faz tempo demais que o negro está nesse papel...

G.K. – Isso nos leva de volta à ignorância de que nós falávamos. Eu não sei, não preciso saber, não devo saber e não quero saber. E aí estamos sempre no mesmo sítio, não nos desenrolamos dessa história colonial, patriarcal, racista, homofóbica, etc., exatamente por causa desse narcisismo e dessa lealdade. É esse narcisismo e essa lealdade que eu quero explorar nessas Ilusões, mas no formato de contar histórias, de trazer o conhecimento através da tradição oral. Estou a trabalhar com vídeo e imagens e queria recolher também algumas imagens de arquivo. Ainda estou a trabalhar nessas ilusões, nessa performance, mas eu queria fazer uma coisa bem minimalista, bem simples. Eu gosto de focar no contar histórias como no outro projeto, sem muito barulho e muito espetáculo, e acho que isso também é um outro formato, uma outra forma de usar a performance. Eu ainda estou a recolher as imagens.

S.R. – Que imagens você já recolheu?

G.K. – Eu encontrei, por exemplo, uma carta do meu bisavô português, uma carta que ele escreveu quando ele chegou a Angola, para a minha bisavó e para minha avó, que já estava nascida. Ele foi a Luanda como cozinheiro e ele vinha de uma aldeia. Ele descreve na carta a viagem e o que ele vê em Luanda, descreve as pessoas com todo aquele vocabulário colonial,

racista. É bem complicado. E eu tenho outra carta, mais recente, de meu pai quando chegou a Angola, e esta tem outra narrativa. E tenho também um documento da minha avó em São Tomé e Príncipe quando seu nome lhe foi retirado. Eu estou a tentar criar uma narrativa, e acho muito bonita essa parte do documento, Suely, porque é do tempo em que a colonização portuguesa usava a assimilação como estratégia: tornar-se o mais similar possível ao colonizador. Por isso, nós temos todos o mesmo nome e uma das formas de assimilação foi a proibição do uso dos nomes africanos. Meu nome Quilomba é o nome da minha avó. Quilomba, como quilombo também, vem do quimbundo, que é uma das línguas mais importantes em Angola.

S.R. – E o que quer dizer quilombo? Porque aqui, como você deve saber, esta palavra tem um sentido político de comunidades de negros que conseguiam fugir da escravidão. E houve centenas de quilombos durante o período colonial, alguns inclusive se juntaram e formaram verdadeiras cidades.

G.K. – Quilombo em quimbundo quer dizer aldeia, ajuntamento, mas depois foi transformado em um termo político, mas guardando o mesmo sentido.

S.R. – E Quilomba era o sobrenome ou o nome dela?

G.K. – Era sobrenome. Nós tínhamos dois nomes, Buzie e Quilomba. Buzie era do meu avó e Quilomba era da minha avó, e Grada era o prenome da minha outra avó. Mas os nomes africanos foram todos anulados durante o tempo colonial. Eu fui ao arquivo em São Tomé e Príncipe procurar os documentos, porque minha avó e minha mãe me contaram como o nome delas foi proibido e desapareceu. E eu encontrei os documentos em que a mãe da minha avó ainda tinha o nome Quilomba e foi retirado, porque ela como muitas outras pessoas foram tiradas do continente à força para São Tomé e Príncipe para trabalhar nas plantações de cacau e de café. Elas vinham de Angola, de Moçambique, de Cabo Verde, e foram levadas para São Tomé e Príncipe, isoladas em plantações diferentes, com línguas diferentes e os nomes foram anulados. É por isso que temos quase todos o mesmo nome, no Brasil, em Portugal, em Angola, Moçambique, Cabo Verde, GuinéBissau, São Tomé e Príncipe, Goa, Timor-Leste. Vimos todos os Fernandes, da Silva, Ferreira, etc., e não se sabe de onde cada um vem.

S.R. – E qual é seu nome de nascimento?

G.K. – Eu tenho uma série de nomes civis. Tentei colocar oficialmente o nome anterior de minha família, Buzie Quilomba, mas a Constituição não está preparada para a história colonial, só é permitido mudar o nome por casamento, divórcio ou adoção. A história colonial não faz parte da Constituição, ela não tem solução para isso, não há sequer um parágrafo sobre como se lida com isso, que, no entanto, diz respeito a uma população inteira. Não se pode recuperar um nome que foi anulado. Então, uns bons anos atrás, eu decidi recuperar meus nomes originais, mas como nomes artísticos, porque, apesar de serem meus nomes, não posso tê-los no passaporte.

S.R. – E qual seu nome no passaporte?

G.K. – Tenho todos os nomes portugueses no passaporte, tenho Ferreira, Pereira... E Grada é o meu prenome que é, como disse, o de uma de minhas avós. Todos os outros nomes eu escolhi. Por exemplo, Quilomba, o nome de minha outra avó. Então eu tenho dois nomes de mulheres no meu nome. Mas o que é bonito nessa história do nome é que, como no Brasil, ela faz parte da nossa história colonial.

S.R. – Você já fez algum trabalho sobre isso?

G.K. – Eu já escrevi uma estória que agora queria incluir no livro que estou preparando, *Performing Knowledge* (Performando Conhecimento), e essa estória do nome é uma das que aparecem lá.

S.R. – É incrível ter a memória do nome anulada; uma anulação que resulta da violência ao trauma e que continua a se perpetuar na impossibilidade de resgatá-lo.

G.K. – É isso mesmo e não é só o trauma. Tem também a alienação: eu só posso ser eu, ter o meu nome registrado, oficial, civil, sendo o nome do colonizador, ou seja, eu só posso ter uma existência civil oficial através da identidade do colonizador, através de seu nome. Nós não podemos esquecer que durante muito tempo, até os anos 60, eu não consigo me lembrar agora

exatamente até quando, a população negra não tinha direito a uma identidade, a uma nacionalidade. Agora eu estou a fazer esse trabalho de arquivo para buscar com que imagens trabalhar para contar essa história da Ilusões, o que é e o que não é, e quem é que eu posso ser, quem é que eu tenho que ser, para eu me tornar visível. Então tem essa brincadeira com as Ilusões. Como eu recupero essa história?

S.R. – E qual é a origem de seu pai?

G.K. – O meu pai é português e vem de uma zona, Coimbra, em que são todos judeus; havia perseguição em toda aquela região e toda a comunidade judia foi obrigada a mudar de nome. É o caso da família de meu pai. Todos os nomes portugueses que acabam em eira, Macieira, Pereira, Ferreira, são judeus.

S.R. – Então você também tem um pedaço judaico, via seu pai cristão-novo. Assim como tenho um pedaço de negritude, via Brasil. Compartilhamos o trabalho com esses dois traumas.

G.K. – Acho mesmo muito bonito conseguir, em nosso trabalho, fazer essa ponte com o passado, com o corpo e o conhecimento, através do corpo e de sua memória, com essa dimensão espiritual e com tantas outras dimensões.

S.R. – Para mim, a volta ao passado não é a volta às formas de viver, aos sistemas de comportamento e suas representações, aos sistemas morais, a uma certa filosofia. É muito mais a volta a essa conexão com o saber-do-corpo, e, quanto mais se vai para a memória do passado no corpo, mais você se sente autorizada e estimulada a ativar essa conexão. É o que nós fazemos cada uma à sua maneira em nossos trabalhos. É uma espécie de amor pela vida e pelas pessoas, grupos e comunidades que se mantiveram e se mantêm em contato com a vida e a tomaram nas mãos movidas pelo desejo de cuidá-la.

G.K. – É amor mesmo, é por isso talvez que a gente fala de coisas sérias e com uma calma e um sorriso.

S.R. – Esse sorriso vem daí. Mas a gente teve que lutar bastante por esse sorriso. Esse sorriso estava lá desde sempre, mas não parava de levar porrada, de ficar na dúvida, de sumir, até que ele foi se impondo.

G. K – Trago esse sorriso na cara porque já chorei demais.

S.R. – Então chega, não é?

G.K. – É mesmo. Já falamos sobre tanta coisa. Foi tão lindo falar contigo, muito obrigada.

S.R. – Eu é que te agradeço. Foi tão bom te escutar.

ANEXO B - O ANTROPÓLOGO CONTRA O ESTADO

As ideias e as brigas de Eduardo Viveiros de Castro

EDIÇÃO 88 | JANEIRO_2014
vultos das humanidades

RAFAEL CARIELLO

“Os índios continuam aí, mas o mundo deles acabou em 1500”, diz Viveiros de Castro. “Foram invadidos por nós. Nós também vamos ser invadidos por nós. Vamos acabar conosco da mesma maneira como acabamos com os índios: com a ideia de que é preciso crescer mais, produzir mais.”

Marcio Ferreira da Silva, um sujeito grandalhão e bem-humorado, professor de antropologia na Universidade de São Paulo, tentava encontrar um volume nas estantes de seu apartamento. Depois de perscrutar as prateleiras da sala, sumiu por um instante no corredor que levava aos quartos. “Achei”, exclamou. Trouxe lá de dentro uma edição especial da revista *L’Homme*, publicada no ano 2000, em que o antropólogo Claude Lévi-Strauss, aos 91 anos, comentava os avanços recentes de sua disciplina.

“Olha o que o bruxo escreveu!”, disse o antropólogo da USP. Passou então a ler em voz alta os parágrafos finais de um artigo em que o etnólogo francês exalta o trabalho dos “colegas brasileiros”, atribuindo a eles a descoberta de uma metafísica própria aos índios sul-americanos. “A filosofia ocupa novamente o proscênio da antropologia”, escreveu Lévi-Strauss. “Não mais a nossa filosofia”, acrescentou, mas a filosofia dos “povos exóticos”. O texto que Marcio Silva tinha nas mãos indicava que algo havia mudado na relação da academia brasileira com a metrópole – uma relação que poderia ser descrita como uma via de mão única, ou quase isso, ao longo da maior parte do século XX.

Num artigo que causou certa discussão, escrito em 1968 para a *aut aut*, prestigiosa revista italiana de filosofia, o filósofo Bento Prado Jr. registrou que resenhar, naquela publicação, as obras de seus pares produzidas no Brasil “não implicaria nenhuma informação para o leitor europeu”. E argumentava: “Aqui também se faz marxismo, fenomenologia, existencialismo, positivismo.” Mas não havia novidade ou contribuição maior: “Quase sempre, o que se faz é divulgação.” Três

décadas depois, Lévi-Strauss identificava um conjunto de ideias na fronteira da antropologia e da filosofia que, a seu ver, o leitor europeu precisava conhecer.

Marcio Silva havia retirado outro volume da estante. Leu o título: *Transformations of Kinship [Transformações do Parentesco]*. “É a última grande compilação de estudos da área. O último grande livro do século XX. Tem um artigo do Eduardo”, disse, referindo-se ao antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, seu orientador no doutorado, nos anos 80. Abriu o livro nas páginas finais e procurou referências bibliográficas. Encontrou os nomes de ex-alunos de Viveiros de Castro. “Olha aqui o Carlos Fausto. Citado em português! A Aparecida Vilaça também.” O próprio Silva também constava da lista. “Foi por causa do Eduardo que os ‘colegas brasileiros’ passaram a existir”, disse. “É muito fácil aferir isso. Basta folhear as principais revistas da disciplina. Isso mudou. E mudou por causa dele.”

Eduardo Viveiros de Castro mora com a mulher, Déborah Danowski, e a única filha deles, Irene, de 18 anos, num prédio antigo, estilo *art déco*, na praia de Botafogo, no Rio de Janeiro. No apartamento de pé-direito alto, estantes de livros cobrem as paredes já no pequeno corredor que serve como hall de entrada. Na prateleira de uma delas, na sala, vê-se uma foto antiga do antropólogo, na casa dos 20 anos, com o cabelo comprido. Ao lado, um retrato de Bob Dylan.

Numa noite de outubro do ano passado, Viveiros de Castro criticava o avanço do governo de Dilma Rousseff sobre a Amazônia, seus projetos de estradas e usinas hidrelétricas, benefícios ao agronegócio – e descaso com os direitos dos povos indígenas. Sentado no sofá, o antropólogo comparou as ambições desenvolvimentistas da atual presidente à megalomania da ditadura, com seu ideário de “Brasil Grande”.

“Hegel deve estar dando pulinhos de alegria no túmulo, vendo como a dialética funciona”, ele disse. “Foi preciso a esquerda, uma ex-guerrilheira, para realizar o projeto da direita. Na verdade, eles sempre quiseram a mesma coisa, que é mandar no povo. Direita e esquerda achavam que sabiam o que era melhor para o povo e, o que é pior, o que eles pensavam que fosse o melhor é muito parecido. Os militares talvez fossem mais violentos, mais fascistas, mas o fato é que é muito parecido.”

Apesar da contundência, falava com calma, o tom de voz baixo. “O PT, a esquerda em geral, tem uma incapacidade congênita para pensar todo tipo de gente que não seja o bom operário que vai se transformar em consumidor. Uma incapacidade enorme para entender as populações que se recusaram a entrar no jogo do capitalismo. Quem não entrou no jogo – o índio, o seringueiro, o

camponês, o quilombola –, gente que quer viver em paz, que quer ficar na dela, eles não entendem. O Lula e o PT pensam o Brasil a partir de São Bernardo. Ou de Barretos. Eles têm essa concepção de produção, de que viver é produzir – ‘O trabalho é a essência do homem’. O trabalho é a essência do homem porra nenhuma. A atividade talvez seja, mas trabalhar, não.”

Viveiros de Castro não é um homem alto. “Oficialmente”, mede 1,68 metro, mas diz que a idade já deve lhe ter roubado 1 ou 2 centímetros. Tem 62 anos, o cabelo e a barba grisalhos. O que se destaca em sua fisionomia é o nariz grande, reto, quase um triângulo retângulo aplicado ao rosto. Seus gestos são contidos e ele fala numa versão mais atenuada, mais diluída, do sotaque carioca. Em contraste com o discurso combativo, faz lembrar, na prosódia e nos modos, um diplomata. Afável, o antropólogo recusa a imagem: a comparação com a elite burocrática do país – espécie de símbolo da vida burguesa bem-comportada – não lhe agrada.

Num texto memorialístico recente, Viveiros de Castro contabilizou dezesseis anos de estudo, do primário à faculdade, em duas tradicionais instituições cariocas: o Colégio Santo Inácio e a Pontifícia Universidade Católica do Rio. “Dois estabelecimentos privados de classe média e alta – ninguém é perfeito – de minha cidade natal, ambos dirigidos pelos padres jesuítas”, escreveu. Seu pai pertencia a uma família de “políticos e juristas”. Augusto Olympio Viveiros de Castro, bisavô de Eduardo, foi ministro do Supremo Tribunal Federal e hoje é nome de rua em Copacabana. Outro bisavô, Lauro Sodré, nome de avenida em Botafogo, foi militar, senador e governador do Pará. Participou da Revolta da Vacina, em 1904 – segundo o antropólogo, por ser positivista e acreditar que o Estado “só podia chegar até a pele” dos cidadãos. “Um argumento curioso”, comentou. “Equivocado, no caso da vacina. Mas tem seu interesse retórico. Tendo a simpatizar com ele. Acho que o Estado devia parar muito antes, bem longe da pele.”

Do ponto de vista intelectual, Viveiros de Castro é herdeiro de cientistas sociais que ajudaram a derrubar o senso comum de que os povos indígenas são marcados pelo atraso em relação ao mundo ocidental. Essas sociedades sempre foram descritas como “primitivas” por carecerem de instituições modernas – como o Estado e a ciência.

Foi Claude Lévi-Strauss quem aposentou definitivamente a ideia de que os povos sem escrita seriam menos racionais do que os europeus. Os índios ocupavam um lugar próximo, nessa visão de mundo que ele ajudou a desfazer, ao das crianças, ou dos loucos. O pesquisador francês argumentou que havia método e ordem nas aparentemente caóticas associações que esses povos faziam – entre tipos de animais, acidentes geográficos, corpos celestes e instituições sociais.

Eram o resultado não da falta de razão, mas, em certo sentido, de seu excesso. O que nenhuma sociedade humana tolera, dizia Lévi-Strauss, é a falta de sentido. O “pensamento selvagem”, assim, é totalizante, e procura, por meio de analogias, uma compreensão completa de todo o universo, estabelecendo relações entre os diferentes tipos de fenômenos. Um determinado rio se distingue de outro de maneira análoga ao modo como uma espécie animal é diferente de outra, ou um grupo social, de seus vizinhos. Nada pode escapar à sua malha de significados.

Nos anos 70, o antropólogo francês Pierre Clastres argumentou que a falta de Estado nos povos das terras baixas sul-americanas – em contraste com a forte centralização política de seus vizinhos andinos – não seria uma carência, mas uma escolha deliberada, coletiva. Há entre eles, com frequência, alguma forma de chefia. Em troca de prestígio, o chefe ocupa um lugar privilegiado, e apartado, em relação aos demais integrantes da sociedade. Pode falar à vontade. Mas ninguém lhe dá ouvidos. “O chefe por vezes prega no deserto”, escreveu Clastres. Do chefe é exigida uma generosidade maior, que o obriga a distribuir bens para o restante da sociedade. Lévi-Strauss, ao falar dos Nambikwara, dizia que “a generosidade desempenha um papel fundamental para determinar o grau de popularidade de que gozará o novo chefe”.

Por mais populares que sejam, contudo, tais líderes não dispõem de nenhuma capacidade coercitiva. O chefe não manda. Tudo se passa como se essas sociedades criassem uma posição privilegiada, o lugar exato onde o Estado poderia nascer, para então esvaziá-la de poder, numa espécie de ação preventiva. Foi o que Clastres chamou de “sociedades contra o Estado”. Defendeu a ideia, em um de seus artigos, argumentando que “só os tolos podem acreditar que, para recusar a alienação, é preciso primeiro tê-la experimentado”.

Naquela mesma década de 70, o norte-americano Marshall Sahlins se ocupou da dimensão econômica dessas sociedades. Procurou analisar as mais “pobres” dentre elas, os grupos nômades de caçadores-coletores. Segundo a visão então consagrada, tais sociedades mal conseguiriam assegurar a própria subsistência. Com técnicas pouco desenvolvidas e baixa produtividade, por certo não havia nelas produção excedente, poupança, investimento. Viviam da mão para a boca.

Ocorre que o tempo dedicado ao trabalho também era pequeno. Esses estranhos “primitivos” pareciam ser ao mesmo tempo miseráveis e ociosos. O que Sahlins argumentou é que não fazia sentido, para grupos nômades, acumular bens – quanto menos tivessem que carregar, tanto melhor. Tampouco era lógico produzir estoques, quando esses estão ao redor, “na própria natureza”. Do ponto de vista dos caçadores-coletores, não lhes faltava nada. Trabalhar pouco era

uma escolha, e aqueles grupos constituiriam o que o antropólogo chamou de primeira “sociedade de afluência”.

Em alguns de seus textos, Viveiros de Castro cita Lévi-Strauss e Pierre Clastres como paixões intelectuais. Não chega a fazer o mesmo com Sahlins, mas o ex-aluno dos padres jesuítas retomou o autor norte-americano, num ensaio recente, para argumentar que, junto aos outros dois, ele contribuiu para colocar em questão “a santíssima trindade do homem moderno: o Estado, o Mercado e a Razão, que são como o Pai, o Filho e o Espírito Santo da teologia capitalista”. Em vez de símbolo de atraso, a “sociedade primitiva”, escreveu o antropólogo carioca, “é uma das muitas encarnações conceituais da perene tese da esquerda de que um outro mundo é possível: de que há vida fora do capitalismo, como há socialidade fora do Estado. Sempre houve, e – é para isso que lutamos – continuará havendo”.

O antropólogo e sua mulher mantêm uma casa simples num condomínio de classe média alta, em Petrópolis, na serra fluminense. Costumam passar os finais de semana lá. No centro do terreno se ergue uma espécie de pequeno Pão de Açúcar, uma pedra grande, com cerca de 5 metros de diâmetro, que se mostrou providencial para baratear o preço do lote. “O pessoal por aqui quer casa com cinco salas, cinco suítes”, disse Viveiros de Castro. “Esse pedregulho atrapalha.” Nos fundos, fica uma obra a que ele se dedica com afinco e que parece lhe dar grande orgulho: um jardim-pomar.

Num domingo de céu sem nuvens, ele caminhava por entre os arbustos distribuídos no terreno gramado. Levava um cajado de madeira quase do seu tamanho. Usava-o sobretudo para apontar as frutas de nomes estranhos, que eram sempre aparentadas de outras, mais conhecidas. “Essa é da família da pitanga”; aquela outra, “parente da lichia”; uma terceira, “deliciosa, com o gosto entre a goiaba e o abacaxi”. Déborah acompanhava o percurso. Ela é professora de filosofia na PUC do Rio. Os dois são casados há quase três décadas. Quando voltamos para a sala da casa, pedi que Viveiros de Castro falasse sobre a ideia que o projetou. A síntese da metafísica dos povos “exóticos”, a que se referia Lévi-Strauss, surgiu em 1996. Ganhou o nome de “perspectivismo ameríndio”.

Fazia já alguns anos, então, que o antropólogo se ocupava de um traço específico do pensamento indígena nas Américas. Em contraste com a ênfase dada pelas sociedades industriais à *produção* de objetos, vigora entre esses povos a lógica da *predação*. O pensamento ameríndio dá muita importância às relações entre caça e caçador – que têm, para eles, um valor comparável ao que

conferimos ao trabalho e à fabricação de bens de consumo. Diferentes espécies animais são pensadas a partir da posição que ocupam nessa relação. Gente, por exemplo, é ao mesmo tempo presa de onça e predadora de porcos.

Duas alunas suas, Aparecida Vilaça e Tânia Stolze Lima, preparavam, naquela ocasião, teses de doutorado que chamavam a atenção para outra característica curiosa do pensamento de diferentes grupos indígenas. Tânia pesquisava os Juruna, do Xingu; Aparecida, os Wari, em Rondônia. Pois bem: de acordo com os interlocutores de ambas, os animais podiam assumir a perspectiva humana. Tânia e Viveiros de Castro fizeram um levantamento que indicava a existência de ideias semelhantes em outros grupos espalhados pelas Américas, do Alasca à Patagônia. Segundo diferentes etnias, os porcos, por exemplo, se viam uns aos outros como gente. E enxergavam os humanos, seus predadores, como onça. As onças, por sua vez, viam a si mesmas e às outras onças como gente. Para elas, contudo, os índios eram tapires ou pecaris – eram presa. Essa lógica não se restringia aos animais. Aplicava-se aos espíritos, que veem os homens como caça, e também aos deuses e aos mortos.

Ser gente parecia uma questão de ponto de vista. Gente é quem ocupa a posição de sujeito. No mundo amazônico, escreveu o antropólogo, “há mais pessoas no céu e na terra do que sonham nossas antropologias”.

Ao se verem como gente, os animais adotam também todas as características culturais humanas. Da perspectiva de um urubu, os vermes da carne podre que ele come são peixes grelhados, comida de gente. O sangue que a onça bebe é, para ela, cauim, porque é cauim o que se bebe com tanto gosto. Urubus entre urubus também têm relações sociais humanas, com ritos, festas e regras de casamento. O mesmo vale para peixes entre peixes, ou porcos-do-mato entre porcos-do-mato. Tudo se passa, conforme Viveiros de Castro, como se os índios pensassem o mundo de maneira inversa à nossa, se consideradas as noções de “natureza” e de “cultura”. Para nós, o que é dado, o universal, é a natureza, igual para todos os povos do planeta. O que é construído é a cultura, que varia de uma sociedade para outra. Para os povos ameríndios, ao contrário, o dado universal é a cultura, uma única cultura, que é sempre a mesma para todo sujeito. Ser gente, para seres humanos, animais e espíritos, é viver segundo as regras de casamento do grupo, comer peixe, beber cauim, temer onça, caçar porco.

Mas se a cultura é igual para todos, algo precisa mudar. E o que muda, o que é construído, dependendo do observador, é a natureza. Para o urubu, os vermes no corpo em decomposição são

peixe assado. Para nós, são vermes. Não há uma terceira posição, superior e fundadora das outras duas. Ao passarmos de um observador a outro, para que a cultura permaneça a mesma, toda a natureza em volta precisa mudar.

Já fazia alguns minutos que Déborah tinha se enfiado dentro da casa, enquanto o antropólogo falava de peixes, antas e urubus. Viveiros de Castro disse se lembrar de que estava lendo um ensaio de Lévi-Strauss quando teve o “estalo” que deu origem ao perspectivismo. Fez uma pausa e, sem se levantar da poltrona, chamou pela mulher. “Débi!” Ela apareceu no mezanino, sobre nossas cabeças. O antropólogo voltou a contar a história. “Eu lembro que saí do escritório, onde estava lendo esse texto, e disse à Débi que tinha acabado de ter uma ideia; uma ideia que iria me ocupar por uns dez anos, se eu quisesse tirar todas as consequências dela.” Virou-se para cima e perguntou: “Lembra, Débi?” Do alto do mezanino, ela riu, simpática, e respondeu balançando a cabeça: “Não.”

A antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, professora da Universidade de Chicago, avalia que as ideias desenvolvidas por Viveiros de Castro a partir do perspectivismo ameríndio dialogam diretamente com boa parte da tradição filosófica ocidental. Ao mesmo tempo, a síntese que ele propôs do pensamento indígena é uma crítica a essa tradição, ao colocar em questão as noções de “natureza” e “cultura” da “vulgata metafísica ocidental”.

Essa capacidade crítica foi logo notada. Durante um debate na Inglaterra, mal a ideia havia sido apresentada, um interlocutor do antropólogo carioca lhe disse que os índios de que ele falava “pareciam ter estudado em Paris”. Reagindo à provocação, Viveiros de Castro comentou que “na realidade havia ocorrido exatamente o contrário: que alguns parisienses”, e ele se referia certamente a Lévi-Strauss, que viveu no Brasil entre 1935 e 1939, “havia estudado na Amazônia”. E argumentou que sua análise “devia tanto ao estruturalismo francês”, de Lévi-Strauss, quanto este estava em débito com o conhecimento que travara com povos indígenas do Brasil. “Não fora o Pará que estivera em Paris”, disse o antropólogo, “mas sim Paris no Pará”.

Viveiros de Castro promoveu, em relação à filosofia, algo análogo ao que Pierre Clastres e Marshall Sahlins haviam feito em relação ao Estado e à economia de mercado: mostrou que um outro mundo é possível. A ideia recebeu enorme atenção, dentro e fora do país, quase imediatamente após sua formulação. “Na França e na Inglaterra, o Eduardo é altamente respeitado”, declarou a professora da Universidade de Chicago; “basta dizer que na livraria Gibert, em Paris, há uma seção de prateleira com o nome dele”.

Nos Estados Unidos, a resistência ao perspectivismo foi maior, observou Manuela. No final de novembro passado, contudo, após uma conferência de Viveiros de Castro para a Associação Americana de Antropologia, ela me enviou uma mensagem informando que a recepção às ideias dele estava “melhorando bastante”. Mesmo antes disso, de toda forma, o professor brasileiro já contava com defensores importantes. Marshall Sahlins, colega de Manuela em Chicago, considera Viveiros de Castro “o antropólogo mais erudito e original do planeta” da atualidade, tendo inaugurado “uma nova era para a antropologia, com profundas implicações para o resto das ciências humanas e das humanidades”.

Eduardo Batalha Viveiros de Castro nasceu no dia 19 de abril de 1951, no Rio de Janeiro. Passou toda a adolescência na Gávea, Zona Sul da cidade. Nos anos 60, o bairro era uma larga ilha de classe média contida entre a Rocinha, no alto do morro, e o Parque Proletário, uma favela que não existe mais. Eduardo morava numa casa grande de dois andares, movimentada, aberta à vizinhança, com os pais e os cinco irmãos mais novos. A mãe “era dona de casa, formada em letras, como convinha a uma moça de boa família”. O pai, um advogado trabalhista, não dirigia. Nos finais de semana, contratava os serviços de um vizinho taxista para levar a família à praia em Ipanema.

Tampouco tinham tevê – levaram certo tempo até adquirir uma, “meio que obrigando a gente a estudar”. Por outro lado, a biblioteca era boa. “Os livros que não eram brasileiros eram franceses. Aprendi a ler em francês folheando os livros do meu pai. Minha mãe, também, tinha estudado numa escola de freiras francesas. Havia um ruído de fundo em francês na casa.”

Viveiros de Castro não deu muita atenção quando chegou ao bairro a notícia do golpe militar, em 64: “Eu tinha 13 anos, estava jogando bola.” Seu interesse, além do futebol, eram os livros de divulgação científica. Começou a gostar de música na época em que os discos dos Beatles e dos Rolling Stones desembarcaram no país, e decidiu aprender inglês quando conheceu as canções de Bob Dylan, que ele reputa, ainda hoje, personagem fundamental em sua formação intelectual. “Os discos dele em geral tinham as letras na contracapa. Era só abrir o dicionário.” Foi por meio do cantor norte-americano que o antropólogo descobriu a geração *beat*, com seus valores libertários, e a contracultura.

Em contraposição à vida alegre da Gávea, o Colégio Santo Inácio, onde estudou até chegar à faculdade, foi um longo “serviço militar”, do qual disse não guardar boas lembranças – nem más.

Uma escola exclusivamente masculina, em que a ênfase não estava no ensino religioso, mas na disciplina.

Os anos decisivos foram 1967 e 1968. Interessou-se pelas discussões intelectuais publicadas nos suplementos dominicais da imprensa, tomando o partido da poesia concreta, das revoluções formais e do tropicalismo, contra o que se refere como vertente nacional-populista, “tipo samba de raiz, Tinhorão, CPC – o marxismo cultural, chamemos assim”. Passou a ler obras de linguística, filosofia, poesia brasileira e literatura francesa. Ainda gostava de matemática, carreira que considerou seguir. Desistiu ao se confrontar com um colega que “nadava de costas” na disciplina. “Ele era muito melhor do que eu. Vi que não tinha condições de ser matemático.”

Foi nessa época, disse o antropólogo, que ele descobriu o mundo intelectual “pra valer”. “Comecei também a desenvolver sentimentos antiburgueses. Deixei o cabelo crescer, por assim dizer. Passei a experimentar as drogas, a frequentar ambientes pouco recomendáveis e a ter amigos fora do colégio. Sobretudo um, que foi muito importante para me situar nos debates da época, amigo meu até hoje, que é o Ivan Cardoso, cineasta.”

Quando se referem um ao outro, Viveiros de Castro e o amigo do tempo da adolescência, dois senhores de mais de 60 anos, parecem garotos. Assim que encontrei Ivan Cardoso pela primeira vez, em sua casa, em Copacabana, ele foi logo dizendo: “O Viveiros? Eu comia ele.”

Com uma calva pronunciada, o cineasta trazia o cabelo desarrumado nas têmporas e na nuca. Numa sala atulhada de móveis e objetos criados por ele, quadros com esmaecidas bandeiras de Festa Junina se destacavam. “São Volpis?”, perguntei. “São Ivolpis”, ele respondeu, satisfeito, “Ivolpis!”

Mais conhecido por seu longa *O Segredo da Múmia*, de 1982, Cardoso foi um inovador formal, rodando filmes de vanguarda em super-8 a partir do final dos anos 60. Viveiros de Castro conta que a preocupação do amigo com a plasticidade das cenas, aliada à paródia das fitas de terror que fazia, levou o poeta e crítico Haroldo de Campos a sintetizar sua obra como “Mondrian no açougue”. “Tenho uma admiração imensa pelo Ivan”, me disse o antropólogo. “Ele, sim, é um artista. Nunca se afastou disso, e tem uma puta imaginação plástica. Eu sou um anão. O Ivan é um gigante.”

Os pais de Ivan Cardoso e de Viveiros de Castro eram amigos. Os dois garotos estudavam em escolas diferentes, mas próximas. O Colégio São Fernando, que Ivan frequentava, ficava em Botafogo, como o Santo Inácio. Cardoso editava um jornal estudantil e convidava artistas

plásticos para dar palestras aos alunos. “O Ivan era muito cara de pau”, explicou o antropólogo. “Batia na porta das pessoas. Eu ia um pouco no vácuo dele.” Os dois ficaram amigos de Hélio Oiticica. “Ele gostou da gente”, contou o antropólogo. “Ensinava coisas. Foi um pouco nosso guia no mundo artístico.”

Esticado na cama de seu quarto, Ivan Cardoso lembrou a primeira vez em que encontrou Oiticica. Cardoso havia ligado para o artista, pedindo que falasse a seus colegas, na escola. Recebeu, como resposta, um convite para que fosse a sua casa, no Jardim Botânico – um lugar que mais tarde ele e Viveiros de Castro passariam a frequentar. “A casa do Hélio era estranhíssima. Misturavam-se críticos de arte e malandros do morro. Era um desfile. Na sala, tinha uma tenda. Ele morava com a mãe. Todo mundo queimando fumo, e a mãe dele descia a escada e reclamava: ‘Vocês vão ser todos presos! Eu já chamei a polícia, seus maconheiros!’ A velha sofreu.”

Viveiros de Castro e Hélio Oiticica gostavam de conversar sobre literatura e filosofia. “Os dois já tinham lido tudo. Cheguei à conclusão de que não adiantava mais eu ler. Qualquer coisa, perguntava para eles.” Segundo o cineasta, seu amigo tomava o café da manhã com um livro aberto na mesa. “Ele lia até trepando”, disse, rindo. “Mas não era apenas um intelectual. Ele andava com um canivete de mola. Era transviado também. Uma vez ele arrumou uma confusão desgraçada no baixo Leblon. Arranjou briga, tacou o carro em cima de um desgraçado lá, um elemento nocivo, tipo um ‘bad boyzinho’ desses. Ele sempre foi uma pessoa carismática, e fazia o marketing dele. Fumava Continental sem filtro, que é um destronca peito desgraçado, e era um bom pé de cana. Tomava traçado.”

No meio da conversa, o cineasta quis saber o que eu achava do amigo intelectual. Em silêncio, sério, prestou atenção à resposta. “Então é isso”, concluiu. “O Caetano está perdendo tempo com esse Mangabeira Unger. É um merda.”

Em 1969, Viveiros de Castro começou a estudar na PUC. Cursou jornalismo por um ano. No ciclo básico, se interessou por ciências sociais e pediu transferência. Parte considerável do que era lecionado no novo curso, no entanto, não o agradava. “O que o pessoal estava ensinando era teoria da dependência, Fernando Henrique Cardoso, burguesia nacional, teoria da revolução – quem seria o guia da mudança, se o operariado ou o campesinato”, contou.

“Eu, na verdade, tinha horror àquela coisa. Não tinha saco para a teoria da dependência e não gostava da teoria do Brasil. Achava de uma arrogância absurda enunciar a verdade sobre o que o povo deve ser, o que o povo deve fazer. Isso de teorizar o Brasil é uma coisa que a classe

dominante sempre fez. Quem fala ‘Brasil’ é sempre alguém que está mandando. Seja para fazer revolução de esquerda, seja para soltar os gorilas da ditadura na rua. E aqueles caras... Eu ficava pensando: eles querem as mesmas coisas que os militares. Só que querem ser eles a mandar. Vai ser um quartel, isso aqui.”

O tema mobiliza Viveiros de Castro: esquerda tradicional, “careta”, de um lado; esquerda existencial, “libertária”, de outro. A divisão, ele observa, não era apenas intelectual. Definiu trajetórias pessoais, “como ir para a clandestinidade e para a luta armada; ou ir para a praia, fumar maconha, tocar violão”. Num texto de memórias, disse admirar seus “companheiros mais corajosos” que se arriscaram na clandestinidade. Viveiros resolveu ir à praia.

Em 1970, um píer foi construído em Ipanema, por ocasião das obras para lançar o esgoto longe da costa. Moveram a areia e surgiram morrotes altos, que mais tarde ganhariam o apelido de “dunas do barato”. Mudanças no fundo do mar melhoraram as ondas, atraindo os surfistas. Com eles vieram os hippies e o que havia de contracultura no Rio de Janeiro de então. O jovem estudante da PUC também fazia ponto por lá.

“Como diz o Ivan Cardoso, esse era o tempo em que a gente era feliz e sabia. Eu ia nos finais de semana. Tinha muita droga. Muita maconha, muito ácido. Foi um momento importante porque houve uma interpenetração cultural entre o morro e a baixada, por causa do pessoal que vendia pó, vendia fumo.” Ele próprio, segundo disse, não gostava particularmente das substâncias em voga naquele momento. “Eu sou uma pessoa medrosa. Experimentei uma ou duas vezes LSD. Não gostei, fiquei paranoico. Maconha eu usei muito, mas mais porque era coisa da época. O efeito em si... Me dava sono.”

Seu perfil de usuário era mais clássico: álcool, tabaco e cocaína. “Não era maconha, comida vegetariana, ácido. Eu era mais década de 50 do que década de 70. Fui quase viciado em cocaína. Parei porque achei que não ia aguentar fisicamente. É uma droga horrível. Ela te transforma num monstro narcísico. Dá uma sensação de onipotência, que na verdade é uma ‘oni-impotência’. Quando você está mais onipotente é na verdade quando você está completamente impotente: você fica só falando merda, fazendo besteira, e também não é um estimulante sexual. É uma droga idiota, fascista. Mas eu gostava. Eu usava.”

Entre o píer e a PUC, Viveiros de Castro conheceu a obra de Lévi-Strauss, que começava a ser lida no Brasil. O crítico literário Luiz Costa Lima, professor na mesma PUC, disse ter tomado contato com as ideias do antropólogo francês em meados dos anos 60, “quando começou a moda

do estruturalismo”. Atraído pelo rigor formal das análises lévi-straussianas, passou a estudá-las a sério. O que aprendia, ensinava na faculdade. Viveiros de Castro seguiu seu curso. “O estruturalismo fazia parte daquilo que a esquerda tradicional considerava anátema”, disse o ex-aluno. “Falavam que era burguês, formalista, que negava a história. Tinha uma série de palavras de ordem que você ouvia.”

Costa Lima e o aluno se tornaram amigos. Formaram um grupo de estudos e se dedicaram por alguns anos, duas vezes por semana, à leitura sistemática das *Mitológicas*, a obra em que Lévi-Strauss analisa a lógica de mitos ameríndios, reunindo rigor formal e atenção aos detalhes concretos, significativos nas narrativas: cores, cheiros, comportamentos dos animais, detalhes escatológicos, sexo. “Fiquei fascinado com os mitos”, disse Viveiros de Castro. “Eram rabelaisianos, mas tinham uma lógica formal, por causa das combinações, das permutações. Eram ‘Mondrian no açougue’, como os filmes do Ivan. Aquilo tinha uma relação com as coisas que eu lia nos suplementos e de que gostava. Em particular a linguística. E os concretistas. Havia uma afinidade, não direta, mas havia, entre concretistas, tropicalismo e estruturalismo.”

Essa não foi a única influência que Costa Lima exerceria na vida do aluno. Terminada a faculdade, Viveiros de Castro não sabia que rumo tomar. Pensou em fazer pós-graduação em letras. O professor, crítico literário, o desestimulou. Fez isso, explicaria mais tarde, porque “o estudo de literatura sempre foi muito ruim no Brasil”. “Hoje é péssimo”, frisou. Recomendou ao aluno, entusiasmado pelas *Mitológicas*, que cursasse antropologia no Museu Nacional, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Roberto DaMatta, à época professor do Museu, participou da banca de seleção para o mestrado. “Eu era besta pra cacete”, comentou Viveiros de Castro, ao falar sobre o exame. “O Matta me perguntou: ‘Estou vendo aqui no seu currículo que você leu Lévi-Strauss. O que você leu?’ E eu respondi: ‘Tudo!’”

Na sala de sua casa, em São Paulo, Marcio Silva acendeu um cigarro. O antropólogo pegou uma prancheta na qual havia anotado pontos importantes da trajetória intelectual de seu antigo orientador. Viveiros de Castro se tornou professor assistente do Museu em 1978, pouco depois de concluir o mestrado. Naquele mesmo ano, escreveu um artigo com seus professores Anthony Seeger e Roberto DaMatta sobre a noção de pessoa entre os grupos indígenas da América do Sul, texto que se tornaria referência para o estudo desses povos.

Marcio ressaltou a audácia dos primeiros parágrafos do artigo. Ali os três autores afirmam que diferentes regiões do planeta haviam contribuído, no passado, com algum aspecto importante da teoria antropológica. A Melanésia, diziam, descobriu a reciprocidade – a obrigação social de dar, receber e retribuir “dádivas”, cuja circulação seria como a linha de costura da sociedade, mantendo-a coesa. O Sudeste Asiático, por sua vez, alargou a compreensão dos sistemas de parentesco e das alianças feitas por regras de casamento. Da África, lembravam, veio um entendimento melhor das linhagens, da bruxaria e da política.

Davam então o passo ousado. Os povos da América do Sul, menos pesquisados e conhecidos, deveriam também fazer sua contribuição, resultado de uma característica específica dessas sociedades: o privilégio que conferiam, em suas cosmologias, ao corpo. “Ele, o corpo, afirmado ou negado, pintado e perfurado, resguardado ou devorado, tende sempre a ocupar uma posição central na visão que as sociedades indígenas têm da natureza do ser humano.”

Perguntei a Marcio Silva se seu ex-orientador, à época desse artigo um jovem de 27 anos, não lhe parecia “atrevido, pretensioso”. “Essa palavra, ‘atrevido’, é boa”, respondeu Silva. “Às vezes ele parece gostar de correr riscos.”

Deu um exemplo. Nos anos 80, Viveiros de Castro retomou um tema, antes central, que estava fora de moda na antropologia: o parentesco. A partir do final do século XIX, pesquisadores passaram a identificar os laços forjados pela consanguinidade – aqueles que criam grupos de descendência – e pela aliança por casamento – laços que “costuram” as relações sociais entre grupos diferentes – como a coluna vertebral das “sociedades primitivas”. Era assim que elas se mantinham coesas, e era por meio do estudo desses laços que os antropólogos poderiam conhecê-las melhor.

Viveiros de Castro fez uma pergunta distinta. Ele não queria saber apenas o que o parentesco dizia sobre os povos indígenas, mas também o que as culturas ameríndias teriam a dizer sobre o parentesco. Será que os índios explicavam o parentesco do mesmo modo que nós, ocidentais? A ideia que lhe ocorreu é em tudo semelhante à lógica do perspectivismo. Pode ser considerada um passo prévio, mais fácil de compreender quando já se conhece a metafísica dos povos indígenas das Américas.

No Ocidente, ele disse, o que é dado são as relações de filiação, de “consanguinidade”. A ligação entre pais, irmãos e filhos é “natural”, logicamente anterior às relações com esposa, sogros e

cunhados – relações de “afinidade” que não são dadas, mas construídas pelas escolhas dos indivíduos.

Para os povos ameríndios, contudo, o valor fundamental não está nos laços biológicos, “de sangue”, mas nas relações de aliança, com sogros e cunhados. Aquilo que para nós faz parte da cultura, do que precisa ser construído, para eles já é dado, é a referência que dá sentido e organiza as relações sociais. A lógica da afinidade, das normas que proíbem ou prescrevem casamentos entre pessoas e grupos distintos, é usada mesmo nas relações sociais relativamente distantes, com outros povos, inimigos e espíritos; relações que não têm a ver, necessariamente, com a troca de cônjuges.

O que precisa ser construído por eles, por outro lado, é aquilo que para nós já é dado: o corpo. A “consanguinidade”, a relação de semelhança corporal entre parentes e, até, entre pais e filhos, precisa ser fabricada mesmo depois do nascimento – por meio da partilha dos mesmos alimentos, por exemplo. Daí a importância do corpo, notada no artigo de 1978.

O atrevimento de seu ex-orientador, segundo Marcio Silva, foi tirar todas as consequências desse fato. Os dois modos de compreensão do parentesco têm implicações políticas distintas. “Numa sociedade como a nossa, a consanguinidade, a relação entre irmãos, é pensada como um modelo da relação social”, disse Silva. “Por exemplo, como Viveiros de Castro lembrava, na Revolução Francesa você tem liberdade, igualdade e fraternidade. Fiquemos com a fraternidade. A relação social boa é como se fosse uma relação entre irmãos. Mesmo que eu não tenha parentesco com você, eu sou seu irmão: somos ambos filhos de Deus. Também nas constituições laicas operamos com base nessa metáfora fortíssima de irmãos. O que significa dizer que você é meu irmão? Significa que somos semelhantes e que somos conectados por um ente superior. Que pode ser o Estado, pode ser Deus, pode ser o nosso pai, se formos irmãos mesmo. Isso que nos unifica é um termo superior.”

Já na lógica social dos povos indígenas, não há termo superior que unifique. Os outros – que podem ser um povo indígena diferente, o inimigo, os animais – são para os ameríndios, antes de tudo, uma espécie de cunhado. “O que significa chamar de cunhado? Entre dois cunhados não tem ninguém que seja superior: tem uma mulher que é diferente para cada um. Para um é irmã, para o outro é esposa. Somos relacionados porque vemos uma mesma mulher de maneiras diferentes.” Não há, aí, necessidade de Deus, de pai ou de Estado para se pensar a boa relação social.

“Lembro-me dele dizendo em sala de aula, em tom de blague, que na Amazônia não valia o lema ‘liberdade, igualdade e fraternidade’. Liberdade, tudo bem. Mas no lugar de igualdade, diferença. No lugar de fraternidade, afinidade.”

Se a Melanésia havia contribuído com a noção de reciprocidade, e a África com os grupos de descendência, então os povos da América do Sul forneciam, no início dos anos 90, a ideia de “afinidade potencial”. Tanto nesse caso quanto no perspectivismo ameríndio, que surgiria poucos anos depois, Viveiros de Castro usou conceitos ocidentais – natureza, cultura, consanguinidade, afinidade – para tentar entender as culturas ameríndias. Mas descobriu que era preciso invertê-los para que funcionassem bem naquelas sociedades.

As consequências políticas dessa operação, tanto no caso do parentesco quanto no da metafísica indígena, em que a natureza muda dependendo do observador, eram as mesmas. “Esse é um mundo em que você não tem um ponto de vista dominante, soberano, monárquico”, explicou Viveiros de Castro. “Ao contrário, a condição de sujeito está espalhada, dispersa. Não tem uma transcendência, um ponto de vista do todo, privilegiado. O perspectivismo é o correlato cosmológico, metafísico, da ideia de sociedade contra o Estado, do Pierre Clastres.”

No seu apartamento, em outubro passado, Viveiros de Castro parecia irritado. Explicou que havia se contrariado no trabalho, o que não era incomum. Descreveu mais de três décadas de uma relação conflituosa com seus colegas de instituição. A origem dos aborrecimentos, ele disse, remontava a 1978, quando havia concluído o mestrado e concorreu a uma vaga de professor assistente no Museu Nacional. Dois candidatos se apresentaram: ele próprio e o antropólogo João Pacheco de Oliveira Filho.

Oliveira Filho é, hoje, um dos principais representantes de uma linha de pesquisa importante na instituição carioca. Seus seguidores procuram entender os povos indígenas em suas relações com a sociedade e o Estado brasileiros. Essa corrente descende de Darcy Ribeiro, passando por Roberto Cardoso de Oliveira, um dos criadores da pós-graduação em antropologia no Museu Nacional, em 1968. Cardoso de Oliveira descreveu a “sociologia do contato”, que ele praticava, como uma tentativa de explicar a “sociedade tribal, vista não mais em si, mas em relação à sociedade envolvente”. Em um artigo recente, em que mencionava os Ticuna, do Amazonas, João Pacheco de Oliveira ressaltou que mesmo as “crenças, costumes e princípios organizativos” dos povos indígenas estão “interligados e articulados com determinações e projetos da sociedade nacional”.

Por telefone, o norte-americano Anthony Seeger, coautor do artigo de 1978 e orientador de Viveiros de Castro no doutorado, disse que ele e o aluno acreditavam que “as sociedades em si também mereciam atenção”. Ao se preocuparem com o parentesco e com as cosmologias dos grupos que estudavam, praticavam uma etnologia – a parte da antropologia que se ocupa dos povos indígenas – “clássica”, tida por representantes da outra corrente como excessivamente “filosófica”, apolítica e pouco comprometida com as circunstâncias sociais dos índios. De sua parte, Viveiros de Castro acredita que é a “sociologia do contato”, uma linha de pesquisa, ele diz, associada à “esquerda tradicional”, que é politicamente questionável. Seus rivais veriam os índios a partir da mesma perspectiva adotada pelo Estado, como parte do Brasil. Ele, ao contrário, inverteria o ponto de vista. Partiria das sociedades indígenas, tomando suas ideias e práticas como referências para criticar o Brasil, o Estado, o capitalismo.

Viveiros de Castro perdeu o concurso de 1978. Segundo ele porque os representantes da esquerda tradicional eram majoritários na banca. João Pacheco de Oliveira Filho foi o escolhido, mas uma segunda vaga foi criada. O etnólogo “clássico” se tornou, ele também, um jovem professor do Museu. Nos anos seguintes, o que começara como uma disputa teórica se transformaria em cizânia e ressentimento.

Tanto assim que as opiniões sobre o antropólogo carioca se dividem, de maneira marcada. Entre ex-alunos, ele é reconhecido por gestos de generosidade e de correção intelectual. Contudo, são também frequentes os relatos de arrogância na relação de Viveiros de Castro com os colegas, o que contribuiu para o clima de animosidade na instituição. Ele próprio disse representar, no Museu, “uma posição que é considerada *trouble maker*, anarquista, e que despreza os outros”. “Isso é quase verdade. Sou tido como alguém que não leva muito a sério o outro tipo de antropologia que é feita lá. De fato. Eu nunca manifestei isso, acho eu. Mas o pessoal percebe. Hoje eu diria que está quase todo mundo aliado ao João, e contra mim. Alguns ficam em cima do muro, que é a posição mais confortável.”

O antropólogo Paulo Maia, professor da Universidade Federal de Minas Gerais e ex-orientando de Viveiros de Castro, afirma que o antigo professor tende a assumir posições pouco diplomáticas. “Ele não quer encontrar um meio-termo: quer marcar posições”, disse Maia. “O Eduardo não busca o consenso e não gosta de pessoas que têm um caráter mais subalterno, boazinhas. Ele gosta de gente mais intempestiva mesmo. Na própria escrita dele, dá para ver isso.

É um estilo que não é muito diferente do modo como ele fala. O que para muitos alunos é encantador. A escrita dele é cativante.”

Em 1997, a tensão entre colegas no Museu Nacional se tornou mais aguda. A instituição abriu concurso para professor titular, o posto mais alto da carreira universitária. Quase duas décadas depois da primeira disputa entre os dois, Viveiros de Castro e João Pacheco de Oliveira tinham novamente a intenção de se candidatar à mesma posição. Outros integrantes do departamento se mobilizaram para evitar o embate. “Houve uma pressão muito forte, dentro da instituição, para que só se apresentasse um candidato”, disse Viveiros de Castro. “Partindo daquele *éthos* característico da academia, em que você prefere arranjar as coisas para evitar situações delicadas. Entenda-se: para que não entre a pessoa que você não quer.”

A solução encontrada, segundo professores do Museu, foi a realização de um sorteio prévio: quem ganhasse se apresentaria como candidato, e o derrotado desistiria da disputa. Viveiros de Castro perdeu.

Naquele mesmo ano, o antropólogo viajou para a Inglaterra, convidado para uma temporada de um ano na Universidade de Cambridge. Lá, conheceu Marilyn Strathern, professora titular de antropologia social na instituição, talvez o cargo de maior prestígio da disciplina. Ela ainda não conhecia o trabalho do colega brasileiro, que fez quatro conferências sobre o perspectivismo ameríndio. Strathern disse ter ficado impressionada com o argumento, exposto com “erudição e autoconfiança” – o mesmo atrevimento que lhe causava problemas em casa ajudava-o a conquistar audiências estrangeiras. A ideia exposta por Viveiros de Castro pareceu à professora “profundamente imaginativa e bastante precisa”.

O texto sobre o perspectivismo foi lançado em inglês em 1998. “Foram essas conferências de Cambridge e a publicação em inglês que alçaram o tema a uma posição de destaque no campo antropológico”, observou Viveiros de Castro. Segundo Strathern, as ideias do brasileiro fazem, hoje, parte do cânone apresentado aos estudantes de pós-graduação da disciplina no Reino Unido.

O caráter conflituoso de Viveiros de Castro se manifesta nas redes sociais. O antropólogo tem mantido, nos últimos anos, intensa atividade política no Twitter e no Facebook. Seus curtos enunciados são às vezes enigmáticos, com frequência irônicos, quase sempre militantes. Em outubro, quando manifestantes subiram no Monumento às Bandeiras, em São Paulo, e cobriram de tinta as estátuas de Brecheret que celebram a conquista do Oeste pelos paulistas, com

consequências trágicas para os índios, ele ofereceu seu veredicto: “É preciso derrubar essa porcaria.”

Boa parte das frases e dos pequenos textos que publicou no Twitter e no Facebook, desde junho, manifestava entusiasmo pelas manifestações de rua, das quais ele evitou participar, por medo de aglomerações. Seus posts revelavam também o que ele chamou de “simpatia” em relação à ação dos *black blocs*. “É espantoso como a esquerda tradicional está histérica com os *black blocs*”, ele me disse. “Está histérica porque não controla, porque não é partido. Não é militante de partido. Os *black blocs* nem existem como movimento. É uma tática.”

“Devo dizer que fiquei muito feliz de ver os manifestantes subirem na parte de cima do Caveirão. Gostaria que eles tivessem virado o Caveirão de cabeça para baixo. Se tivessem feito isso, acharia legal! E será que destruir a porta de um banco é uma coisa assim tão abominável? Em que será que se está tocando quando se quebra a porta de um banco? Por que deixa todo mundo tão nervoso?”

Já havia manifestado ideia semelhante no Facebook. “Quebrou uma vitrine do Banco Itaú, é vândalo, apanha da polícia e vai pro presídio; desapareceu com bilhões do BNDES, é empresário em dificuldades, vai para recuperação judicial”, publicou, no início de novembro. Estendeu-se um pouco mais noutro comentário: “O que o Estado faz, e deixa fazer, com os índios é um resumo altamente concentrado e potencializado do que ele faz, e deixa que façam, com toda a população. Os que dizem que não se pode mesmo dar mole para esses selvagens, que é preciso logo civilizá-los etc., são como o servo que se acha senhor porque o servo do lado levou mais chicotadas no lombo do que ele.”

Em seu apartamento, ao lado da mulher, o antropólogo explicou sua conversão recente às redes sociais, resultado de uma briga com a imprensa *mainstream*. Há pouco mais de três anos, a revista *Veja* publicou uma reportagem intitulada “A farra da antropologia oportunista”. Criticava a multiplicação de povos indígenas no país, interessados nas terras que sua nova condição lhes daria direito. “Em 2000, o Ceará contava com seis povos indígenas”, o texto registrava. “Hoje, tem doze. Na Bahia, catorze populações reivindicam reservas. Na Amazônia, quarenta grupos de ribeirinhos de repente se descobriram índios.”

Citavam então Viveiros de Castro, atribuindo a ele uma opinião crítica aos “índios ressurgidos”: “Não basta dizer que é índio para se transformar em um deles. Só é índio quem nasce, cresce e vive num ambiente de cultura indígena original.” A primeira frase havia sido retirada de um texto

publicado pelo antropólogo, intitulado “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”. A segunda, ele nunca disse ou escreveu. “Colocaram entre aspas uma frase que tiraram de um artigo meu, e acrescentaram a ela outra, que eles inventaram.” Ao inventarem, puseram em sua boca ideias opostas às que ele defende. Nas últimas décadas, argumentou o antropólogo, tem acontecido no Brasil algo inverso ao problema que ocupava os fundadores da sociologia do contato. Em vez de os índios se tornarem, aos poucos, brasileiros, são os brasileiros que estão virando índios. E não é necessário um “ambiente de cultura indígena original” para que um grupo advogue essa condição.

“Várias populações tradicionais estão se redescobrando indígenas. Isso acontece porque eram índios. Foram obrigadas a esquecer que eram, forçadas a aprender português. Houve um processo de branqueamento que nunca se completou. E não se completar fazia parte do processo: o cara deixava de ser índio, mas você não o deixava virar branco. Parava no meio. Virava um brasileiro. O que é um brasileiro? É um índio pra quem você diz: ‘Você vai ser branco, você deixará de ser índio’, mas o cara para no meio. Você é quase branco. O cara perde a sua condição indígena, mas não ganha do outro lado.”

Foi para divulgar sua indignação com a revista, disse o antropólogo, que ele passou a usar as redes sociais. Primeiro o Twitter, no qual tem hoje cerca de 4 600 seguidores. Depois o Facebook, onde conta com mil amigos e quase 5 mil seguidores.

Um dos temas caros a Viveiros de Castro e a Déborah Danowski, tratado com frequência por ele em sua militância na internet, é o que chamam de “catástrofe” ambiental. Em outubro, no dia do primeiro leilão do pré-sal, o antropólogo escreveu: “Não faça parte das minorias com projetos ideológicos irreais: colabore para a destruição do planeta. Deus proverá. Viva Libra, viva a Shell, viva a Total, viva a China, viva o Brasil.” Em meados de novembro, um outro post conclamava: “Liberar a Terra das cadeias produtivas.”

Desde os anos 80, o antropólogo milita contra a construção de hidrelétricas na Amazônia. Foi um dos fundadores do ISA, o Instituto Socioambiental, uma das principais ONGs de defesa do meio ambiente e dos povos indígenas no país. Na sala de sua casa, no Rio, o casal citou estimativas de aquecimento global feitas pelo IPCC, o Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas, da ONU. Um aumento de temperatura que não é improvável neste século, disseram, pode pôr em risco a maior floresta do planeta. “A parte oriental da Amazônia é mais seca do que a ocidental”, afirmou o antropólogo. “Essa parte mais seca, em alguns lugares, está começando a perder mais

água do que recebe. Aquilo está secando. Um processo de ressecamento progressivo, discreto talvez, no sentido de que não é uma coisa catastrófica. Mas acontece que, se essa floresta passa de determinado ponto crítico de ressecamento, uma hora pega fogo e ninguém mais apaga.”

Os dois lembraram ainda a impossibilidade de o planeta comportar, para toda a sua população, o atual padrão de produção e consumo ocidental. “O que vai acontecer, provavelmente, é a falência degenerativa, muito mais do que apocalíptica, do atual sistema técnico-econômico mundial, que não vai se sustentar”, disse Viveiros de Castro. “Temos que nos preparar para um mundo radicalmente diferente deste em que vivemos. Temos que pensar num mundo fora do milênio, fora da ideia de que um dia vamos dar tudo para todos, seja no capitalismo ‘sustentável’, dois pontos zero, seja no socialismo.

A ideia de que vamos finalmente chegar a um estágio de plenitude, de abundância e de equilíbrio. Nós não vamos. Minha impressão é de que estamos numa curva descendente do ponto de vista da civilização, talvez da espécie, e que a gente tem que se preparar para o declínio.”

Argumentei que há quem conte com inovações tecnológicas, como já aconteceu no passado, para mover a fronteira dos limites planetários. “Eu acho que isso é religião”, respondeu o antropólogo. “Essa coisa de que vamos sair dessa é teologia. É achar que o homem sempre pode dar um jeito, pela sua capacidade, de transcender as condições naturais. Isso para mim é cristianismo laicizado.”

O que fazer? “Oposição ao governo, dono de um projeto ecocida”, respondeu. O antropólogo votou em Marina Silva, em 2010, mas disse ter dúvidas se repetirá o apoio em 2014, caso ela venha a concorrer. “Não morro de paixão pelas alianças que ela fez nem por sua base de consulta intelectual”, composta por economistas liberais. “Mas nada, nem o Serra, vai me fazer votar na Dilma. Não adianta virem com o Serra pra cima de mim. ‘Olha o Serra!’ Não há Cristo, nem Diabo, que me faça votar na Dilma.”

A política partidária, de toda forma, parece pouco relevante em seu discurso, fatalista. “Pode ser que nós, ocidentais de classe média, o francês, o brasileiro rico de São Paulo, o americano, pode ser que passemos pela mesma coisa por que passaram os índios em 1500. Eles continuam aí, mas o mundo deles acabou em 1500. Se formos falar do fim do mundo, pergunte aos índios como é, porque eles sabem. Eles viveram isso. A América acabou. Pode ser que venhamos todos a ser índios, nesse sentido. Todos venhamos a passar por essa experiência de ter um mundo desabando. No caso deles, eles foram invadidos por nós. Nós também vamos ser invadidos por nós. Já

estamos sendo invadidos por nós mesmos. Vamos acabar com nós mesmos da mesma maneira como acabamos com os índios: com essa concepção de que é preciso crescer mais, produzir mais.”

No seu apartamento, já de noite, Viveiros de Castro se disse pessimista. “Mas esse pessimismo não é paralisante. Não é um quietismo. A sensação que eu tenho é de que a gente está lutando dentro de casa. Quarteirão a quarteirão. Como essas guerrilhas.” Deu um exemplo de resistência. “Dizem que os índios já foram incorporados ao capitalismo. Mas não foram dominados mentalmente. Já foram dominados economicamente, politicamente, mas não mentalmente. O problema com os índios é que eles são insubordinados. Você não consegue domesticar o índio. É por isso que o governo tem tanto horror deles.”

“É isso que significa o brasileiro virar índio”, disse, alargando o sentido da frase. “Numa versão ‘Twitter’, para encurtar a conversa, é isso. É virar *black bloc*. Menos pelego, e mais *black bloc*.”

Em 2008, Marilyn Strathern se aposentou do cargo de professora titular de antropologia social, em Cambridge. Mais de um ano antes, tinha dado início ao processo de escolha de seu sucessor. Ela sugeriu ao etnólogo carioca que apresentasse sua candidatura ao posto.

Viveiros de Castro disse que foi só por causa da insistência da amiga que concordou em concorrer. “Relutei e tergiversei, pois não tinha a intenção de aceitar”, diria mais tarde. Além de razões práticas – como o trabalho de sua mulher no Rio –, afirmou que “sabia do tamanho do abacaxi que era ser o cabeça da antropologia social” na universidade inglesa. Disse não ter vontade de se dedicar à administração acadêmica, o que certamente seria exigido pela posição.

De toda forma, no final de 2007, estava entre os três finalistas. Viajou à Inglaterra para apresentar uma aula na universidade, parte do processo de seleção. Na sala em que falou, numa noite fria do outono inglês, alunos e professores se apertavam, muitos sentados no chão, outros espremidos nos cantos, junto às paredes.

Foi só quatro anos depois de concorrer à vaga na Inglaterra que Viveiros de Castro pôde afinal se candidatar, em 2011, ao posto de professor titular do Museu Nacional. O memorial que escreveu para o pleito foi redigido “num tom quase insolente” de propósito, ele disse. Ali ele afirma que sua produção intelectual “exerceu uma influência teórica muito significativa” na antropologia, “talvez a influência mais significativa exercida até o presente pelo trabalho de um antropólogo brasileiro”. No mesmo texto, voltou ao assunto do cargo em Cambridge, revelando seu desfecho.

“Fizeram-me saber (ou deixaram-me saber, como se diz) que eu tinha todas as chances de ser o escolhido. Escrevi rapidamente ao departamento e a Marilyn recusando o posto, *just in case*. Eu realmente queria continuar sendo um jardineiro em Petrópolis”.

Considerava já ter alcançado, então, o objetivo de se fazer ouvir ao norte do Equador. No memorial, um balanço de mais de três décadas de atividade intelectual, Viveiros de Castro afirmou ter tido, desde o início de sua carreira, o propósito explícito de “rebater para a matriz nossas lucubrações periféricas” e de “meter a colher na sopa metropolitana”.

“Cuido que consegui”, ele conclui, sem modéstia.

ANEXO C – CARTOGRAFIA ENQUANTO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO: UMA CONVERSA COM VIRGÍNIA KASTRUP

Natacha Rena, Marcela Silvano Brandão, Alemar Rena, Bernardo Neves

No dia 3 de outubro de 2016, nós, três dos editores da *Indisciplinar* – Alemar Rena, Marcela Silvano Brandão e Natacha Rena –, nos encontrávamos em Belo Horizonte quando soubemos da passagem da pesquisadora Virgínia Kastrup pela cidade num evento que acontecia na escola de Belas Artes da UFMG. Estávamos fechando os últimos detalhes para começarmos a edição da *Indisciplinar* n. 2, cujo enfoque principal seria um dossiê sobre A pesquisa, a criação e a cartografia, e por isso sabíamos que não podíamos deixar de improvisar uma conversa com ela. Conseguimos agendar um encontro para o fim da tarde do dia seguinte.

Aqueles que estudam e lançam mão da cartografia como metodologia de investigação e criação estética costumam conhecer o nome de Kastrup. Ela é doutora em Psicologia e professora do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da cartografia (que pode também ser compreendido como um antimétodo, se entendemos o termo “método” stricto sensu), publicando em 2009 o livro *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*.

Em 2016 Kastrup e Passos, agora com a colaboração de Silvia Tedesco, publicaram um segundo volume dessa coletânea – com o subtítulo “a experiência da pesquisa e o plano comum” – atualizando as discussões para os desenvolvimentos atuais do campo. Na companhia desses mesmos parceiros, Kastrup lançou ainda recentemente *Políticas da cognição*, em que os autores vão defender que conhecer, mais do que assimilar aquilo que já se encontra dado, é uma via aberta para a invenção. Invenção de situações, relações e conceitos que não servem somente para expor uma determinada realidade dada e apenas descoberta pelo pensador/pesquisador, mas que se abrem aos anseios coletivos e subjetivos que da realidade humana, em cada tempo e lugar, emanam.

Nossa conversa com Kastrup se deu na EBA- UFMG logo após sua conferência intitulada *O método da cartografia e a pesquisa no campo das artes*, realizada durante o seminário *Epistemologias: Transversalidades nas Artes da Cena*, promovido pelo CRIA – Artes e Transdisciplinaridade, no dia 04 de outubro de 2016. Nessa conversa estiveram presentes Alemar

Rena, Marcela Silviano Brandão e Natacha Rena. A transcrição e edição foi feita por Bernardo Neves. UFRJ, e desenvolve suas pesquisas nas áreas da cognição, produção da subjetividade, arte e deficiência visual, frequentemente utilizando-se do método cartográfico. É do encontro entre a prática e a teoria, entre o estar em campo e o inventar mundos conceituais que Kastrup traz, para a reflexão acadêmica atual, importantes desdobramentos.

Juntamente de Eduardo Passos e Liliana da Escóssia, ela organizou a primeira leva de estudos compreensivos sobre o método da Virgínia Kastrup: Antes de começarmos a conversa, gostaria de ouvir um pouco sobre o trabalho do grupo de pesquisa de vocês, o Indisciplinar.

Indisciplinar: O Indisciplinar é um grupo que acompanha, observa e atua junto aos movimentos sociais, analisando, denunciando, ocupando territórios, ocupando edifícios, mas que também, enquanto grupo de pesquisa e investigação dentro de uma escola de arquitetura e em parcerias com pesquisadores de áreas afins, está muito ligado à produção do espaço e do urbano, e não à edificação como um todo.

Virgínia Kastrup: Daí que vocês fizeram essa coisa do ativismo? Vocês também levam um saber, não é no sentido de orientá-los, vocês são mais um vetor.

Indisciplinar: Sim, e é um diálogo onde aprendemos muito também. Este diálogo é feito por diagramas, informações organizadas, infográficos e muitas fanpages, blogs. Atuamos com dois campos que normalmente não são da arquitetura. Um deles é o jurídico, nós temos um grupo de advogados ativistas forte; e o outro é a comunicação, então produzimos muitas fanpages, muitos blogs, linkados com informações, desde informações artísticas, teóricas, até informações técnicas.

Virgínia Kastrup: Ainda que se saiba que aquela formação é temporária, pode ser evanescente, pode se transformar... Por outro lado, não se pode ficar puramente no fluxo, é necessário amarrar periodicamente, mesmo sabendo se trata de um objeto temporário.

Indisciplinar: As ações vieram antes da produção teórica ou da preparação.

Virgínia Kastrup: Veio primeiro o engajamento.

Indisciplinar: Sim, então tivemos que construir o método, aí entra um pouco de Bruno Latour, para compreender as redes, e entra muito o rizoma de Deleuze e Guattari. E, claro, só conseguimos fazer porque temos esse universo teórico que nos permite legitimar um pouco...

Virgínia Kastrup: Na verdade, o conceito de rizoma é encarnado no conceito de rede, eles são conceitos muito próximos, Latour tem uma inspiração deleuzeana clara. Inclusive ele está trabalhando com a ideia de cartografia de controvérsias, que também é uma cartografia, só que dentro de temas controvertidos, polêmicos.

Indisciplinar: No nosso caso não é só a controvérsia que interessa, porque entendemos que jogar os holofotes sobre determinado conflito, determinada controvérsia, vai expor os atores com muita força. Trabalhamos muito com o dispositivo de linhas do tempo para entender estes processos. Estas linhas do tempo têm camadas, se transformam em diagramas daquele momento. Então, estamos em uma fase de tentar sistematizar essas informações, temos produzido muita informação junto às lutas, e vem a cobrança acadêmica, cadê a sistematização da informação? Como é que vocês trabalham?

Virgínia Kastrup: Isso é um desafio.

Indisciplinar: Na verdade ainda estamos engatinhando. A presente edição da revista Indisciplinar é uma tentativa de começar essa discussão, de fazer uma chamada para cartógrafos no Brasil (e estrangeiros) cujas pesquisas possuem pontos de convergência com a nossa. O objetivo é dialogar com quem está trabalhando com a cartografia dentro da universidade, e com esses métodos tangenciais à cartografia, com a copesquisa, a pesquisa participativa, a pesquisa-ação, trabalhando dentro do universo das artes, da educação, com metodologia cartográfica em sala de aula, junto aos alunos, por exemplo.

Virgínia Kastrup: Então, acho que vocês estão com um trabalho bastante maduro, consistente, com muita coisa articulada com essa rede de atores nessas tensões urbanas. Acho que vocês têm uma pegada muito peculiar à da arquitetura que se envolve com esse ativismo, com essa cidade que está sendo inventada por todos nós, que não é uma cidade à qual você tem que se adaptar, mas uma cidade que está em movimento, com essas intervenções dos atores e da universidade, que também traz seus atores e suas forças nesse lugar.

Indisciplinar: E empurrando os limites da própria academia, os limites da extensão, do ensino e da pesquisa que ainda estão muito separados.

Virgínia Kastrup: Muito separados! Não sei como é pra vocês, mas nós usamos bastante o conceito de pesquisa-intervenção, o que torna completamente sem sentido a diferença entre

pesquisa e extensão, uma vez que pesquisa-intervenção é investigação, mas também é produção de realidade, produção de mundo.

Indisciplinar: É a cartografia.

Virgínia Kastrup: Exatamente, é a própria! Porque quando você cartografa, você não é um observador distanciado, você está próximo, sendo afetado pelo campo, e está produzindo afetos, você também é um emissor de signos, está sendo afetado e afetando.

Indisciplinar: E construindo narrativas, dando visibilidades e conseqüentemente construindo narrativas.

Virgínia Kastrup: Não sei como é na arquitetura, na psicologia não batemos muito no método científico, não entramos nessa querela, na psicologia é muito valorizado o que seja ciência.

Indisciplinar: Na arquitetura também.

Virgínia Kastrup: Na psicologia dizemos que a ciência é isso que produzimos. Essa psicologia que fazemos é muito rigorosa, requer tempo, ela está dentro da ideia da Slow Science, que é realmente a pesquisa de habitação de território, minuciosa. Às vezes, na psicologia, dizer que não é científico é um tiro no pé, e eles agem como se tivessem o poder, como se o conceito de ciência fosse deles. Quando na verdade a psicologia é o que a gente faz nela. Quem vai dizer o que é ou não é psicologia? Quem vai dizer o que é ou não é arquitetura? Acho muito importante. São práticas de produção do saber, produção de conhecimento, de pesquisa, e vamos forçando esses limites a partir dos intercessores que se tem. Por exemplo, o Latour é um intercessor importante, além de Deleuze e Guattari, eles vão forçando os limites da própria arquitetura. Quando é se que faz arquitetura? Quando se implementa um saber pronto? Ou quando realmente se produz expansão do campo? Isso vai se caracterizando por sua consistência, pelo rigor, pelas publicações que faz, vai se constituindo como um saber reconhecido, respeitável e forte na área.

Indisciplinar: Vocês são muito demandados por diversas áreas, gostaríamos que você falasse sobre os outros grupos de pesquisa, já que estamos muito em sintonia com uma prática cotidiana, encarnada, ou seja, não é um trabalho de gabinete que vai para o território. Complementando, aproveitando este contexto de estarmos aqui, em uma escola de belas artes, discutindo a questão da cartografia no contexto das artes, fale um pouco de como você tem visto o processo cartográfico junto das artes.

Virgínia Kastrup: O método da cartografia. Publicamos o livro em 2009, o *Pistas 1 (Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade)*, que era sobre isso, e nós fizemos isso a partir do campo da psicologia, só que a nossa psicologia já é um campo transdisciplinar. Nós também não somos aqueles psicólogos que só estudaram a psicologia tradicional, temos uma formação completamente transversalizada por Deleuze, Guattari, Foucault e também pelas ciências da cognição, Humberto Maturana e Francisco Varela, são referências muito fortes para nós. Então nós nos formamos como um grupo de psicólogos já estranhos e mais abertos a outras áreas do conhecimento, bastante marcados pela filosofia da diferença e pela crítica do modelo da representação, então isso vem daí.

O método da cartografia é uma produção coletiva, eu e Eduardo Passos organizamos os livros, o primeiro com Liliana da Escóssia Melo, e o segundo com Silvia Tedesco. Nós organizamos um grupo de discussão que trabalhou junto por dois anos, então o livro não é um conjunto de artigos, ele resulta de um processo de criação. Depois que ele ficou pronto, nos demos conta de que ele poderia ir além do campo da psicologia. E realmente observamos que ele começou a entrar no campo da saúde – e a saúde também é um campo transdisciplinar, em um momento em que a saúde pública passa por todas essas discussões do SUS, etc., estavam muito sensíveis a um tipo de metodologia dessa natureza. Observamos muitas entradas no campo da educação, primeiro pela via da arte-educação, depois pela educação de modo geral e no campo da arte, bastante no campo da arte. Acho que esse livro ajuda a pensar domínios em que a processualidade é fundamental, campos que precisam de um método processual por trabalharem com objetos completamente processuais. Então, como trabalhar com métodos que buscassem representar objetos, se a própria matéria da pesquisa é uma matéria fluida em movimento, em vetores múltiplos e heterogêneos? Isso foi muito interessante pra nós. E o livro teve várias edições, uma depois da outra, e até hoje ele nos surpreende. Hoje estou surpresa de saber que ele está sendo uma referência na própria arquitetura, que é campo de processos, e sobre tudo essa arquitetura que acompanha os processos urbanos, as tensões urbanas, problemas que são colocados no dia a dia da cidade, tanto de domínio mais público da cidade quanto das edificações e ocupações. É muito bom ver que ele é uma ferramenta trabalho.

Toda a nossa preocupação foi em não abrir mão da noção de método. A noção de método não pode ser necessariamente reduzida à noção do método tradicional de pesquisa, o método é o como pesquisamos, como investigamos, como fazemos, e esse “como” tem uma dimensão

epistemológica, está ligado a determinadas concepções de conhecimento, concepções do que é fazer ciência, e também com uma dimensão política, ética e estética. A cartografia procura contemplar estas três dimensões, mostrando que a produção de conhecimento é, ao mesmo tempo, algo que tem uma dimensão epistemológica, e também uma dimensão ética, estética e política, dentro deste paradigma que Guattari tanto insistiu.

A questão metodológica está completamente inserida. Como produzir conhecimento sem pensar no tipo de conhecimento que se está produzindo, nos efeitos que aquele conhecimento vai provocar no campo de atuação, ou o texto que se vai escrever? Uma maneira de trabalhar com participantes de pesquisas que têm uma dimensão participativa, que têm uma dimensão de trabalho com pares, de trabalhar com outras pessoas. Qual é o tipo de relação que eu vou ter com eles, vou estudar de fora, ou vou produzir um conhecimento coletivamente, vou pensar com eles? Vou chegar com um saber superior, universitário, achando que vou simplesmente ensinar alguma coisa ou extrair alguma coisa que levarei para casa, ou vou produzir coletivamente? Estas são questões de políticas de pesquisa das quais não podemos abrir mão.

Indisciplinar: Como é que se inaugura esse processo com esse “eles”? No caso de vocês, que são um grupo da psicologia, como acontece essa extensão? No caso da nossa extensão, nós vamos aos territórios, e inaugurar essa parceria é muitas vezes um desafio.

Virgínia Kastrup: Acho que tem duas maneiras de se fazer extensão, uma é quando se propõe o dispositivo. Por exemplo, eu faço uma oficina de fotografia com pessoas cegas, ou uma oficina de corpo com pessoas cegas, uma oficina de leitura com criança de uma comunidade pobre, nesses casos estou criando dispositivos, logo, eu estou fazendo um projeto de extensão. Outra coisa é pegar um dispositivo que já existe e que está em movimento e a pesquisa chega e se instala ali, ela também vai criar um território de pesquisa, mesmo que esse território já exista, o ponto de partida é muito difícil de estabelecer. Às vezes quando se abre o dispositivo, você chega ali e diz: Olha, a gente está aqui e a gente quer fazer uma pesquisa, a gente quer acompanhar esse processo. Então, quando se diz isso, o dispositivo é aberto com eles, eles ficam sabendo, este grupo que está ali é informado de que aquelas pessoas que estão chegando não estão ali só para dar força, elas estão implicadas e engajadas naquele processo, mas elas também vão fazer um acompanhamento de processo para poder escrever sobre isso, pra poder, também, produzir materiais que possam ajudar o próprio movimento.

Quando se estuda e investiga processos, sempre se começa pelo meio. Não tem ponto zero, mesmo que eu comece uma oficina de leitura com crianças de uma comunidade de Niterói, quando chego lá, eu entro em um casarão que já é habitado, aquelas crianças já passam por ali, o casarão já tem uma oficina de capoeira e as crianças já ficam rondando. Então como vou anunciar? Eu já estou no processo. Mesmo que eu chegue em um determinado dia e diga hoje vai ser a inauguração da Oficina Livração, mesmo que eu faça isso, já estou no meio do processo, então o começo absoluto não existe. O que existe? Existe pactuar com aquele grupo em que, além de estar ajudando, engajado, dando força, você também vai fazer uma pesquisa com eles, e aí você implica e engaja todo mundo no trabalho. Aí entra a questão do pesquisar com, e não do pesquisar sobre, não vou fazer uma pesquisa sobre isso aqui, nós vamos produzir um conhecimento.

Indisciplinar: Por outro lado, eles precisam ver uma vantagem nisso, é um processo complexo. Nós tivemos uma experiência na UFSB de pesquisa de arte urbana, e nas conversas que estabelecemos com os artistas de um bairro de periferia convidamos os artistas para vir até a universidade para rodadas de conversas e para futuramente um trabalho coletivo de pintura. E uma das questões colocada por eles foi “mas por que isso”? “O que nós colhemos efetivamente dessa parceria”? Quando se aproxima de um grupo, no caso do Indisciplinar em Belo Horizonte, às vezes esse grupo já é um movimento social que já tem pautas e causas, e nós entramos para somar em um objetivo que normalmente já é coletivo, que já está posto, e, claro, ao longo do processo outros objetivos surgem. No caso de ser uma comunidade, ou um território indígena, um grupo quilombola, ou uma favela em que você chega com uma proposta, ou chega querendo somar, muitas vezes a pergunta é “qual é o objetivo de vocês”?, e como o nosso objetivo foca no processo, é Hódos-metá não é o metá-Hódos, para a gente é estranho. Quando você está ligado aos movimentos sociais é tudo muito mais claro, mas quando se chega em uma comunidade com um dispositivo que é novo é muito estranho para todos.

Virgínia Kastrup: Eu acho que todas essas questões têm que ser abertas. Em vez de você dizer qual é o objetivo, dizer: não, a gente está chegando, a gente vai ver qual vai ser, mas a gente vai ficar um tempo aí e vamos conversando, pensando isso juntos.

Indisciplinar: Já tivemos algumas situações nas quais não só as pessoas não entenderem porque estávamos ali, ou tiveram uma relação de desconfiança, mas disseram algo como “de novo, nós vamos ser objeto de pesquisa”?

Virgínia Kastrup: Exatamente, nisso eles tem bastante razão. A maioria das pessoas que chegam lá jamais dão uma devolução. Lá no Benjamin Constant essa situação é recorrente. É necessário que seja criada uma relação de confiança, essa relação não é simplesmente “ahh que legal a universidade chegou”! Não, o pessoal tem o maior grilo, primeiro da hierarquia, daqueles que acham que chega para iluminar, e segundo que muitas vezes eles não entram como participantes reais do trabalho. Então, até perceberem que a sua política de pesquisa é essa política de construção do comum, etc., isso leva tempo, e tem grupos que estão mais escaldados, mais desconfiados, porque a maioria das pessoas sequer especifica o que estudam, elas publicam e não voltam nunca mais.

Indisciplinar: São dois riscos, este do se sentir objeto, mas também a possibilidade de te enxergarem como uma salvação, um salvador da pátria, quando você encarna o personagem daquele que sabe e aí você vai dar a solução...

Virgínia Kastrup: Às vezes são outras coisas também. Por exemplo, se você consegue dar visibilidade ao movimento dele por qualquer razão, porque teve uma revista, ou porque foi feito um site, porque precisa de grana ou de um apoio, ele se direciona a você, porque você se tornou uma pessoa que tem que ajudá-lo, você tem uma dívida com ele e isso tem que ser muitas vezes negociado. Acho que a conquista da confiança e do engajamento às vezes é lenta, mas depois que acontece é muito forte.

Indisciplinar: É muito bonito e muito potente, porque o saber que se vai produzir é um outro saber.

Virgínia Kastrup: Exatamente, porque realmente produz o engajamento sobre tudo quando eles percebem que realmente as questões que são os seus problemas de pesquisa são os problemas deles.

Indisciplinar: Há uma sintonia, algo que não passa pela identidade, mas sim pela sintonia.

Virgínia Kastrup: Por exemplo, pegando o caso da minha pesquisa com os cegos, sempre que vou me encontrar com eles ou entrevistá-los, eu começo dizendo: vocês sabem que nós temos

uma batalha com a questão positiva da deficiência visual, com esse negócio de não botar só uma visão negativa de que o cego não vê, mas entender como o cego realmente percebe o mundo, como ele vive, as diferentes formas de estar no mundo. Eu frisei muito essa política, toda vez que me encontrava com eles eu fazia esse preâmbulo, para que entendessem onde eu estava. Então, quando eu dizia isso havia uma sintonia, porque isso é o que a maioria das pessoas que são cegas querem: que parem de vê-los sob a ótica da deficiência, do que falta.

Indisciplinar: Isso acontece muito com o caso das ocupações urbanas, que é visto como o espaço da precariedade. E quando chegamos lá, encontra uma série de táticas e inventos maravilhosos, eles olham para nós e falam: “mas cês tão achando isso bom”?, e nós: “nossa, isso é genial, olha essa solução”!

Virgínia Kastrup: Quando há uma sintonia na questão do problema e na avaliação política do movimento, é neste ponto que acontece o engajamento. E aí percebo que a partir deste ponto realmente cria-se uma aliança. Hoje, por diversas razões, não estou com meu laboratório dentro do Benjamin Constant, mas tenho uma lista de pessoas a quem telefono, que se tornaram amigos pela causa. Então, se eu quero entrevistar porque preciso de alguma coisa, ou se vou fazer uma visita em um museu, eles dizem: “olha, Virgínia, sempre que você chama eu sei que é legal”. Então realmente procuramos primar pela questão da qualidade, se vamos a um museu, tem que ser uma visita boa, não é qualquer coisa. E eles vão percebendo, porque eles também são cartógrafos, eles também são sensíveis a esses pequenos movimentos da gente, que mostram o que nos afeta, se aquilo que nos afeta é o que os afeta também, acho que conecta, entendeu? E aí há um agenciamento.

Indisciplinar: E aí o afeto entra como um elemento importante.

Virgínia Kastrup: Que não é uma questão ser bonzinho ou ser legal, é uma cumplicidade, se aquilo que os afeta é aquilo que afeta a você também, como pesquisador, como alguém que está no campo, está fazendo a intervenção, acho que ali é que acontece essa parceria.

Indisciplinar: E na hora da pesquisa, como escrever isso, como escrever esses relatos, qual é o risco do relato em mão única, de estar editando e de haver nessa narrativa sempre alguma edição ou recorte?

Virgínia Kastrup: Não vejo a edição como um mal em si, acho que a edição tem que ser feita por razões práticas. Vamos supor, você faz uma entrevista, a transcrição de uma hora custa

R\$20,00, então você vai editar, às vezes há uma frase lá encima e outra no parágrafo de baixo que você pode juntar. Então você pode usar os recursos de edição e mostrar que está editando.

Indisciplinar: Deixar transparente a edição...

Virgínia Kastrup: Mas você não está manipulando a informação ao criar um texto mais polifônico, onde você comenta as falas. O que eu acho que é uma forma de participação na escrita, a revisão pode ser feita com eles, sobretudo em pontos nevrálgicos do texto, em pontos que você pode achar que talvez não peguem bem...

Indisciplinar: Ou que eles não queiram que se revele.

Virgínia Kastrup: Não se pode trair a confiança, então, às vezes isto tem que ser debatido em uma mesa, vamos sentar? Eu leio o texto para você, ou vamos ler juntos? Outra coisa muito importante é ver se se colocam ou não os nomes dos participantes. Isto tem que ser sempre negociado com eles. Às vezes é uma honra ter o nome ali, às vezes, por certas razões, não pode ser colocado, mas que ele possa, por exemplo, escolher como quer aparecer no texto, para que ele saiba que é ele, se ele se chama Pedro, mas quer aparecer como João, ele pode saber, tem uma clareza nisso, um pacto, uma negociação, que não é simplesmente colocar S1, S2, S3, nem inventar um nome aleatório que eles próprios não saibam como é a tabela de equivalência, esta é uma forma legal de compartilhar este escrito.

Indisciplinar: No caso do seu parceiro, nas pesquisas que está trabalhando dentro das prisões, como ele vai lidar com essa história?

Virgínia Kastrup: Pois é, neste caso não pode nem haver revelação de nome...

Indisciplinar: Não só de nomes, mas também de ações, táticas inventivas, as coisas que são construídas, os conflitos internos...

Virgínia Kastrup: Acho que ali realmente é caso a caso. Cada caso tem que ser avaliado quando se está mexendo no formigueiro.

Indisciplinar: Há sempre um risco, é a lógica da experimentação.

Virgínia Kastrup: É, a estratégia que serve para um não serve para o outro, nem sempre você vai pegar, mas é assim, caso a caso. E a avaliação pode ser feita em grupo, podem ser reuniões com cada participante.

Indisciplinar: No Indisciplinar temos feito uma coisa de convidar os movimentos sociais ou os atores envolvidos em algumas das cartografias que estão sendo feitas. Em uma pesquisa em que o mestrando é ativista chamamos uma roda de conversa. A gente grava, transcreve, coloca no *Google Docs* compartilhado, todo mundo edita, cada um edita a sua parte, corta algo, coloca algo que se esqueceu de dizer, e a escrita é coletiva.

Virgínia Kastrup: Acho ótimo, maravilhoso!

Indisciplinar: Estamos evitando fazer entrevista para dar lugar a esse método mais participativo.

Virgínia Kastrup: Então, só que acho importante que esta metodologia de escrita seja explicitada no texto. Quando se fala em escrita polifônica pensa-se que é simplesmente dar a voz (termo que eu nem gosto), e que fazer texto polifônico é colocar a fala literal de cada um. Quando eu acho que não é bem isso, pode-se usar o que Deleuze chama de discurso indireto livre, onde você dialoga, mistura as falas produzindo um texto vivo e coletivo, sem ter que estar nomeando cada uma das aspas. Mas o mais importante neste texto polifônico é ter os problemas explicitados, isso realmente é a chave da questão, ter uma coisa que é o problema deles. Trata-se de conseguir escutar o problema que é pertinente ao campo, o que o campo exige, o campo é exigente.

ANEXO D - DICIONÁRIOS DE MONTOYA: REGISTROS SINGULARES

EDIÇÃO 349 | 01 de Novembro de 2010

Moisés Sbardelotto e Patricia Fachin

Para a historiadora Graciela Chamorro, a língua guarani é um fenômeno histórico-cultural que se desenvolve com novidades e permanências de cada geração

Ao analisar os dicionários do jesuíta **Antonio Ruiz de Montoya**, a historiadora **Graciela Chamorro** diz que o autor “tinha em vista mostrar que a língua guarani era uma língua tão boa como o latim e o grego, capaz de expressar com propriedade o que os missionários precisavam ensinar em sua missão”. Segundo ela, Montoya também tinha um fim prático: “produzir um material (didático) para seus colegas de missão aprenderem a língua da terra, para se comunicarem com os povos da terra”.

Para a pesquisadora, a qualidade dos registros de Montoya “é singular, pois ele parece ter-se interessado mais do que um missionário comum se interessa pela cultura dos povos que quer converter, transformar”.

Graciela Chamorro participou do XII Simpósio Internacional IHU – A experiência missionária: território, cultura e identidade, com o minicurso *O feminino e o corpo nos léxicos de Montoya*.

Ela cursou mestrado em História pela Unisinos. É doutora em Antropologia, pela Philipps-Universität, na Alemanha, com a tese *Aporte Linguístico para uma história e etnografia do corpo nos povos guarani*; em Teologia, doutorou-se pela Escola Superior de Teologia – EST, em São Leopoldo, com a tese intitulada *Papa tapia rete marangatu (que os nossos corpos tenham sempre algo bom para contar): a experiência religiosa guarani como ato de dizer-se*. Fez pós-doutorado em Romanística, na Universidade de Münster, Alemanha. Atualmente é professora de História Indígena na Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul.

Confira a entrevista:

IHU On-Line - Em sua opinião, qual o significado e a riqueza dos dicionários do jesuíta Antonio Ruiz de Montoya para a compreensão da cultura e da civilização guarani?

Graciela Chamorro - Sobretudo por serem documentos da língua indígena que, no vocabulário, é língua de destino e, no Tesoro da língua guarani (*thesaurus*), língua de entrada. O autor tinha em vista mostrar que a língua guarani era uma língua tão boa como o latim e o grego, capaz de expressar com propriedade o que os missionários precisavam ensinar em sua missão. Montoya também tinha um fim prático: produzir um material (didático) para seus colegas de missão aprenderem a língua da terra, para se comunicarem com os povos da terra. Se entendemos que a língua é um dos principais registros do pensamento e do modo de vida dos povos, dicionários, especialmente Tesoros, não são só uma lista de palavras e frases. Eles são registros da vida dos grupos que falam ou falaram a língua registrada. No caso dos léxicos de Montoya, a qualidade desse registro é singular, pois ele parece ter-se interessado mais do que um missionário comum se interessa pela cultura dos povos que quer converter, transformar. Os dados contidos na sua obra cobrem, com exceção da religião indígena, praticamente o inventário que um etnógrafo ou etnógrafa busca coletar em campo.

IHU On-Line - Que aspectos centrais sobre os costumes e o pensamento dos guarani acerca do corpo transparecem do vocabulário de Montoya? Como esses aspectos se confrontam com a visão europeia sobre o corpo?

Graciela Chamorro - Transparecem especialmente os aspectos da cultura e ideologia corporal relativos aos fenômenos biológicos, como nascer, crescer, reproduzir-se, adoecer, ser curado e morrer; além das partes do corpo, da percepção de seu funcionamento e sua associação com sentimentos e estados anímicos. Transparece também o corpo em sua capacidade expressiva: formas de andar, habilidades e dificuldades corporais, disposições físicas, etc. No âmbito da subsistência e das relações sociais, sobre o corpo também convergem uma série de informações.

A respeito do confronto com a visão europeia sobre o corpo, o jesuíta projeta, no que concerne – por exemplo – à sexualidade os valores vigentes então na Europa católica, julgando os costumes indígenas por esses valores. No caso das práticas terapêuticas das doenças, a ideologia e o tratamento não diferiam muito dos da Europa.

IHU On-Line - Como se dá a relação entre feminino e corpo na língua guarani a partir da leitura de Montoya? Como os grupos guarani compreendem o erótico e o sexual?

Graciela Chamorro - Montoya foi um homem de seu tempo. Sendo assim, em trinta e dois dos mais de sessenta exemplos relativos à mulher, ela é reduzida à esfera sexual e, nos exemplos onde ela é associada ao âmbito produtivo sua condição, é a de uma subalterna. Em outros exemplos, do termo mulher é derivada a expressão que traduz “pecado carnal” para a língua indígena. Já para o termo homem em guarani, é usado para traduzir “ressurreição” e algumas “virtudes”, entre elas a de valentia.

Como os povos guarani entendiam o erótico e o sexual podemos inferir a partir dos muitos juízos negativos feitos sobre seus costumes pelos jesuítas. Para estes, a conversão dos homens indígenas equivalia muitas vezes à sua monogamização. Aparentemente, as práticas mal vistas pelos missionários eram hábitos já comuns para a população indígena. A enorme quantidade de expressões em guarani relativas às práticas erótico-sexuais - que vão desde as que indicam o carinho entre duas pessoas envolvendo os cinco sentidos ao homossexualismo praticado por homens e mulheres, da gravidez ao parto e ao aborto – são testemunhas da existência dessas práticas nas populações indígenas.

IHU On-Line - Em termos antropológicos e teológicos, como a língua guarani moldou e molda a cultura do povo guarani e vice-versa?

Graciela Chamorro - A partir da etnografia contemporânea, podemos dizer que um dado válido para todos os povos indígenas guarani falantes é a centralidade da sua reflexão sobre o conceito-existência “palavra”, que é “voz”, “alma” e “dizer humanos”, mas também a metáfora para Deus e seus dizeres. Dessa palavra brota a antro-cosmo-teologia guarani. Os seres humanos e os outros seres (que no princípio eram também humanos) são seres de palavra. Eles têm alma. Eles são dotados de um impulso divino inicial para se desenvolverem e plenificarem, de acordo com aquilo que eles estão destinados a ser. O discurso indígena e a tradição oral que estão na base desta compreensão estão gravadas e são atualizadas por cada nova geração obviamente na língua de cada grupo guarani falante. Esta língua por sua vez é em si mesma um fenômeno histórico-cultural que se desenvolve com as novidades e as permanências de cada geração.

ANEXO E - AQUELE ABRAÇO

Gilberto Gil

O Rio de Janeiro continua lindo
O Rio de Janeiro continua sendo
O Rio de Janeiro, Fevereiro e Março
Alô, alô, Realengo
Aquele Abraço!
Alô torcida do Flamengo
Aquele abraço
Chacrinha continua
Balançando a pança
E buzinando a moça
E comandando a massa
E continua dando
As ordens no terreiro
Alô, alô, seu Chacrinha
Velho guerreiro
Alô, alô, Terezinha
Rio de Janeiro
Alô, alô, seu Chacrinha
Velho palhaço
Alô, alô, Terezinha
Aquele abraço!
Alô, moça da favela
Aquele abraço!
Todo mundo da Portela
Aquele abraço!
Todo mês de Fevereiro

Aquele passo!
Alô Banda de Ipanema
Aquele abraço!
Meu caminho pelo mundo
Eu mesmo traço
A Bahia já me deu
Régua e compasso
Quem sabe de mim sou eu
Aquele Abraço!
Pra você que me esqueceu
Rum!
Aquele Abraço!
Alô Rio de Janeiro
Aquele Abraço!
Todo o povo brasileiro
Aquele Abraço!

Notas finais

- i Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em: 13 jan. 2020.
- ii Original: “*Aunque en lo descriptivo la historia que narraremos sigue la premisa moderna de la linealidad del tiempo, en el nivel analítico recurrirémosa su concepto cíclico, propio de las sociedades indoamericanas, donde la línea de la historia toma la forma de una espiral. Miraremos entonces este pasado que está delante para poder vislumbrar algo del futuro que llevamos en las espaldas*” (MAKARAN, LÓPEZ, 2019, p. 32). Sobre a concepção Aymara do passado, no original: “*En referencia a la concepción aymara del pasado: nayra, sinónimo de "delante", que está en frente de nosotros, visible y identificable, y del futuro: qhipa, sinónimo de "atrás" que apenas podemos ver a medias. Es en la espalda donde los aymaras llevan a su futuro, las wawas*” (ALBÓ apud MAKARAN, LÓPEZ, 2019, p. 32).
- iii Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/biologia/ipe-rosa>. Acesso em: 13 jan. 2020.
- iv Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/biologia/mangueira>. Acesso em: 13 jan. 2020.
- v Disponível em: <http://koeppen-geiger.vu-wien.ac.at>. Acesso em: 13 jan. 2020.
- vi <https://pt.climate-data.org/america-do-sul/brasil/peernambuco/recife-5069/>
- vii Tradução livre: “*“colonialismo interno” (Gonzalez Casanova; 1969; Rivera 2010) esté ha permanecido como legado de la época colonial hasta nuestros días y sigue condicionando las relaciones sociales marcadas por el racismo y la imposición cultural, política y económica de una elite y una matriz civilizatoria, “occidentalizada” por encima de la multiplicidad de experiencias societales de raíz precolonial*”.
- viii Tradução livre, original: *Punto de vista, 2 Desde el punto de vista del sur, el verano del norte es invierno. Desde el punto de vista de una lombriz, un plato de espaguetis es una orgía. Donde los hindúes ven una vaca sagrada, otros ven una gran hamburguesa. Desde el punto de vista de Hipócrates, Galeno, Maimónides y Paracelso, existía una enfermedad llamada indigestión, pero no existía una enfermedad llamada hambre. Desde el punto de vista de sus vecinos del pueblo de Cardona, el Toto Zaugg, que andaba con la misma ropa en verano y en invierno, era un hombre admirable: -El Toto nunca tiene frío -decían. Él no decía nada. Frío tenía: lo que no tenía era un abrigo* (GALEANO, 1998, p. 23).
- ix Disponível em: <https://www.frenteiras.com/resumos/entrevista-especial-sp>. Acesso em: 13 jan. 2020.
- x Tradução livre, original: “*Entiendo por epistemología del sur la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido historicamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales*” (SANTOS, 2009, p. 12).
- xi Tradução livre do original: “*Hoy decimos: / ¡Aquí estamos! / ¡Somos la dignidad rebelde, el corazón olvidado de la patria! / Como también dijeron en lo. de enero de 1996, los Zapatistas*”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2R30MR4Cs9w>. Acesso em: 13 jan. 2020.
- xii Tradução livre, original: COMUNICADO DEL COMITÉ CLANDESTINO REVOLUCIONARIO INDÍGENA-COMANDANCIA GENERAL DEL EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL. MÉXICO.

21 DE DICIEMBRE DEL 2012

A QUIÉN CORRESPONDA:

¿ESCUCHARON?

Es el sonido de su mundo derrumbándose.

Es el del nuestro resurgiendo.

El día que fue el día, era noche.

Y noche será el día que será el día.

¡DEMOCRACIA!

¡LIBERTAD!

¡JUSTICIA!

Desde las montañas del Sureste Mexicano.

Por el Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del EZLN

Subcomandante Insurgente Marcos.
México, Diciembre del 2012
(EZLN, 2012).^{xii}

Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1996/01/01/cuarta-declaracion-de-la-selvalacandona/>. Acesso em: 13 jan. 2020.

^{xiii} Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-antropologo-contra-o-estado/>. Acesso em: 13 jan. 2020.

^{xiv} Tradução Livre, original: En la geografía del poder, uno no nace en una parte del mundo, sino con posibilidades o no de dominar cualquier parte del planeta. Si antes el argumento de superioridad era la pertenencia a una raza, ahora es la geografía. Quienes habitan el Norte no lo hacen en el Norte geográfico, sino en el norte social, es decir, están arriba. Quienes viven en el Sur, están abajo. La geografía se ha simplificado: hay un arriba y una abajo. El lugar de arriba es angosto y caben unos cuantos. El abajo es tan amplio que abarca cualquier lugar del planeta y tiene lugar para toda la humanidad (...) (EZLN, 2003, s. p.). Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-18749-2003-04-12.html>. Acesso em: 13 jan. 2010.

^{xv} Tradução e edição livre do original: *El Sur y el norte ya no tienen que ver con puntos cardinales sino con explotación, opresión, despojo, migración, flexibilización laboral, privatización de los bienes terrenales, etcetera. Y todos estos procesos se dan tanto en el Norte, como en el Sur geográfico* (LASCANO, 2010, p.111).

^{xvi} INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/panorama>. Acesso em: 13 jan. 2020.

^{xvii} RECIFE. Perfil dos Bairros: Graças. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/servico/gracas?op=NzQ0MQ==>. Acesso em: 13 jan. 2020.

^{xviii} Utilizamos aqui o conceito de “raça” no sentido de discriminação racial objetiva, não no sentido errôneo de categoria de conteúdo genético-biológico.

^{xix} Tradução e edição livre do original: "*Dentro de la literatura relacionada a la colonialidad del poder, se encuentran referencias —incluyendo en este mismo libro— tanto a la descolonialidad y lo descolonial, como a la decolonialidad y lo decolonial. Su referencia dentro del proyecto de modernidad/colonialidad inicia en 2004, abriendo así una nueva fase en nuestra reflexión y discusión. Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, des- hacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas*" (WALSH, 2013, p. 24-35).

^{xx} Tradução livre, original: "*el ‘modo otro’ es aquello que existe en las fronteras, bordes, fisuras y grietas del orden moderno/colonial, es aquello que continúa siendo (re)modelado, (re) constituido y (re)moldeado tanto en contra como a pesar de la colonialidad*" (WALSH, 2014, p. 20).

^{xxi} Afterall is a Research Centre of [University of the Arts London](http://www.unarts.ac.uk), located at [Central Saint Martins](http://www.unarts.ac.uk). Afterall focuses its research activities on the value of contemporary art and its relation to wider society. Its specialist research areas include 'Art Becoming Public', which addresses exhibitions, institutions and what happens when art becomes public and 'The Work of Art', which focuses on researching through the work of art, while interrogating the scope and parameters of this commitment. The research centre works with partners across three continents to deepen this enquiry and make it available through publications, digital access, conferences, screenings and talks.

<https://www.afterall.org/about/> Acesso em: 19 fev. 2021.

^{xxii} Disponível em: <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-6b4An9oil56DP0KVnRBC.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

^{xxiii} Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Joaqu%C3%ADn_Torres_Garc%C3%ADa#/media/File:Joaqu%C3%ADn_Torres_Garc%C3%ADa_-_América_Invertida.jpg. Acesso em: 13 jan. 2020.

^{xxiv} Disponível em: <http://brasileiros.com.br/2016/09/o-conhecimento-e-colonizacao/>. Acesso em: 13 jan. 2020.

^{xxv} Os nomes da Instituição de Ensino e das pessoas envolvidas na pesquisa foram ocultados para preservar a identidade das mesmas.

^{xxvi} Disponível em: <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

^{xxvii} Disponível em: <http://helioziskind.com.br/index.php?mpg=08.00.00&nfo=3&leta=T>. Acesso em: 13 jan. 2020.

^{xxviii} Disponível em: (https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_é_%C3%ADn_dio.pdf). Acesso em: 13 jan. 2020.

^{xxix} <https://www.ufpe.br/nepe/povos-indigenas> Acesso em 19 fev.2021.

^{xxx} Tradução livre, original: *Destruir estas formas "otras" pensar y habitar el mundo e imponer sobre ellas una visión monológica representativa de la cultura dominante es el actuar de cualquier acción colonizadora y una característica del ethos del colonizador. Por eso, la identidad sigue siendo el campo de disputa entre el Estado y los pueblos y naciones indígenas, donde el primero, en su búsqueda por hegemonía, pretende fosilizar sus culturas para convertirlas en meros adornos de nuestro régimen "plurinacional"* (MAKARAN; LÓPEZ, 2019, p. 114).

^{xxxi} Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2322/a-negra>. Acesso em: 13 jan. 2020.

^{xxxii} Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3246-graciela-chamorro-1>. Acesso em: 13 jan. 2020.