



“Educação como prática de Liberdade”:
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10286 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais

Páginas em branco não contam histórias negras: o lugar das narrativas afrodiáspóricas nos cotidianos escolares

Alessandra Abreu - UERJ/PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Phellipe Patrizi Moreira - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Pâmela Cristina Tavares - UERJ - FFP - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

PÁGINAS EM BRANCO NÃO CONTAM HISTÓRIAS NEGRAS: O LUGAR DAS NARRATIVAS AFRODIÁSPÓRICAS NOS COTIDIANOS ESCOLARES

RESUMO:

O texto apresenta conclusões parciais dos resultados obtidos por uma pesquisa realizada com dezessete estudantes de 15 a 17 anos matriculados(as) nos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal, localizada em São Gonçalo, na região metropolitana do Rio de Janeiro. Dentre os objetivos do estudo, destacamos a compreensão de como estes/as percebem as suas experiências com a leitura na escola e que interpretações produzem em diálogo com a literatura disponível. A pesquisa de natureza qualitativa priorizou como procedimento teórico e metodológico os estudos de Bakhtin (2014); Freitas (2015) e rodas de conversas realizadas na escola. Os resultados nos permitiram afirmar que os/as estudantes apontam para a reduzida presença de literatura que trate de temas relacionados às memórias e histórias afrodiáspóricas no ambiente escolar e, principalmente, reconhecem a imagem negativada como “tristes, pobres e escravizados”, com a qual os povos negros são retratados, ainda, nos livros de literatura disponibilizados. Partindo deste resultado, compreendemos que para repensarmos um modelo de escola, é preciso também problematizar o acervo literário, de forma que o mesmo possa contribuir para a construção de novos olhares sobre a herança cultural afrodiáspórica no Brasil e o combate ao racismo nos ambientes escolares.

Palavras-chave: literatura; leitura; cotidiano escolar e relações étnicorraciais.

Puxa, eu sempre quis ler um livro assim, que o preto não fosse nem pobre, nem escravo, nem feio, nem castigado por ninguém. É tanta coisa braba que metem a gente que fico arrepiado só de lembrar (Juan, 16 anos)¹.

Iniciamos este texto empoderando a voz do Juan, um estudante de uma escola pública municipal de São Gonçalo, na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, *sujeitopraticante*² que integrou as nossas rodas de conversas e que nos auxiliou na compreensão do lugar ocupado pelo negro nos livros de literatura e no acervo de outras obras disponíveis dentro dos muros do espaço escolar, que versam sobre as relações étnicorraciais³.

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada com dezessete jovens estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal, no período entre 2018 e 2019, tendo as rodas de conversas como procedimento teórico e metodológico. Como professores/as que pesquisam no/com o cotidiano escolar, acreditamos no diálogo como lugar onde os sujeitos se assumem como narradores/as e compartilham experiências. “A experiência, a narrativa e o diálogo são para mim indissociáveis e complementares, os fios que formam o tecido da pesquisa” (SERPA, 2010, p. 4). No movimento de interlocução com as experiências compartilhadas pelo grupo, o diálogo surge como lugar de tecitura, onde é permitido relacionar as diferentes narrativas e experiências e refletir sobre elas. Benjamin (1994) afirma que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (p.198). Nessa perspectiva, compreendemos, bem como escreveu Serpa: “As rodas de conversas, metodologia bastante utilizada nos processos de leitura e intervenção comunitária, consistem em um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática” (p. 3).

Em uma de nossas rodas de conversas, convidamos os/as jovens para narrarem suas experiências com a literatura infantil. Inicialmente, percebemos que tais recordações trazidas por eles e elas eram lacunares e escassas. Daí surgiu a ideia no grupo de procurarmos bons livros que abordassem temas que despertassem o interesse daquele público. O jovem Juan foi o primeiro a encontrar um site no *YouTube* que lhe chamou a atenção:

Esse aqui parece ser 10, vou compartilhar com vocês. É de uma professora da rede municipal de São Paulo que gosta de contar histórias para os seus alunos, ela diz que não aguenta mais histórias de princesas e busca no seu canal apresentar os livros que seus alunos mais gostam. A *booktuber* diz que não concorda que literatura infantil seja boba, menor e livro pra criança, indica vários livros que tratam de representatividade e diz que muitas crianças se sentem tristes, porque não atendem ao padrão *Disney* de beleza. Ela indica nesse vídeo que compartilhei com vocês dez livros, mas eu fiquei com vontade de ler quatro. *Uma princesa nada boba* do Luiz Antônio. Uma menina negra que tem vergonha de si mesma e que descobre as princesas africanas que tem histórias mais legais que as princesas que ela já conhece. *Black Power de Taió* é um livro de Kiusan de Oliveira e conta a história de uma menina de 6 anos e tudo o que ela leva no seu *black Power*, no seu *black Power* ela carrega toda a sua ancestralidade, toda a sua história, a história da sua família. Fala da relação com as outras crianças e que tem pena de quem não entende o cabelo crespo. Puxa, eu sempre quis ler um livro assim, que o preto não fosse nem pobre, nem escravo, nem feio, nem castigado por ninguém. É tanta coisa braba que metem a gente que fico arrepiado só de lembrar. Ver um *black Power* irado, valorizado em um livro é fenomenal. Ih, tem também (...). Gostei de conhecer essas histórias, achei algumas bobinhas e outras muito legais. Fiquei com vontade de ler um monte de livros para criança (Juan, 16 anos).

A narrativa do Juan na apresentação que ele faz para o nosso grupo sobre o canal: “Compartilvros”, que conheceu em uma pesquisa rápida pela internet, nos ajudou a pensar sobre a necessidade de divulgação de mais trabalhos que evidencie a história do povo negro, num entendimento como Bakhtin e o seu círculo compreendem a cultura, na “perspectiva da alteridade e das relações dialógicas como o espaço de vivência do ato ético na esfera cotidiana e da consolidação da estética, bem como a instância dos entraves sociais” (MIOTELLO; PAJEÚ, 2018 p. 775), reconhecendo que existem nas escolas poucas histórias onde o povo negro se sinta representado, ignorando assim o próprio processo de formação do povo brasileiro. O estranhamento de Juan ao encontrar um livro de literatura infantil que empodere a figura do negro nos remete a pensar sobre o quanto é importante para a criança se

reconhecer em uma história. Quando ele narra que: “sempre quis ler um livro assim, que o preto não fosse nem pobre, nem escravo, nem feio, nem castigado por ninguém”, me leva a pensar: será que a escola cooperou para que o Juan e outros jovens tivessem uma experiência negativa com o livro durante a infância?

A narrativa do Juan em diálogo com os outros jovens sobre como pouco é presente na escola a literatura que abordam temas étnicorraciais ou que simplesmente evidenciam o negro como um sujeito da nossa cultura e ator principal da história do povo brasileiro. Percebemos, portanto, que se faz necessário um compromisso com a luta contra o racismo e contra a subjetividade que reconhece o branco como etnia universal e que, tantas vezes, ignora o racismo que se manifesta no cotidiano escolar e assume o silêncio diante de posturas e práticas racistas no espaço da escola, desde a primeira infância até a juventude.

A Lei Federal 10.639/03, promulgada em 09 de janeiro de 2003, pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que proporcionou uma alteração no Artigo 26-A da Lei 9394/96 a respeito das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabeleceu a obrigatoriedade do ensino acerca da História e Cultura Afrobrasileira, bem como Africanas nas instituições educacionais de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas. Em 2008, dando continuidade a esse fazer histórico, foi sancionada também a Lei 11.645/08 que ratificou o regimento da Lei 10.639/03 e incluiu novos aspectos com o objetivo de contemplar também as populações indígenas.

Nesse sentido, Freitas (2015) defende que a implementação de leis como estas é uma tentativa de implodir a hegemonia do eurocentrismo no sistema educacional brasileiro, possibilitando o estudo ou o (re)surgimento de outras fontes históricas e literárias. Para esta pesquisadora, a representação do negro na Literatura canônica no Brasil, geralmente, dissemina uma ideologia fundamental do racismo brasileiro, trata as questões étnicorraciais como o mito de democracia racial e representa as raças por uma tendência hierárquica nos quais povos indígenas e negros também são representados de forma distorcida e inferiorizada, comparada às representações dos povos de ascendência europeia. A instituição de hierarquias é uma das estratégias mais eficazes em um processo de opressão de um povo (FREITAS, 2015 p. 166). A literatura nessa perspectiva opera como um instrumento de poder, tanto de manipulação como de força, para buscar uma ruptura com uma visão hierarquizada, hegemônica e eurocêntrica dos saberes circulantes e acessíveis para os/as estudantes nos acervos escolares, bem como, fomentar o debate sobre a reduzida diversidade de obras e autores/as que narram suas lutas, memórias e relações identitárias dos povos negros.

Durante a mesma roda de conversa o jovem Cristian em diálogo com a história do Juan nos conta: “Eu só fui conhecer livros assim depois que eu mesmo fui procurar na internet, quando eu era criança ninguém nunca me mostrou”. Essas narrativas nos mostram que estes jovens reivindicam uma contra história centrada na sua própria realidade. Histórias reais, onde eles possam ser vistos, que tratam o negro como protagonista e ator social da nossa história, destacando a sua importância na formação da cultura brasileira precisam se fazer mais presentes no nosso cotidiano educacional. Para Freitas, “a produção poética negra inclina-se em direção a um exercício memorialístico que recorre às memórias individuais e coletivas, narrativas oficiais e contra-narrativas, literaturas de minorias e literaturas canônicas” (2015, p. 201).

Ainda hoje, pleno século XXI, um grande parcela de leitores e leitoras, principalmente, estudantes do Ensino Fundamental e Médio, são condicionados/as na escola a lerem apenas obras de escritores homens consideradas os cânones da tradição literária brasileira tais como: Monteiro Lobato, Machado de Assis, José de Alencar, Carlos Drummond de Andrade, Graciliano Ramos, Castro Alves entre outros. Autores que possuem

posições privilegiadas por terem suas obras consideradas as mais representativas da tradição literária no Brasil e, portanto, cânones da literatura brasileira. Importante pensar que as obras consideradas os cânones brasileiros, são signos ideológicos, portanto, são dotadas de índice de valor e ocupam um lugar de destaque na sociedade. É preciso pensar que o saber que professores/as e alunos/as buscam e organizam nas suas práticas cotidianas não está somente nas obras canônicas, mas também na vida, na arte, na cidade, nas plataformas digitais e no mundo.

As conversas com os/as jovens praticantes nos instigou a compreender os enunciados de suas falas. Nossas conversas ganharam ecos e ressonâncias para um posicionamento político frente a situação de exclusão que vive os povos negros no Brasil e o lugar ocupado pelas narrativas afrodiáspóricas nos cotidianos escolares.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora F. Bernardini et al. 4ª ed. São Paulo: Unesp/Hucitec, 2014b.

FREITAS, I. S. *O ponto e a encruzilhada: a poesia negra rasurando a memória, a história e a literatura oficial através da intertextualidade*. 221f. Tese (Doutorado) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. *Portal Geledés*, 27 ago. 2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903/>>. Acesso em: 20 maio 21.

MIOTELLO, V; PAJEÚ. H. M. A compreensão da cultura pelo ato responsável e pela alteridade da palavra dialógica nos estudos bakhtinianos. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, v. 60, n. 3, p. 775-794, set./dez. 2018.

SERPA, A. *Pesquisa com o cotidiano: caminhos da formação da professora pesquisadora*. Rev. Est. Pesq. Edu., Juiz de Fora, v. 15, n.2, jul./dez. 2010.

¹ Como forma de atender aos padrões de ética da pesquisa, as conversas foram gravadas com a autorização de seus/suas participantes, bem como foi respeitado o anonimato dos/as jovens envolvidos/as nas atividades, cujos respectivos nomes foram alterados em consonância com eles e elas.

² A opção por juntar as palavras, como espaço-tempo, teoriaprática, aprendizagemensino, ressaltando-as, em itálico, toma como base as justificativas teóricas dos/das pesquisadores/as do campo dos estudos com os cotidianos e suas buscas por encontrar outras formas de dizer e pensar a ação docente. Aglutinando palavras comumente escritas de forma separada, com sentidos polarizados pela lógica moderna, buscamos problematizar a própria dicotomização, em busca de construir outros olhares para compreender o cotidiano como espaço de produção de conhecimento.

³ Compreendemos que adesão à junção da expressão étnico-racial representaria, para além da união de palavras, uma crítica político-epistêmica da visão dicotômica entre os referidos conceitos, bem como argumentou Nilma Gomes (2011). Segundo a autora tal ação “significa que, para compreendermos as relações étnico-raciais de maneira aprofundada, temos de considerar os processos identitários vividos pelos sujeitos, os quais interferem no modo como esses se veem, identificam-se e falam de si mesmos e do seu pertencimento étnico-racial” (GOMES, 2011). De acordo com a professora-pesquisadora o processo da autoidentificação dos/as negros/as não está associado à maneira como são vistos/as pelos outros. No contexto brasileiro, costumam-se entender raça a partir dos aspectos fenotípicos de um povo (cor de pele, cabelo, nariz, boca), esquecendo de complexificar as dimensões históricas, culturais, ancestrais, simbólicas e territoriais dentro dos/as quais estão inseridos/as. Trata-se, portanto, de uma tentativa, iniciada na terminologia, de provocar reflexões e problematizações das consequências do racismo em nossa sociedade.