



VOLUME 69

**ELIANE GONÇALVES DA COSTA
MARIA ALAYDE ALCANTARA SALIM
MARCELA MORAIS DAL FIOR**
orgs.

Educação das Relações Étnico-Raciais

Ensino, pesquisa e linguagem



Esta obra foi selecionada para integrar a “Coleção Pesquisa Ufes”, a partir de Chamada Pública feita pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) aos programas de pós-graduação da universidade.

A seleção teve por base pareceres que consideraram critérios de inovação, relevância e impacto.

O financiamento da Coleção foi viabilizado por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de recursos do Tesouro Nacional.



**Universidade Federal
do Espírito Santo**



Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor

Paulo Sergio de Paula Vargas

Vice-reitor

Roney Pignaton da Silva

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Valdemar Lacerda Júnior

Chefe de Gabinete

Aureo Banhos dos Santos

Diretor da Edufes

Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial

Ananias Francisco Dias Junior, Eliana Zandonade,
Eneida Maria Souza Mendonça, Fabrícia Benda
de Oliveira, Fátima Maria Silva, Gleice Pereira,
Graziela Baptista Vidaurre, José André Lourenço,
Marcelo Eduardo Vieira Segatto, Margarete Sacht
Góes, Rogério Borges de Oliveira, Rosana Suemi
Tokumar, Sandra Soares Della Fonte

Secretaria do Conselho Editorial

Douglas Salomão

Administrativo

Josias Bravim, Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos

Fernanda Scopel, George Vianna,
Jussara Rodrigues, Roberta Estefânia Soares

Seção de Design

Ana Elisa Poubel, Juliana Braga,
Samira Bolonha Gomes, Willi Piske Jr.

Seção de Livraria e Comercialização

Adriani Raimondi, Ana Paula de Souza Rubim,
Dominique Piazzarollo, Marcos de Alarcão,
Maria Augusta Postinghel



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



Diretor da Graúna Digital

Thiago Moulin

Supervisão

Laura Bombonato

Seção de edição e revisão de textos

Carla Mello | Natália Mendes | José Ramos
Manuella Marquetti | Stephanie Lima

Seção de design

Carla Mello | Bruno Ferreira Nascimento

Projeto gráfico

Edufes

Diagramação e capa

Bruno Ferreira Nascimento

Revisão de texto

MC&G Editorial

Fotografia da capa por

Ridofranz em

<https://istockphoto.com/>.

Esta obra foi composta com
a família tipográfica Crimson Text.

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

E21 Educação das relações étnico-raciais [recurso eletrônico]
: ensino, pesquisa e linguagem / Eliane Gonçalves da
Costa, Maria Alayde Alcantara Salim, Marcela Moraes Dal
Fior (organizadoras). - Dados eletrônicos. - Vitória, ES :
EDUFES, 2023.
228 p. : il ; 21 cm. - (Coleção Pesquisa Ufes ; 69)

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7772-555-7
Modo de acesso: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/774>

1. Educação. 2. Pesquisa. 3. Linguagem. I. Costa, Eliane
Gonçalves. II. Salim, Maria Alayde Alcantara. III. Dal Fior,
Marcela Moraes. IV. Série.

CDU: 37

Elaborado por Ana Paula de Souza Rubim – CRB-6 ES-000998/O

**ELIANE GONÇALVES DA COSTA
MARIA ALAYDE ALCANTARA SALIM
MARCELA MORAIS DAL FIOR
orgs.**

Educação das Relações Étnico-Raciais

Ensino, pesquisa e linguagem

 **EDUFES**

Vitória, 2023

Prefácio

Este livro é fruto de pesquisas sobre o ensino de línguas e literaturas e seus diálogos com questões de gênero, raça e classe, referenciados nas leis 10.639/03 e da 11.645/08 — que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história, literatura e cultura africana e afro-brasileira.

Propusemos análises que observassem:

- estudos sobre escritas fora do cânone oficial, com destaque para as literaturas afro-brasileira e africanas escritas em língua portuguesa;
- leituras críticas e propositivas sobre o atual currículo da educação básica e as novas possibilidades para que haja um maior espaço para a diversidade e representação de culturas ainda pouco estudadas na escola regular;
- pesquisas sobre as relações de gênero, literatura e ensino no contexto das diferentes formas de ser e existir na sociedade contemporânea.

Dessa forma, propomos um vínculo de pesquisa e cooperação entre a universidade e a escola pública de educação básica da região, em especial o extremo-norte do Espírito Santo, do extremo-sul da Bahia e do Recôncavo Baiano.

Para além da pesquisa sobre a construção de identidades moven-tes, que tragam para o currículo uma lógica antirracista e decolizante,

as pesquisas na área de Ensino em Ciências Humanas e Linguagens na educação básica, neste livro, validam as leis que indicam uma mudança no currículo e colocam o espaço escolar como locus privilegiado, no qual as diferentes linguagens abandonam um papel pedagógico e vinculam-se à contemporaneidade.

Eliane Gonçalves

Sumário

Apresentação	13
---------------------------	-----------

PRIMEIRA PARTE

Capítulo 1

Por um ensino de língua portuguesa antirracista e culturalmente sensível: capabodes e resistência em São Francisco do Conde (BA) .. 18

Ana Késia dos Santos Nascimento

Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre

Introdução	19
Por um ensino de língua portuguesa antirracista	20
Por um ensino de língua portuguesa culturalmente sensível	24
Cultura afro-brasileira em São Francisco do Conde (BA): a tradição dos capabodes.....	29
Considerações finais	32
Referências	33

Capítulo 2

Gênero e raça na leitura literária e produção de texto

Joyce Rangel Cerillo

Eliane Gonçalves da Costa

Introdução	37
Gênero e raça na literatura brasileira	41
Da literatura à produção de texto: leitura e escrita criativa na escola	49
Considerações finais	51
Referências	52

Capítulo 3

A literatura afro-brasileira feminina na escola: por uma educação

antirracista 55

Emanuelle Rodrigues Loyola

Andressa Zoi Nathanailidis

Introdução 56

A literatura afro-brasileira feminina contemporânea 57

A literatura afro-brasileira feminina na escola 61

Oficinas de literatura afro-brasileira 66

Considerações finais 69

Referências 70

Capítulo 4

A representação do negro no livro didático: discutindo posturas a partir de uma sequência didática 74

Vanessa Tiburtino

Eliane Gonçalves da Costa

Záira Bomfante dos Santos

Introdução 75

Debatendo a escola: caminhos pedagógicos para a valorização e o respeito às diferenças 78

Educação das relações étnico-raciais em sala de aula numa perspectiva interdisciplinar 83

Para (não) finalizar 86

Referências 87

Capítulo 5

O ensino do texto literário afro-brasileiro como uma possibilidade de educação das relações étnico-raciais na infância 91

Marcela Morais Dal Fior

Celia Nunes Pereira Borges

Introdução	92
As relações étnico-raciais na literatura infantil	102
Traçando os fios: questões étnico-raciais e literatura infantil	104
Considerações finais	108
Referências	110

Capítulo 6

Contação de história: estratégia pedagógica para professores na educação infantil

Jefferson Duarte Pacheco

Rosimar Oliveira Silva

Introdução	114
A contação de história e o gosto pela leitura	116
O ato de contar histórias como prática educativa: uma ferramenta pedagógica	121
A contação de história como ferramenta decolonial para professores.....	125
Considerações finais	128
Referências	129

SEGUNDA PARTE

Capítulo 7

Educação antirracista e decolonialidade como prática educativa de humanização.....

Manuela Brito Tiburtino Camata

Molaynni Cerillo Vulpi

Considerações iniciais	135
A questão étnico-racial no Brasil e a educação	137
Decolonialidade como prática educativa de humanização.....	141
Referências	147

Capítulo 8

Sobre “os perigos de uma história única”: memórias quilombolas reconstituindo a formação do norte capixaba 150

Prisciliana Costa Ventura

Maria Alayde Alcantara Salim

Primeiras palavras: a corrente da memória e a construção das identidades no norte capixaba.....	151
Sejam bem-vindas (e bem-vindos) ao Braço do Rio: nosso lugar de escuta	154
Sobre os perigos de uma história única.....	159
Considerações finais	165
Referências	166

Capítulo 9

Línguas em contato: falares quilombolas — comunidade São domingos, Sapê do Norte (ES) 168

Jardiléia Borges

Wânia Miranda

Introdução	169
A história da língua portuguesa no Brasil.....	170
A importância dos falares quilombolas para entender o PB.....	178
O território étnico e linguístico do Sapê do Norte.....	181
Comunidade quilombola São Domingos.....	183
Considerações finais	187
Referências	188

Capítulo 10

Ponto de memória jongo de Santa Bárbara: lugar da salvaguarda da ancestralidade, da memória e da identidade quilombola da comunidade de Linharinho..... 193

Beatriz Rodrigues Plotegher

Herivaldo Marcos Rosário Plotegher

Introdução	194
A política nacional de cultura viva	194
O programa Pontos de Memória	196
O Território Tradicional Quilombola do Sapê do Norte.....	199
O ponto de memória do jongo de Santa Bárbara: de terra maculada a território sagrado.....	201
Considerações finais	204
Referências	204

OFICINAS

Oficina 1

Cultura afro-brasileira em São Francisco do Conde: a tradição dos capabodes.....	208
---	------------

Oficina 2

Oficina literária de escrita criativa	210
Referências	212

Oficina 3

Literatura afro-brasileira em sala	213
---	------------

Oficina 4

Letramentos e educação das relações étnico-raciais	215
---	------------

Apresentação

É com muita alegria que apresentamos ao público a obra “Educação para as relações étnico-raciais: ensino, pesquisa e linguagem”, que reúne textos de professores e pesquisadores do Programa de Pós-Graduação Em Ensino Na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes-Ufes).

Destinados, sobretudo, a educadores, os textos têm como escopo refletir sobre a necessidade de linguagens e práticas pedagógicas efetivas para a concretização de uma educação inclusiva, tendo por base os preceitos estabelecidos nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

A fim de viabilizar uma melhor estruturação do livro, optamos por organizá-lo nas seguintes seções:

- **Parte 1: Linguagens, ensino e Educação das relações étnico-raciais**

Constam nessa seção seis artigos, a saber:

1) Por um ensino de língua portuguesa antirracista e culturalmente sensível: capabodes e resistência em São Francisco do Conde (BA), das autoras Ana Késia dos Santos Nascimento e Sabrina Rodrigues Garcia Balsalore, apresenta os resultados de uma pesquisa feita no município de São Francisco do Conde (BA), cuja população é majoritariamente negra. As autoras constatam que a efetivação de um ensino de língua materna antirracista e engajado culturalmente

ainda é necessária; sendo os capabodes uma importante referência cultural e carnavalesca local, passível de ser utilizada como ferramenta didática em sala de aula.

2) Gênero e raça na leitura literária e produção de texto, de autoria de Joyce Rangel Cerillo e Eliane Gonçalves da Costa. Nele, as autoras estabelecem reflexões acerca das questões de gênero, raça e território, partindo da realização de oficinas de leitura literária e escrita criativa na Escola Professor Joaquim Fonseca, situada em Conceição da Barra. As oficinas, referenciadas por obras de Bernadette Lyra (*Água Salobra*) e Elisa Lucinda (*Contos de Vista*), possibilitaram aos alunos o estabelecimento de debates diversos, sobre gênero, raça e classe; além da escrita de mulheres negras e não negras; e da possibilidade efetiva de empoderamento por meio de textos críticos incentivados pelas docentes à prática dos alunos.

3) A literatura afro-brasileira feminina na escola: por uma educação antirracista, de autoria de Emanuelle Rodrigues Loyola e Andressa Zoi Nathanailidis, estabelece um debate acerca da importância da inserção da literatura afro-brasileira de autoria feminina nas escolas, para a formação humanizada, atuando como fonte para o estabelecimento de reflexões sobre as relações étnico-raciais e de gênero, a partir da prática decolonial.

4) A representação do negro no livro didático: discutindo posturas a partir de uma sequência didática, de autoria de Záira Bomfante dos Santos, Eliane Gonçalves da Costa e Vanessa Tiburtino. O trabalho apresenta uma análise interpretativa de como o negro tem sido retratado em livros didáticos da década de 1990, dos anos 2000 e da atualidade. Sugerem uma sequência didática que visa descaracterizar imagens estereotipadas do povo afro-brasileiro dispostas no livro didático e erguem a discussão acerca do papel da escola na positividade da questão racial em seu devir cotidiano.

5) O ensino do texto literário afro-brasileiro como possibilidade de educação étnico-raciais na infância, escrito por Marcela Morais Dal Fior e Celia Nunes Pereira Borges, ergue um diálogo

entre a literatura afro-brasileira para crianças e a educação das relações étnico-raciais (ERER) na educação infantil, demonstrando que essa associação pode potencializar a construção de identidades positivas tanto para crianças negras quanto para não negras.

6) Finalizando a seção, Jefferson Duarte Pacheco e Rosimar de Oliveira Silva apresentam **Contação de história: estratégia pedagógica para professores na educação infantil**. Os autores defendem a contação de histórias como estratégia pedagógica antirracista a ser utilizada pelos professores da Educação Infantil à medida que atua como ênfase ao protagonismo africano e afro-brasileiro, estimulando intervenções individuais e coletivos contra o racismo dentro e fora da instituição escolar

• **Parte 2: Educação das relações étnico-raciais e ensino**

Constam nessa seção quatro artigos, a saber:

1) Manuela Brito Tiburtino Camata e Molaynni Cerillo Vulpi assinam o artigo **Educação antirracista e decolonialidade: em busca da humanização**. Nele, as autoras se propõem a analisar de que forma a educação antirracista e decolonial pode potencializar a emancipação e a humanização de sujeitos subalternos, excluídos socialmente em razão da sua cultura e da cor de sua pele. Discorrem a respeito dos conceitos de raça, etnia, mestiçagem e colonialidade, por meio de levantamento bibliográfico e do estudo do panorama étnico-racial no Brasil. Também apresentam noções relativas à pedagogia decolonial, com o intuito de expandir a discussão das relações étnico-raciais, rompendo com os padrões ideológicos vigentes, ao mesmo tempo que intentam erguer um novo pensamento brasileiro, com vistas à construção de uma sociedade mais democrática e justa.

2) Prisciliana Costa Ventura e Maria Alayde Alcantara Salim assinam **Sobre “os perigos de uma história única”: memórias quilombolas reconstituindo a formação de identidades no norte capixaba**. As autoras analisam a potencialidade da diversificação das práticas de ensino de História com alunos do ensino médio de uma escola pública, na contribuição para a compreensão das

especificidades locais, focalizando as histórias silenciadas da população negra da região e interligando sujeitos às suas memórias no processo de construção e reconhecimento de suas identidades.

3) Jardiléia Borges e Wânia Miranda, autoras do texto **Línguas em contato: falares quilombolas — comunidade São domingos, Sapê do Norte (ES)** abordam a importância dos falares quilombolas da região do Sapê do Norte para a compreensão do português brasileiro, por meio do contato estabelecido com as línguas indígenas e africanas; influências incontestáveis na construção do idioma nacional.

4) Beatriz Plotegher e Heraldo Marcos Rosário abordam em **Ponto de memória jongo de Santa Bárbara: lugar da salvaguarda da ancestralidade, da memória e da identidade quilombola da comunidade de Linharinho** discorrem acerca dos saberes tradicionais constantes em Dois Pontos de Memória, localizados no município de Conceição da Barra: o Ponto de Memória do Jongo de Sant'Ana, liderado pela Mestre Maria Amélia, e o Ponto de Memória do Jongo de Santa Bárbara, liderado pela Mestre Gessi Cassiano. Ambos, difusores da salvaguarda da ancestralidade, da memória e da identidade quilombola e jogueira, localizados no Território Tradicional Quilombola do Sapê do Norte.

• **Parte 3: Oficinas**

Constam nessa seção propostas de oficinas didáticas desenvolvidas por diversos autores; todas resultantes de pesquisas relacionadas ao ensino de língua e literatura, com base na Lei 10.639/2003.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

As organizadoras.

Primeira parte

Capítulo 1

*Por um ensino de língua portuguesa antirracista e culturalmente sensível: capabodes e resistência em São Francisco do Conde (BA)**

*Ana Késia dos Santos Nascimento¹
Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre²*

*Texto referência para oficina 1.

1 Graduanda em Letras/Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab – *campus* dos Malês). E-mail: kezinha2014.1@gmail.com.

2 Docente do curso de Letras/Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab – *campus* dos Malês). E-mail: sabrinabalalobre@unilab.edu.br.

INTRODUÇÃO

Recentemente, temos visto multiplicarem-se os esforços a fim de que as aulas de língua portuguesa dialoguem mais com a realidade dos estudantes. Há, nesse sentido, efetiva contribuição de pesquisadores/as de gêneros textuais, de letramentos, de multiletramentos, da pedagogia da variação linguística, dentre muitas outras áreas.

Desse modo, ao se considerarem as pesquisas da área de ensino de língua portuguesa, observa-se, paulatinamente, um deslocamento de foco: antes, objetivava-se sistematizar a metalinguagem, a fim de que as regras da gramática normativa fossem memorizadas e, de algum modo, aplicadas à escrita de textos; atualmente, a meta do ensino é ampliar o repertório de letramento dos/das estudantes, possibilitando uma reflexão crítica acerca dos mais diversos gêneros textuais escritos e orais em língua portuguesa, legitimando as variedades linguísticas e culturais dos estudantes, ao passo que se amplia o conhecimento acerca de normas linguísticas ditas “cultas”. Nesse processo mais recente, portanto, o foco é que estudantes — tidos/as como sujeitos historicamente situados — possam interpretar textos com maior criticidade, à medida em se apropriam dos processos de produção textual.

Muito embora já haja efetiva contribuição de pesquisadores/as que levam a cabo uma perspectiva mais crítica ao ensino de língua portuguesa, nota-se ainda que a inserção dessa abordagem ocorre a passos lentos no ambiente de sala de aula. Com passos ainda mais lentos, verifica-se a discussão acerca de possibilidades de letramentos antirracistas e da produção de materiais didáticos com esse enfoque.

Justamente considerando a percepção da ausência de reflexão e de materiais didáticos para a disciplina de língua portuguesa que valorizassem a cultura afro-brasileira de São Francisco do Conde (município localizado às margens da Bahia de Todos os Santos, portanto, no Recôncavo Baiano, e pertencente à região metropolitana de Salvador, capital do estado da Bahia), passamos a nos dedicar ao projeto

de pesquisa *Cultura Afro-brasileira em São Francisco do Conde (BA): um estudo do processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa à luz da pedagogia culturalmente sensível*³. Assim, alicerçadas na Sociolinguística educacional e tendo como meta contribuir para um ensino de língua portuguesa antirracista, esse projeto de pesquisa, fundamentalmente, dedicou-se à compreensão das tradições culturais do município, a fim de elaborar sequências didáticas para as aulas de línguas portuguesa das séries finais do ensino fundamental (do sexto ao nono ano).

Desse modo, neste capítulo, serão compartilhadas inicialmente reflexões de ordem teórica. Logo após, o foco recai sobre a compreensão de cultura e de sua relação com a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008. Por fim, optou-se por compartilhar uma das tradições culturais de São Francisco do Conde — as saídas carnavalescas dos capabodes e sua lógica de resistência — para situar uma proposta de oficina que será, posteriormente, apresentada neste livro.

POR UM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ANTIRRACISTA

Ao se conceber a língua não como um objeto homogêneo — contrapondo-se, portanto, à noção estruturalista saussuriana — Weinreich, Labov e Herzog ([1968]2006) deram origem aos fundamentos empíricos da Sociolinguística, tratando a língua como um sistema heterogêneo passível de sofrer variação e mudança. Ela se apresenta, desse modo, como um reflexo das adequações que sofre constantemente às necessidades da comunidade que a utiliza, caracteristicamente complexa e heterogênea. De acordo com essa proposição, existe uma interinfluência entre os aspectos estruturais e sociais da linguagem e, assim, ambos devem ser analisados em sua interdependência.

3 Esse projeto foi fomentado pelo edital 04/2019 (Pibic/Unilab/ CNPq) e realizado no âmbito do Gepilis (Grupo de estudo, extensão e pesquisa Interdisciplinar em Linguagem e Sociedade).

Esse tipo de raciocínio provoca contundentes alterações no panorama das ciências linguísticas. Assim, é válido destacar que a Sociolinguística, nos anos de 1970, adquiriu uma posição de vanguarda entre as ciências sociais que elegeram a questão da educação como objeto preferencial de sua reflexão. Desse modo, visando contribuir com a educação em língua materna, diferentes pesquisadores/as passam a se dedicar à Sociolinguística Educacional. Trata-se, pois, de um campo científico que procura justamente levar para a sala de aula as discussões sobre variação linguística, com o principal objetivo de fazer com que os alunos compreendam que existem diversas formas de falar e que todas essas manifestações linguísticas são legítimas e naturais (BORTONI-RICADO, 2004, 2005; CYRANKA, 2015, 2016; CYRANKA; BARROSO, 2018). Assim sendo, propõem-se novos conceitos para o que antes era considerado *certo* ou *errado*. Surge, então, a proposta de utilização dos termos *adequado* e *inadequado*, pois a língua se adapta à necessidade do falante como usuário dela em seus diversos contextos sociais.

Por esse prisma, Cyranka (2016) advoga no sentido de que é necessário lidar de forma séria com as questões socioeducacionais em sala de aula. Para isso, ela atesta que é preciso propor atividades pedagógicas consistentes para que os alunos consigam ampliar a sua competência comunicativa. Com esse intuito, é necessário que o/a professor/a procure compreender em qual realidade social os/as alunos/as estão inseridos/as, para que consiga identificar os fatores que resultam nas diversas possibilidades linguísticas e culturais apresentadas em sala. Assim, os/as alunos/as poderão utilizar as diferentes *normas linguísticas* — e todas serão igualmente tratadas com legitimidade. Desse modo, em um ambiente que favorece a autoestima dos/as estudantes de diferentes estratos sociais, aos poucos, eles/elas vão ampliando o seu repertório linguístico das normas prestigiadas socialmente.

Há duas compreensões possíveis para “norma linguística”, uma mais geral e outra mais específica. Segundo Faraco e Zilles (2017,

p. 12), “norma equivale à variedade linguística – a toda e qualquer variedade”. Desse modo, todos/as os/as falantes expressam-se utilizando uma norma, que é linguisticamente legítima, à medida que é regida por regras que permitem a intercomunicação. Além dessa definição de caráter mais geral, os autores também destacam um sentido mais específico, a saber: “norma equivale a um conjunto de preceitos que definem o chamado ‘bom uso’, o uso socialmente prestigiado” (p. 12). No que se refere a essa segunda acepção, é importante distinguirmos dois tipos de normas: as normas consideradas “cultas” e a norma padrão.

Por norma padrão, os autores entendem as regras artificiais encontradas nos compêndios gramaticais que determinam o que deve ser usado em termos linguísticos. Vale destacar a sua artificialidade, haja vista que a norma padrão não representa uma variedade linguística vernácula — ou seja, essa norma é utilizada apenas em contextos altamente monitorados de fala ou de escrita. É imperativo destacar que a norma padrão vem da tradição gramatical lusitana, que intenta apagar as marcas das línguas indígenas, africanas e das línguas de imigrantes identificadas no português brasileiro.

Por sua vez, a norma “cultas”, segundo Faraco e Zilles (2017), é aquela vinculada às classes elitizadas economicamente e aos indivíduos que são altamente escolarizados. Trata-se de uma “norma normal” desses falantes, uma vez que é utilizada cotidianamente nos mais diferentes contextos comunicativos. Esses falantes são considerados, portanto, como um modelo linguisticamente ideal a ser seguido e se é esperado que os/as estudantes aprendam tal norma na escola. O fato de colocarmos “cultas” entre aspas é em função de que se há falantes considerados “cultos” é porque, supostamente, há falantes considerados “incultos” — o que é uma falácia, visto que não há povo sem cultura.

Ademais, é imprescindível destacar que tanto a norma padrão quanto as normas cultas são associadas, não coincidentemente, a uma população que goza de prestígio social, econômico e cultural

— portanto, no Brasil, é uma população caracteristicamente branca. Em contrapartida, as normas linguísticas que sofrem estigmatização e preconceito são, por outro lado, associadas majoritariamente a populações afro-brasileiras e indígenas. Desse modo, Gabriel Nascimento, em *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo* (2019), defende a tese de que, na medida mesma em que o racismo é estrutural em nossa sociedade — e a língua é parte dessa estrutura —, justamente por meio da língua é que se estabelecem formas de dominação. Nas palavras do autor:

Penso, e não vejo motivo para não pensar isso, que, para além de oportunizarem o preconceito linguístico, os compêndios gramaticais e a indústria do bom português são racistas. O racismo linguístico, como os demais num país dominado por um princípio de democracia racial que jamais existiu, passa ao largo se não nomearmos devidamente suas facetas. (NASCI-MENTO, 2019, p. 52)

Ainda acerca do debate de normas linguísticas, Marcos Bagno (2003), em *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*, reflete sobre essa associação entre as variedades estigmatizadas e as normas consideradas populares. Esses tipos de variedades sofrem estigma por não serem iguais ao modelo usado pela classe elitizada:

[...] para tentar designar as variedades linguísticas relacionadas a falantes sem escolaridade superior completa, com pouca ou nenhuma escolarização, moradores da zona rural ou das periferias empobrecidas das grandes cidades, aparece frequentemente na literatura linguística a classificação *língua popular, norma popular, variedades populares* etc. Cria-se com isso uma distinção nítida entre *norma culta* e *norma popular*. (BAGNO, 2003, p. 59, grifos do original)

Assim sendo, justamente em função de um projeto de dominação maior, ao qual a língua serve como instrumento, ao politizarmos a língua, a transformamos em espaços de disputa pelo poder. Por isso, como professoras e professores de língua portuguesa, diretamente estamos engajados nessa prática de poder e, então, sobre ela, é imperativo que estejamos conscientes. Particularmente, é imprescindível que tornemos o espaço escolar mais diverso e, para isso, as práticas de letramentos antirracistas e culturalmente engajadas têm muito a contribuir.

POR UM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA CULTURALMENTE SENSÍVEL

Lucia Cyranka, em *A pedagogia da variação linguística é possível?* (2015), reflete sobre qual tipo de pedagogia estamos adotando em sala de aula. Como início de sua reflexão, a autora se indaga:

É possível fazer ouvir novamente a voz que já foi calada pela escola? Será possível ainda reconstruir a autoestima destruída pela força do poder do professor que, sem avaliar a dimensão e o alcance da sua voz, vai semeando descrença enquanto vai ensinando? Que pedagogia estamos adotando quando nossos alunos se sentem incapazes de falar e de escrever ao longo de toda a sua vida escolar? (CYRANKA, 2015, p. 31)

A partir desse olhar crítico ao nosso fazer docente, efetivamente, precisamos nos questionar sobre motivos que levam os/as alunos/as, particularmente aqueles/as provenientes de regiões economicamente desfavorecidas, após anos de aulas de português, dizerem que “não sabem falar português”, que “não gostam de português”, muito embora seja por meio dessa língua que interagem socialmente em seu dia a dia. Assim, visando colaborar com um processo de ensino de língua materna que garanta de fato a promoção da cidadania, Stella

Maris Bortoni-Ricardo (2005) defende a tese de que se faz necessária a implementação de uma “pedagogia culturalmente sensível”. Trata-se de um termo que se caracteriza como “um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação”. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 128):

É objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares.

A *pedagogia culturalmente sensível* não propõe uma metodologia específica para ser adotada em sala de aula, mas sugere aos professores de Língua Portuguesa a adoção de posturas que proporcionem a valorização das práticas comunicativas de seus estudantes com o propósito de ampliá-las. “A pesquisa tem mostrado que professores sensíveis às diferenças sociolinguísticas e culturais desenvolvem intuitivamente estratégias interacionais em sala de aula que são altamente positivas” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 132).

Apresentando profunda preocupação com a autoestima de alunos/as que chegam à escola provenientes de esferas sociais desprestigiadas e lembrando a tese defendida originalmente por Bakhtin, de acordo com a qual é por meio da língua que se constroem identidades e se constituem sujeitos, Lucia Cyranka, em *Ensino de Português e Sociolinguística*, livro organizado por Marco Antonio Martins *et al.* (2014), advoga no sentido de que cabe à escola e aos professores construir crenças positivas em seus/suas alunos/alunas acerca

de sua competência linguística. Ou seja, ao discutir crenças e atitudes no ensino de língua materna para casos de falantes brasileiros da língua portuguesa, a autora enfatiza que, desde os primeiros anos do ensino fundamental, os alunos devem ser encorajados a se reconhecerem como legítimos falantes de sua língua materna e que ela representa a cultura de seu grupo social. Nesse sentido, com o intuito de compreender melhor as bases de uma pedagogia que procura respeitar e valorizar a cultura dos/as alunos/as, segue uma reflexão de Vera Candau, em “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica” (2013, p. 13-14):

Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações. Acredito que estamos vivendo um desses momentos.

Para Candau (2013), portanto, não há educação que se faça de forma “desculturizada”. Essa afirmação parece-nos óbvia. Toda escola está localizada em um contexto geográfico, cujas/os estudantes são seres culturalmente situados. No entanto, até mesmo as questões culturais de uma sociedade são permeadas pelas relações de poder que a regem.

Desse modo, historicamente, tem sido valorizado o que se associa à noção de “cultura erudita”, em detrimento do que é considerado “popular”. Para Luís Costa (2011), a *cultura erudita* é considerada a “cultura livresca”, “detentora do conhecimento”, “associada às elites”,

que é encontrada nas universidades e escolas e “ignora as manifestações do povo”. Já a *cultura popular* está associada ao que é produzido no meio da comunidade sem saber científico, “hostil a todos os cânones e normas”. Costa (2011) ainda fundamenta:

Utilizando um pensamento de Canclini (1997, p. 205), o popular estaria descrito então como os incapacitados de produzir um produto digno de reconhecimento, não chegando, portanto, ao patamar de “artista”, nem a participar do mercado de bens simbólicos legitimados, sendo assim, o popular, um mero espectador, ausente da universidade e dos museus. Quanto ao consumo, o popular estaria na última fila, no final do processo, fadado a reproduzir a ideologia dos dominadores. (COSTA, 2011, p. 37)

Dentro das escolas existe uma valorização exacerbada de culturas consideradas “cultas”, enquanto as culturas populares são “rebaixadas” ao nível folclórico. É importante também ressaltar que a cultura considerada erudita é a cultura branca e europeizada, enquanto as culturas negra e indígena são consideradas populares. Dessa forma, podemos afirmar que essas definições carregam intrinsecamente sentidos associados às questões de ordem étnico-racial.

Acerca disso, é válido considerar que, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei 9.394/1996 —, a legislação educacional brasileira aponta para a necessidade de se inserir a cultura regional e local nos currículos:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 19)

No entanto, apesar de ser uma grande conquista para a área da educação e, principalmente, para as classes economicamente menos favorecidas, a LDB não contemplou as causas do Movimento Negro. Foi apenas depois de anos de luta pelo fim do silenciamento, pela valorização da população africana e afro-brasileira, pela autoestima dos/das estudantes negros/as, pelo lugar de fala dessa população, pela representatividade que, em 9 de janeiro de 2003, a Lei n. 10.639/2003⁴ foi sancionada, modificando a LDB. Essa lei prevê os seguintes artigos:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, s/p.)

Portanto, inserir as vivências de alunos/as nas aulas é permitir que eles/elas associem a sua realidade com o que está sendo estudado. Dessa forma, entendemos ser possível um maior desempenho escolar,

4 Destaca-se, posteriormente, a promulgação da Lei 11.645/2008, que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 14 nov. 2020).

pois, quando há empatia em relação a algum assunto, há também um maior interesse em discuti-lo. Nesse contexto, defendemos o ponto de vista segundo o qual os/as professores/as, ao conhecerem a cultura de seus/suas alunos/as, contribuem para processos de ensino e de aprendizado mais efetivos. Considerar a pluralidade cultural do meio social dos/das discentes é fazê-los/as sentirem-se pertencentes a um local que é legítimo, que faz parte da sua identidade como seres sociais. A partir dessa discussão, o município de São Francisco do Conde (BA), por ser um lugar diverso tanto cultural quanto linguisticamente, tornou-se o alvo de nossa pesquisa, cujas contribuições são brevemente demonstradas a seguir.

CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM SÃO FRANCISCO DO CONDE (BA): A TRADIÇÃO DOS CAPABODES

São Francisco do Conde é um município banhado pelas águas da Baía de Todos os Santos. Ele está localizado a 63 km da capital da Bahia, Salvador, e faz limitações com os municípios de Santo Amaro, Candeias e Madre de Deus. Em termos administrativos, o município pertence à região metropolitana de Salvador. No entanto, em termos históricos e culturais, é parte do Recôncavo Baiano. São Francisco do Conde tem historicamente uma rica diversidade cultural, com manifestações culturais ímpares.

A história local remonta ao ano de 1698 como o início oficial da cidade. Ela foi construída após o genocídio da população indígena que residia no local pelos colonizadores portugueses. Em tempos coloniais, a economia era alicerçada no cultivo, principalmente, da cana-de-açúcar, e esses engenhos de açúcar eram mantidos com mão de obra negro-africana. Segundo o *site*⁵ da prefeitura do município, a cidade é um misto da herança indígena, africana e portuguesa:

5 Disponível em: <http://saofranciscodoconde.ba.gov.br/cidade/historia/>. Acesso em: 14 nov. 2020.

A diversidade de etnias que ajudou a construir São Francisco do Conde culturalmente está presente no cotidiano da cidade. As palmeiras imperiais, símbolo da administração portuguesa, estão por toda parte, as construções coloniais são majestosas e conservam a memória da região. Os Tupinambás e os Caetés Negros deixaram de legado, entre outras coisas, uma rica gastronomia. O mingau de farinha de milho, a tapioca e o preparo do peixe assado na folha de bananeira são exemplos dessa herança. A habilidade com a pesca e a técnica das mulheres marisqueiras também surgiram com os primeiros habitantes da região. São Francisco do Conde possui uma história riquíssima e que se confunde com a história do Brasil.

Atualmente, o município possui 23 bairros, entre eles, dois são certificados como comunidades quilombolas: Monte Recôncavo e Dom João. De acordo com a última estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶, realizada em 2020, o município possui uma população de 40.245 pessoas, e, no censo de 2010, 95% se declarou negra. Esse índice aumenta ainda mais a necessidade da inclusão de políticas públicas e de políticas educacionais capazes de contemplar essa população negra majoritária, além de tornar possível que jovens e adolescentes se sintam representados/as nas aulas de Língua Portuguesa.

Portanto, com uma intenção de estudar a associação entre o incentivo às práticas de letramento e a valorização da cultura local, uma das etapas fundamentais deste projeto de pesquisa foi o de realizar pesquisas empíricas acerca da tradição cultural da cidade. Desse modo, identificamos os “capabodes” como um personagem fundamental desse contexto socio-histórico. De acordo com a definição da Secretaria Municipal da Cultura, os capabodes representam uma

6 Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/sao-francisco-do-conde.html>. Acesso em: 14 nov. 2020.

[...] manifestação cultural nascida no período colonial. É originária de São Francisco do Conde e surgiu a partir das fugas dos negros africanos escravizados de origem bantu, que usavam cabeças de animais como disfarce para fugir dos engenhos de cana-de-açúcar. Anos mais tarde, os negros rebelados passaram a confeccionar e usar máscaras de expressão aterrorizante, vestir roupas grossas, andar com uma corda para capturar animais, uma grande cabaça e um bocapiu. Com o passar do tempo, a história e as máscaras do capabode foram sendo incorporadas ao Carnaval, tornando-se um dos principais personagens da cidade.⁷

A partir desse personagem, o capabode — e também tendo como referências a pedagogia culturalmente sensível e as possibilidades de letramentos antirracistas —, dedicamo-nos à elaboração de uma sequência didática a ser executada no sétimo ano do ensino fundamental. Desse modo, convidamos os/as estudantes a conhecerem um pouco mais sobre a história do surgimento dos capabodes e destacamos o fato de que eles representavam, no passado, uma estratégia de resistência, por isso, estavam associados à noção antiga de “quilombo”. Em São Francisco do Conde contemporâneo, *quilombo* remete às comunidades quilombolas de Monte Recôncavo e de Dom João. Por isso, pensamos ser importante refletir acerca do conceito de quilombo para o passado e para os dias atuais, incluindo a lógica do “aquilombamento”, ou seja, de comunidades de resistências simbólicas. Por meio da compreensão de que se aquilombar representa possibilidades coletivas de resistência, à turma será sugerida a construção de uma peça publicitária, a fim de que se criem grupos de capabodes na cidade, visando à perpetuação dessa tradição cultural.

7 Conforme panfleto produzido pela Secretaria de Cultura de São Francisco do Conde (Secult), intitulado “São Francisco do Conde: capital da cultura popular do Recôncavo”.

Nesse sentido, essa sequência didática será pautada em gêneros textuais do domínio discursivos da publicidade. A fim de que os/as próprios/as estudantes possam produzir a sua campanha, a eles/elas serão salientados o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional preponderantes nesses gêneros. Além disso, enfatiza-se que há gêneros publicitários orais e escritos que podem ser veiculados na televisão, no rádio, na internet e em locais inusitados, tais como murais de escola, da igreja, porta de banheiro etc. Assim sendo, diversas publicidades serão demonstradas aos/às estudantes e eles/elas poderão dar exemplos de outras. Com isso, a turma será convidada a se dividir em grupos e cada um escolherá o gênero textual do domínio publicitário pelo qual ficará responsável no que se refere à campanha de criação de um novo grupo dos capabodes. A partir do delineamento das estratégias de elaboração dos gêneros textuais, eles serão convidados a produzi-los. Logo após as campanhas estarem prontas e compartilhadas com a turma, os grupos serão convidados a veicular seus gêneros publicitários nos meios mais adequados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o contexto histórico do município de São Francisco do Conde (BA), as manifestações culturais locais são fundamentadas, principalmente, nas tradições afro-brasileiras — as quais têm os capabodes como exemplo paradigmático. Por meio dessa constatação, o projeto de pesquisa *Cultura Afro-brasileira em São Francisco do Conde (BA): um estudo do processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa à luz da pedagogia culturalmente sensível* se propôs, sobretudo, a compreender como o ensino de língua portuguesa é efetivado em São Francisco do Conde (BA), nas escolas de ensino fundamental. Ademais, a premissa fundamental que nos guiou foi contribuir com possibilidades de efetivação de um ensino de língua portuguesa antirracista. Para isso, entendemos ser imprescindível a associação entre a cultura local, particularmente a cultura da população afrodescendente,

e os recursos pedagógicos para o aprimoramento das práticas de letramento dos estudantes. Conforme salientamos anteriormente, motiva-nos teoricamente a Pedagogia Culturalmente Sensível — um dos pilares da Sociolinguística Educacional, em termos gerais, e da Pedagogia da variação linguística, mais especificamente.

A partir do embasamento teórico e das visitas a campo, foi possível dar início a uma etapa mais dedicada a contribuir com as práticas de letramento das escolas de ensino fundamental do município em questão. Assim sendo, dados da cultura local serviram como ponto de partida para a elaboração de uma série de sequências didáticas cujo foco é a ampliação do repertório de letramento dos estudantes bem como a valorização de seu pertencimento cultural e étnico-racial. No presente capítulo, foi compartilhada a experiência que tivemos com os capabodes, em função de seu exemplo de resistência e de valorização socio-histórica local.

Sobre essa experiência com a elaboração de práticas de letramento antirracistas e culturalmente sensíveis, Ana Késia Nascimento, coautora desta pesquisa, escritora e filha da cidade, afirma: “Não imaginei que trabalhar com essa pesquisa transformasse tanto a minha visão de mundo e principalmente do meu mundo, do meu espaço social, além de me fazer ter a certeza de que, por meio desse trabalho, eu posso torná-lo melhor. Com esse projeto, podemos proporcionar às crianças e aos adolescentes o que me foi negado como aluna da rede municipal de ensino, podemos dar acesso às nossas histórias, à nossa cultura, aos nossos próprios saberes, e isso é mais do que suficiente para mim”.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegamos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. **Lei n. 10.639**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.645**. Brasília, DF, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 22 mar 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.thm. Acesso em: 20 mar. 2020.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSTA, L. A. M. **Antonio Carlos Nóbrega em acordes e textos armoriais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

CYRANKA, L. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. *In*: MARTINS, M. A. *et al.* (orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

CYRANKA, L. A pedagogia da variação linguística é possível? *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

CYRANKA, L. Sociolinguística aplicada à educação. *In*: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JUNIOR, C. (orgs.). **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2016.

CYRANKA, L.; BARROSO, T. (orgs.). **A pedagogia da variação linguística na escola**: experiências bem sucedidas. Londrina: EDUEL, 2018.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

WEINREICH, V.; LABOV, W.; HERZOG, M. [1968]. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística**. São Paulo: PARÁBOLA Editorial, 2006.

Capítulo 2

*Gênero e raça na leitura literária e produção de texto**

*Joyce Rangel Cerillo⁸
Eliane Gonçalves da Costa⁹*

* Texto referência para oficina 2.

8 Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Licenciatura Plena em Língua e Literatura Portuguesa pela mesma universidade. E-mail: joyce_lr@hotmail.com.

9 Pós-Doutorado em Ensino na Educação Básica pela Ufes. Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professora adjunta na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), *campus* dos Malês-Salvador/BA. E-mail: elianegoncalves@unilab.edu.br

INTRODUÇÃO

A literatura durante muito tempo foi um espaço reservado somente para homens, prioritariamente brancos, de classe média. Dessa forma, as mulheres não tinham acesso ao estudo, a livros, sendo destinadas a se dedicarem somente aos serviços domiciliares (DAVIS, 2016).

Assim, constitui-se a literatura canônica, sendo somente esta valorizada e vista como qualificada pela sociedade. Com isso, a literatura que não pertencia ao cânone era vista como uma literatura marginalizada, desconhecida por muitos (REIS, 1992).

A literatura marginalizada é vista como a minoria, subalterna, a qual contrasta aos atributos canônicos que prevalecem na classe dominante. Érica Peçanha do Nascimento (2009), em seu livro *Vozes marginais na Literatura*, explica que essa literatura trata de obras consideradas marginais, pois não compõem a lista de livros clássicos.

Associado à literatura, o termo marginal adquiriu diferentes usos e significados, variando de acordo com a atribuição dos escritores, ou mais frequentemente, com a definição conferida por estudiosos ou pela imprensa num dado contexto [...] Sob um outro ponto de vista, literatura marginal designaria os livros que não pertencem aos clássicos da literatura nacional ou universal e não estão nas listas de leituras obrigatórias de vestibulares [...] Ou ainda, como nos estudos mais recentes, o emprego da expressão denotaria as obras produzidas por autores pertencentes a minorias sociológicas, como mulheres, homossexuais e negros. [...] É importante considerar, diante dessas diferentes abordagens, que literatura marginal se tornou uma rubrica ampla que abrange a inserção dos escritores no mercado editorial, as características dos produtos literários, um tipo de atuação literário-cultural, ou ainda, a condição social do escritor. (NASCIMENTO, 2009, p. 37- 39)

A literatura escrita por mulheres negras e não negras transformou-se em possibilidade de afirmação desse grupo e de se tornarem sujeitos do discurso. Confinadas no lar, aos afazeres domésticos e à criação dos filhos, sendo impedidas de frequentar a educação formal, as possibilidades de produzirem seus textos eram precárias.

Em vista disso, este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa exploratória realizada com estudantes do segundo ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Joaquim Fonseca, localizada em Conceição da Barra. A pesquisa foi realizada por meio da metodologia de pesquisa participante, de cunho qualitativo, com ênfase nas obras literárias de autoria feminina *Água Salobra*, de Bernadette Lyra (2017), e *Contos de Vista*, de Elisa Lucinda (2004), identificando as questões contemporâneas sobre feminino, espaços sociais, identidades e aspectos sobre raça no contexto escolar.

Para o alcance dos objetivos do trabalho realizamos oficinas de leitura literária e escrita criativa com os estudantes, pois, segundo Cosson (2014), é por meio de atividades diferenciadas, fundamentadas em discussões sobre assuntos contemporâneos e presentes na realidade dos estudantes, que surge o despertar e o interesse do aluno para a leitura e a escrita.

Antes de elucidar os resultados da pesquisa, faremos um levantamento teórico sobre gênero e raça e apresentaremos como as discussões dessas temáticas e a interação com a leitura literária de textos de autorias femininas capixabas contribuem para empoderar os estudantes por meio de suas escritas.

Podemos nos indagar sobre qual literatura tem-se falado no espaço escolar, visto que muitos professores seguem somente os índices do livro didático, que contam somente com fragmentos da literatura canônica, especificamente. De acordo com Marisa Lajolo (2001, p. 19):

A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avaliadora e de fiadora do que é literatura. Ela é uma das maiores responsáveis pela sacração ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária.

Os currículos escolares ainda enfatizam e valorizam as artes canônicas, sendo refletidas nos livros didáticos e nas aulas, principalmente de Língua Portuguesa. Os professores sugerem e escolhem os textos a serem trabalhados com os alunos, selecionados entre os textos canônicos. Dessa forma, as obras canônicas têm sido reproduzidas e reafirmadas nos contextos escolares.

A literatura de autoria feminina pouco participa do cânone, porém é crescente o nome de mulheres escritoras na atualidade que vem ganhando destaques, como Conceição Evaristo e Elisa Lucinda. No entanto, as escritoras capixabas ainda ocupam um lugar bastante tímido no espaço literário.

Francisco Aurélio Ribeiro, em seu livro *Estudos críticos de literatura capixaba*, publicado em 1990, relata que “a produção cultural capixaba é pouco expressiva se a compararmos com a de outros estados brasileiros. Na área da crítica literária é menor ainda. Poucos e esparsos artigos foram escritos e publicados pelos estudiosos” (RIBEIRO, 1990, p. 1). Pode-se observar que a literatura capixaba ainda tem sido pouco expressiva comparando com outras cidades e estados do Brasil. Como afirma Pedro J. Nunes, no *site* Tertúlia, “livro de escritor capixaba é raro, é difícil, quase um talismã”. (NUNES, 2018, s/p).

A literatura do Espírito Santo, mesmo com sua qualidade, ainda é incipiente, considerada uma literatura marginal ou periférica (RIBEIRO, 2018). Seguiu o modelo da literatura legitimada centrada, principalmente no eixo Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, vivendo à margem desses centros geográfica e culturalmente, como afirma Ribeiro (2018, s/p):

A literatura do Espírito Santo continua à margem da produzida nos grandes centros do país, à periferia do Rio, São Paulo, Belo Horizonte ou Brasília, assim como a produção cultural de todos os outros estados brasileiros. No entanto, não mais depende cultural, intelectual e economicamente para existir. Ela criou mecanismos para sobreviver.

No Espírito Santo o número de mulheres e homens que escrevem tem aumentado, porém esses, em busca de qualificação e reconhecimento, saem do Espírito Santo para um lugar que faz parte do eixo central. Observa-se essa situação na própria experiência de Elisa Lucinda, conhecida no Brasil, mas que poucos sabem que é capixaba. Essa situação é antiga, como Francisco Aurélio Ribeiro (2018, s/p) explica:

Os escritores capixabas só conseguiram algum destaque nacional quando saíram do Espírito Santo. Isso aconteceu com Gonçalo S. da França, no século XVII; pe. Marcelino Duarte e tantos outros no século XIX; e, sobretudo, no século XX com a difusão da mídia impressa e imagética, Rubem e Newton Braga, Almeida Cousin, Geir Campos e Marly de Oliveira. José Coelho de Almeida Cousin (1897-1992) e Geir Nuffer Campos (1924) e Clóves Ramallete (1915) são autores de várias obras em prosa e verso, vivendo e publicando no Rio de Janeiro.

Ainda que a quantidade de escritoras no Brasil e no estado do Espírito Santo tenha se elevado, observa-se que os estudos de escritoras brasileiras, capixabas, em especial de escritoras que não pertencem ao cânone, são mínimos (DALCASTAGNÈ, 2015). Há de se considerar que a presença de mulheres no cânone é mínima e escritoras capixabas não participam do cânone, mesmo que suas obras sejam de alta qualidade.

As autorias femininas e autorias femininas capixabas ainda passam por desconhecidas, muitas vezes pela construção de gênero desigual, também pela questão da territorialidade no cânone literário, o qual é legitimado por uma relação de poder existente entre homens e mulheres, envolvendo também questões de classe e território.

Diante do exposto, o trabalho com a literatura produzida no Espírito Santo na sala de aula na escola de ensino médio pode ser um importante instrumento para que os alunos tenham o gosto pela leitura de textos de autoria feminina capixaba. Além de terem contato com essa literatura, incentiva-se a produção de textos não somente de estudantes, mas de outras pessoas. Assim, na próxima seção, é aprofundada a discussão acerca do espaço da mulher na literatura brasileira.

GÊNERO E RAÇA NA LITERATURA BRASILEIRA

O espaço, a cada dia, tem se tornado um meio para a compreensão do mundo e dos processos de formação de identidades. Na literatura podemos identificar deslocamentos, disputas de identidades que são postas em seu “devido lugar”, mas, como é o caso das mulheres, que não mais se acomodam, a atenção ao espaço é de extrema importância (DALCASTANGÈ, 2015).

A literatura brasileira, segundo Dalcastagnè (2015), desde que passou a ser entendida como instrumento de afirmação de identidade nacional até a atualidade, tornou-se um território contestado, pois, na literatura, é possível dizer sobre si e sobre o mundo. Dessa forma, muitos têm buscado esse espaço e conseqüentemente o poder — o qual lhe concede o direito de falar e de ser ouvida(a).

Durante muito tempo, a escrita e o saber estiveram e ainda podem estar relacionados ao poder e foram utilizados como modo de dominação e exclusão de outros que tentaram ecoar suas vozes em meio ao silêncio imposto para que mantivessem uma ordem social em uma sociedade falocêntrica e patriarcal. Regina Dalcastagnè (2012, p. 14) defende que:

O campo literário brasileiro ainda é extremamente homogêneo. Sem dúvida, houve uma ampliação de espaços de publicação, seja nas grandes editoras comerciais, seja a partir de pequenas casas editoriais, em edições pagas, blogs, sites, etc. Isso não quer dizer que esses espaços sejam valorados da mesma forma. Afinal, publicar um livro não transforma ninguém em escritor, ou seja, alguém que está nas livrarias, nas resenhas de jornais e revistas, nas listas dos premiados dos concursos literários, nos programas das disciplinas, nas prateleiras das bibliotecas.

Norma Telles, em seu artigo “Escritoras, Escritas e Escrituras” (2004), informa que as mulheres eram excluídas efetivamente de qualquer participação na sociedade, impedidas de ocuparem cargos públicos e de assumirem seu próprio meio de sustento, como também impedidas de terem acesso à educação superior. “Tanto na vida, quanto na arte, a mulher no século passado aprendia a ser tola, a se adequar a um retrato do qual não era a autora” (TELLES, 2004, p. 341).

A mulher serviu também de espelho mágico entre o artista e o Desconhecido, tornando-se Musa inspiradora e criatura. Para poder tornar-se criadora, a mulher teria de matar o anjo do lar, a doce criatura que segura o espelho de aumento, e teria de enfrentar a sombra, o outro lado do anjo, o monstro da rebeldia ou da desobediência. (TELLES, 2004, p. 341)

Desse modo, a literatura não era disponibilizada a todos nem era vista como uma atividade humana, mas era um meio de determinar a diferença entre ser homem e ser mulher na sociedade. A invisibilidade das mulheres no campo literário se dava em decorrência das ideologias patriarcais recorrentes na sociedade, em que prevalecia o discurso masculino.

Segundo Regina Dalcastagnè (2012, p. 13), “a literatura brasileira é um território contestado”, pois muitos autores e autoras buscam a possibilidade de falar, de ter voz e vez no cenário literário, estão em busca de espaço e poder. Essa vontade de que suas (novas) vozes sejam escutadas e seus espaços alcançados causa desconforto, pois novos pensares, novos enquadramentos podem surgir no espaço literário. A autora defende que:

É difícil pensar a literatura brasileira contemporânea sem movimentar um conjunto de problemas que podem parecer apaziguados, mas que revelam em toda a sua extensão cada vez que algo sai de seu lugar. Isso porque todo espaço é um espaço em disputa, seja ele inscrito no mapa social, ou constituído numa narrativa. Daí o estabelecimento de hierarquias, às vezes tão mais violentas quanto mais discretas consigam parecer: quem pode passar por esta rua, quem entra neste shopping, quem escreve literatura, quem deve se contentar em fazer testemunho. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 13)

Se todo espaço é um espaço em disputa quer dizer que para alcançá-lo não é um caminho fácil a ser percorrido, pois os que tentam ingressar neles podem viver conflitos e tensões entre os que “não estão dispostos a ficar em seu ‘devido lugar’ e aqueles que querem manter seu espaço descontaminado” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 14).

O espaço literário ainda é homogêneo e hierárquico. Os que fazem parte do espaço literário e do cânone literário, para ser mais específico, geralmente são pessoas que possuem espaços privilegiados na sociedade, características físicas e formações semelhantes.

Segundo a pesquisa “Personagens do romance brasileiro”, realizada a partir do segundo semestre de 2003 na Universidade de Brasília (UnB) sob a coordenação de Regina Dalcastagnè, as editoras renomadas ainda seguem publicando obras de escritores brasileiros que têm o mesmo perfil há mais de 50 anos. Nessa pesquisa foram

analisados 258 romances de autores brasileiros publicados pelas três mais importantes editoras do país entre 1990 e 2004. Entre os livros analisados, mais de 70% deles foram escritos por homens, sendo 90% homens brancos, e metade deles são das metrópoles do Rio de Janeiro e São Paulo. Os resultados da pesquisa evidenciam que os livros privilegiam a representação de um espaço social restrito.

Só para citar alguns números em todos os principais prêmios literários brasileiros (Portugal, Telecom, Jabuti, Machado de Assis, São Paulo de Literatura, Passo Fundo Zaffari & Bourbon), entre os anos de 2006 e 2011, foram premiados 29 autores homens e apenas uma mulher (na categoria estreante, do prêmio São Paulo de Literatura). Outra pesquisa mais extensa, coordenada por mim na Universidade de Brasília, mostra que todos os romances publicados pelas principais editoras brasileiras, em um período de 15 anos (1990 a 2004) 120 em 165 autores eram homens, ou seja, 72,7%. Mais gritante ainda é a homogeneidade racial: 93,9% dos autores são brancos. Mais de 60% deles vivem no Rio de Janeiro e em São Paulo. Quase todos estão em profissões que abarcam espaços já privilegiados de produção do discurso: os meios jornalístico e acadêmico. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 14)

A partir dessas porcentagens presentes na pesquisa realizada pela autora, surgem em nós questionamentos, como o que compreendem por ser uma literatura de vozes femininas? Como definem a qualidade dessas literaturas escritas por mulheres a ponto de merecerem ou não os prêmios literários? Segundo Dalcastagnè (2012, p. 16), “a definição dominante de literatura circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros, o que significa que determinadas produções estão excluídas de antemão”.

No cânone literário, observamos que a mulher está inserida na literatura na maioria das vezes não como autora, escritora, mas como

personagens descritas por homens em suas narrativas. Um homem descrever um ato íntimo de uma mulher, por exemplo, a maternidade, e uma mulher, mãe, descrever tal ato evidenciamos a diferença que pode haver nas descrições desse fato, pois é preciso vivenciar algo para que se consiga descrevê-lo. Dessa forma, a literatura escrita por mulheres, muitas vezes não enfatizando em sua obra aspectos da mulher, mas aspectos de suas vivências, de seu cotidiano.

Imaginem o constante desconforto de se querer escritor, ou escritora, em um meio que lhe diz o tempo inteiro que isso “é muita pretensão”. Daí as suas obras serem marcadas, desde que surgem por uma espécie de tensão, que se evidencia, especialmente, pela necessidade de se contrapor a representações já fixadas na tradição literária e, ao mesmo tempo, de reafirmar a legitimidade de sua própria construção. E isso aparece seja no interior da narrativa: “É preciso conhecer a fome para descrevê-la”, dizia Carolina Maria de Jesus; seja em prefácios, como os de Ferréz, que defende a importância de deixar de ser um retrato feito pelos outros e assumir a construção da própria imagem; ou mesmo em manifestos, como o de Sérgio Vaz, que diz que “a arte que liberta não pode vir da mão que escraviza”. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 15)

Segundo Bernadette Lyra (2017), escritora capixaba, o olhar do homem é diferente do olhar da mulher, até porque nós somos diferentes deles, mas não melhores (nem piores). Desse modo, a escritora em entrevista¹⁰ concedida a autora desse artigo, enfatiza que

10 No ano de 2018 a autora deste artigo Joyce Rangel Cerillo realizou entrevista com a escritora Bernadette Lyra para o desenvolvimento de sua dissertação de mestrado intitulada “*A literatura e a produção de texto: Pensando as questões de gênero e raça no espaço escolar*” cujo trecho citado está disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_14196 DISSERTA%C7%C3O%20FINAL%20JOYCE%20RANGEL%20CERILLO.pdf. Acesso em 20 mai. 2022.

a literatura feita por uma mulher é tão válida quanto a literatura feita por um homem,

[...] mas entra a cultura e destroça essa igualdade na diferença e privilegia a escrita pelos homens, mas não que seja uma literatura feminina e uma masculina. Há predominância de elementos masculinos porque eles são homens, há predominância de elementos femininos porque a gente é mulher. (LYRA, 2018, s/p)

O que queremos enfatizar não está atrelado ao que vem a ser uma literatura feminina ou não, mas sim uma literatura realizada a partir de um olhar de uma mulher para determinadas situações em suas narrativas. Assim, as vozes das mulheres no campo literário nos permitem entender o mundo a partir da perspectiva de cada uma, particularmente.

As representações femininas na nossa sociedade e no campo literário têm adentrado no mundo acadêmico, mas ainda é um tema pouco estudado e discutido. Contudo, as mulheres têm buscado seu espaço e lugar de fala, mesmo em meio a uma literatura marcada pelo machismo e por estereótipos. Segundo Dalcastagnè (2015, p. 41) “é preciso um esforço considerável para se encontrar em meio a uma literatura tão marcadamente de classe média, branca e masculina como a brasileira”.

A literatura escrita por mulheres e mulheres negras, especificamente, faz parte dos grupos marginalizados, os quais não estão no eixo literário. As falas produzidas por essas mulheres negras contribuem com a criação de discursos de oposição, potencializando a literatura como forma de inovação e transgressão. Portanto, muitas vezes evidenciamos o silenciamento dessas vozes.

A presença da mulher negra no campo literário produziu uma literatura que representa a luta contra o preconceito e a busca pela igualdade. Por meio da escrita, as autoras e escritoras negras realizam

sua autorrepresentação e afirmação de si, como sujeitos de suas próprias falas. Dalcastagnè (2015, p. 43) defende que:

Assim, negros e brancos, mulheres e homens [...] vão ver e expressar o mundo de maneiras diversas. Mesmo que outros possam ser sensíveis a seus problemas e solidários, nunca viverão as mesmas experiências de vida e, portanto, enxergarão o mundo a partir de uma perspectiva diferente.

No entanto, as mulheres têm ocupado um número significativamente menor no campo literário se comparado aos homens. Segundo uma pesquisa realizada pelo *blog* da Estante Virtual, foi constatado que em 115 anos do Nobel de Literatura, houve 13 mulheres e apenas uma mulher negra. Entre as autoras negras mais conhecidas estão: Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e Elisa Lucinda.

A literatura determinada como secundária ou marginalizada, escrita por mulheres, conta com algumas dificuldades, por ter que justificar e provar a todo o tempo que tal obra é uma literatura, o que não é exigido de autores mais bem vistos no campo literário (homens, brancos, de classe média).

A necessidade de justificar a qualidade estética da obra também pode ser um empecilho para inclui-la dentro de uma discussão mais geral sobre aspectos considerados relevantes para serem analisados: a elaboração do espaço em diferentes narrativas, a construção do tempo, do narrador, das personagens etc. Parar a discussão para justificar a presença de um ou outro autor é contraproducente. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 16)

Constatamos essa necessidade imposta de justificar a qualidade da obra por meio do relato de Conceição Evaristo, quando em uma entrevista realizada ao *Lamparina Scope*, uma plataforma virtual de conteúdo inspirador sobre o poder feminino e publicada no site

Geledés¹¹, afirma, em suas palavras, que: “Foi preciso o prêmio Jabuti para comprovar que esta mulher negra aqui não está no espaço literário por intromissão”.

Contudo, as vozes das mulheres negras precisam ser ouvidas e elas precisam ser as portadoras das próprias vozes, de seus dizeres, de suas próprias experiências por meio da literatura. Por meio de suas escritas, de seus discursos, representam seu espaço de luta e de empoderamento.

A literatura pode dar a ver situações que são tornadas “invisíveis” e, assim, contribuir minimamente para a sua discussão, é importante que sejam inseridas novas vozes, provenientes de outros espaços sociais, em nosso campo literário. Afinal, são essas vozes autorais que podem, efetivamente, acrescentar substância e originalidade à literatura brasileira. (DALCASTAGNÈ, 2015, p. 53)

A escrita marginal feminina negra carrega em seus textos as questões sociais que revelam suas marcas identitárias. Essa escrita mostra-se política, feminista e contestatória, uma vez que traz em si suas denúncias e inquietações. A escrita, portanto, pode ser uma forma de questionamento, de luta política, história e social em prol da mulher e da imagem subalterna imposta às mulheres.

Assim, ter acesso à literatura de escritoras negras é uma forma de compreender o sentido de alteridade, de ampliar nossa forma de ver e pensar o mundo, afastando nossos ideais e ideais racistas e machistas a respeito da literatura “marginalizada”. Portanto, hoje podemos ter acesso a uma literatura que nos mostra as histórias, realidades e experiências vividas por mulheres negras.

11 ARRUDA, R. **30 livros para ler mais escritoras negras em 2019**. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/30-livros-para-ler-mais-escritoras-negras-em-2019/>. Acesso em 22 mai. 2020.

DA LITERATURA À PRODUÇÃO DE TEXTO: LEITURA E ESCRITA CRIATIVA NA ESCOLA

O ensino de literatura no ensino médio é um dos pontos mais discutidos nos meios acadêmicos atualmente, visto as fragilidades e os desafios a serem enfrentados nas aulas de Língua Portuguesa, pois o docente muitas vezes enfatiza os conteúdos gramaticais e abandona as discussões literárias.

No entanto, a literatura, quando trabalhada em sala de aula, tem um enfoque nos textos canônicos, estigmatizados, constituídos por homens, elitizados, brancos. Além disso, o currículo é composto de artefatos canônicos, repercutindo nos livros didáticos as obras (fragmentadas) canônicas, sendo evitada qualquer obra de escritoras marginalizadas, isto é, escritoras mulheres e negras. “A literatura não pode ser reduzida ao sistema canônico” (COSSON, 2014, p. 47).

Nessa perspectiva, como método para a discussão das questões apresentadas, realizamos oficinas literárias de escrita criativa que abordam as questões a respeito do cânone literário e da literatura feminina capixaba com estudantes do segundo ano do ensino médio da EEEFM Professor Joaquim Fonseca, localizada em Conceição da Barra/ES.

As oficinas literárias de escrita criativa têm sua importância para a apresentação e discussão de temáticas relevantes presentes na nossa sociedade, como as temáticas apresentadas até aqui. O objetivo das oficinas foi o de possibilitar a prática de leitura de textos literários de autoria feminina capixaba negra e não negra apreciando uma literatura não canonizada e refletindo sobre seus contextos históricos, social e cultural.

Para o maior desempenho da aplicação e do desenvolvimento das oficinas de leitura literária e escrita criativa, estas foram divididas em duas fases. Na primeira fase das oficinas trabalhamos com as questões de memória e território, com a realização da leitura dos textos de Bernadette Lyra contidos no livro *Água Salobra*. Por meio das

oficinas discutimos sobre a importância da valorização do território; as memórias da infância que os estudantes preservam da cidade e o quanto a cultura, as experiências puderam influenciar a formação da identidade. Essas memórias foram materializadas por meio de textos, autobiografias e mural com fotografias dos lugares que marcaram suas memórias.

Na segunda fase trabalhamos com as questões de memória, gênero e raça com leitura do livro *Contos de Vista* (2004), de Elisa Lucinda. Nessas oficinas realizamos discussões a respeito da situação da mulher negra na sociedade, tema presente nos textos e poemas da escritora. Os alunos puderam expor seus pontos de vista sobre essa temática por meio de textos argumentativos e poemas que foram consolidados no livro denominado por eles *Olhos que libertam*.

A leitura de livros e textos de autoria feminina contribuiu para a quebra de estereótipos direcionados às mulheres negras e não negras e aos negros caracterizados por meio de personagens apresentados de modo inferiorizado. É também uma forma de lutar contra a manutenção do preconceito. É perceptível, portanto, o quanto a literatura pode e deve ser utilizada na luta em busca de resistências contra preconceitos seja em relação à raça, à classe ou em relação ao gênero.

Os estudantes apresentaram em seus textos a percepção do país onde vivemos, acobertado pelo mito da democracia racial, mas que, com discussões e leituras em sala de aula, temos observado o quanto racista e desigual é o Brasil. Assim, os textos dos alunos marcam as questões de raça e buscam adotar uma posição de resistência, luta e denúncia em relação às discriminações e à falta de representatividade e à dificuldade que os negros e a mulher negra têm de conquistar seu lugar na sociedade com dignidade e respeito.

Os alunos buscaram, por meio da palavra, a superação da desigualdade e da exclusão social. Protestaram pela inserção do negro, da mulher negra e não negra na sociedade e em todos os espaços que foram renegados a esse grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, compreende-se que a literatura é e pode ser “[...] um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos ou negação deles [...]” (CANDIDO, 2017, p. 188). Os estudos, com base em textos literários, principalmente textos de autoria feminina, enfatizaram o papel conscientizador, crítico e humanizador da literatura.

A literatura possibilitou as discussões de questões de gênero e raça no espaço escolar bem como a sua influência para a produção de textos críticos e reflexivos dos estudantes a respeito dessas temáticas trabalhadas nas oficinas literárias. Por esse viés, a literatura representa o espaço de luta e resistência dos grupos subordinados e hegemônicos pela sociedade, bem como de mulheres negras e não negras.

As questões de gênero e raça foram aspectos importantes a serem trabalhados nas oficinas literárias, pois os textos de autoria feminina capixaba inserem a mulher no espaço literário, concedendo-lhes vez e voz e conduzindo-as a um lugar de destaque que ajude a formar uma nova visão a respeito das mulheres negras e suas representações.

As mulheres negras e não negras escritoras representam as correntes mais vivas e mais críticas do pensamento feminino. A libertação das mulheres, representada na escrita literária, defende a necessidade de uma nova referência do seu próprio eu, como construção de sua identidade constituída, opondo-se a todas as definições impostas ao longo da história.

Por meio das oficinas literárias de escrita criativa, os estudantes manifestaram suas verdades, seus pensamentos, suas histórias. Segundo Gil Neto (1992, p. 10) “os textos dos alunos significam muito. A palavra deles importa. São símbolos e presença”. Nesse viés, conceder o espaço da escrita na sala de aula oportuniza a exposição de pensamentos e críticas dos estudantes sobre as temáticas discutidas, pois a representação da escrita é uma marca de identidade, que pode ser lida, compreendida e (re)afirmada.

Transformar e libertar a história é falar de homens e mulheres numa relação igualitária. Falar de mulheres negras e não negras não é somente relatar os fatos em que elas estiveram presentes, mas reconhecer o processo histórico de exclusão como sujeitos, desconstruindo os estereótipos presentes na história feminina para reconstruí-la em bases igualitárias.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1.ed. – São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R; SOUZA, R. J. de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 14 ago. 2020.

COSTA, E. G. da. Palavra e silêncio de corpos em trânsito. *In*: OLIVEIRA, U. J. de; SANTOS, Z. B. dos (orgs.). **O Ensino na Educação Básica: Diálogos e Possibilidades**. Vitória, ES: Editora Milfontes, 2017. p. 119-128.

DALCASTAGNÊ, R. **Espaço e gênero na literatura brasileira contemporânea**. Porto Alegre: Zouk, 2015. 288p.

DALCASTAGNÊ, R. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. **Revista Ibéric@l**, n. 2, p. 13-18, 2012.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016. 244 p.

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

LAJOLO, M. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LOURO, G. L. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, [s.l.], v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

LUCINDA, E. **Contos de Vista**. São Paulo: Global, 2004.

LYRA, B. **Água Salobra**. Vitória: Causa, 2017. 90 p.

LYRA, B. **Entrevista Bernadette Lyra**. Entrevista concedida a J.R.C. São Mateus, 22 maio. 2018.

NASCIMENTO, É. P. do. **Vozes Marginais na Literatura**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

NETO, A. G. **A produção de textos na escola**: Uma trajetória da palavra. São Paulo, 1992.

NUNES, P. J. Há Literatura no Espírito Santo. **Tertúlia** – Revista de Literatura do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: https://www.tertuliacapixa.ba.com.br/paraler/a_literatura_do_espirito_santo_uma_marginalidade_perif%c3%a9rica.html. Acesso em: 20 jun. 2020.

REIS, R. **Cânon**. In: JOBIM, José Luís, org. *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992

RIBEIRO, F. A. **Estudos críticos de literatura capixaba**. Vitória: Vitória, 1990. 120 p.

RIBEIRO, F. A. A literatura do Espírito Santo: Uma marginalidade periférica. **Tertúlia** – Revista de literatura do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: https://www.tertuliacapixaba.com.br/paraler/a_literatura_do_espirito_santo_uma_marginalidade_perif%c3%a9rica.html. Acesso em: 20 jun. 2020.

RIBEIRO, F. A. **Literatura do Espírito Santo**: uma marginalidade periférica. Vitória: Nemar, 1996.

RIBEIRO, F. A. **Antologia de escritoras capixabas**. Vitória: Centro de Estudos Gerais, Departamento de Línguas e Letras, NPLES, 1998. 216 p.

RIBEIRO, F. A. **Literatura feminina capixaba** (1920-1950). Vitória: Academia Espírito Santense de Letras/Centro de Ensino Superior de Vitória, 2003.

TELLES, N. **Escritoras, escritas, escrituras**. *In*: História das mulheres no Brasil. Del Priore, M (org.), 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

Capítulo 3

*A literatura afro-brasileira feminina na escola: por uma educação antirracista**

*Emanuelle Rodrigues Loyola*¹²

*Andressa Zoi Nathanailidis*¹³

* Texto referência para oficina 3.

12 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino da Bahia e integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino, Literatura e Educação das Relações Étnico Raciais (Gelre).

13 Doutora em Letras pela Ufes. Docente da Ufes, *campus* Ceunes.

INTRODUÇÃO

O presente artigo vem discutir como a abordagem de uma literatura de autoria negra e feminina presente nas escolas ajuda em uma formação antirracista, rompendo alguns mitos, como o da democracia racial, e o discurso intelectual eurocêntrico.

Para isso, embasa-se na premissa de que a literatura é uma ferramenta poderosa de instrução e educação, e que em sua plenitude traz para o leitor um mundo no qual os personagens podem compartilhar sentimentos, atitudes, posturas vivenciadas que, ao se retratarem, traduzem suas expectativas diante da própria realidade (CANDIDO, 2011). Ainda, a educação tem um papel importante na tentativa de formação de uma sociedade de direitos iguais, questionando o discurso único do colonizador, que até hoje se perpetua em atitudes, conceitos e ideias que são preconceituosas, que rotulam e que excluem, e que não são percebidas por estarem, de certa forma, socialmente naturalizadas (MUNANGA, 2005).

Segundo Eliane Cavalleiro (2003), o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. De modo silencioso ocorrem situações no espaço escolar que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes diferentes lugares para pessoas brancas e negras.

Portanto, a escolha de quais vozes a escola representa faz muita diferença na formação crítica-racial do(s) aluno(s) e na elevação do pensamento decolonial. O discurso literário põe em evidência experiências humanas imbuídas de valores sociais, históricos, culturais e ideológicos; valores estes oriundos da sociedade em que tal discurso é produzido. Nesse sentido, a literatura pode servir como um instrumento aliado à luta em prol de uma sociedade mais justa e na qual haja a equidade, assim, pode ser uma grande aliada na luta pela liberdade social de alguns grupos.

Nessa perspectiva que nosso estudo justifica-se, por pensar que a intervenção no currículo literário amparada na Lei 10.639/03 pode auxiliar na construção de um currículo antirracista que valoriza a diversidade, abre-se o caminho para novas formas de pensar e agir, oportunizando a significação e a compreensão da função estética da literatura afro-brasileira e da escrita feminina negra.

Tem-se, assim, como objetivo discutir a importância da literatura afro-brasileira de autoria feminina, nas escolas, na formação do ser mais humanizado, e como fonte de discussão sobre as relações étnico-raciais e de gênero, a partir uma prática decolonial. Além disso, apresentam-se os resultados das oficinas realizadas para turma do segundo ano no ensino médio da Escola Modelo Luís Eduardo Magalhães, situada na cidade de Itamaraju-Ba.

Como metodologia elegeu-se a pesquisa bibliográfica, com estudo de autores que dialogam com o tema discutido, buscando embasamento para as discussões levantadas e a pesquisa-ação, com a aplicação de oficinas de leituras de contos de autoria feminina e negra, apresentando o processo de aplicação dos resultados observados.

Por seguinte, discutiremos a autoria feminina contemporânea, a importância da literatura afro-brasileira na escola, e a aplicação das oficinas de leitura com os resultados alcançados.

A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA FEMININA CONTEMPORÂNEA

Ao longo da história, tanto os escritores negros quanto as escritoras negras encontraram obstáculos para realizar a sua escrita, visto que, durante muito tempo da história do Brasil, não lhes coube o direito de escrever, publicar ou mesmo de falar sobre si ou sobre seu grupo. Souza (2003, p. 64) enfatiza que “a literatura tem sido, na vida cultural brasileira, um elemento importante para a configuração identitária de setores das elites”.

No entanto, apesar de tanto o homem quanto a mulher serem sujeitos da colonização, sujeitos à subalternidade, o fator gênero ainda pressupõe a dominação masculina, que se espelha em todos os fatores sociais e culturais de uma sociedade. Gayatri Spivak (2010, p. 67) ressalta que “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade”. Acentua-se, desse modo, que o ser subalterno, colonizado, sofre por estar nessa condição, mas que essa condição é mais crítica para a mulher, que carrega consigo o fator gênero e encontra dificuldade para gerar o seu discurso e ser ouvida.

Contudo, há alguns anos o cenário vem mudando, enfrentando-se o Estado patriarcalista e branco, as mulheres negras estão se organizando e escrevendo, dando voz às suas histórias; estão, por meio da escrita, construindo-se e modificando-se, inclusive para seu reconhecimento social. Querem ser representadas e reconhecidas, querem ser visíveis socialmente em sua diferença.

A busca por esta autorrepresentação e a quebra dessas imagens negativas ou comumente circulantes na literatura nacional realiza-se com a tomada de consciência dessas mulheres que se aglutinam em movimentos literários e passam a expressarem seu próprio sujeito poético, com suas dores, lutas, anseios, história e memória. (SOUSA, 2015, p. 80)

Esse crescente processo de ocupação do espaço literário, que até pouco tempo quase não era preenchido por mulheres negras, representa um ato de insubordinação que encoraja as outras mulheres em uma rede de memórias, experiências e representatividade. Essas mulheres escritoras não se contentam mais com o silêncio do lugar que lhes fora reservado, soltaram a voz e tomaram a caneta para escrever sua própria história e dar forma às suas representações por meio

da fala e da escrita. Ana Rita Santiago descreve a literatura afro-brasileira realizada por mulheres como:

[...] produção de autoria de mulheres negras que se constitui por temas femininos e de feminismo negro comprometidos com estratégias políticas civilizatórias e de alteridades, circunscrevendo narrações de negritudes femininas/ feminismos por elementos e segmentos de memórias ancestrais, de tradições e culturas africano-brasileiras, do passado histórico e de experiências vividas, positiva e negativamente, como mulheres negras. Por esse projeto literário, figuram-se discursos estéticos inovadores e diferenciadores em que vozes literárias negras e femininas, destituídas de submissão, assenhoram-se da escrita para forjar uma estética textual em que (re) inventam a si/nós e cantam repertórios e eventos histórico-culturais negros. (SANTIAGO, 2012, p. 155)

Nesse sentido, essa literatura é realizada por meio do redirecionamento da voz narrativa que está empenhada em figurar a mulher não a partir de seus dotes físicos, mas pelas atitudes de luta e de resistência, e de sua afirmação enquanto sujeito. É uma escrita que apresenta múltiplas faces, um intercâmbio entre o passado e presente, pois sempre procura apoio nos ancestrais, colocando esse fator como primordial para sua representação. Dessa forma, conferem-se novas possibilidades à sua história e a de seus antepassados, dando voz e forma a personagens que irão entoar dores e lutas contra o sexismo, o racismo e batalhas diárias em um mundo contemporâneo.

Se há uma literatura que nos invisibiliza ou nos ficcionaliza a partir de estereótipos vários, há um outro discurso literário que pretende rasurar modos consagrados de representação da mulher negra na literatura. Assenhoreando-se “da pena”, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam

inscrever no corpus literário brasileiro imagens de auto-representação. (EVARISTO, 2005, p. 54)

Conceição Evaristo corrobora a premissa de que a voz feminina na literatura, além de ter um viés estético, de fruição, também traz um viés de autoconhecimento, pois, ao representar as mulheres negras sem os estereótipos a que elas são amarradas e ao representar uma voz individual e coletiva, leva o leitor a um novo conhecimento e desperta um novo olhar desassociado do racismo, do sexismo.

No entanto, desassociar a imagem da mulher negra como um simples corpo sexual, e de deleite ao homem, estereótipo perpetuado desde o período colonial, torna difícil a aceitação da mulher negra como pensadora, intelectual. Essa não é uma característica somente do “outro” em relação à mulher negra, mas também da mulher negra que veste essas “verdades” coloniais e que não se conscientiza da sua capacidade intelectual. bell hooks (1995, p. 468) salienta que “algumas de nós preferiram assim negar sua capacidade intelectual para não enfrentar essa realidade. Outras podem escolher ser acadêmicas, mas evitam a classificação de intelectual”.

Com isso, fica nítida a importância de se contemplar na escola a literatura feminina negra, proporcionar aos alunos o contato com uma literatura decolonial, uma literatura que traga a voz do subalterno, uma literatura que rompa com as relações de poder, de gênero e de relações étnico-raciais construídas no Brasil. E uma representação positiva de mulheres escritoras, produtoras de suas histórias e de modelo para as várias alunas pretas que necessitam de uma representação e de uma dose de autoestima. Em consonância com esse ponto de vista, Santiago destaca:

A produção literária de escritoras negras contemporâneas pode minar processos de coisificação, a que foram reduzidas personagens negras femininas na literatura brasileira, pois vozes se erguem, perspicaz e agudamente, contra estereótipos, estigmas,

discriminação e visões exóticas, colonialistas que ainda passeiam em trânsitos literários. Para tanto, conciliam e opõem igualmente quando necessário, o passado histórico e o presente, bem como pontos culturais africanos tradicionais como aqueles hoje ressignificados no Brasil. (SANTIAGO, 2012, p. 21)

Portanto, o trabalho com a literatura negra feminina em sala de aula possibilita o acesso a uma produção literária que rompe com uma tradição canônica, que cria novas representações da figura do(a) negro(a) no literário no real, que gera discussões sobre questões raciais, que constitui um instrumento para o fortalecimento da autoestima negra, além de ser uma forma de promover uma educação pautada na diversidade de gênero, raça e etnia que compõe o Brasil.

Assim, ante o exposto, discutiremos a seguir a presença da literatura negra feminina na escola e a sua importância para uma educação das relações étnico-raciais.

A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA FEMININA NA ESCOLA

A escola tem um grande papel de interferência cultural que, muitas vezes, mantém culturas e padrões sociais, organizando-se de maneira a reforçar mecanismos de dominação ou formas de adaptação de agentes para que a sociedade mantenha as normas de poder. No entanto, também pode ser um espaço de construção cultural e de questionamento do *status quo*, estimulando seus agentes a transformar a sua realidade, levando a novas relações sociais. De acordo com Silva (2006, p. 206) “A escola tem desenvolvido um padrão cultural, não apenas de repetição de comportamentos, mas de desenvolvimento mesmo de raciocínios para a solução dos diferentes problemas e para a convivência”.

Em virtude disso, aceitar a importância da escola e da sua cultura como propulsora social e cultural é necessário para a compreensão desta como agente transformador dos padrões estabelecidos e de

políticas afirmativas que acontecem dentro desse ambiente. Com isso, diminui-se o abismo entre grupos sociais e raciais diversos.

Se as instituições educacionais escolares cumprem, por um lado, funções sociais determinadas, elas igualmente se modificam independentemente dessas determinações, pois são moldadas e construídas pela história sociocultural e profissional de seus personagens, com suas vivências, experiências, utopias, realizações e possibilidades. (SANTOS; CASTRO, 2012, p. 72)

Foi nesse reconhecimento da escola como grande propulsora social e, mais ainda, no reconhecimento do apagamento e da desvalorização que a cultura africana, afro-brasileira, sofre dentro do ambiente educacional e, conseqüentemente, no ambiente social que o governo federal, no ano de 2003, criou a Lei n. 10.639, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, alterando a Lei n. 9.394/96 e incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Assim, deu-se um importante passo para a afirmação dos direitos humanos básicos para a população negra do país, na tentativa de reverter os efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo, admitindo as disparidades entre brancos e negros existentes na sociedade brasileira (BRASIL, 2004). Diante dessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais pontuam que:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no

processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2004, p.7)

O documento enfatiza a importância da escola como espaço de superação e desconstrução do racismo, dos preconceitos e da discriminação que estruturam as relações sociais e raciais. No entanto, para que todo o processo de formação de identidades, diversidades e diferenças realmente aconteça no interior das escolas, é preciso preocupar-se com um currículo pautado na diversidade. Catherine Walsh (2001) propõe a pedagogia decolonial, uma *práxis* baseada numa insurgência educativa propositiva representando a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento, com isso, uma pedagogia que leve a uma decolonialidade do poder, do ser e do saber. Uma pedagogia com estratégias e metodologias com as quais o ensino e a transmissão do saber colocam-se a serviço de lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação, levando a uma decolonialidade (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

[D]ecolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24)

Portanto, é necessário haver uma educação que se abra a várias possibilidades de visão, de conhecimento e de reconhecimento social, ultrapassando simplesmente uma metodologia baseada em só dizer que o “outro” existe, mas em levar para a sala, para o cotidiano escolar, as várias culturas, conhecimentos e saberes, levando a uma interculturalidade, termo usado por Walsh (2001) como um processo político de desconstrução, de confronto ao *status* estabelecido e de intercâmbio entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas.

Em consonância com essa proposta, bell hooks (2013), escritora, professora e intelectual negra insurgente, escreve sobre a educação

como prática da liberdade que pressupõe uma educação que não reproduz o *status quo*, que traz o pensamento crítico, reflexivo e des-constructivo para a sala de aula. Dessa forma, para educar para a liberdade, é preciso, sobretudo, desafiar o modo como se costuma pensar os processos pedagógicos.

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade. (HOOKS, 2013, p. 50)

Pensando pelo viés de uma pedagogia decolonial, antirracista, no qual a orientação e a construção do saber acontecem, dando espaço a questões de diversidade e de alteridade, é preciso que seu currículo, suas práticas e seus materiais didáticos sejam repensados. Segundo Tomas Tadeu da Silva (2005, p. 102),

[...] o currículo, é sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão de raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado ao currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e jovens se tornarão como seres sociais.

O autor reflete sobre a importância do currículo no sistema escolar e sobre como ele atribui uma identidade à educação na construção da identidade do indivíduo que dela participa. O currículo deve ser pensado de forma que represente todos a partir das diferenças, valorizando o que cada cultura afirma ser importante para a sua comunidade.

É dentro dessa perspectiva, de um currículo que representa todos dentro das suas individualidades, que é necessário pensar as escolhas dos livros literários, e de quais vozes a escola escolhe representar, pois o discurso literário põe em evidência experiências humanas imbuídas de valores sociais, históricos, culturais e ideológicos da sociedade em que é produzido. O que interfere na formação crítica-racial do aluno e na elevação do pensamento decolonial. Kabengele Munanga nos alerta sobre isso no livro *Superando o racismo na escola* ao escrever:

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. (MUNANGA, 2005, p. 15)

Por isso, a importância de a escola ser o espaço da diversidade e do reconhecimento das relações étnico-raciais, como forma de se quebrar pensamentos e atitudes estabelecidos e tidos como normais por grande parte da população.

Para tanto, a escola deve abrir espaço para as várias vozes, deve levar a literatura feita por aqueles que falam de um lugar específico e que, conseqüentemente, têm o direito de serem representados e de lançarem sua voz literária, no contexto brasileiro, sobretudo na literatura afro-brasileira. Deve-se levar o aluno a um olhar analítico e lúcido, para que perceba a abordagem negativada e preconceituosa dos personagens negros perpetuada em algumas obras, rompendo com essa lógica literária e fazendo com que os alunos negros e as alunas negras se reconheçam em outras formas de se representar no mundo. Assim, com a literatura afrodescendente, damos voz e possibilidade de identificação ao outro e “nessa dimensão, a literatura é, portanto, um espaço não apenas de representação neutra, mas de

enredos e lógicas, onde “ao me representar eu me crio, e ao me criar eu me repito” (LIMA, 2005, p. 102).

OFICINAS DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

A partir do estudo sobre as relações étnico-raciais, da escola como lugar responsável por desenvolver uma educação decolonial, da literatura como poderosa fonte de modificação do universo mental humano e da literatura negra feminina como fonte de representação de raça e de gênero, foi que pensamos em exercer na prática a abordagem da literatura afro-brasileira feminina não canônica em uma sala de aula de modo a contemplar a Lei n. 10.639/03, que se refere à valorização do negro e à luta contra o racismo.

O desenvolvimento de oficinas de leituras de literatura afro-brasileira aconteceu como forma de observação de como a oferta de leituras de produção negra e feminina mexe com o estado estabelecido. Além disso, pensou-se em como a recepção dessas obras possibilita a construção de um novo horizonte de expectativa dos alunos em relação à imagem do negro na literatura e das suas concepções raciais.

O horizonte de expectativa é uma prática desenvolvida por Hans Robert Jauss (1994) a partir da sua teoria da estética da recepção. O autor discute que o valor de uma obra não está nos seus aspectos históricos ou biográficos, mas sim na forma como ela é recebida pelo leitor e o efeito que provoca nele. Segundo Jauss (1994, p. 50),

[...] a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática, pré-formando o seu entendimento de mundo, e assim, retroagindo sobre o seu comportamento.

Nos estudos de literatura apoiados na teoria da estética da recepção, o leitor assume uma posição ativa, a obra literária passa a ter um

papel de fazer fluir o conhecimento estético e o conhecimento histórico. Isso significa que o receptor deixa de ser considerado destinatário passivo, passando a atuar como agente ativo, que participa na elaboração do sentido, na construção final da obra artística. Com isso, em relação ao texto literário, é capaz de romper padrões predefinidos, passando a observar e refletir sobre novas expectativas sociais.

Dessa forma, a turma do segundo ano do ensino médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (Itamaraju-BA), com 30 alunos, foi escolhida para ser o lócus de aplicação das oficinas. A escolha se deu em função de a pesquisadora atuar nessa turma também como professora regente. A seleção pela série ocorreu por, normalmente, os alunos já terem tido o contato com várias obras canônicas ao longo dos anos escolares, durante as aulas de literatura, e por já terem sofrido uma grande carga de influência de pensamentos, opiniões e atitudes que provém de seu meio social, e que na grande maioria parece ser de conotação preconceituosa.

O formato de oficinas foi o recurso metodológico dentro da pesquisa-ação selecionado por permitir uma dinâmica de maior interação entre alunos e professor, por ser um espaço de construção coletiva, de reflexão e de participação ativa, além de permitir a exposição livre de conhecimento e a assimilação de novos sendo mediados pelo professor.

As oficinas ocorreram em quatro blocos com a duração, em média, de três a seis horas/aula, alcançando um total de 16 horas/aula cada um. Tiveram como suporte principal a leitura de contos afro-brasileiros, gênero escolhido por ser um dos gêneros prosaicos mais populares da literatura e pelo fato de ser produzido à luz das situações cotidianas, das práticas sociais situadas na história, das vivências, dos acontecimentos; sem contar que a sua natureza condensada permite uma leitura mais rápida e resultados interpretativos mais positivos.

Considerando-se essas características do conto e o formato de oficinas que foi adotada, elegeram-se dois contos de duas autoras de representatividade na literatura afro-brasileira e que lançam sua

poética apoiando-se na ancestralidade e na luta pela valorização, identificação e representação do negro na sociedade: Conceição Evaristo e Fátima Trinchão.

A oferta do conto de cada autora aconteceu seguindo uma mesma sequência de introduzir a temática, depois uma motivação ligada ao conto, o momento da leitura (individual e coletiva), e a interpretação. Durante o processo os alunos/leitores eram estimulados a externalizarem suas opiniões, interpretações e experiências. Esse momento de externalização é a materialização da interpretação como um ato de construção de sentido de uma determinada comunidade. Na escola, esse momento literário é diferente de quando fazemos uma leitura independente, pois, na escola, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos, desenvolvendo, assim, os horizontes de leitura.

Para ajudar nesse momento foi adotado o diário de leitura, por ser um instrumento que possibilita a realização de anotações relacionadas às experiências vivenciadas, ou seja, um apoio em que se relatam atividades, conquistas, frustrações, impasses, dúvidas, inquietações, desabafos, avanços e recuos que se expressam em uma caminhada. O uso desse recurso incentiva uma prática leitora social, possibilitando ao aluno ver-se como interlocutor do texto e como coprodutor de sentidos, abandonando a passividade e passando a questionar, relacionar e construir sentidos, tornando-se um leitor ativo (ABREU-TARDELLI, 2015).

No decorrer das oficinas, os alunos/leitores eram estimulados a refletir sobre tudo o que estava sendo visto até o momento, observar os aspectos que compunham os contos lidos e as questões sociais e culturais que rodeiam as escritoras e a sua literatura. A partir dessa reflexão, foi solicitado que produzissem, em seu diário de leitura, um conto com a temática de sua escolha e que, assim como a literatura afro-brasileira, os representassem.

A interpretação das oficinas e do produto produzido se deu por meio da leitura crítica de como os alunos percebem alguns elementos

marcantes dessa literatura, como a memória, a ancestralidade, a identidade, a oralidade, etc., identificando como esses elementos foram retratados, como se relacionaram com eles e como o olhar para o outro se constituiu a partir dessas leituras e discussões.

Percebeu-se, ao final de todo o processo, que as oficinas tiveram resultados positivos, houve receptividade e prontidão por parte dos alunos envolvidos. As questões de raça e de gênero permearam todas as discussões e despertaram questionamentos e reflexões, levando alguns a uma identificação com os personagens dos contos e outros a se questionarem sobre questões cotidianas e históricas que envolvem o ser preto, como os estereótipos que cercam os personagens pretos na literatura. Sendo acionado internamente nesse momento, o olhar para o outro e para a sua vida levou a desenvolver ideias de tolerância, de autoaceitação, de respeito às diferenças étnico-culturais.

Evidencia-se, assim, que o estudo da literatura afro-brasileira nas escolas permite o início do processo de descolonização, que leva, por meio do estético, da metáfora, do poético, do ficcional e do memorial, o pensar no outro, nas suas dores, na sua cultura, na sua religião. Com isso, leva-se à diminuição do racismo e do sexismo nas escolas, e na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta das oficinas de leitura da literatura afro-brasileiras feminina comprova que essa literatura em sala estimula nos alunos associações às memórias, à oralidade, à cultura e ao encontro do outro, despertando sentimentos, identificações e possibilitando espaços de discussões para as questões raciais e de gênero.

Uma literatura que representa o coletivo, ao trazer memórias e ancestralidades, leva o leitor a um novo conhecimento, desassociado do racismo, do preconceito e do sexismo. Proporciona o contato com uma literatura decolonial, rompendo com as relações de poder, de gênero e de relações étnico-raciais construídas no Brasil,

e possibilita o acesso a uma produção literária que rompe com uma tradição canônica. Concebe novas representações da figura do(a) negro(a) no literário e no real, o que influencia o fortalecimento da autoestima negra e gera discussão sobre questões raciais, rompendo com a colonialidade do ser, saber e poder, promovendo e garantindo a diversidade de gênero, raça e etnia que compõe o Brasil, tão necessária para a formação educacional.

No entanto, sabemos que oficinas literárias sozinhas não acabarão com o processo de colonialidade vigente e com o racismo que cerca a escola, é necessário um envolvimento coletivo nesse trabalho, de uma pedagogia decolonial, que aconteça cotidianamente na escola, em todas as disciplinas, questionando as colonialidades do saber, do poder e do ser. Para isso, o espaço escolar deve ser um local de representações e de reconhecimento, desenvolvendo, no seu público, as habilidades de analisar, de interpretar e de relacionar as informações recebidas e dar voz àqueles que há muito são marginalizados pela sociedade e que são socialmente silenciados.

Assim, a escola, ao cumprir a Lei n. 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, possibilita a criação de espaço diverso que reconhece a cultura e a história dos negros, estimula os alunos a serem protagonistas do processo de construção do conhecimento histórico e enfatiza o seu papel como sujeitos e agentes da história, construindo memórias e reforçando vínculos de identidade entre a escola e a sociedade, estimulando o processo de ensino aprendido e produzindo uma pedagogia decolonial.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. O diário de leitura como instrumento para o desenvolvimento da leitura e do próprio professor em formação continuada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 1, p. 53-78, jan./jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC/Secad, 2004.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

EVARISTO, C. Da representação a auto-representação da mulher negra da mulher negra na literatura brasileira. **Revista Palmares: cultura afro-brasileira**, Brasília, ano 1, n. 1, p. 52-54, ago. 2005.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, b. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.3, n. 2, p. 464-468, 1995.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

LIMA, H. P. Personagens negros: Um breve perfil da literatura infanto-juvenil. *In*: MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2. ed., 2005. p. 101-115.

MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, L. V. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

REIS, M. de N.; ANDRADE, M. F. F. de. **O pensamento decolonial**: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, [s.l.], ano XVII, n. 202, mar. 2018.

SANTIAGO, A. R. **Vozes literárias de escritoras negras**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2012.

SANTOS, M. P. dos; CASTRO, C. B. de. As Relações entre Escola e Cultura sob o olhar da Sociologia a Educação: Uma Abordagem Sistêmica. **Imagens da Educação**, [s.l.], v. 2, n. 3, p. 69-78, 2012.

SILVA, F. De C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA, D. R. de. A mulher negra no contexto da literatura afro-brasileira: a escrita de si e a reinvenção do sujeito negro feminino. **Grau Zero-Revista de Crítica Cultural**, [s.l.], v.3, n. 1, p. 75-98, 2015.

SOUZA, F. Literatura Afro-brasileira: algumas reflexões. **Revista Palmares**: Cultura Afro-Brasileira, [s.l.], ano 1, n. 2, p. 64-72, 2003.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulard Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WALSH, C. **La educación Intercultural en la Educación.** Peru: Ministerio de Educación, 2001.

Capítulo 4

*A representação do negro no livro didático: discutindo posturas a partir de uma sequência didática**

Vanessa Tiburtino¹⁴

Eliane Gonçalves da Costa¹⁵

Záira Bomfante dos Santos¹⁶

* Texto referência para oficina 4. 14 Doutora em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais (Poslin/UFMG). Mestra em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/Ceunes). Atua no setor pedagógico do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), *campus* Nova Venécia. Desenvolve pesquisas na área de Multimodalidade, Livro Didático e Ensino de Línguas. É membro do Grupo de Pesquisa Multimodalidade, Leitura e Textos – (Gemulte – Capes/DGP).

15 Pós-Doutorado em Ensino na Educação Básica pela Ufes. Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professora adjunta na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), *campus* dos Malês-Salvador/BA. E-mail: elianegoncalves@unilab.edu.br.

16 Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG, Brasil, docente da Ufes e no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica PPGEEB. Atua no ensino de língua adicional e língua materna, coordena o Gemulte/CNPq).

INTRODUÇÃO

A educação atual no Brasil passa por mudanças, desde a forma de se conceber o currículo à integração dos avanços tecnológicos no cotidiano das aulas. Vivemos numa época em que termos como *globalização, competitividade, letramentos, fluidez e liquidez do tempo* estão em voga, entretanto, velhas questões que precisam ser discutidas ainda perpassam a realidade escolar, entre elas, o racismo. Afinal, qual é a função da educação nos tempos atuais? Conforme Saviani (2013, p. 115), a educação é uma “[...] atividade mediadora da prática social global” e, portanto, visa à promoção do homem; este não é um ser assujeitado, passivo, mas sim “[...] reage perante a situação, intervém pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar” (SAVIANI, 2013, p. 45).

Diante da necessidade de conceber a educação para promover um ser situado, engajado, negociador de sentidos e que saiba se posicionar, abordaremos, no presente trabalho, como as questões étnico-raciais perpassam hoje a escola por meio de um estudo da representação do negro em livros didáticos e mídias, discutindo o que se pode fazer para desconstruir imagens e conceitos negativos que se geram acerca do negro, além de sinalizar possibilidades de se trabalhar um currículo em que as raças não sejam apenas um tema transversal que é mencionado mínima e pontualmente no ano letivo em datas comemorativas, mas conteúdo que se imbrica diariamente no fazer-docente de cada componente curricular, afinal,

As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. (BRASIL, 2004, p.14-15).

Abordar as relações étnico-raciais na educação brasileira é um fato recente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educacional (LDB) — Lei n. 9.394/1996 — estabelece, no artigo 26¹⁷, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígenas; em seu parágrafo 1º, frisa que esse estudo deverá ser tratado como conteúdo. Logo, concebendo a escola como lugar de conflito, tensões, esclarecimentos e lutas, para reconstruir as relações étnico-raciais ao longo das aulas e do cotidiano escolar e visando potencializar caminhos e tempos-espacos, no processo de ensino-aprendizagem, para que o aluno desenvolva um posicionamento crítico, é preciso tratar abertamente as questões raciais, reforçar a representação positiva do negro e dirimir o negativismo que se gera em torno de imagens, textos, expressões, jargões e conceitos que circundam nosso ambiente intra e extraescolar quando se refere à imagem do afro-brasileiro. Isso só se faz descortinando as discussões, estabelecendo relações de criticidade, oportunizando que o aluno seja ouvido, trazendo à baila as diversas versões de uma mesma história, portanto, “[...] é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros” (BRASIL, 2004, p. 14).

O trabalho escolar em torno da questão ora posta é um processo de construção, de se posicionar clara, ideológica e politicamente contra qualquer tipo de discriminação. Para isso, não basta somente tratar a questão do racismo como crime inafiançável e imprescritível no Brasil¹⁸, embora essa seja, obviamente, uma das discussões necessárias.

17 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

18 A Constituição da República do Brasil de 1988 estabelece em seu artigo 5º, inciso XLII, que “[...]a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988).

Para além desse debate, faz-se urgente também promover capacitação docente, prover as escolas de material didático e recursos necessários, ampliar o foco dos currículos para a diversidade social, racial e econômica brasileira, falar abertamente em salas e nos diversos espaços da escola sobre tal assunto, enfim, as ações são processuais, pois o reconhecimento da afirmação dos direitos da população afro-brasileira

[...] requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira, mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004, p.11-12)

Essas mudanças frisadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) e pela LDB demandam uma postura para além da inclusão dos conteúdos; na verdade, o que se exige no panorama atual é que se repensem essas relações étnico-raciais e que se entenda que ser negro no Brasil não se limita às características físicas do sujeito. Nesse sentido, Gomes (2001, p. 89) também afirma que

[...] ser negro, no Brasil, possui uma complexidade maior e não se restringe a um dado biológico. É uma postura política. É declarar especificamente o vínculo com uma cultura ancestral, com a origem africana recriada e ressignificada em nosso país. No Brasil, ser negro é tornar-se negro. O conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo ou o desprezo das diferenças raciais ainda presente na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação.

É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática.

Esse estudo visa, portanto, debater a questão racial no estabelecimento de ensino sob a perspectiva de uma escola que se configura como espaço de lutas, de conflitos e de conhecimento, além de discutir como o livro didático pode corroborar esse processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, abrangemos teóricos que se debruçam sobre tal temática na seção seguinte e explicitamos, posteriormente, uma proposta de trabalho por meio de uma sequência didática voltada a alunos e professores do Ensino Médio.

DEBATENDO A ESCOLA: CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA A VALORIZAÇÃO E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

Refletir sobre a articulação cultura, cidadania, raça e educação representa não a transversalidade do tema *raça* na escola, mas sim o pertencimento dessa temática a todo o processo educativo do sujeito, não limitando seu tratamento a um momento estanque no calendário escolar. Colocar a educação no campo do direito é “[...] garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais” (GOMES, 2001, p. 84). Adentramos, então, na esteira da transposição didática, em como o professor priorizará esse conteúdo no cotidiano de suas práticas em salas de aula. Tratar da questão racial é ir além de afirmar que somos iguais perante a lei, é reconhecer que somos diferentes, sim, e que são essas diferenças que nos constituem humanos. Em geral, trabalha-se sob o viés da igualdade sem abordar a equidade, sem abranger que é exatamente o fato de sermos diferentes que nos aproxima do outro; há, pois, a necessidade de se conscientizar de que somente discorrendo acerca dessa temática de forma

aberta e disposta ao diálogo que poderemos caminhar rumo à construção da democracia racial no país.

A escola muitas vezes, infelizmente, desconsidera a abordagem racial em seu dia a dia, talvez por receio dos desafios que as diferenças acarretam. E isso reflete, obviamente, o mesmo desprezo e a negação da herança ancestral de nosso povo. É necessário fazer educação com base na premissa de que “[...] toda identidade humana é construída e histórica” (APPIAH, 1997, p.243). O respeito à diversidade e às histórias dos povos e raças é o que deve nortear o currículo e o fazer pedagógico nas instituições de ensino, porém, há de se ressaltar que enfrentar esses desafios diários, de descortinar o negativismo e criar representações positivas do negro, é um processo que exige formação, atenção e muito conhecimento. Nesse sentido, afirma Gomes (2001, p. 87)

[...] ser diverso não é o problema. Afirmar positivamente uma identidade racial também não. Ser diverso e portador de uma identidade racial são aspectos constituintes da nossa formação humana e também uma construção social e histórica.

Logo, tratar de raça é falar às claras, estar preparado e preparar o aluno para enfrentar situações de racismo com argumentos e conhecimento, tentando dismantelar postulações já inculcadas na mente de muitos. Ser indiferente a essas necessidades é possibilitar que as injustiças e crimes se perpetuem. Conforme assevera Santos (2007, p. 62, grifos do original), “[...] necessitamos construir a emancipação a partir de uma nova relação entre o *respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença*”. Formar um sujeito emancipado, que saiba respeitar as diferenças e se reconhecer no outro deve ser um dos norteadores da educação, uma vez que esta visa, como já ratificado anteriormente, à promoção do homem, e que sujeito é constituído para viver em sociedade se não se constrói sobre o pilar da diferença? Uma educação que se realiza por meio da manutenção das ideias centralizadoras europeizadas e dominantes acaba por

naturalizar a exclusão e, de forma sutil e sob o discurso da neutralidade, reproduz a cultura dominante e a manutenção das classes mais favorecidas no poder (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Esse viés reprodutor de educação nega a existência de diferentes culturas, saberes, tradições, raças e valores, acarretando o emudecer das vozes oprimidas. Por sua vez, isso é o resultado de um silenciamento imposto, já que “[...] a cultura ocidental e a modernidade têm uma ampla experiência histórica de contato de outras culturas, mas foi um contato colonial, um contato de desprezo, e por isso silenciaram muito dessas culturas” (SANTOS, 2007, p. 55).

Uma educação baseada então na reprodução de saberes dominantes é a representação do pensamento abissal (SANTOS, 2009), cuja característica fundamental é a impossibilidade de haver/reconhecer os dois lados da linha. Ou seja, é a impossibilidade de concatenar ideias diferentes, valorizando somente o que vem do Ocidente, do Norte, invisibilizando outros tipos de culturas, tradições e saberes, baseando-se erroneamente na imposição do discurso e não na dialética dos diferentes tipos de colocações e dizeres.

Destarte, é preciso pensar uma educação pós-abissal para além da linha fronteira, sob o embasamento de epistemologias que não neguem, desprezem ou sejam indiferentes às desigualdades, à opressão, mas que proponham uma ecologia de saberes (SANTOS, 2009), pois esta, assim como o trabalho com a questão racial, deve ser:

assentada na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. Centra-se, pois, nas relações entre saberes, nas hierarquias que se geram entre eles, uma vez que nenhuma prática concreta seria possível sem estas hierarquias. (SANTOS, 2009, p. 51)

O ensino construído sob a premissa do respeito às raças também requer o protagonismo da *ecologia de saberes*, voltado às perguntas

constantes e incompletas e que se constitui com base na heterogeneidade das cores, produções, conhecimentos e tradições, propiciando o diálogo entre diversas culturas, visões de mundos e hibridismo racial, pois

Quem sabe, assim, a escola poderá desencadear um processo de mudança de lógicas, de valores e de práticas, e a tradição oral, a corporeidade, a ecologia, a estética e a diversidade dos vários grupos étnico-raciais sejam incorporadas como constituintes do processo educativo, como dimensões do currículo e da prática escolar? (GOMES, 2001, p. 95)

Um instrumento de apoio que pode colaborar com a práxis racial heterogênea na escola é o livro didático (LD), um dos principais — quando não o único — recurso de suporte ao trabalho docente nos dias atuais. Vale lembrar que o LD, conforme afirma Dias (2006, p. 237),

[...] continua sendo a alternativa viável em muitas das nossas escolas públicas de Educação Básica no contexto brasileiro. Para uma grande maioria de alunos e professores, o LD é o material essencial (e, muitas vezes, único) através do qual se estabelecem as interações professor/aluno e o conteúdo a ser ensinado e aprendido.

Pelo fato de se constituir um dos materiais muito usados no cotidiano das aulas, o trabalho com LD deve partir de uma análise criteriosa do professor, avaliando o que pode se adequar às suas necessidades, suas compreensões e também às novas concepções e práticas que visem à formação do aluno-cidadão que respeita às diferenças e assume postura crítica frente a atitudes racistas. Silva (2001, p.77) aponta que o “[...] racismo acentua atributos positivos do grupo que se acha superior e atributos negativos do que é inferiorizado, retira a humanidade do grupo racial em posição de inferioridade, transforma as diferenças em desigualdades”. Daí, a necessidade de se buscar uma abordagem do

LD voltada ao pensamento pós-abissal, que objetive dirimir concepções racistas, representações negativas ou de invisibilidade/indiferença.

Constata-se que, por muito tempo, o LD representou, ao longo de suas páginas, “[...] sedimentações sociais subalternas e a reificação de estereótipos racistas, protagonizados por personagens negros” (SILVA, 2001, p. 65). Nesse sentido, também concorda Silva (2008, p. 19), ao apontar que “[...] o livro didático, de modo geral, omite ou apresenta de maneira simplificada ou falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico cultural de diversos segmentos sociais”.

É fundamental destacar que o LD é cheio de verdades, interesses e significados daquele que escreve, portanto, um professor sem o preparo para lidar com a questão da diversidade racial pode estar contribuindo para o crescimento e a cristalização da discriminação no espaço escolar, pois, conforme assevera Silva (2008, p.24), “[...] o professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão”. Nesse contexto, Santos (2007, p. 77) pondera que a formação do educador para o tratamento da diversidade étnica e racial, no contexto escolar, “[...]é de suma importância para uma prática profissional cotidiana e segura para a inclusão da diversidade racial”.

Em seu artigo sobre a desconstrução da discriminação no LD, publicado no livro *Superando o racismo na escola*, Silva (2008) propõe atividades práticas que possam modificar a ideologia e os estereótipos racistas contidos no LD. Por exemplo, ao perceber que o termo *negro* apareceu associado aos estereótipos de sujeira, incompetência, pobreza, maldade, feiura, com traços grotescos em ilustrações, bem como a existência da invisibilidade da diversidade dos papéis e funções exercidos pelos homens e mulheres negros, é sugerido que os docentes façam atividades em que a cor preta esteja relacionada a algo positivo, para que sejam desconstruídos esses estereótipos, criando uma memória positiva associada a esta cor.

Silva (2008) conclui seu estudo afirmando que convém uma formação para os docentes, particularmente os das séries iniciais do ensino fundamental, com o propósito de embasá-lo para uma prática pedagógica mais crítica, especialmente relacionado ao livro didático, a fim de que exista a possibilidade de reconhecer, corrigir os estereótipos e a invisibilidade presente nesse recurso pedagógico, assim como ressignificar as religiões afro-brasileiras.

Embasamo-nos no estudo de Silva (2008) como modelo para desenvolver a sequência didática apresentada a seguir, que é composta de três oficinas. A escolha desse artigo como referência deu-se por acreditarmos na importância da formação do professor para que o LD seja usado criticamente, a fim de que seja possível fazer intervenções adequadas, evitando práticas racistas, a reprodução de preconceitos e a discriminação racial na escola.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SALA DE AULA NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Considerar a importância do LD no planejamento do professor e perceber que esse recurso é ainda, para muitos alunos, um dos poucos livros que possuem ou a que têm acesso é fundamental para a conscientização da necessidade de um trabalho minucioso, cauteloso e atento com o educando. É preciso, pois, analisar detalhadamente as possibilidades que o LD pode acarretar para a formação crítica do aprendiz quando se fala de democracia racial e respeito às diferenças.

Conforme já pontuado, muitos livros didáticos, ao longo dos anos, representaram o negro de forma estereotipada, assim como outros materiais pedagógicos. Em um levantamento com livros da década de 1990 e da primeira década dos anos 2000, notamos poucas imagens e referências aos negros; quando apareciam, eram representados de forma caricatural ou inferiorizada, ocupando, na maioria das vezes, lugares de subserviência ou de segundo plano.

Por meio de uma análise voltada a livros atuais (produzidos após 2014), percebemos que essa inserção é diferente, de forma ainda suave, mas as perspectivas e representações estão mudando.

Assim como Silva (2001), acreditamos que o trabalho docente embasado no LD pode corroborar essas mudanças recentes, “[...] no sentido de utilizar de forma crítica o livro didático, transformando esse livro em um instrumento de gerador de consciência crítica” (SILVA, 2001, p. 29). Faz-se mister salientar que essas transformações verificadas nos livros são também resultado e reflexo das alterações que as paisagens semióticas comunicativas sofreram. Os textos atuais (tanto em materiais impressos, como LD, como nas diferentes formas de circulação de informação atual) vêm recheados de distintas tipografias, cores, imagens, sentidos e sons (disponibilidade de gravações em CD). Logo, o LD refletiu e absorveu tais inserções: não há mais linearidade na leitura, a liquidez e a rapidez da internet e a realidade globalizada acarretam mensagens repletas de multimodos que captam a atenção do leitor de forma mais acentuada. Portanto, observamos que a adoção de representações das diferentes raças e povos no LD ocorre hoje com mais frequência, também em virtude dessas mudanças e dos multimodos de se comunicar.

A prática docente, dessa forma, deve oportunizar uma reflexão crítica a respeito dos conteúdos verbais e visuais que circulam nas páginas do LD. Para isso, é basilar que o professor estude profundamente a temática, esteja preparado para questionamentos, conflitos e tensões que podem surgir, afinal, “[...]pesquisar o assunto é fundamental para compreender como se dão as relações raciais no interior da escola, visto que este espaço é *lôcus* de relações sociais que estruturam e marcam o processo de socialização” (SOUZA, 2001, p. 61).

No intuito de esclarecer as possibilidades de abordagem positiva do negro no processo de ensino-aprendizagem e apresentar uma proposta de trabalho que tem o intuito de desconstruir postulações que o mostrem como um ser despossuído de humanidade e cidadania, estruturamos três oficinas, envolvendo docentes da grande

área de linguagens. Essa sequência foi elaborada em torno da temática sobre a representação do negro nas mídias e nos livros didáticos e se direciona a uma turma de segundo ano do ensino médio, englobando o trabalho de professores da área de *Linguagens e suas tecnologias*¹⁹. Ressalta-se que todas as atividades envolvem análise de textos, imagens e passagens do LD associada também a vídeos, anúncios publicitários e mensagens que circularam ou ainda são veiculados na internet, TV e redes sociais. Visa-se, dessa forma, promover discussões que se aproximam da realidade do aluno, pois este, atualmente, vive conectado e antenado às diversas formas de tecnologias e aplicativos que circundam nosso meio. Na elaboração das oficinas, três atividades foram organizadas para conduzir o trabalho. A primeira atividade (produção inicial) é conduzida pelo professor de arte, com análise de texto contido no LD de tal componente associada a vídeos e propagandas que expunham, claramente, conteúdos racistas. Ao longo do direcionamento dos questionamentos e diálogos, o professor é instigado a ouvir o aluno e deve se preparar plenamente, pois comentários racistas ou extremistas podem aparecer. Intervenções esclarecedoras são necessárias para que o educando conscientize-se do perigo de visões estereotipadas e atitudes preconceituosas.

A segunda proposta envolve o trabalho do professor de inglês com imagens contidas no LD atual desse componente curricular. Ainda como forma de atentar os alunos a perceberem a inserção do negro em diferentes espaços e como ele foi e é hoje representado, são analisadas imagens de LD de anos anteriores (levadas pelo professor). Após debate destas em sala, é solicitado que os educandos entrevistem familiares a respeito de sua época de estudante e tragam

19 A área de *Linguagens e suas tecnologias* compreende os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Neste trabalho, a SD proposta envolve os componentes: Língua Portuguesa, Arte e Língua Estrangeira Moderna (Inglês).

as respostas obtidas na aula seguinte, bem como escolham imagens de LD antigos de seus familiares para análise das figuras e imagens lá contidas. O docente deve reafirmar, ao longo de toda a atividade, a necessidade de positivar essas figuras, de se construir com naturalidade representações dos negros nas mais diferentes e corriqueiras atividades de nossa realidade.

A terceira atividade envolve uma recapitulação do movimento *Black is Beautiful*, coordenada pelo professor de português. É primordial salientar, ao longo da abordagem em sala, que são séculos de escravidão e nunca direcionamos políticas públicas para tirar o negro, escravizado por tanto tempo, da situação de vulnerabilidade. É preciso lembrar que o LD também faz parte de uma política pública; muitas vezes, este é o material principal, em alguns espaços, único, de apoio ao trabalho docente e de estudo do aluno. Logo, descortinar questões obscuras nas coleções de LD também é um ato de luta contra o preconceito. As análises propostas nesse terceiro momento então englobam texto do LD, música e anúncio publicitário.

PARA (NÃO) FINALIZAR

O trabalho escolar com as diferenças raciais é longo e necessário. É fato que atitudes racistas circundam os mais diversos cenários, desde a escola ao mercado do trabalho. Superar esses limites e crimes consiste em empenhar-se para que a inserção dos conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira ultrapasse momentos estanques no cotidiano escolar. Um dos passos fundamentais é desmistificar a imagem do negro da forma que vem sendo estereotipada nos mais diversos materiais didáticos.

O desenvolvimento das oficinas interligando componentes curriculares diversos é recomendado, visto que se constitui processual e se prolonga pelos distintos tempos e espaços da instituição de ensino. Discutir abertamente, identificar nos mais simples termos e atitudes em que o racismo está impregnado, agir de forma ativa

e argumentativa, positivar a representação das diferentes raças nos mais diversos ambientes e materiais, enfim, posicionar-se ideológica e politicamente frente a essa temática é *sine qua non* para se construir uma sociedade mais justa e democrática racialmente e uma escola que cumpra seu dever de formação do ser humano em sua integralidade, com valores, hábitos e comportamentos éticos que respeitem às diferenças e características dos mais diversos povos.

REFERÊNCIAS

APPIAH, K. A. **Na cada de meu pai**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BOURDIEU, P. PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/2003/L10.639.html Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

Comercial racista causa polêmica mundial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXM-spgpneo>. Acesso em: 8 dez. 2017.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. *In*: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2009. p. 305-344.

DIAS, R. Um instrumento de avaliação para as atividades de leitura no livro didático (LD) de língua estrangeira (LE) no contexto da educação básica. **Revista Moara**, Belém, n. 26, p. 237-251, 2008.

FARACO, C. A.; MOURA, F. M. **Linguagem Nova: 6ª série.** São Paulo: Ática, 1995.

GRIFFI, B **Português 2:** literatura, gramática e redação – 2º grau. São Paulo: Moderna, 1991.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e Anti-racismo na educação** – repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

Los cinco comerciales mas racistas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=agXrTfEsuX4> Acesso em 08 dez. 2017.

MENEZES, V. *et al.* **Alive High:** inglês, 2º ano, Ensino Médio. São Paulo: Edições SM, 2016.

ROCHA, M. A. *et al.* **Arte de perto**, volume único. 1. ed. São Paulo: Leya, 2016.

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e Anti-racismo na educação** – repensando nossa escola. São Paulo, Selo Negro, 2001. p. 161-178.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2009. p. 23-72.

SANTOS, Â. M. **Vozes e silêncio do Cotidiano escolar**: as relações raciais entre alunos negros e não-negros. Cuiabá: EdUFMT, 2007. (Coleção Educação e Relações Raciais, 4).

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, M. A. da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e Anti-racismo na educação** – repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 66-96.

SILVA, A. C. da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 17-33.

SILVA SOUZA, A. L. Negritude, letramento e uso social da oralidade. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e Anti-racismo na educação** – repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 179-194.

SOUZA, E. F. de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e Anti-racismo na educação** – repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 39-63.

Capítulo 5

O ensino do texto literário afro-brasileiro como uma possibilidade de educação das relações étnico-raciais na infância

*Marcela Morais Dal Fior*²⁰

*Celia Nunes Pereira Borges*²¹

20 Mestra em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), *campus* Ceunes – ES. E-mail: marcelinhadalfior@hotmail.com.

21 Professora de língua inglesa pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU) e pela Prefeitura Municipal de São Mateus/ES. Mestra em Ensino na Educação Básica (Ufes). E-mail: celiaborges81@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade, a história dos africanos e afrodescendentes têm sido contada de maneira depreciativa, ocultando-se fatos, e até mesmo desvinculado dos grandes feitos realizados no continente. Assim, nos foram apresentados um Egito e suas maravilhas descoladas da imagem da África, dissociada de toda grande sabedoria, “apagaram” seus conhecimentos sobre arquiteturas, engenharias, metalurgias, arte, danças etc. A imagem que buscaram fixar foi de um povo sem passado e imerso em mazelas.

Atualmente temos revisto todo esse discurso estruturalmente racista. No Brasil, foi a partir do início do século XX que um rol de políticas públicas para a superação do racismo começou a ser implementado. Desde a publicação da Lei 10.639/03, revisitamos currículos, e a formação docente está focada em instituir uma nova narrativa sobre a África, os africanos e os afro-brasileiros.

Durante quase quatro séculos, a escravidão maculou a história e deixou profundas marcas na sociedade brasileira. Após a abolição, negras e negros recém-libertos enfrentaram também a problemática de não ter para onde ir, nem o que fazer, pois não havia nenhuma política que assegurasse as condições básicas de subsistência do referido povo. Isso gerou um aglomerado de pessoas à margem da sociedade.

A inserção da população negra no mercado de trabalho, no meio social e cultural, foi e continua sendo uma das maiores lutas desses povos. Apesar de atualmente existirem leis contra o racismo, a busca por direitos igualitários é contínua. A resistência surge em variados campos, de modo a termos negras e negros ocupando diversos lugares de poder e distintas formas de enfrentamentos políticos, sociais, econômicos e artísticos.

No campo da literatura, durante anos a estratégia aplicada foi o silenciamento da voz negra no meio literário, ou o não reconhecimento identitário racial de alguns autores, como Machado de Assis,

por exemplo. Hoje, num contexto diferenciado, escritas silenciadas ressurgem e são ressignificadas, e com tal perspectiva acessamos as produções de Maria Firmina dos Reis, Machado de Assis, Cruz e Souza, Lima Barreto, Carolina Maria de Jesus. Novos brados têm composto o cenário literário do país e novos autores e autoras têm se destacado, caso de Conceição Evaristo, dos *Cadernos Negros* e seus diversos autores.

Na literatura infantil também vemos a escrita negra destacar-se. Na década de 1980, Júlio Emílio Braz ganhou o prêmio de autor revelação no importantíssimo Prêmio Jabuti, com o livro *Saguairu*. Temos ainda nessa área várias obras com a temática étnico-racial, sobretudo escrita por mulheres negras, como os trabalhos de Sônia Rosa, Heloísa Pires Lima, Patrícia Maria de Souza Santana, Kiusam de Oliveira, Cidinha da Silva, Lucimar Rosa Dias, Elaine Marcelina, Odara Dêlè e outras.

Considerando ser importante a discussão acerca das questões étnico-raciais dentro e fora do espaço escolar, desde a infância, acreditamos no poder que a literatura tem em desvelar artisticamente difíceis assuntos presentes na sociedade. Dessa forma, o presente artigo tem por objetivo analisar como a literatura com temática afro-brasileira para crianças pode contribuir para a efetivação de um currículo que eduque para as relações étnico-raciais, de maneira a potencializar uma nova relação de pertencimento identitário das crianças negras e não negras

Nesse sentido, este artigo tem por objetivo discutir a educação para as relações étnico-raciais a partir do ensino de literatura afro-brasileira para crianças na primeira etapa da educação básica, ou seja, com crianças pequenas que, apesar de não dominarem todos os procedimentos de leitura, têm no texto literário infantil a possibilidade de construir imagens e refletir sobre a sociedade na qual estão inseridas.

Tomamos a literatura como ponto de partida para o desenvolvimento de uma educação antirracista desde a educação infantil, com as crianças pequenas, considerando que, apesar de não dominarem todos

os procedimentos de leitura, têm no texto literário infantil a possibilidade de construir imagens e refletir sobre a sociedade na qual estão inseridas. Sobre a literatura, Candido (2017, p. 182) pontua que “as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo”.

Tal análise aplica-se também à literatura para crianças²², visto que pode influenciar de maneira potente o processo de constituição do indivíduo, atuando como fonte de significados existenciais que poderão ser empregados no mundo real. Portanto, tornam-se indispensáveis o reconhecimento e a valorização da literatura ainda na primeira infância.

Dado o cenário atual do ensino e das questões latentes na contemporaneidade, é necessário ampliar nosso conhecimento sobre racismo e as diversas temáticas que o envolvem. É imprescindível refletirmos sobre as práticas de discriminações raciais que presenciamos, ou até mesmo vivenciamos, de forma que em nenhuma hipótese nos silenciemos diante dessas situações. Resolvê-las positivamente pode facilitar a compreensão das crianças a respeito das relações étnico-raciais, independentemente da etnia, religião, cultura, classe social.

Pensando na realidade escolar brasileira, a questão étnico-racial é ainda negligenciada em grande parte das salas de aula. Há negação de diversos docentes quanto à abordagem dessa questão aos alunos e ao silenciamento frente a atitudes preconceituosas no dia a dia escolar. No que tange a essa realidade, a educação para as relações étnico-raciais se faz necessária nos espaços escolares.

Quando refletimos a escola dentro de uma dimensão específica da formação, inserida em um processo educativo mais amplo, nos deparamos com uma educação que vai além de disciplinas escolares, conteúdos, currículos, regimentos. Encontramo-nos com distintos

22 Utilizaremos neste texto os termos *literatura infantil* e *literatura para crianças* como sinônimos.

olhares que se entrelaçam e perpassam as relações sociais. Dessa forma, a instituição escolar pode ser compreendida como espaço que contribui para a constituição do ser humano.

Bell Hooks²³ (2013), intelectual negra e professora, destaca o ato de educar como uma prática de liberdade, pressupõe uma educação que não reproduza o *status quo*, e que leve para dentro das salas de aula o pensamento crítico, reflexivo e desconstrutivo. Assim, a escritora nos incita a educar para a liberdade, e aponta que para isso é necessário, sobretudo, desafiar o modo como normalmente pensamos os processos pedagógicos:

[...] na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade. (HOOKS, 2013, p. 50)

Nessa perspectiva, como educadores e educadoras, precisamos assumir que ainda estamos distantes de efetivar ações concretas para praticarmos e reconhecermos a liberdade, a justiça e as diferenças. Portanto, é necessário passarmos primeiramente por uma mudança pessoal para adotar uma nova postura frente ao mundo e buscarmos políticas públicas para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais, comprometidos com uma educação antirracista, a fim de

23 Mais conhecida pelo pseudônimo bell hooks, Glória Jean Watkins escolheu esse nome fictício para assinar suas obras em homenagem à sua avó. A grafia do nome é em minúscula mesmo, pois, para ela, nomes, títulos, são pormenores quanto às ideias e têm preferência para que a atenção esteja voltada em sua mensagem do que nela mesmo. Sendo assim, neste trabalho, em consideração e respeito à autora, decidiu-se por manter a escrita do nome em letras minúsculas, como hooks se identifica.

compreender os reflexos de uma sociedade racializada nos espaços escolares, para combater o racismo.

Ademais, compreender a composição do sistema educacional no qual estamos inseridos é essencial para entendermos as peculiaridades do espaço escolar. Nesse sentido, a educação básica brasileira é constituída de três etapas, compreendidas em: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Nesse artigo, vamos trabalhar dentro da perspectiva da educação infantil, que é a primeira etapa de ensino da educação básica, por ser a etapa inicial da vida escolar, na qual o indivíduo inicializa seu desenvolvimento e vai se constituindo.

Considera-se educação infantil o período escolar em que a criança tem de zero a cinco anos, conforme nos orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, destacando em seu artigo 29 que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, s/p)

Compreendemos por meio da LDB 9394/96 a idade que abarca a educação infantil. A mesma legislação também destaca o objetivo dessa etapa da educação básica, que é o de prover o desenvolvimento humano nos mais diversos aspectos, seja social, físico, intelectual, psicológico. Podemos perceber diante disso a importância da escola para a formação das pessoas.

No que concerne ao espaço escolar, é essencial refletirmos acerca da importância do docente e o quanto significativo é o seu papel na escola. Nesse sentido, o professor é um agente potencializador do saber dentro do âmbito escolar, sendo o profissional responsável em conduzir o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, de forma a mediar os saberes, com objetivo de estimular nos indivíduos

o desenvolvimento da criatividade, criticidade, ampliando nos estudantes os horizontes do conhecimento, levando-os a refletir, pensar e questionar.

Na infância, a socialização é essencial para possibilitar o desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, a escola é também espaço social em que os indivíduos têm contato com as mais variadas formas de existir, sejam elas fenotípicas, religiosas, étnicas entre outras. Assim, é o lugar da socialização sistematizada, que possibilita a interação e o aprendizagem. Sobre a socialização na escola e a experiência escolar, Eliane Cavalleiro (2018) nos diz:

A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo família, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo família vai possibilitar outros modos de leitura do mundo. (CAVALLEIRO, 2018, p. 17)

Entendemos a partir das contribuições de Cavalleiro a importância da socialização na infância, na qual a criança por meio da interação com o outro vai se constituindo. As relações entre indivíduos com idades iguais e/ou diferentes, com pessoas pertencentes ou não ao círculo familiar, propiciam aos indivíduos outras leituras do mundo, levando-os a desenvolverem-se.

Compreendemos a escola como espaço de socialização em uma sociedade como a nossa, em que se vivenciam historicamente atitudes negativas e preconceituosas em âmbito político, social, econômico, mas sobretudo no que diz respeito às questões étnico-raciais, que enfatizam a predominância de estereótipos negativos sobre os negros. Entretanto, em relação à pessoa não negra, essa representação se dá de forma positiva.

Observamos que a instituição escolar é um lugar onde os preconceitos podem ser identificados, e antes que eles gerem a ação

discriminação/racismo é preciso que se compreenda o seu cerne. Segundo Antônio Olímpio Santê Ana (2005), o preconceito:

[..] é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. (SANTÊ ANA, 2005, p. 62)

Baseando-se na contribuição de Santê Ana, podemos compreender que o preconceito é a apropriação de uma opinião já estabelecida anteriormente, um prévio julgamento, no qual o modo de pensar é imposto pelo meio social, cultural, e pelo âmbito educacional.

A autora Nilma Lino Gomes (2005, p. 54) amplia esse conceito e diz que “O preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente”. Diante do exposto, podemos compreender que o preconceito não é absorvido por meio da genética, e sim adquirido pelo meio social, ou seja, aprende-se a ser preconceituoso na extensa trajetória de socialização.

Nesse sentido, na busca de um meio para que os estudantes não venham a se tornar preconceituosos, tendo atitudes de discriminação racial/racismo, é importante que eles possam tomar conhecimento acerca da história afro-brasileira, levando-os a compreenderem sobre as diferenças raciais, em uma linguagem acessível às crianças. Encontramos na literatura infantil essa possibilidade, considerando o que Fanny Abramovich (1997) nos diz:

[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente de descoberta e de compreensão de mundo. (ABRAMOVICH, 1997, p. 16)

Pode-se notar diante da citação de Abramovich que ser ouvinte de muitas histórias é engajar-se em um mundo repleto de emoções, como alegria, raiva, tristeza, bem-estar, medo, felicidade, entre outras. Provocam-se também grandes descobertas de um universo no qual se tende a encontrar diversos impasses, conflitos e soluções que permeiam a nossa vivência, ou seja, escutar histórias favorece o desenvolvimento infantil, propiciando aprendizagem e conhecimento de mundo. Assim, é importante questionarmos: se essas histórias bonitas que ouvimos ajudam a nos constituirmos como indivíduo, como se dá o processo de ouvir belas histórias se as personagens que circulam no espaço escolar não representam todas as diferenças que temos na escola?

Diante do exposto, devemos então pensar em uma literatura que traga representação de personagens negras, tomando como referência o que Abramovich definiu anteriormente, de ouvir muitas e muitas histórias para a construção de um leitor que possa também ter uma identificação em ouvir muitas e muitas histórias de personagens negras.

Nessa perspectiva, afirmamos que a escola é um espaço privilegiado para que todas as representações e suas diferenças sejam lidas para as crianças. A escola e a literatura infantil podem evidenciar as narrativas afro-brasileiras, considerando a importância do texto literário para a formação dos indivíduos e também a grande valia de iniciar essa abordagem na infância, ou seja, desde a etapa escolar da educação infantil.

Pensando na importância da escola, que se configura em prover o desenvolvimento dos estudantes, garantindo-lhes formação indispensável para o seu exercício como cidadãos, além de oferecer-lhes meios para que seja possível avançarem em estudos e trabalhos vindouros, é relevante compreendermos que a escola, além de ser espaço potencializador da socialização, é instituição social que faz parte de um organismo social, ou seja, a escola reflete o que está na sociedade.

Portanto, ela acaba também reproduzindo problemas que assolam o meio, como o preconceito racial.

Discorrendo um pouco mais sobre essa problemática, é essencial entendermos que o preconceito é estruturante da sociedade, assim, gera uma ação a, qual se configura como discriminação racial, e por conseguinte racismo, sendo esse estrutural. Nesse sentido, ao pensarmos o racismo como estrutural e o preconceito como estruturante de uma sociedade marcada historicamente pela escravização, bem como pela negativa histórica de direitos à população afrodescendente, é essencial que seja contemplada no ensino, desde a infância, a educação para as relações étnico-raciais. Como destaca a pesquisadora Eliane Gonçalves da Costa (2017):

Trazer para as salas de aulas narrativas protagonizadas por personagens negras, é ampliar as inúmeras possibilidades de leituras que a escrita afrodescendente apresenta, é optar pela escolha consciente de que o texto literário precisa e deve continuar sendo mais uma possibilidade da arte transmutar-se em lentes da realidade. (COSTA, 2017, p. 126)

Por mais próspero que seja o papel da escola, nos deparamos com situações de preconceito, que conseqüentemente geram discriminação racial/racismo, mas, enquanto instituição preocupada com a construção de um sujeito não racista, a escola, como lócus privilegiado para a socialização, tem o dever de intervir nesse processo. Sabemos que a escola não está descolada da sociedade e, portanto, na maior parte das vezes, encontra dificuldades para romper com as situações racistas que acontecem cotidianamente na sociedade e, por conseguinte, nela mesma.

O racismo é uma realidade existente no Brasil, ainda que o mito da democracia racial tente afirmar o oposto. A população negra ainda experencia significativamente espaços sociais subalternos; assim, a história de luta bem como o papel importante que teve na construção

da sociedade brasileira continuam silenciados. Dessa forma, é cada vez mais importante e necessário que a escola e seus currículos desmistifiquem a história do negro e o processo de escravização, abordando suas lutas e resistências, sua arte, sua cultura, seu legado social para a construção da história humana, sua forma de existir, no passado e no presente. É preciso revisitar a história da África, dos africanos, do Brasil e dos brasileiros e afro-brasileiros.

A história humana é e continua sendo contada como se fosse uma história única, como bem destacou Chimamanda Adichie em sua prolapada conferência no Tecnologia, Entretenimento, Planejamento (TED) Talk em 2009. A literatura pode nos salvar de conhecermos o mundo por uma única fresta, nessa perspectiva:

Um dos perigos da chamada “história única” é o estabelecimento de preconceitos e de visões simplistas sobre o outro, não condizentes com a imensa complexidade que a vida humana representa de fato, qualquer que seja a cultura ou o território em que se vive. (COSTA, 2017, p. 124)

Dessa maneira, para que sejam possíveis outras formas de contar as histórias, como as que valorizem a cultura africana e afro-brasileira, e que esta tenha alcance no currículo, a Lei n. 10.639/2003 torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica brasileira, em todas as etapas do sistema educacional. Essa lei, uma das primeiras iniciativas do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi sancionada em 9 de janeiro de 2003 e se configura como uma das principais ações governamentais no combate ao racismo. Sua institucionalização altera a LDB n. 9.394/1996 ao introduzir os artigos 26-A e 79-B, em que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e estabelece o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

A referida legislação é de grande importância, pois faz parte de uma dinâmica das políticas públicas referente ao reconhecimento de

uma dívida histórica com a população negra e incita o poder público a considerar o direito à diversidade étnica. Nesse sentido, a escola é convocada a refletir acerca da realidade racial no Brasil. No entanto, pode-se verificar que, mesmo sendo uma determinação legal, as instituições de ensino, os docentes, ignoram a existência da legislação e acabam não a cumprindo. As consequências disso se perpetuam diariamente com a propagação da discriminação racial. Para tanto, faz-se necessário descolonizar os currículos. A discorrer sobre isso, Nilma Lino Gomes (2012) afirma:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 102)

Tomando por base as contribuições de Gomes, notamos que descolonizar o currículo provoca conflitos, confronto, contenda, e causa algo novo. Esses confrontos se realizam entre diferentes experiências, sejam elas históricas, econômicas e de percepção de mundo. A superação da perspectiva eurocêntrica no que se refere ao conhecimento e ao mundo, nesse processo, acaba tornando-se desafiador para a escola, os docentes, a formação dos professores e o currículo. Além disso, a grande maioria das escolas, os professores e principalmente o poder público ignoram a necessidade da educação para as relações étnico-raciais no ensino brasileiro, e quando o fazem é sem esmero.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA LITERATURA INFANTIL

Dado o cenário atual do ensino e das questões latentes na contemporaneidade, fazemos algumas indagações: a literatura para crianças

pequenas pode apresentar a história, a cultura e arte dos afro-brasileiros e seus ancestrais no currículo da educação infantil? Por que os investimentos em políticas públicas para infância e principalmente na questão étnico-racial são quase inexistentes? O que nós, como profissionais da educação, e inquietos diante das situações de descaso com o ensino brasileiro, podemos fazer para mudar esse cenário e praticar uma educação para as relações étnico-raciais?

É necessário ampliar nosso conhecimento sobre a temática e refletir sobre as práticas de discriminações raciais que presenciamos ou vivenciamos, não nos silenciando diante dessas situações, e sim resolvendo-as, de forma positiva, fazendo com que as crianças compreendam que, independentemente da etnia, religião, cultura, classe social, todos devem ser tratados com igualdade e respeito. Nesse sentido, é essencial refletirmos sobre a importância da literatura infantil afro-brasileira no contexto da sala de aula da educação infantil.

Considerando que os primeiros contatos com o livro e a leitura ocorrem na educação infantil, e o texto literário para crianças tem destaque, pois a literatura é fundamental para formação de indivíduos, nas palavras do crítico Antônio Cândido (2017, p. 177) “[...] a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”. Ainda segundo o autor, “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade [...]” (p. 177).

Dessa forma, a literatura satisfaz nossas necessidades básicas como sujeitos e contribui para a nossa visão de mundo. Nesse sentido, se ela tem o potencial de humanizar, usá-la na educação infantil é um instrumento para a constituição humana e uma possibilidade da construção de identidades que reconheçam o seu pertencimento racial e respeitem todas as diferenças entre os estudantes. Portanto, é necessário lermos para as crianças e fazermos leitura de histórias que tragam representatividade positivada das diferenças, principalmente no espaço escolar.

Além do contato das crianças com a literatura, há na escola o trabalho com os livros didáticos, que em grande maioria não evidenciam a pessoa negra, e quando faz, é em posição subalterna. A autora Ana Célia da Silva (2005) nos chama atenção e alerta que nos livros didáticos e paradidáticos, que são os livros que as crianças e jovens mais têm contato, a pessoa não branca não é evidenciada, e quando isso se faz é em uma posição de subalternidade. Baseando-se nisso, a autora aponta o livro didático como instrumento de expansão de estereótipos que muitas vezes não são percebidos pelo professor, e destaca a necessidade de desconstruir a ideologia que desumaniza, além dos valores próprios arraigados culturalmente. Nesse sentido, corrigir o estigma da desigualdade é uma tarefa de todos, possibilitando por intermédio de políticas públicas a inserção da educação para as relações étnico-raciais nos currículos das escolas.

Diante disso, se não há representação de alguns indivíduos nesse texto literário, está havendo uma falha desse instrumento, e por isso nossa escrita torna-se relevante.

No início do século XXI, tivemos um aumento de pesquisas e publicações acerca da questão étnico-racial, em especial, a literatura africana e afro-brasileira. No entanto a literatura para crianças e a educação para relações étnico-raciais na infância ainda apresentam poucos trabalhos.

TRAÇANDO OS FIOS: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E LITERATURA INFANTIL

Baseando-se na premissa da instituição escolar como espaço no qual pessoas de diversas classes sociais, culturais e etnias estão inseridas num mesmo contexto, dispondo assim a escola de uma pluralidade cultural, se faz necessário conhecer a legislação que conduz a educação brasileira, além de um breve histórico sobre como se permeou a criação da Lei n. 10. 639/03 (LEAL *et al.*, 2014).

Conforme afirma Ana Carolina Araújo de França (2015) especialmente no período de início da redemocratização do Brasil, que se deu na década de 1970, a educação formal brasileira vem se transformando, tendo seu novo modelo instaurado por meio da Constituição de 1988, que requereu significativas mudanças em diferentes aspectos, principalmente na escola, passando a basear-se na igualdade e equidade como princípio fundamental da democracia.

Visto isso, Fúlvia Rosemberg (2012) destaca que, com outros movimentos sociais, os movimentos negros se organizaram por volta do final da década de 1970 e tiveram como marco político o nacionalismo e as políticas esquerdistas, demonstrando um diferencial antirracismo. Assim, D'Adesky (2001, p. 161) contribui dizendo que “considera ser necessário preservar as identidades culturais diante dos efeitos da cultura ocidental hegemônica que homogeneiza e desenraíza o indivíduo negro, ao mesmo tempo em que espalhou uma imagem depreciada e deformada do negro e de seu grupo”.

Sendo assim, por meio das ações dos movimentos negros e da necessidade em preservar a identidade cultural, criou-se então a Lei 10.639/03, alterando assim a LDB 9394/96, passando então essa lei a determinar que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996, s/p)

Diante do cenário de preconceito e discriminação percebido na cultura brasileira, em que as lutas pela igualdade são travadas incessantemente, a alteração na LDB pode ser considerada como um grande avanço e conquista. Contudo, ainda é insuficiente para a mudança de uma nação preconceituosa.

Sobre essa lei, Ana Carolina Araújo de França (2015, p. 1) diz que:

[...] regulamenta a obrigatoriedade da inclusão da temática de história e cultura afro-brasileira nos currículos básicos - nasce dentro de uma conjuntura de reivindicação do segmento negro brasileiro, no tocante ao aprofundamento da equidade, igualdade e respeito que orientam o projeto de sociedade democrática, para a população negra brasileira, historicamente marginalizada.

A mesma autora acrescenta ainda que “a Lei 10.639/03 nasce como política afirmativa de reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade afro-descente, ela lança uma nova proposta pedagógica” (FRANÇA, 2015, p. 4). Nessa perspectiva, Nilma Lino Gomes (2005) aponta que a partir de então a escola é convocada a fazer reflexões acerca da realidade racial no Brasil, além de elaborar e construir estratégias para realizar o combate do racismo em relação à população negra. Ela enfatiza ainda a ação da escola na influência das relações étnico-raciais:

[...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola

pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2003, p. 171-172)

A professora e pesquisadora Débora Oyayomi Araújo (2017) vai ao encontro com a perspectiva de Gomes pontuada anteriormente. Ela descreve a importância de leis que atuam na promoção, valorização, inclusão, além de no combate à discriminação:

Se a escola é capaz de exercer tal influência sobre a formação identitária dos sujeitos nela inseridos, é possível concordar com a responsabilidade no combate a toda forma e discriminação tem também sua força de ação no interior da própria escola. Neste sentido, leis que buscam promover a valorização, inclusão ou combate à discriminação são fundamentais no processo de reconhecimento das diversas identidades e sujeitos que compõem a sociedade. (ARAÚJO, 2017, p. 80)

A importância em serem estudadas e abordadas as relações raciais consiste em uma proposta de demonstrar as diferenças entre a conceituação de raça, suplantado biologicamente, mas existente e atual no coletivo imaginário (ARAÚJO, 2017).

Assim, pensando no quanto é fundamental uma educação antirracista desde a infância, é de grande relevância o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na educação infantil, sendo, portanto, necessário abordar a diversidade étnico-racial nessa etapa de ensino.

Instigamo-los ainda a pensar por que não trabalhar a diversidade na educação infantil? Diante da vasta literatura que temos, será que não existem livros que expliquem a figura do negro de forma valorizada? Deixamos esses questionamentos para que possamos refletir intrinsecamente acerca do quanto é importante ensinar às

crianças, desde a primeira infância, a tratar todos com igualdade. Sobre essa importância, a pesquisadora Ana Angélica Carvalho Ferreira (2015) afirma que:

Através da literatura infantil é possível apresentar dentro da escola a imagem e a cultura indígena e negra sem os estereótipos que muitas vezes são atribuídos a esses grupos. Ela pode ser também uma arma para auxiliar na implementação das leis citadas, uma forma de o professor possibilitar que seus alunos se identifiquem, em termos de identidade étnica e cultural, com os personagens e reconheçam seu meio social nas histórias infantis. (FERREIRA, 2015, p. 129)

Desse modo, a abordagem da temática racial ainda na educação infantil tratada pode também contribuir para a desconstrução de estereótipos, resignificando percepções sobre belezas, afetos e memórias passadas do povo negro e afro-brasileiro. Portanto, resalta-se que essa abordagem pode também contribuir para a desconstrução do sentimento de inferiorização que tem se tornado presente na escola em alguns grupos étnicos e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das questões expostas neste estudo, que emerge da problemática inicial em investigar como a literatura infantil afro-brasileira contribui para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil, de maneira a potencializar a construção de identidades positivas para os diversos grupos representados no ambiente escolar, podemos então compreender que a literatura infantil é uma construção textual reduzida, isso devido à idade das crianças, além da riqueza de ilustração e diálogos que permitem o entendimento visual do público-alvo, visto que as hipóteses linguísticas ainda estão em construção. Assim sendo, uma das maneiras possíveis em trabalhar a questão

étnico-racial na escola na etapa de ensino da educação infantil é por meio da literatura infantil afro-brasileira, visto que em grande parte da literatura infantil não são contempladas histórias que representem todas as diferenças que temos no espaço escolar.

É na escola que o estudante tem a possibilidade de encontrar-se com as diversas culturas, a socializar-se. Contudo, a instituição de ensino tende a se omitir frente a situações racistas, sendo conivente. Portanto, deve-se atentar para o perigo do silenciamento frente a práticas racistas, sendo para tanto resolutivos nessa questão, de modo a demonstrar a importância e a necessidade do respeito mútuo, do reconhecimento e da valorização das diferenças. É essencial que isso seja desenvolvido desde a infância, na etapa da educação infantil.

Nesse sentido, é importante que as instituições de ensino responsáveis pela instrução das crianças venham a assumir o seu papel e, sem distinção de classe social e/ou étnico-racial, exerçam-no no sentido de atender às necessidades das crianças, permitindo-as explorar o mundo, as novas vivências e experiências, tendo livre acesso a materiais diversos, como os brinquedos, livros, jogos, momentos de atividades lúdicas, proporcionando-a sua inserção e interação com o mundo, e com as diversas pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora. Isso é essencial considerando que são grandes os prejuízos da discriminação, visto que compromete o desenvolvimento infantil em diversos aspectos.

Sendo assim, é de extrema urgência que políticas públicas voltadas à questão étnico-racial na educação infantil sejam implementadas e/ou fiscalizadas, além da formação adequada dos docentes para que seja possível formar desde essa etapa da educação básica seres humanos conscientes da importância do respeito ao próximo, da valorização das diferenças étnicas, da história e cultura dos negros.

Propomos, assim, com a realização deste artigo, que a educação para as relações étnico-raciais seja trabalhada na educação infantil, visto que visa contribuir na desconstrução do sentimento da inferiorização que tem se tornado presente na escola em alguns grupos

étnicos e sociais promovido pelo preconceito e pela discriminação racial. Para isso, faz-se essencial contemplar nas discussões escolares a forma como a escola tem tratado as relações raciais e inserir na rotina didática do professor histórias infantis que contemplem cultura, valores, história, lutas e vitórias dos escravizados. Os resultados desse trabalho é um processo a longo prazo, que é construído diariamente, por isso a importância de o quanto antes iniciá-lo melhor será.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ARAÚJO, D. O. **Personagens negras na literatura infantil**: o que dizem crianças e professoras. Curitiba: CRV, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria da Educação Fundamental, 1996.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017. p. 171-194.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, E. G. Palavra e silêncio de corpos em trânsito. *In*: OLIVEIRA, U. J. D.; SANTOS, Z. B. D. **O ensino na educação básica**: diálogos e possibilidades. Vitória: Milfontes, 2017. p. 119-128.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

FERREIRA, A. A. C. Felizes para sempre? Discutindo o uso da literatura infantil para trabalhar diversidade étnica na escola. *In*: PEREIRA, A. A.; COSTA, W. D. (orgs.). **Educação e diversidade em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015. p. 127-134.

FRANÇA, A. C. A. Políticas educacionais: discutindo a efetividade da lei 10.639/03 no Plano Nacional de Educação - 2014-2024. *In*: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICA PÚBLICAS. Para além da crise global: experiências e antecipações concretas, 7., 2015, São Luís do Maranhão. **Anais**. São Luís do Maranhão: [s.n.], 2015.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, jan./abr. 2012.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LEAL, L. O. *et al.* A Lei 10.639/03 na Educação Infantil. **CADERNOS Imbondeiro**, João Pessoa, v. 3, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/21661/12818>. Acesso em: 30 jun. 2019.

ROSEMBERG, F. Debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

SANTÊ ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. *In*: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-66.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

Capítulo 6

Contação de história: estratégia pedagógica para professores na educação infantil

*Jefferson Duarte Pacheco*²⁴

*Rosimar Oliveira Silva*²⁵

24 Mestre em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), *campus* Ceunes.

25 Mestre em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Ufes/Ceunes. Atua como Docente na Faculdade Vale do Cricaré em São Mateus e também como Assistente Social no Caps AD do Município de São Mateus-ES.

INTRODUÇÃO

A literatura utilizada de maneira significativa poderá possibilitar a construção de conhecimento do educando, promovendo diversas possibilidades de aprendizado na educação infantil. O contato com os livros desde pequeno desenvolverá algumas capacidades, como: emoção e interação humana.

O mundo dos livros não é apenas o “mundo” da comunicação e da linguagem em seu sentido amplo, mas sim um instrumento capaz de trabalhar com a emoção e a capacidade de interação humana. A criança que entra em contato com o universo da leitura tem mais facilidade para aprender e para conviver na escola. (MARAFIGO, 2012, p. 4)

Antônio Candido, em seu livro *Vários Escritos* (2004, p. 176), menciona a literatura como mecanismo de formação identitária e de personalidade ligada à complexidade de sua natureza e humanista. Ela é “[...] uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente”, porque ela resulta como mecanismo de instrução e de aprendizado.

A literatura infantil é relativamente recente em nosso país, pois foi apenas em meados do século XX que tivemos a valorização dos livros. Por volta da década de 1970 a literatura se configurou como ferramenta importante para o desenvolvimento da criança.

É em meados do séc XX que a valorização dos livros surge, no Brasil esse crédito é destinado a Monteiro Lobato e sua ‘Turma do Sítio do Pica-pau Amarelo’, o sucesso de suas obras rompe com as convenções estereotipadas e oportuniza a produção de obras literárias para crianças. Por volta de 1970, a literatura é retomada como fator importante ao desenvolvimento intelectual e cultural da criança. (BARROS, 2013, p. 11)

Com o passar do tempo, a literatura colaborou para a implantação de novas palavras no vocabulário e para a vivência do povo brasileiro, estabelecendo uma linha de entendimento entre a vivência dos leitores e suas histórias.

Para promover o desenvolvimento integral da criança por meio da literatura, a educação infantil surge para garantir o acesso à imaginação e a promoção de conhecimento. Oliveira (2000, p. 50) acredita que a educação infantil:

Deve priorizar o desenvolvimento da imaginação, do raciocínio e da linguagem, como instrumento básico para a criança se apropriar de conhecimentos elaborados em seu meio social, buscando explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma.

Percebe-se, portanto, a grande importância de a escola proporcionar um aprendizado de qualidade que abranja toda a diversidade de seus alunos, contribuindo para um conhecimento reflexivo. Nesse contexto, a contação de história pode ajudar na formação de alunos como melhores leitores.

Para que de fato aconteça a transmissão de saberes, o professor deve criar estratégias pedagógicas, cabendo ressaltar que a contação de história é uma ferramenta pedagógica que, além de significativa e prazerosa, contribuirá para a aquisição de conhecimento ao incentivar a escuta e promover a interação e convivência social. Como menciona Ramos (2011, p. 47): “A arte de contar histórias, além de incentivar a escuta, imprescindível para a boa convivência social e para uma boa leitura, propicia a quem as escuta o (re) encontro como o novo”.

Conforme o Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, p 143):

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, de pensar, agir e o universo de valores,

costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu.

As histórias expressam valores que a escola e o professor devem tomar parte, proporcionando por meio das atividades pedagógicas uma aproximação do aluno com as tradições culturais que as envolvem.

Dentro desse cenário de construção de conhecimento e de cultura, a educação infantil é definida como a primeira etapa da educação básica. Nela devem ser promovidas discussões pautadas para a relações étnico-raciais com o intuito de minimizar atitudes preconceituosas e discriminatórias na infância, cabendo ao docente criar estratégias para uma educação de equidade.

A escolha do tema se deu pela necessidade de promover possibilidades de construção de respeito às diferenças raciais para que não se fomentem percepções de superioridade, inferioridade e subalternização na educação infantil. Dessa forma, este ensaio se justifica em analisar a contação de história como estratégia pedagógica a ser introduzida dentro da sala de aula para a promoção de uma educação antirracista.

Para a metodologia, usou-se a revisão bibliográfica, tendo como objetivo geral compreender a importância da contação de história enquanto estratégia pedagógica para professores. Sob esse ponto de vista, estabelecemos como objetivos específicos para o presente ensaio identificar o ato de contar histórias como prática educativa pedagógica, verificar a contação de histórias como ferramenta decolonial para professores da educação infantil e analisar a importância da contação de história como mecanismo de estratégia para iniciação ao gosto pela leitura para que desde pequenos se tornem adultos leitores.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E O GOSTO PELA LEITURA

A leitura é um veículo que promove grandes descobertas e desperta no ser humano diversas atribuições para seu desenvolvimento, tais

como: afetividade, estímulo cognitivo. Além disso, promove emoções e cumpre diferentes aspectos seja de forma individual, coletiva ou cultural.

Candido (2004, p. 180) entende esse processo como ato de humanização focado conforme:

[...] exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres o cultivo do humor.

Acrescenta Freire (1989) sobre o ato de ler como objeto de transformação de realidades e que a sua prática é de suma importância para a construção e reconstrução de conhecimento.

Por isso, se faz necessário que a criança tenha contato com a leitura desde cedo, não só a partir de sua inserção na escola, mas antes disso, dentro de casa, com a família, para que venha adquirir gosto pela leitura. Porém, vale ressaltar que o prazer pela leitura estará sempre relacionado aos principais responsáveis: ambiente escolar e familiar, para que a criança construa significados.

[...]A leitura de histórias influi em todos os aspectos da educação da criança: na afetividade: desperta a sensibilidade e o amor à leitura; na compreensão: desenvolve o automatismo da leitura rápida e a compreensão do texto; na inteligência: desenvolve a aprendizagem de termos e conceitos e a aprendizagem intelectual. (PINTO, 1999, *apud* RUFINO; GOMES, 1999, p. 11)

Desse modo, Abramovich (2009, p. 18) nos apresenta a importância do ato de ler desde cedo.

É importante para o bebê ouvir a voz amada e para a criança pequenina escutar uma narrativa curta, simples, repetitiva, cheia

de humor e de calidez (numa relação a dois), para a criança de educação infantil ouvir histórias também é fundamental (agora numa relação a muitos: um adulto e várias crianças).

No decorrer de sua vida, o indivíduo passa por vários estágios, sendo possível observá-los por meio das experiências e ações no decorrer de seu crescimento.

Podemos perceber que para Bock, Furtado e Teixeira (2001, p. 127): “Durante a nossa vida passamos por vários modos de organização dos significados, sendo marcados por diferentes estágios de desenvolvimento, e que cada estágio corresponde a um tipo de estrutura cognitiva.”

A leitura é essencial para o desenvolvimento de uma prática social, pois promove o exercício da cidadania por meio da interação que os indivíduos constituem pelas atividades de linguagem, transformando sua compreensão das palavras e do mundo. Por isso, o leitor deve se considerar privilegiado e utilizar de sua criticidade para que construa o significado global do texto.

A leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. (CHIAPPINI (2011, p. 22)

Caso a criança tenha acesso à apreciação da leitura por meio do ouvir histórias, poderá ser capaz de desenvolver sua aprendizagem de forma a se tornar um grande leitor, pois a leitura provavelmente irá influenciá-la nas suas descobertas e vivências sociais.

Percebe-se essa transcendência quando Abramovich (2009, p. 14) discorre que “[...] é importante para formação de qualquer criança

ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...”.

As interações vivenciadas pelas crianças por meio de várias situações ocorridas em seu cotidiano, principalmente pela convivência com os adultos em sua volta, contribuem para o desenvolvimento da sua linguagem oral, apropriando-se assim do contexto discursivo ao seu redor.

As crianças, em primeiro momento, acreditam que o fato de haver proximidade entre qualquer objeto e as letras determine o nome de algo. Portanto, utilizando a proximidade espacial, elas estabelecem uma ligação, sendo essas informações relevantes para a assimilação do significado escrito.

De acordo com Ferreiro e Teberosk (1991, p. 67):

Uma das primeiras ideias que as crianças elaboram em relação ao significado de uma sequência de letras é a seguinte: as letras representam o nome dos objetos. [...] De modo semelhante, as crianças acham que as letras impressas em uma lata de leite dizem “leite”; que as letras em um relógio dizem “relógio”, e assim por diante. O significado de um texto escrito é, portanto, inteiramente dependente do contexto. Se o contexto for um livro com figuras, imagina-se que as letras “digam” o nome dos objetos ilustrados. A proximidade espacial entre a escrita e as gravuras é a informação relevante que as crianças procuram para descobrir qual dos textos escritos poderia “dizer” o nome de cada objeto ilustrado.

As experiências linguísticas vivenciadas culturalmente e transmitidas para a criança pela sociedade tornam-se instrumentos primordiais para o pensamento da criança. Assim, as experiências vivenciadas possibilitarão o pleno desenvolvimento intelectual e sociocultural.

Vygotsky (1991, p. 62) discorre que “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pelas experiências socioculturais da criança”. A interação da criança com o texto se dá por meio de vários tipos de conhecimentos para que haja um sentido concreto de leitura do textual.

Kleiman (2002, p. 13) diz que “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”.

O ato de ler, segundo Abramovich (2009), deve ser precedido de certos cuidados e envolvimento como pedir às crianças que se aproximem, que façam uma roda e que se acomodem, pois dessa forma as crianças poderão embarcar no mundo imaginário do “Era uma vez”. Nesse sentido, de forma organizada para a leitura, as crianças poderão embarcar no mundo imaginário, contribuirá para o estímulo do faz de conta, criação de personagens e para a socialização. E mesmo que a criança não saiba ler adequadamente, promover momentos de contato com textos escritos será de extrema relevância para a prática de leitura. Ferreiro (1991, p. 43) salienta:

Que uma criança não saiba ainda ler, não é obstáculo para que tenha ideias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura. Quando apresentamos às crianças diferentes textos escritos em cartões e lhe pedimos que nos dissessem se todos esses cartões “servem para ler” ou se existe algum que “não serve”, a presença das letras por si só não é condição suficiente para que algo possa ser lido; se há muito poucas letras, ou se há um número suficiente; porém, da mesma letra repetida, tampouco se pode ler. E isso ocorre antes que a criança seja capaz de ler adequadamente os textos apresentados.

Para que a criança construa o seu caminho de leitor se faz necessário que ela encontre no adulto o modelo de pessoa que ame e que tenha prazer por ler. Conforme Vygotsky (1991), a criança exerce seu papel social por meio de imitações embasadas nas condutas dos adultos.

Ante o que foi exposto, acredita-se que a prática da contação de histórias é um estímulo para que aconteça a aquisição do gosto pela leitura e consequentemente o despertar das percepções da criança no que diz respeito a vários fatores de seu desenvolvimento. Aqui se incluem suas descobertas e a compreensão de mundo, se tornando assim a base de sua aprendizagem.

O ATO DE CONTAR HISTÓRIAS COMO PRÁTICA EDUCATIVA: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA

O diálogo e as ações referentes à educação das relações étnico-raciais e sua efetivação só se tornaram possíveis por meio de mobilizações e inquietudes incessantes impulsionadas pelo movimento negro.

Todos escolheram a escola e a educação como campo de batalha. Pensavam eles que o racismo, filho da ignorância, terminaria graças a tolerância proporcionada pela educação. Corolário: era o próprio negro, vítima designada pelo racismo, que devia se transformar para merecer a aceitação dos brancos. (MUNANGA, 2010, p. 92)

Mesmo diante de todos os avanços conquistados, ainda amargamos pela falta de efetivação da política educacional construída e entendida dentro de uma estrutura de multiculturalidade. Essa sensação de devir se articula com o racismo estrutural, que antes se mostrava de maneira indiferente, provocando o silenciamento ao buscar sempre a lógica e o sossego intencional da quietude. Hoje esse processo está articulado e potencializado por uma lógica de

biopoder²⁶ que busca enquanto resultado a desarticulação, o enfraquecimento da educação.

Dentro desse cenário, pensar a educação infantil como pauta a ser tratada tem se tornado ainda mais desafiador e urgente, uma vez que esta tem se defrontado paulatinamente com barreiras que se materializam por meio do desinvestimento da política educacional através de cortes exponenciais. É possível observar esse fato no quadro a seguir, sobre o repasse de verbas do Ministério da Educação (MEC) para a educação infantil nos municípios brasileiros durante os últimos dez anos, apresentando uma queda de 33%.

Quadro 1 – Repasse de verbas do MEC para a educação infantil do país

Ano	Repasse
2010	R\$ 941 milhões
2011	R\$ 1,31 bilhão
2012	R\$ 2,28 bilhões
2013	R\$ 1,02 bilhão
2014	R\$ 1,29 bilhão
2015	R\$ 401 milhões
2016	R\$ 492,4 milhões
2017	R\$ 427,1 milhões
2018	R\$ 457,9 milhões
2019	R\$ 307,8 milhões

Fonte: Brasil, 2013

Acrescentada a essa preocupação, temos o enfrentamento de as discussões das relações étnico-raciais ainda serem tidas por muitos

26 “É definido como assumindo duas formas: por um lado, em uma anátomo-política do corpo e, por outro, em uma biopolítica da população.” (FURTADO, CAMILO, 2016, p. 1)

como categoria ou “recortes” de análise, sejam como pesquisas acadêmicas ou de análises das políticas públicas.

Embora seja reconhecido o entendimento sobre a importância de se fazer uma leitura da educação, seja como política pública ou nas suas formas de operacionalização no chão da escola sob a imersão das relações étnico-raciais, se torna imprescindível que desde a infância aconteçam dentro do ambiente escolar momentos de discussão pautados na educação decolonial. Como nas palavras de Arroyo (2007, p.111):

As tensões raciais estão chegando às escolas brasileiras. Em boa hora. Se não há como ocultá-las e silenciá-las na sociedade, não haverá como teimar em ocultá-las e silenciá-las no sistema escolar como um todo da educação infantil à superior.

Nesse sentido, o desafio que se mostra é para além da ampliação da discussão sobre a relevância da educação infantil voltada e atravessada pelo viés das relações étnico-raciais, mas a busca das estratégias necessárias para que esse processo se torne uma realidade concreta, evitando assim que sigamos no direcionamento de uma educação infantil que paire sob as amarras da colonialidade. Como afirma Santomé (1995, p. 161),

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas quando não estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação.

Entre os aspectos que podemos elencar, o currículo se torna imprescindível como um instrumento que demonstra o posicionamento político da escola ou, como afirma Silva (2004, p. 148) “um território político”; e consequentemente as práticas pedagógicas que para além do direcionamento corporificam esse processo.

Em relação ao currículo, podemos afirmar que se trata de uma ferramenta capaz de levar a escola não apenas para refletir, mas criar movimento quanto à condução das questões da diversidade étnica e do racismo no ambiente escolar. Tal posicionamento evita o que Santomé (1995) denomina como currículo turístico, sendo assim nominado por tratar de questões da diversidade apenas sob a ótica cultural, negando, ou até mesmo silenciando, o tensionamento existente nas relações sociais pelas quais se engendram.

Em relação às estratégias pedagógicas, devemos voltar o olhar para as questões que ainda atravessam de forma negativa o processo de ensino-aprendizagem, principalmente de crianças pretas na educação infantil. E problematizá-las no sentido de entender como estão sendo conduzidas tais questões na sua concretude e a partir de quais práticas pedagógicas.

Nesse sentido, devemos pensar que, para que haja mudanças no processo de condução da educação e/ou das práticas pedagógicas, deve-se romper com a lógica eurocentrada e se construir a partir de um sistema de descolonização. Essa linha de condução da educação é trabalhada por Candau e Oliveira (2010), que, sob a influência de Catarine Walsh (2007, p. 9), apresenta a pedagogia decolonial, que diz:

[...] assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes (como diziam Zapata Olivella y Malcolm X); a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade.

O pensamento decolonial vem nesse caminho reverso de desconstrução e reconstrução, daquilo que foi por vezes de maneira escamoteada destruído. Nesse sentido, decolonizar o ensino sugere, para além de uma inserção de conteúdo, a problematização dos processos de construção dos conteúdos epistemológicos existentes, o que requer muitas vezes nesse terreno de disputa questionar e desconstruir a história oficial. Candau e Oliveira (2010, p. 36) ainda afirmam que:

A proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais.

Nessa conjuntura, a pedagogia decolonial exige um posicionamento político por parte de quem irá colocá-la em prática rumo à construção de novos olhares sobre a população negra, pelos negros e não negros.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA DECOLONIAL PARA PROFESSORES

O Brasil foi marcado pela colonização do regime escravocrata por muitos anos, fator este que nos deixou como herança o racismo. O racismo fez com que a população negra fosse estereotipada, desenvolvendo um sentimento de inferioridade e negação da sua cor, influenciando diretamente a formação da sua identidade.

Sobre identidade, Munanga (2005, p. 177-178) salienta que:

[...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A

definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.

A desvalorização e a alienação do africano e seus descendentes foram construídas a partir do processo estabelecido pelos europeus, pelas marcas do colonialismo do poder para estabelecer que uma raça é superior a outra.

Falar em silenciamento implica em se pensar as relações de poder estabelecidas no discurso no decorrer da história, relações que, no Brasil, silenciaram determinados sentidos de grupos socialmente construídos, como a população negra, proibindo lugares de pertencimento e relegando outros lugares, subjugados à dominação de outros grupos, como a população branca. (SANTOS, 2005, p. 46)

Nessa conjuntura, a sociedade legitimou as marcas do colonialismo passadas de geração em geração referente à identidade negra, definindo e protagonizando falas de violência racial. Esse processo de inferioridade do indivíduo adulto acaba se estruturando na criança, pois ela relaciona e define concepções embasadas em ações que indicam todo um conjunto de inferioridade.

Essa percepção compele a criança negra à vergonha de ser quem é, pois isso lhe confere participar de um grupo inferiorizado dentro da escola, o que pode minar a sua identidade. Resta à criança branca a compreensão de sua superioridade étnica, irreal, e o entendimento da inferioridade, igualmente irreal, dos indivíduos negros. (CAVALLEIRO, 2001, p. 98)

Partindo do pressuposto que as identidades são construídas na relação do sujeito com o outro, a partir de um processo dialético e

relacional, a voz do outro, ou seja, o seu lugar de fala, passa a ser elemento significativo na construção do eu. Nessa conjuntura, a contação de história, além de prazerosa, poderá ser usada como ferramenta para auxiliar o professor numa metodologia inovadora e eficaz, proporcionando de fato um momento de aprendizado, de reflexão crítico-social-cultural, de pertencimento étnico-racial, e a desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias.

O papel do professor nas escolas de educação infantil pode significar avanços qualitativos para o aprendizado da criança, pois pela mediação o docente pode possibilitar transformações a partir de experiências sociais, culturais e reconstruir significados. Massucato e Azevedo (2011, p. 147) acrescentam que: “Vygotsky acentua o papel do professor que, pela mediação na atividade de ensino, possibilita à criança transformar uma experiência social, cultural em uma experiência sintética, interna, reconstruída e ressignificada por ela.”

Considerando a importância do professor para a formação do educando na educação infantil e nas discussões supracitadas sobre discriminação, preconceito, inferioridade e subalternização na infância, a contação de história poderá ser usada como ferramenta decolonial pelo docente para a construção de uma educação antirracista.

A contação está ligada de forma íntima e necessária ao desenvolvimento humano, pois a partir dela as crianças se tornarão capazes de manipular as situações de aprendizagem e convivência em sociedade, fortalecendo o processo de confiança em si mesmo. Além disso, é considerada como mecanismo de exercício social e arte da memória.

A arte de contar histórias é também uma arte da memória. Não é difícil perceber que a memória é sempre o reencontro com a tradição. Tradição social efetuada pelo exercício social da oralidade. Ou seja, a arte de contar histórias apresenta-se como um exercício social da oralidade que reaviva e atualiza a memória social. (GOMES; MORAES, 2012, p. 23)

A relação intrínseca entre professor, aluno e contação de histórias poderá resultar num importante espaço para a integração ao pertencimento étnico-racial e para a construção identitária. Desenvolver atitudes de respeito se faz de suma importância para que se construa na criança a promoção da igualdade, equidade e respeito à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de história se torna uma prática de leitura e um recurso importantíssimo nas mãos do professor da educação infantil. Ao ser utilizada dentro da sala de aula, as crianças poderão construir novas percepções e adquirir gosto pela leitura desde pequenos.

É fundamental que a criança seja estimulada para a prática da leitura desde a infância, e a escola pode desempenhar um papel relevante, que é o de proporcionar um vínculo maior com o mundo da imaginação. Isso fará com que a criança cresça mais curiosa, autônoma, expressando suas emoções de acordo com o objetivo de cada história contada, adquirindo uma visão de mundo.

A sociedade brasileira está marcada por complexidades estruturais coloniais de subordinação, concepções essas moldadas a partir da relação entre brancos e negros. Isso configura a suposta superioridade do sujeito branco e promove resquícios de racismo, inferioridade e subalternização, desenvolvendo produções históricas construídas nas relações de poder.

Diante do estudo realizado, considera-se que é possível uma resignificação pedagógica na educação infantil no que se refere à contação de história como estratégia a ser utilizada pelos professores com o intuito de construir uma educação antirracista.

No que tange às identidades da criança negra, é fundamental que a escola articule metodologias para que atitudes preconceituosas e discriminatórias na infância sejam minimizadas, pois falar de identidade negra na educação infantil ainda é um tabu. Portanto, a contação de história poderá ser utilizada como ferramenta para

redefinir as relações entre crianças negras e brancas, além de desconstruir ideologias, práticas racistas e promover novas configurações para a sociedade nos campos políticos, econômicos e culturais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.

ARROYO, M. G. **A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar**. Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 111-130.

BARROS, P. R. P. Duarte. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura**. Lins: UERJ, 2013.

BOCK, A. M. B; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. D. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. **Investimento do governo federal em creches e pré-escolas é o mais baixo em 10 anos**. Brasília, DF, 2013.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro, 2004.

CANDAU, V. M. F; OLIVEIRA, L. F. D. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Revista Scielo**, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh-9G9tqvQp4v/#>. Acesso em: 5 out. 2020.

CAVALLEIRO, E. dos S. Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar. **Cadernos de Educação**, Brasília, n. 3, 2001.

CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1991.

FURTADO, R.N.; CAMILO, J. A. D. O. O conceito de biopoder no pensamento de Michael Foucault. **Revista Subjetividades**, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S235907692016000300003&lng=p t&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 06 out. 2020

FREIRE, P. A importância do ato de ler. *In*: FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

GOMES, L.; MORAES, F. **A arte de encantar**: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

KLEIMAN, A. B. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. *In*: KLEIMAN, A. B.; ROSINF, T.; BECKER, P. (orgs.). **Leitura e animação cultural**. Repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF, 2002.

MARAFIGO, E. C. **A importância da literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores**. São Joaquim: Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí, 2012.

MASSUCATO, J. C.; AZEVEDO, H. H. O. de. O papel do professor da Educação Infantil e as contribuições da psicologia histórico-cultural. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, 2011. Disponível: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2011.152.06/391>. Acesso em: 17 out. 2020.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVATO, A. Em defesa da sociedade, curso no Collège de France (1975-1976), de Michel Foucault. **Plural**, [s.l.], v. 8, p. 161-166, 2001.

OLIVEIRA, E. de. Educação étnico-racial para a educação infantil: formação inicial de professores, gestores e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Educação de São Paulo. **Portal da SME**, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/etnico/Documentos/ArtigosERER/Elianadeoliveira.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, [s.l.], v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, L. F. de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RAMOS, A. C. **Contação de histórias**: um caminho para a formação de leitores? 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RUFINO, C.; GOMES, W. **A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança na fase da pré-escola**. São José dos Campos: Univap, 1999.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, A. **Identidade negra e brincadeira de faz de conta**: entremeios. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SILVA, T. T da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, T. T da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Y. C. de. Espelho meu: as crianças e a questão étnico-racial. **Revista Paulo Freire**, [s.l.], n. 6, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALSH, C. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

Segunda parte

Capítulo 7

Educação antirracista e decolonialidade como prática educativa de humanização

*Manuela Brito Tiburtino Camata*²⁷

*Molaynni Cerillo Vulpi*²⁸

27 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atualmente, atua como professora do quadro efetivo de Língua Portuguesa na Escola Estadual de Ensino Médio Dom Daniel Comboni – Governo do Estado do Espírito Santo, SEDU. E-mail: manuelamisma@hotmail.com.

28 Professora e Advogada, Licenciatura Plena em Língua e Literatura de Língua Portuguesa pela Ufes. Mestre em Ensino na Educação Básica pela mesma universidade. Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino, Literatura e Educação das Relações Étnico-Raciais (Gelre), do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes)/Ufes. ORCID Id: 0000-0001-9765-0509. E-mail: molaynnicerillo@hotmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo propõe analisar como a educação antirracista e decolonial pode potencializar a emancipação e a humanização de sujeitos subalternos, excluídos socialmente em razão da sua cultura e da cor de sua pele. Para tanto, traz uma breve reflexão sobre a questão étnico-racial no Brasil e aponta para a necessidade de construir caminhos de uma educação antirracista, numa perspectiva decolonial.

A educação escolar desempenha um papel fundamental no processo de trans(formação) do sujeito e, por isso, mostra-se como ferramenta essencial no combate ao racismo arraigado na sociedade brasileira — herança do período colonial, mobilizando uma reorientação ideológica antirracista, não eurocêntrica, colocando em debate a descolonização como projeto de emancipação epistêmica e humanização de povos invisibilizados ao longo da história.

O eurocentrismo é o reflexo de um discurso hegemônico que concebe a Europa como modelo cultural e como o paradigma a partir do qual o resto do planeta deve ser medido e comparado, sendo uma forma específica de etnocentrismo. Nesse sentido, subjuga outras formas plurais de conhecimento, não rompendo, assim, com a mentalidade colonial baseada em uma educação eurocentrada. Qualquer outra ideia, imaginário, língua ou visão de mundo não europeia não é valorizada.

O currículo brasileiro, desde o surgimento das escolas, aborda e reforça os valores eurocêntricos como os únicos legítimos, reforçando processos de discriminação e racismo. Com Gomes (2011), entende-se que o povo negro, assim como outros povos, ao longo de séculos, construiu

[...] uma identidade étnica, ou seja, um modo de ser e ver o mundo, a partir de um referencial histórico e cultural, que o distingue das outras etnias. Esse desafio não pode ignorar que

o processo de construção da identidade étnica sofre a violência racista exercida pela nossa sociedade. (GOMES, 2011, p. 88)

Mesmo com o processo de emancipação política do continente, a colonialidade é muito presente nas sociedades que se formaram com a colonização moderna, e o saber histórico escolar é seu reprodutor. Nesse sentido, segundo Gomes (2012, p. 102):

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

A decolonialidade implica confrontar distintas experiências e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento torna-se um desafio. Portanto, proporcionar uma educação legitimamente democrática deve abarcar uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Para tanto, buscou-se refletir nesse trabalho sobre a questão étnico-racial no Brasil, tomando a educação como ponto de observação, compreendendo a educação das relações étnico-raciais no espaço escolar. Em seguida, são apresentadas as noções de pedagogia decolonial, destacando a importância de se promover uma educação decolonial no Brasil, apontando para a contribuição da decolonialidade no processo de humanização e formação do sujeito.

A pesquisa visa ampliar a discussão das relações étnico-raciais, despertando para a necessidade de se romper com o pensamento ideológico de que o padrão branco de identidade deve ser buscado para a obtenção de reconhecimento social e cultural. Afinal, a sociedade

brasileira é multicultural e pluriétnica, não havendo embasamento biológico e científico para justificar a suposta superioridade do branco sobre as demais raças. Se o que se busca com o Estado Democrático de Direito é uma sociedade justa, igual e equânime, deve-se promover uma educação antirracista e decolonial no Brasil a fim de romper o etnocentrismo inculcado no pensar do brasileiro.

A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL E A EDUCAÇÃO

A escravização no Brasil trouxe questões para o campo educacional que estão presentes na identidade nacional brasileira até os nossos dias.

Como acontece geralmente na maioria dos países colonizados, a elite brasileira do fim do século XIX foi buscar seus quadros de pensamento na ciência europeia ocidental, tida como desenvolvida, para poder, não apenas teorizar e explicar a situação racial do seu país, mas também e sobretudo propor caminhos para a construção de sua nacionalidade, tida como problemática por causa da diversidade racial. (MUNANGA, 1999, p. 50)

Dessa forma, para que se compreendam a educação brasileira e os processos de exclusão que marcam o processo educacional, é preciso entender que o sistema educacional brasileiro foi organizado a partir de uma identidade nacional branca e elitista que estava ancorada em teorias racistas. Estas não oportunizaram aos recém-libertos conviverem coletivamente sem marcas do processo da escravatura.

Tanto os discursos quanto as próprias preocupações das elites do século XIX demarcam essa assertiva, já que, ao se afirmarem sensibilizados e corteses em produzirem um processo de final de escravização amigável, propalavam o mito da democracia racial. Para Munanga, esse mito

[...] encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes. (MUNANGA, 1999, p. 80)

É a partir de concepções racistas que a nação brasileira se constituiu e, dessa mesma forma, reflete a perspectiva educacional ao longo da formação de nosso país, considerando, a partir da escola, a submissão política, educacional e ideológica construída desde o período da escravização até os nossos dias. Ressalta-se a definição utilizada por Gomes; “Raça é aqui entendida como um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente” (GOMES, 2001, p. 85). O conceito de etnia, por sua vez, caracteriza um conjunto de indivíduos definidos pela mesma origem e construção cultural, como língua, religião, história, símbolos etc., sendo uma construção social.

Abordar, portanto, a presença do negro nas escolas no início do período republicano é um desafio e só foi possível a partir de um longo processo de reivindicação construído pelos movimentos sociais criados pela população negra em conjunto com outras iniciativas durante todo o século XX. Cabe a reflexão sobre o papel do Movimento Negro (MN) na trajetória educacional negra do nosso país. Segundo Santos (2018, p. 29):

[...] deve-se considerar movimento negro exclusivamente o conjunto de entidades e ações dos últimos cinquenta anos, consagrados explicitamente à luta contra o racismo, tomando-se as lutas do passado escravista e a fase de “marginalização” que se lhe seguiu como mero antecedente; ou devem-se considerar como tal todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo (aí compreendidas mesmo aquelas que visavam

à autodefesa física e cultural do negro), tomando-se a luta atual contra o racismo como um simples prolongamento? (SANTOS, 2018, p. 29)

O MN, na primeira e na segunda fase, articulava-se em forma de mobilização educacional e moral como formas de combater o racismo. Posteriormente, na terceira fase, demonstra o cunho político objetivando a promoção de uma “identidade étnica específica do negro [...]bem como o “resgate das raízes ancestrais” (DOMINGUES, 2007, p. 116).

Ressalta-se que, para além das afirmações sobre as identidades negras, o MN também denuncia a falácia da “democracia racial” brasileira, como um dispositivo ideológico que defende a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e a igualdade de oportunidades para brancos e negros.

Embora as reivindicações do MN no campo educacional tenham adquirido na última década do século XX uma maior visibilidade, há ainda um longo caminho a ser trilhado, pois a população negra, em pleno século XXI, continua vivenciando o cenário de racismo, intolerância e preconceito em todos os âmbitos da sociedade.

Quando se estabelece um elo entre a educação e a questão racial fica evidente que a ausência de políticas públicas contra o racismo é também uma forma de exercício do racismo e que tem dificultado as políticas públicas atuais. Compreender o processo histórico da formação social do Brasil é imprescindível para entender por que as relações étnico-raciais são uma pauta contemporânea. Ao considerar as relações étnico-raciais, Silva (2011, p. 13) considera que:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais.

Resultado das lutas históricas do movimento, o marco na área educacional foi a Lei n. 10.639/03, normatizada por meio de suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN): o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP n. 01/2004, que impulsionaram a discussão sobre a educação das relações étnico-raciais e incentivaram o maior contato com a riqueza da cultura africana e afro-brasileira.

A Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras nas escolas de todo o país e, apesar de ser um marco para as políticas públicas educacionais, percebe-se que mesmo após vinte anos de sua implementação, ainda é pouco tratada, sobretudo nos espaços escolares, organização curricular, livros didáticos, formação de professores, entre outros. Sabemos da importância da existência de leis e que uma lei, por si só, não muda a realidade, mas com esforços contínuos é possível desconstruir estereótipos e diminuir uma cultura de racismo e violência.

Construir educação das relações étnico-raciais na perspectiva antirracismo potencializa a construção de uma sociedade mais justa e democrática à medida que se torna possível combater ideologias racistas que ainda impregnam a sociedade brasileira e suas instituições, a exemplo das instituições escolares. Isso não significa dizer que apenas a escola é responsável pela superação dos preconceitos e das discriminações raciais ou que as relações étnico-raciais devam ser discutidas somente no ambiente escolar. Segundo Gomes (2001, p. 90-91),

[...] possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã.

Dialogando com Gomes (2001), a autora Bell Hooks (2017, p. 59) faz um retrato de como percebemos as relações para uma educação étnico-racial nas escolas quando afirma que “os educadores estão mal preparados quando confrontam concretamente a diversidade”. Nesse

sentido, o espaço escolar constitui um fértil campo para o desenvolvimento de uma nova consciência, por meio de trocas.

Conforme Hooks (2017),

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. (HOOKS, 2017, p. 35)

Conhecer a vida dos povos africanos e afro-brasileiros não significa nem o seu reconhecimento nem a garantia de um determinado lugar no tempo-espaço curricular, significa que é preciso romper com a colonialidade e com as estruturas epistêmicas presentes no currículo e na escola como um todo, para que, de fato, aconteça a humanização das relações étnico-raciais. É o que será abordado no tópico a seguir.

DECOLONIALIDADE COMO PRÁTICA EDUCATIVA DE HUMANIZAÇÃO

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

(Paulo Freire, 2005, p. 77)

Apesar de o Brasil ser um país independente e ter a população miscigenada, ainda permanece incutida em nossa sociedade a ideia de superioridade da raça branca, seja na supervalorização da cultura e do padrão de beleza europeu, seja na importância atribuída aos

conhecimentos e às formas de produção ocidentais. Daí a **colonialidade**: deixamos de ser colônia, deixamos de estar política e economicamente subordinado à outra nação, temos soberania, mas permanecemos com o pensamento de povo colonizado, subalterno, que, em vez de valorizar sua própria cultura, sua história e os conhecimentos aqui produzidos, prefere imitar as formas de ser e de pensar do povo europeu, como se isso fosse necessário para sua aceitação social.

Esse fenômeno demonstra o eurocentrismo no imaginário dos povos subalternizados, que foram educados sob a hegemonia do povo europeu e a existência de uma **colonização epistemológica**, que se traduz na colonialidade do poder, do saber e do ser.

A **colonialidade do poder** é um termo que faz alusão à invasão do imaginário do outro com ideias de que somente aquilo que advém do povo europeu, do povo colonizador — sejam conhecimentos, ideias, sejam concepções de moda e beleza, modo de ser, de viver, de se relacionar etc. — têm valor, são realmente importantes, são considerados belos e cultos. O resultado dessa “invasão” é a ocidentalização do não europeu, como afirma Vera Maria Candau e Luiz Oliveira (2010, p. 19, grifos nossos):

O termo [colonialidade do poder] faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se

realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados.

A **colonialidade do saber**, por sua vez, é um termo que se refere à negação e repressão de outras formas de saber, de outras formas de produção de conhecimento, que não sejam europeus. Nega, portanto, o legado intelectual e histórico de outros povos, como os indígenas e os africanos, reduzindo-os à categoria de primitivos, inferiores e irracionais. Já a **colonialidade do ser** é a própria negação de um estatuto humano aos povos subalternizados, é a invisibilização de sua existência.

Partindo dessas concepções de que os povos não ocidentais seriam inferiores, não civilizados e irracionais, faz-se necessário implantar na educação escolar ações decolonizadoras para a construção de outras formas de viver, de poder e de saber, dando visibilidade e importância à história e à cultura dos povos subalternizados. Nessa perspectiva, a **decolonialidade** surge como uma proposta pedagógica que tem por objetivo promover uma emancipação epistêmica do sujeito por meio de um processo de descolonização, libertando-o das agarras da colonialidade. No campo educacional, a decolonialidade não deve ficar atrelada à mera inclusão de novos temas nos currículos ou novas metodologias pedagógicas. Mais do que isso, a pedagogia decolonial deve ser o meio e o fim da educação, capaz de promover uma transformação estrutural e socio-histórica do indivíduo.

Ao propor uma educação decolonial, estamos também propondo uma educação antirracista, visto que o padrão branco de identidade é uma manifestação do colonialismo, com a necessidade de haver diferenciais eurocêntricos para a obtenção de reconhecimento social. Compreendemos o antirracismo como um conjunto de políticas adotadas com a finalidade de reduzir o impacto do racismo na sociedade e, de certa forma, as políticas de ações afirmativas desdobram-se em

oportunidades de inclusão dos grupos marginalizados ou em situações de vulnerabilidade social.

O Brasil conta com uma população miscigenada, composta da mistura de diversas etnias, tendo, por isso, uma cultura muito rica e diversificada, que deve ser valorizada. Diversos povos compuseram nossa população: indígenas, portugueses, negros (vindos de várias regiões do continente africano, especialmente Costa do Marfim e Angola), espanhóis, judeus, alemães, italianos, árabes e japoneses (IBGE – Cor ou Raça, Brasil, 2015). Nesse cenário pluriétnico e multicultural, conceber uma educação pautada em ideologia eurocêntrica constitui violação à própria identidade nacional, daí a importância de se promover uma educação decolonial e antirracista no Brasil por meio de estratégias de valorização da diversidade e promoção da igualdade.

Para a superação do colonialismo e do etnocentrismo faz-se necessário, sobretudo no ambiente escolar, que a educação ofertada tenha uma perspectiva decolonial, emancipatória, libertadora; uma educação que busque a restauração da intersubjetividade e a valorização do indivíduo como sujeito histórico.

A educação emancipatória está atrelada à noção de pedagogia humanista e libertadora de Paulo Freire, denominada de pedagogia do oprimido. O autor defende uma educação que busque a restauração da intersubjetividade, a valorização do indivíduo como sujeito histórico e a desalienação. Para ele,

nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um ‘tratamento’ humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos hão de ser exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção. (FREIRE, 2005, p. 45)

Freire afirma que a educação dos oprimidos, para ser libertadora, não pode estar pautada em conhecimentos advindos dos opressores, ao contrário, deve estar pautada em exemplos de si mesmos para que haja a restauração da intersubjetividade do indivíduo. Nesse sentido, a educação libertadora revela-se como uma “[...] luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’” (FREIRE, 2005, p. 32). Sobre a educação emancipatória e seu significado, é importante destacar o entendimento de Paulo Roberto Padilha (2004, p. 95):

como vemos, superar uma “autonomia regulada” pressupõe uma escola emancipadora, que forme um professor e um aluno também emancipados, para não caírem nas armadilhas de propostas que, por exemplo, tendem a basear-se em preocupações relacionadas com “estilos de vida”, com diferenças culturais que não são articuladas com “oportunidades na vida”, isto é, com questões de natureza sócio-econômica. É nesse sentido que a educação, para nós, é sempre um ato político e uma questão de poder; daí a necessidade de se estabelecer e colocar em evidência os direitos e deveres dos alunos e, sobretudo, do ser humano. Por isso, a defesa de um currículo que contribua, através de uma educação também emancipadora, para a formação de sujeitos sociais igualmente emancipados.

O conhecimento e o saber constituem, segundo a teoria educacional, fonte de libertação, esclarecimento e autonomia (SILVA, 1994, p. 250). Quando se fala em libertação pelo conhecimento, é importante refletir sobre esse conhecimento e sobre o propósito de se estudá-lo, sobre que tipo de libertação proporciona. Os conteúdos que constam no currículo escolar foram selecionados por alguma razão e carregam consigo uma ideologia, não são escolhidos de forma despropositada. Vera Maria Ferrão Candau (2012, p. 59) pondera que

o conhecimento escolar não é um “dado” inquestionável e “neutro”, a partir do qual nós, professores/as configuramos nosso ensino. Trata-se de uma construção permeada por relações sociais e culturais, processos complexos de transposição/recontextualização didática e dinâmicas que têm de ser ressignificadas continuamente. O que ensinar? Como favorecer aprendizagens significativas? Estas perguntas, mais os menos óbvias e tranquilas em outros tempos passam hoje a ser questões desestabilizadoras e instigantes, que admitem respostas múltiplas, segundo as concepções epistemológicas e educativas que informem nossas práticas cotidianas.

Na mesma perspectiva, Fernando Hernández (1998, p. 32-33) afirma:

parece ser necessário revisar e questionar essa tradição [de que a função prioritária da escola é ensinar “o essencial” de algumas disciplinas transformadas em matérias escolares], quando sabemos que a consideração do que é “essencial” se constitui também a partir de relações de oportunidade e de poder. [...] A Escola hoje se movimenta no dilema (que é um dilema social) entre ensinar novos valores sobre a identidade cultural, alguns baseados no próximo e imediato, na identidade vinculada ao território e à língua; outros baseados na identificação dos discursos que defendem posturas e privilégios, que favorecem a alguns contra outros, que revelam que a realidade sempre é mestiça e que aqueles que o negam ou reprimem o fazem para tirar benefícios (econômicos e de poder) às custas dos sentimentos de alguns frente a outros.

Vera Maria Ferrão Candau (2012) e Fernando Hernández (1998) destacam que o currículo escolar pode transmitir saberes e conhecimentos contaminados de ideologia. O currículo é afetado por intenções ideológicas e por interesses na manutenção da relação de poder

de grupos opressores. Daí a necessidade de uma educação decolonial e emancipatória, voltada para a valorização do aluno como sujeito histórico.

A alienação do sujeito subalterno, decorrente da colonialidade, faz com ele permaneça estagnado em uma condição ideológica de não existência, por acreditar (fizeram-no acreditar) que não é possível ser, pensar ou agir por si mesmo ou de modo diferente do europeu opressor. Para que o sujeito possa se emancipar, possa assumir uma outra postura no mundo, é necessário passar por um processo de formação humana, por meio de uma educação propositiva (e não denunciativa) de valorização do sujeito, enquanto detentor de direitos e deveres, independentemente de sua raça ou etnia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 03/2004**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução N.º 1 de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

CANDAU, V. M. F. O/A educador/a como agente sociocultural. *In*: CANDAU, V. M. F. (org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 55-80.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo (Artigos)*. Nº 23. 2007. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In*: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. da; FERNANDES, A. B. (orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, N. L. Educação Cidadã, Etnia e Raça: O trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

GOMES, N. L. Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, 2012.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: A Educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cor ou raça (Brasil – 2015)**. Disponível em: <https://>

cnae.ibge.gov.br/en/component/content/article.html?catid=0&id=18319&Itemid=6160. Acesso em: 03 ago. 2023.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus Identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

SANTOS, J. R. dos. O Movimento negro e a crise brasileira. Política e Administração. *In*: FORDE, G. H. A. **Vozes Negras na história da educação**: Racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002). Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, Ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil. *In*: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. da; FERNANDES, A. B. (orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, T. T. da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Capítulo 8

*Sobre “os perigos de
uma história única”:
memórias quilombolas
reconstituindo a formação
do norte capixaba*

*Prisciliana Costa Ventura*²⁹

*Maria Alayde Alcantara Salim*³⁰

29 Professora de História da rede estadual do Espírito Santo, mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

30 Professora da Ufes/Ceunes.

Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias.

(Galeano, 2013)

PRIMEIRAS PALAVRAS: A CORRENTE DA MEMÓRIA E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NO NORTE CAPIXABA

Entre aspas, a frase que intitula nosso artigo, proferida pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em uma palestra disponível na plataforma YouTube, sugere uma reflexão, no mínimo, inquietante. Foi escolhida por poder ilustrar o que buscamos retratar: o quanto uma história única, rememorada e repetida por gerações, pode vir a aniquilar outras, de tamanha grandeza.

Não se trata de aqui reescrever a história, mas sim de estarmos atentos às vozes que insistentemente são esquecidas pela dita história oficial. Nas palavras de Benjamin (2012, p. 6):

Cada época deve tentar sempre arrancar a tradição da esfera do conformismo que se prepara para dominá-la. Pois o Messias não vem apenas como redentor, mas como aquele que superará o Anticristo. Só terá o dom de atizar no passado a centelha da esperança aquele historiador que tiver apreendido isto : nem os mortos estarão seguros se o inimigo vencer. E esse inimigo nunca deixou de vencer.

A superação do Anticristo, como traz o autor, propõe uma (re) leitura histórica a partir de elementos, inúmeras vezes, esquecidos ou escondidos por uma narrativa hegemônica da história. Por que esse movimento se faz importante? Porque ainda vigora um modelo de história hegemônica que, movido pela ideia de progresso, tende a apagar diferentes memórias. Nesse sentido, o ensino de história pode ser um instrumento capaz de atizar, no presente, as vozes silenciadas do passado.

Vivenciamos, ao longo de nossa trajetória no norte do Espírito Santo, dois momentos distintos, em duas escolas da rede pública de ensino, capazes de exemplificar o que procuramos ilustrar. Em uma delas, localizada no centro da cidade de São Mateus-ES, onde atualmente atuamos como docentes na disciplina de História para séries do ensino fundamental II, iniciamos no início do ano de 2020 um projeto que teve por objetivo principal a exploração da memória na construção das identidades locais. A segunda foi resultado de um projeto de pesquisa realizado no decorrer dos anos de 2018 e 2019, numa comunidade distrital do município de Conceição da Barra, localizada no extremo-norte do estado, que nos levou a refletir sobre histórias pouco ou não contadas.

Nossa experiência com alunos do ensino fundamental II se passou em uma escola de tempo integral, durante uma aula virtual, recurso bastante utilizado para o período de isolamento social causado pela pandemia. Sugerimos como atividade inicial que os estudantes relatassem suas memórias, ouvidas de seus pais ou avós ou demais responsáveis, e que pudessem incentivar nosso diálogo com eles sobre identidades presentes no norte do estado do Espírito Santo. Essa escolha e a relevância do trabalho com a memória na reconstituição histórica, iniciada com os estudantes do ensino fundamental, podem ser justificadas nas palavras de Le Goff (1990, p. 366), para quem:

A memória, como propriedade de conservar certas informações remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

Intitulamos a dinâmica da atividade proposta, cujo objetivo era ouvir dos estudantes aquilo que lhe fora passado pelos pais, avós ou demais pessoas mais próximas, de “corrente da memória”. Para provocar-lhes à fala, contávamos nossas próprias histórias e memórias de infância que variavam de lendas, chegada de antepassados ao Brasil,

lições de moral ouvidas, histórias de assombrações, brincadeiras, artefatos como bonecas de sabugo feitas por nossas avós para nossas mães, entre outras memórias. Procurávamos instigar, com nossas lembranças, uma discussão a respeito do lugar da memória na construção histórica e, conseqüentemente, nas relações identitárias, num movimento de entrelaçar memória e história, mostrando que a primeira configura-se como parte da segunda, no momento em que os recursos como a história oral, as autobiografias, as histórias subjetivas ampliam as bases do trabalho científico modificando a imagem do passado, dando palavra aos esquecidos da história (LE GOFF, 1990, p. 40).

Esse movimento inicial fizera-se necessário a fim de buscarmos nas falas fatos coletivos que pudessem levar-nos à formação do município de São Mateus-ES, nosso objeto de estudo com o projeto, ao mesmo tempo, explicarmos aos alunos o lugar importante que o trato de memória assume na história local, respeitados, o que aqui chamamos limites da memória coletiva, entendendo que esta, conforme Le Goff (1990, p. 379): “segundo sua orientação, possa conduzir à história ou distanciar-se dela”.

Estávamos bastante empolgadas em ouvir nossos alunos, o projeto fluiria muito bem a nosso ver. Para nossa surpresa e certo desencanto, vários estudantes, a maioria deles, digitava no *chat*³¹, ao longo de nossas explanações, sua preocupação “por não ter nenhuma memória” que pudesse ser significativa para aquele momento. Outros buscavam na internet histórias que pertenciam ao folclore nacional, bem poucos contavam suas experiências mnemônicas.

Explicamos, com bastante tato, segundo nos traz Galeano (2013), nossa crença de que sejamos feitos de histórias e que nossas memórias ajudam na construção de nossas identidades, mas nada adiantava, a maioria de nossos alunos permanecia emudecida ao que buscávamos com aquela tarefa, talvez pela timidez, talvez por realmente acreditar

31 A caixa de diálogo localizada no aplicativo “Meet”, de domínio da plataforma Google, permite a interação escrita com os participantes da conversa.

naquilo que afirmavam, ou pela dificuldade de falar sobre si mesmos em intercâmbios de experiências. A pergunta era: por que afirmavam não serem suas memórias importantes?

O fato narrado, vivenciado no momento próximo à construção deste capítulo, despertou nosso interesse em trazer à tona o resultado de uma pesquisa, realizada entre os anos de 2018 e 2019, com alunos do ensino médio, em um dos quatro distritos da cidade de Conceição da Barra, chamado Braço do Rio, e que, de algum modo, nos ajuda a compreender a experiência vivida com os alunos do tempo integral quanto ao apego a algumas memórias em detrimento de outras na construção histórica.

O presente artigo é também fragmento de uma investigação maior, realizada por ocasião de uma dissertação de mestrado³², que contou com uma metodologia participante de cunho qualitativo e etnográfico. Não intentamos apresentar uma verdade absoluta ou trazer ao solo histórias ouvidas e que foram, gentilmente, compartilhadas pelos habitantes conosco. Diríamos que nossa escrita busca transmitir, nas palavras de Maria Beatriz do Nascimento, trazida na obra intitulada *Eu sou atlântica*, “aquilo que encontramos” e que, acreditamos, possa fomentar o debate a respeito das relações étnico-raciais, dentro de uma história ainda tão pouco contada.

SEJAM BEM-VINDAS (E BEM-VINDOS) AO BRAÇO DO RIO: NOSSO LUGAR DE ESCUTA

A pesquisa mencionada ocorreu em uma escola da rede estadual de ensino médio, onde estivemos por dois anos, compondo o quadro docente. A escola tinha características em comum com a escola de tempo integral relatada na abertura deste artigo: a diversidade das pessoas provenientes de locais atendidos por ela, alta vulnerabilidade

32 O ensino de História na leitura da cultura escolar: sujeitos, vivências, práticas e formas de compreensão da escola pública.

social e a predominância de alunos negros em seu interior. Mas não é, necessariamente, da escola que iremos falar. Em nosso caso específico, trataremos do desenvolvimento de um projeto, que contou com a participação de cinco alunos do primeiro e segundo ano do ensino médio, e cujo objetivo principal era o de reconstituição da história do distrito de Braço do Rio, onde se encontra a referida escola. Fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes), nosso estudo, de cunho etnográfico, visava conhecer as vivências das pessoas daquela comunidade.

Acompanhadas pela diretora, em nossa primeira visita à escola, éramos apresentadas a cada espaço do prédio escolar, ouvíamos histórias como as da forte chuva que arrancou o telhado da quadra ou do movimento de alunos que fecharam a BR em luta por melhorias para a escola³³. A diretora apontava também onde estavam os estabelecimentos como padarias, supermercados, bancos, posto dos correios e outros. Saímos da escola e procuramos uma das padarias indicadas, localizada na avenida principal. Entre um café e outro com o atendente, curiosas, de antemão, com a constituição do local, ele nos afirma: “aqui a maioria é alagoano, você vai ver! Tá tudo espalhado por aí”. O morador estava certo, durante nosso curto trajeto naquela manhã, conhecemos várias pessoas que diziam ter vindo do estado do Alagoas para Braço do Rio, motivadas pela oferta de empregos nas fábricas próximas dali, além de, no decorrer de nosso trabalho na escola, conhecermos vários alunos com a mesma procedência.

Foi no ano de 2019 que criamos o grupo de estudos e por meio dele nasceu a pesquisa quanto às origens da comunidade. Em meio às andanças e aos diálogos com moradores locais, um fato chamava nossa atenção: tínhamos duas versões da constituição daquele lugar

33 No ano de 2015, alunos da escola onde desenvolvemos nossa pesquisa, mobilizaram a comunidade e as autoridades locais num ato por melhorias na estrutura física da escola. O ato de “fechar a BR” ainda naquele ano era rememorado por outros alunos da escola em tom de admiração.

em mãos, a primeira, proferida por alguns membros de famílias tradicionais do local, guiava-nos a conhecer a comunidade formada a partir de uma grande fazenda, de Seu Castro, um antigo agrimensor, que viera a fixar raízes, a convite do então governador do estado ³⁴; a segunda, e mais facilmente repetida por moradores locais e alunos da escola, dizia que a comunidade de Braço do Rio havia se formado a partir da implantação de uma fábrica madeireira nas proximidades, chamada Cobraice, na década de 1960, e que tal implantação havia atraído muitos alagoanos para a região, “gente de todo tipo e disposta a qualquer coisa”, ouvíamos de alguns.

Com as duas versões em mãos, acreditávamos que uma complementaria à outra e daí iniciamos nossas pesquisas, “farejando carne humana”, nas palavras de Bloch:

Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que a criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece como o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está sua caça. (BLOCH, 2001, p. 54)

Esse “farejar da carne humana” permitiu-nos o encontro com memórias, por vezes inspiradoras, por vezes trágicas. No entanto, de fato, ao capturarmos às palavras dali, das pessoas diversas que compõem aquela comunidade, fomos pouco a pouco reconstituindo a história que nos fora contada. Iniciamos nosso ciclo de entrevistas no mês de setembro do ano de 2019 com o Sr. Valadarense³⁵, quem nos trouxe:

34 Informação recebida durante uma visita à Casa de Cultura de Conceição da Barra, o antigo “Trapiche”.

35 Todos os nomes das pessoas entrevistadas são fictícios.

Estou há mais de cinquenta anos aqui na comunidade. Vim em 1966 para trabalhar na Fábrica Cobraice que abriu em 1963. Aqui tinha poucas casas, o pessoal morava mesmo lá na Cobraice, depois que foi crescendo e o pessoal se mudando prá cá. A Cobraice funcionou de 66 a 87, depois fechou, eu juntei um dinheiro, comprei o terreno e montei essa oficina.³⁶

Em meio à nossa conversa, Sr. Valadarense³⁷, mineiro, morador da comunidade há mais de 50 anos, exibia com orgulho uma pequena caderneta, datada de 1967, que trazia, em seu interior, informações relativas ao seu primeiro trabalho no estado capixaba. Perguntado, pela coordenadora do projeto, já depois de findada a entrevista, se no ano de sua chegada encontrou-se também com indígenas locais, respondera:

Não aqui. Eu era caminhoneiro, trabalhava com o transporte da madeira pra fábrica. Índio mesmo só encontramos na Bahia, os machacalis. Lá quando a empresa queria achar madeira pra extrair a gente dava aos índios um pouco de arroz ou de açúcar e eles mostravam pra gente onde tinha. Depois a madeira foi ficando pouca e ficou mais difícil de fazer a troca com os índios, eram preguiçosos e não queriam andar muito por um pouco de açúcar ou arroz.³⁸

As informações prestadas por Sr. Valadarense reforçavam a ideia local muito ouvida no interior da escola de que a comunidade havia

36 Relato de morador ao Projeto de Iniciação Científica Jr. ocorrido no dia 14 de setembro de 2019.

37 Os nomes envolvidos na escrita são fictícios, tanto dos entrevistados quanto dos alunos participantes.

38 Relato de morador ao Projeto de Iniciação Científica Jr. ocorrido em 14 de setembro de 2019.

se formado a partir da implantação da fábrica madeireira Cobraice, na década de 1960, impulsionadora do povoamento e desenvolvimento da localidade. É importante frisarmos que a madeira compôs um dos mais relevantes ciclos econômicos da região norte do estado do Espírito Santo entre as décadas de 1920 e 1970.

No trabalho da pesquisa de campo entrevistamos um senhor que afirmou ser um dos primeiros proprietários de farinha da comunidade, durante a década de 1960. A produção de farinha no norte capixaba se constituiu como um dos maiores atrativos econômicos da região, desde o século XVI. Tal tradição atravessou os séculos e, mais uma vez, um morador da comunidade colocou-nos diante dessa história. O chamamos de Sr. Fluminense, que, com orgulho, repetia sempre ter “*sido o dono da primeira farinha da comunidade!*”. Disse residir no local há mais de 50 anos, vindo do estado do Rio de Janeiro e, herdeiro de terras deixadas por seu sogro, afirma “*ter batalhado muito ali para construir tudo o que construiu*”. Segundo ele, seu sogro, “*que era caçador e como aqui tinha muita mata, tinha bicho de tudo quanto é tipo; ganhou uma terra e passou pra mim*”, justificando assim o início de sua estadia no local, quanto à construção da farinha, informou:

Eu tinha 40 empregados. Os homens carregavam os sacos para encher os caminhões. Eu levava muita farinha para a Bahia, pagava direitinho todo mundo toda semana. Mulheres e crianças trabalhavam cascando a mandioca. Ensinei muita gente aqui a trabalhar, só não trabalhava quem não queria, quem era preguiçoso.³⁹

As palavras dele ficaram memorizadas, assim como as do Sr. Valadarense, sobre “a preguiça do pessoal dali”, afirmações repetidas que nos remeteram ao que disse Darcy Ribeiro, em *O povo brasileiro*:

39 Relato de morador ao Projeto de Iniciação Científica Jr., em setembro de 2019.

[...] Para seus pais, o negro escravo, o forro, bem como o mulato, eram mera força energética, como um saco de carvão, que desgastado era substituído facilmente por outro que se comprava. Para seus descendentes, o negro livre, o mulato e o branco pobre são também o que há de mais reles, pela preguiça, pela ignorância, pela criminalidade inatas e inelutáveis. Todos eles são tidos consensualmente como culpados de suas próprias desgraças, explicadas como característica da raça e não como resultado da escravidão e da opressão. Essa visão deformada é assimilada também pelos mulatos e até pelos negros que conseguem ascender socialmente, os quais se somam ao contingente branco para discriminar o negro-massa. (RIBEIRO, 1995, p. 222)

A região norte do estado foi por anos espaço de negros fugidos da crueldade da escravidão. Ali, eles formavam quilombos e, em grande maioria dos habitantes da comunidade, observamos traços deste passado. Logo, ao ouvirmos de Sr. Valadareense e do Sr. Fluminense a respeito da “preguiça” tanto de negros quanto de indígenas, dentro da lógica capitalista de produção, achamos válido problematizar com o nosso grupo de pesquisa como a lógica eurocêntrica se sobrepôs em relação aos grupos oprimidos.

SOBRE OS PERIGOS DE UMA HISTÓRIA ÚNICA

No mesmo dia em que realizamos as entrevistas com os moradores apresentados, deparamos com um fato inédito aos nossos ouvidos até então.

Foi por indicação de uma feirante, encontrada no Mercado Municipal local durante nossa pesquisa de campo, que chegamos à família de Seu Preto Velho e Dona Dandara. Tratava-se de uma habitação bastante simples, pequenina, e em que humanos e animais dividiam o mesmo espaço, o que de fato não nos parecia nenhum problema. De frente à residência havia uma casa também de pequeno

porte e que chama a atenção de quem visita a localidade por ter em suas paredes a pintura de Ernesto Che Guevara, que toma toda a fachada. Batemos palmas, chamamos, gritamos pelo nome de nossa próxima entrevistada. Eis que se abre uma frestinha no portão e, muito desconfiado, um senhor nos abre a porta de latão e podemos avistar então Dona Dandara, que nos convida a entrar “sem reparar na bagunça, tá?!”. Entramos e nos apresentamos, falamos do projeto e, naqueles poucos minutos de conversa, Dona Dandara se dispôs a conceder-nos a tão esperada entrevista, marcada para o mês de outubro. Quando já nos encontrávamos no interior do carro que ocupávamos, fomos novamente chamadas por aquela senhora que, com uma foto presa num porta-retratos, trazia:

Essa é minha filha⁴⁰. Ela estudava na escola aqui, saiu pra São Mateus pra trabalhar, pegou uma carona de lá prá cá, há sete anos, no dia 16 de março, e nunca mais voltou pra casa. Procuramos as autoridades, as polícias e eles não quiseram procurar. Tem sete anos que não vejo minha filha.⁴¹

Retornamos à residência em 14 de outubro de 2019. Dona Dandara estava acompanhada por seu esposo, Sr. Preto Velho, que trajava uma bermuda bem clara e uma blusinha azul. Ambos pareciam ter se preparado para aquele encontro conosco. Como trilha sonora, o radinho alto tocava Wesley Safadão⁴². Entre um cômodo e outro observamos um lençol amarelo providencialmente colocado, o que não nos permitia vistas aos demais ambientes daquela residência. Levamos aos dois chocolates como forma de sermos gratas pelo tempo concedido e iniciamos a prosa.

40 Filha de Dona Dandara, desaparecida desde o ano de 2012, segundo vários sítios de notícias locais e mesmo nacionais.

41 Relato de moradora ao Projeto de Iniciação Científica Jr.

42 Wesley Safadão é um cantor brasileiro do gênero musical forró eletrônico.

Nossa primeira pergunta referiu-se às origens de nossos entrevistados. Sr. Preto Velho disse ter nascido no Rio Preto, “bem pertinho dali”, e dona Dandara nos conta ter nascido “na Barra”, na comunidade do Linharinho:

Nois é tudo capixaba daqui mesmo. Quando vim da Barra pra cá num tinha nada, só duas casinhas ali embaixo. Era tudo estrada de chão. Era só mato. Aqui era lugar de fartura, tanta caça, minha fia, e nem era proibido não. Nós fazia lenha, era tudo capoeira brava e nem tinha Cobraice não. O pai do Preto era lavrador da mandioca e o meu também. Eu vim do Linharinho e ele do Rio Preto, aqui nois se encontrô e casô.⁴³

A comunidade mencionada pela entrevistada tem relação direta com a história quilombola ao norte capixaba, conforme aponta Romano (2008, p. 32):

O rio São Mateus (antes, rio Cricaré) era uma importante via de comercialização no século XVIII. O porto se destacava pela venda de farinha de mandioca e por nele desembarcarem grande parte dos negros que vieram para o Brasil, atraindo interessados de várias regiões brasileiras à procura de mão-de-obra para as fazendas. Foi aí que desembarcaram também os antigos protagonistas e fundadores do que é hoje a Comunidade de Linharinho, bem como comunidades vizinhas que compuseram o povoado de Sant^a Ana no Quilombo do Morro.

O local se encontra bem próximo a um dos pontos turísticos mais famosos do estado do Espírito Santo. Perguntada sobre a proximidade de sua comunidade do Linharinho à vila turística de Itaúnas, distrito de Conceição da Barra, dona Dandara afirmou não conhecer,

43 Relato de moradora ao Projeto PiC – Jr em outubro de 2019.

só “ter ouvido falar”, situação essa também afirmada por seu esposo. O casal relata que, anteriormente à chegada da Fábrica Cobraice, a região era de muita fartura, caça e água, afirmando que dali até a sede, Conceição da Barra, “tinha pelo menos seis córregos”. O uso comum da terra e a possibilidade do cultivo de culturas diferenciadas anteriores à chegada da empresa na região nos levam às reflexões de Ferreira (2011), para quem:

A existência dos territórios de uso comum e da “terra à rola” era possibilitada pela relativa situação de isolamento que a zona fronteira entre o Espírito Santo e a Bahia mantinham em relação aos centros urbano-industriais, esquecida, durante um intervalo de tempo, pela valoração do capital. Esse relativo isolamento foi favorecido, ainda pela luta de grupos indígenas na defesa de seu território e pelo quadro natural e as dificuldades que impunha à sua penetração: a densa floresta tropical úmida, entrecortada por numerosos e caudalosos rios e zonas de inundação, habitada sobretudo pelos grupos indígenas. Aimorés, contribuíram para deixar o norte do Espírito Santo em situação quase inatingível pelos grandes projetos de desenvolvimento até meados do século XX. (FERREIRA, 2011, p. 37)

A família de Dona Dandara, acostumada a lidar e a viver do que a terra fornece, mantém, via descendentes, uma pequena barraca no Mercado Municipal, onde são comercializados diversos produtos, entre eles a farinha e o beiju, memória viva da ancestralidade que carregam. O casal relatava a todo momento sobre a fartura existente na região: “aqui era tudo mato, minha filha, tinha muita caça, muita água, muito cipó e hoje não hay mais nada disso”. A explanação deles quanto à devastação do norte do estado, sobretudo a partir da década de 1960, pode também ser confirmada por meio da fala de Caboquinho, em artigo de Ferreira (2011) constante na obra *Aracruz Credo*:

“_como é que ela começava a trabalhar no terreno? Caboquinho: _ah, o primeiro que veio foi o desmatamento, né? _mas os terrenos que a Aracruz comprou, tinham mata também, mata nativa, floresta?_Caboquinho: mata nativa! Tinha! Mata nativa! Quebrava, quebrava tudo! Até hoje eu sinto uma falta, uma revolta tão grande...você passava daqui para Conceição da Barra, aqui você passava por cada mata na beira dessa estrada!...Mata purinha! Aí ela pegava com o correntão e quebrava tudo! E a gente, quando eles chegava assim, era paca, era tatu, era veado, era tudo, os bicho ficava entocado tudo, fazia dó, preguiça! Um dia eu tava num lugar cheio de ave chorando! Malvadeza! Eu vi isso demais aí, ó, mas o que você vai fazer, né?_ E essa madeira da mata, ela fazia o que com ela?Caboquinho: _queimava!” (FERREIRA, 2011, p. 49)

Famílias inteiras, oriundas de remanescentes quilombolas, sobreviveram durante anos do que o próprio meio natural ofertava. É o que dona Dandara afirma ao contar sobre a tradição dos balaio:

Faço balaio, faço beijú. Eu olhava os outros fazerem e aprendi. Hoje nois num faiz mais praquê num tem mais cipó, né? Tá na mata mas num pode tirá. Fazia, botava no cavalo e ia vender na Barra. Vendia o cesto, a farinha, a mandioca. Tudo o que colhia, o que fazia. ⁴⁴

Dandara nos falava sobre a infância e a adolescência ali naquele pedaço de chão, com olhos brilhantes. Perguntamos ao casal se gostavam do local que moravam, se perceberam modificações com o tempo, Seu Preto Velho responde afirmativamente “hoje as coisas tão mais fácil, né?”, e conta-nos ter ido morar na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1965: “*Eu fui pro Rio de Janeiro em 1965. Lá trabalhei em dois restaurantes e um posto de gasolina. Tinha uma prima minha lá. Eu voltei*

44 Relato de moradora ao Projeto Pic- Jr – em outubro de 2019.

*porque minha mãe adoeceu e era só eu de filho, né? Ai voltei. Quando voltei, isso em 1970, isso aqui já tinha mudado muita coisa*⁴⁵.

Dona Dandara interveio na fala de seu companheiro e disse que nunca saiu dali. Afirmou estarem juntos há 36 anos e que dessa relação nasceu uma de suas filhas, “que anda pelo mundo”. Fazemos uma pausa para lembrar que, em nossa primeira visita à residência do casal, Dona Dandara já havia contado sua história. Isso nos levou a rememorar outras famílias, que também conhecemos na comunidade. A história da filha de Dona Dandara em muito se assemelhava a outras dali: famílias pobres, com descendência quilombola e que perderam seus filhos de forma cruel e nunca explicada⁴⁶.

Findando nossa estadia no local pedimos a Dona Dandara que, se possível, nos mostrasse fotografias antigas de sua família, ela prontamente se deslocou ao interior da residência e trouxe consigo duas fotocópias de sua carteira de identidade e também a original. A ação da matriarca nos levou a pensar em alguns de nossos alunos que, ao pedirmos fotografias no decorrer do projeto, afirmavam “não ter, já que não era costume de suas famílias guardar fotos”.

Dona Dandara exibiu com orgulho o documento de identificação e disse não saber ler nem escrever. Explicou-nos que seu pai não deixou que ela estudasse: “*Eu não tenho estudo nenhum, fia. De primeiro meu pai disse que não ir me pôr na escola não praquê eu ia é arrumar namorado. O Linharinho tinha uma escolinha, ele que num deixô mesmo*”. Do outro lado, Seu Preto Velho contou-nos ter estudado na comunidade de Santana em São Mateus e refletiu sobre a facilidade que os meninos hoje têm pra estudar: “de primeiro não era assim não, fia, era difícil”. Contou que o estudo permitiu que ele trabalhasse em

45 Relato de morador ao Projeto Pic – Jr, outubro de 2019

46 No decorrer do projeto, durante as conversas com os alunos do grupo e mesmo em entrevistas que na presente escrita não foram alocadas, conhecemos histórias parecidas com a de Dona Dandara. Filhos cruelmente assassinados ou desaparecidos e a ausência de respostas pelo poder público.

várias fábricas dali desde sua volta da cidade do Rio de Janeiro: “*trabalhei na Alcon, Acesita, Plantar, Aracruz. Eu trabalhava no campo com eucalipto, com cana, era pesado, minha fia*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As memórias compartilhadas por Seu Preto Velho e Dona Dandara levaram-nos a imaginar a constituição da comunidade de Braço do Rio sob outros prismas: da imensa mata que cobria a região e toda a fartura ali encontrada, das pequenas propriedades que se formaram a partir do território ocupado pela Fazenda de Seu Castro, com terras doadas pelo fazendeiro, da chegada das fábricas madeireiras e de etanol, o que ocasionou a geração de empregos e a vinda de pessoas, sobretudo alagoanos, para o local. Mas, principalmente, daquilo que ainda não havíamos escutado dos moradores entrevistados: sobre a organização própria das pessoas provenientes de comunidades quilombolas ali existentes e sua contribuição inegável para a formação local.

Em artigo intitulado “Por uma história do homem negro”, disponível na obra *Eu sou atlântica*, a historiadora Beatriz Nascimento enfatiza a respeito da necessidade de se falar dessas histórias não contadas ou sempre contadas pelo mesmo viés histórico:

As manifestações preconceituosas são tão fortes que, por parte de nossa intelectualidade, dos nossos literatos, dos nossos poetas, da consciência nacional, vamos dizer, somos tratados como se vivêssemos ainda sob o escravismo. A representação que se faz de nós em literatura, por exemplo, é a de criado doméstico, ou, em relação à mulher, a de concubina do período colonial. O aspecto mais importante do desleixo dos estudiosos é que nunca houve tentativas sérias de nos estudar como raça. (RATTS, 2006, p. 92)

Com as palavras de Beatriz Nascimento findamos nossa escrita, refazendo o percurso e compreendendo que aquilo que determinamos no início de nosso texto como certa “ausência de memória” por parte de nossos estudantes talvez esteja relacionado à forma como a história vem tratando e retratando, ao longo dos séculos, seus antepassados. Entendemos, pelo que nos diz a historiadora, ser inadmissível que a história do homem negro continue a ser retratada como aquela, unicamente, constituída por ser “*as mãos e pés do senhor de engenho*”⁴⁷, entendemos principalmente, após as entrevistas realizadas com Dona Dandara e Seu Preto Velho, os riscos que corremos, e promovemos, quando não nos permitimos experienciar outras histórias.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. **Os perigos de uma história única**. 19 de maio de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR-1ZWtEY> . Acesso em: 9 out. 2020.

BENJAMIN, W. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2001.

FERREIRA, S. B. A degradação socioambiental no Sapê do Norte. In: GOMES, H.; OVERBEEK, W. (orgs.). **Aracruz Credo: 40 anos de violações e resistência no ES**. Vitória: Patrícia Bonilha, 2011.

GALEANO, E. H. **Os filhos dos dias**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

47 Cultura e opulência do Brasil por suas Drogas e Minas. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1737. Acesso em: 12 out. 2020.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

RATTS, A. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

ROMANO, J. **Re-leitura da paisagem na comunidade quilombola de Linharinho sob a ótica da teoria da percepção**: período entre a chegada do eucalipto e o ano de 2005. 2008. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008. Disponível em: https://geo.ufes.br/sites/geografia.ufes.br/files/field/anexo/m_juliana.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

Capítulo 9

*Línguas em contato:
falares quilombolas —
comunidade São domingos,
Sapê do Norte (ES)*

*Jardiléia Borges*⁴⁸

*Wânia Miranda*⁴⁹

48 Doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa na USP-SP. Mestra em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Ufes/Ceunes.

49 Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) — *campus* dos Malês.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar a importância dos estudos sobre os falares quilombolas para compreender a diversidade e a formação do português brasileiro (PB). Iniciamos com um breve histórico da língua portuguesa no Brasil, explorando o processo de colonização e o contato entre diferentes povos e línguas para entender as especificidades do contexto histórico no qual se formou o PB.

Em seguida, apresentamos a importância dos estudos sobre as comunidades quilombolas para compreender o PB. Exploramos o contexto de formação dessas comunidades bem como o cenário multilíngue presente, levando em conta que ali conviviam africanos, afrodescendentes, indígenas e europeus. Partimos do princípio, em consonância com Silva (2004), que os africanos e os afrodescendentes foram os principais difusores da língua portuguesa pelo país, nesse sentido, a *ecologia*⁵⁰ existente nas comunidades quilombolas apresenta-se relevante para os estudos que versam sobre o PB. Por fim, apresentamos a comunidade quilombola do Sapê do Norte, no Espírito Santo. Essa comunidade mostra-se igualmente relevante para os estudos do PB, principalmente por não haver, até onde sabemos, estudos linguísticos sobre as comunidades naquele estado. Os dados e as reflexões sobre essa comunidade fazem parte de resultados iniciais da pesquisa de mestrado da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), a qual disserta sobre os falares quilombolas na região do Sapê do Norte. Por isso, enfocamos a apresentação dos léxicos recolhidos na comunidade e a origem dessas palavras, de acordo com Castro (2001).

50 O termo *ecologia* é baseado na teoria de contato de Mufwene (2001, 2008) e é entendido, de modo simples, como o ambiente social e a rede de comunicação de contato linguístico em uma dada comunidade de fala.

A HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

A história da língua portuguesa no Brasil é uma história de contato linguístico. Em 1532, tem-se o início efetivo da colonização no país e a língua portuguesa começa a ser introduzida no Brasil. É importante observar que a língua portuguesa que chegou aqui na época da colonização já havia entrado em contato com outras línguas, uma vez que Portugal tinha um longo histórico de contato com outros povos, a exemplo dos árabes, durante os séculos VIII e XI. Além disso, a língua portuguesa que veio para o Brasil não foi a culta, mas sim a popular, de diferentes partes de Portugal, e o quadro que se delineava, na época da colonização, é o de diferentes línguas se influenciando mutuamente, em especial pelo aprendizado de segunda língua por adultos (MIRANDA, 2017).

Nesse momento, “ela [a língua portuguesa] entra em relação, num novo espaço-tempo, com povos que falavam outras línguas, as línguas indígenas, e acaba por tornar-se, nessa nova geografia, a língua oficial e nacional do Brasil” (GUIMARÃES, 2005, p. 24).

Dessa forma, tal contato de culturas resultou numa ação de modificação linguística, identificada nitidamente pelos aspectos de modificações culturais no Brasil que, como consequência da colonização, possibilitaram a interpenetração de culturas, trazendo marcas indígenas, europeias e africanas. Vale ressaltar que as mudanças na cultura não foram um processo espontâneo, mas imposto pelos portugueses no período das grandes navegações quando chegaram ao Brasil e forçaram os indígenas a abandonarem suas crenças, suas línguas e seus costumes.

Nesse sentido, entende-se, no presente trabalho, que as características particulares do PB são oriundas do contato entre o português europeu vindo para cá na época da colonização, as diversas línguas indígenas aqui existentes e as diferentes línguas africanas para cá transplantadas. Essas características podem ser percebidas, de forma mais evidente, no léxico do PB.

Sobre o léxico, Castro (1968, p. 25) observa que:

[...] os ‘africanismos’ - que, acrescentados aos ‘tupinismos’ - vieram aumentar o número dos chamados ‘brasileirismos’ da língua, cujo processo de enriquecimento do léxico Português em geral e do Português do Brasil em particular, é imensurável.

Para entender as particularidades do PB advindas do contato, ressalta-se, com Lima e Carmo (2008), Petter (2011), Negrão e Viotti (2012, 2014), Miranda (2017), entre outros, a importância da necessidade de se estudar a situação social e linguística do povo que foi escravizado, considerando também a população indígena, explorando, especialmente, o contexto histórico e social desse contato, bem como as relações socioeconômicas subjacentes às interações entre os membros da população colonial, identificando as alternativas linguísticas e transformações consideradas importantes para o PB.

Sobre o contingente populacional africano e suas respectivas línguas, há uma estimativa de que chegaram ao Brasil, com o tráfico negreiro:

[...] mais de 200 línguas africanas. Em sua maioria, elas se originaram de duas grandes áreas: oeste-africana e banto. A primeira estende-se do Senegal até a Nigéria, a segunda compreende, principalmente, a região atual de Angola e do Congo, bem como a região de Moçambique. Da região oeste-africana, uma região de grande diversidade linguística, sobressaem as línguas da subfamília kwa, “faladas na parte oriental da Costa do Marfim, sudeste de Gana, Togo, Benin e sudoeste da Nigéria”. Dessas destacam-se, por sua representatividade, o iorubá e as línguas do grupo ewe-fon (principalmente, ewe, fon, gun, mahi e mina), faladas por indivíduos que no Brasil ficaram conhecidos como jejes ou minas. Além dessas línguas kwa, devem-se registrar ainda, entre as línguas oeste-africanas, o hauçá, de um grupo de escravos islamizados que estiveram no origem das grandes revoltas de escravos que eclodiram na Bahia nas primeiras décadas do século XIX. Da região banto, uma

região de línguas tipologicamente mais aparentadas entre si, destacam-se o quicongo, o umbundo e, principalmente, o quimbundo, falado na região central de Angola. (LIMA; CARMO, 2008, p. 168)

Basso e Gonçalves (2010, p. 149) afirmam que há “dois motivos primordiais para falarmos em influências linguísticas indígena e africana na estrutura do português brasileiro”:

(1) O convívio durante séculos de populações indígenas e africanas com os europeus colonizadores, que eram em número muito maior do que o de europeus; e (2) diferenças linguísticas significativas entre as variedades de português faladas no Brasil e em Portugal. (BASSO; GONÇALVES, 2010, p. 149)

É possível afirmar que o português era a língua falada pela minoria na época da colonização e, a despeito de alguns autores afirmarem ser o Brasil um país monolíngue (LUCCHESI, 2012), a realidade que se delineia, mesmo na atualidade, é outra. Embora haja uma tentativa explícita de ler o nosso país como monolíngue, pois, oficialmente, a maioria da população tem o português como língua materna, há vários povos que não têm a língua portuguesa como única. Há exemplos das diversas línguas indígenas existentes, bem como outras línguas em comunidades de imigrantes no Sul do país, por exemplo. Vale ressaltar ainda que o país, com aproximadamente 200 línguas indígenas faladas no território nacional e nas reservas espalhadas pelo país, é um dos territórios com maior diversidade linguística do mundo. De acordo com Raso, Mello e Altenhofen (2011, p. 19):

[...] o que esconde, a um olhar superficial, essa realidade é o forte desequilíbrio quantitativo e de prestígio entre o português, língua materna de mais de 170 milhões de brasileiros e as cerca de 190 línguas indígenas.

O Brasil tem, na atualidade, o português e a língua brasileira de sinais (Libras) como oficiais, esta última reconhecida desde 2002. Ainda, segundo Basso e Gonçalves (2010, p. 164), “o município de São Gabriel da Cachoeira tem como línguas oficiais, reconhecidas pelo governo brasileiro, as línguas indígenas tucano, nheengatu e baniwa”. Portanto, o Brasil é um país multilíngue.

É preciso lembrar que essas línguas pertencem a povos minoritários, que são normalmente povos e línguas minorizadas, ameaçadas ou em perigo de extinção, lembrando que os indígenas foram dizimados e praticamente exterminados pelo combate territorial no período da colonização. Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, observou-se que “a redução de 1.200 línguas indígenas para 180 nos últimos 500 anos foi o efeito de um processo colonizador extremamente violento e continuado”. (GUIMARÃES, 2005, p. 36).

Em síntese, o português dado como língua materna do Brasil não é a língua de todos os brasileiros, embora seja a língua nacional e oficial para todos, mesmo para aqueles que não a falam. Por outro lado, ela está relacionada com um número grande de línguas de modos bem diferentes. De acordo com Guimarães (2005, p. 23) esse conjunto de relações caracteriza-se da seguinte forma:

[...] o português, enquanto língua oficial e nacional, e enquanto o imaginário de unidade, sobrepõe seu caráter de língua oficial e nacional ao de língua materna, e é distribuído para seus falantes como politicamente dominante. Isso faz com que a distribuição das outras línguas para seus falantes seja significada por um caráter de “inferioridade”.

A história da relação das línguas africanas e indígenas com o português aqui no Brasil está ligada a um processo político, de poder da língua portuguesa em relação a um conjunto de outras línguas.

É notório que diante de séculos de escravização no Brasil, a colonização contribuiu, de forma epistêmica, para o apagamento

dos povos indígenas e africanos, enfatizando uma recusa e um assassinato do conhecimento desses povos que, ainda hoje, reforçam a invisibilidade de reconhecer que as línguas minoritárias foram e são vítimas de um genocídio linguístico diante da colonialidade do poder. Sendo assim, só haverá consideração das diferentes línguas se primeiro desconstruirmos o que se tem como a identidade dos sujeitos, esta devendo ser vista como relacional fragmentada e politicamente motivada.

De acordo com Lucchesi (2009), os pesquisadores que se dedicaram ao tema do contato entre línguas na história da sociolinguística brasileira concordam em afirmar que o negro no Brasil exerceu um papel bem mais relevante no processo de construção de nossa realidade linguística atual do que o indígena, embora este também tenha relevância para a construção do PB. Silva (2004) observa que os africanos e afrodescendentes foram os principais agentes de difusão do português no território brasileiro, levando em conta a mobilidade dessa população à época da colonização. Silva, tomando como base dados de Mattoso (1979), considera a respeito dos africanos:

Nos séculos XVI e XVII, se concentravam nas lavouras da cana-de-açúcar nas capitâneas litorâneas de Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro. Nos séculos XVII e XVIII, transitou grande parte para as áreas de mineração do ouro e de diamantes, nos interiores paulistas, no centro e centro-oeste do Brasil. Do século XVIII para o XIX, diminuindo a mineração referida, em boa parte voltam para o litoral do Rio de Janeiro e de São Paulo, onde ocorre um novo impulso açucareiro. No século XIX, concentram-se no Vale do rio Paraíba do Sul, em áreas paulistas, do Rio e de Minas Gerais, locais em que se explorou o novo ouro, o café. Acompanhando seus senhores, seguem para o Maranhão, para a colheita do algodão e fumo, também para a Amazônia, para a exploração de especiarias. Desde o século XVI, se dispersam os escravos e também os indígenas pelas imensas regiões pastoris interioranas,

deslocando-se, a partir do século XVII, aos interiores nordestinos. (SILVA, 2004, p. 129)

O fato de os africanos e afrodescendentes terem sido sempre a maioria populacional durante o período colonial e pós-colonial fará com que eles sejam os grandes difusores da língua portuguesa pelo Brasil. É preciso lembrar, contudo, que esses africanos aprenderam o português como segunda língua em uma situação não propriamente adequada de aprendizado.

Portanto, para poder mensurar a forma como o contato entre línguas se deu ao longo da história da sociedade brasileira e, principalmente, quais são os seus efeitos para a estruturação do panorama linguístico brasileiro atual, deve-se priorizar o olhar para como os contingentes de africanos escravizados se integraram à sociedade brasileira e como absorveram e confluíram para o desenvolvimento da língua que se tornaria hegemônica no país: o português.

Sobre a participação dos africanos na sociedade, Miranda (2017) aponta que estes ocupavam diferentes atividades, a mão de obra africana era utilizada não só na produção açucareira ou na mineração no século XVIII, mas estava presente em diferentes atividades nas cidades, como carregadores, escravos de ganho, serviços domésticos, pedreiros, artesãos, sapateiros, padeiros, funileiros e em outras atividades rurais como agricultura e pesca. Nesse sentido, os escravizados participavam amplamente da vida social como um todo. A autora chama atenção, porém, para o fato de:

Não se deve esquecer que, mesmo com algumas especificidades e complexidades, o sistema escravista brasileiro foi sempre pautado pela violência, física, emocional ou psicológica, exposta ou velada. Trazer à tona o fato de que os africanos estavam inseridos em diferentes atividades econômicas ou evidenciar maior participação deles na vida social brasileira na época colonial não é, de forma alguma, atenuar ou mascarar a violência perpetrada por esse

regime que durou tantos anos no Brasil e que ainda traz consequências para a população negra brasileira. (MIRANDA, 2017, p. 44)

A autora observa ainda que, embora existam estudos que buscam sistematizar as informações sobre o tráfico de africanos para o Brasil, ele não deve ser entendido em ciclos bem definidos. O quadro linguístico que se desenvolverá no país à época da colonização é complexo, composto de diferentes agentes, com diferentes interesses e papéis dentro da conjuntura esboçada naquele contexto (MIRANDA, 2017).

Raso, Mello e Altenhofen (2011) nos lembram que as complexidades e as particularidades do contexto sociocultural e linguístico dos primeiros séculos do Brasil colonial talvez não possam jamais ser inteiramente desvendadas, pois o que temos são pistas que podem nos levar a hipóteses de como se dava esse processo de interação linguística e contato entre esses povos. Não obstante, a participação das línguas africanas, dos africanos e afrodescendentes para a constituição do português brasileiro é inegável, conforme apontam diversos estudos a respeito (MUSSA, 1991; SILVA, 2004; ALKMIN; PETER, 2008; MELLO, 2011; NEGRÃO; VIOTTI, 2014; MIRANDA, 2017; entre tantos outros).

Conforme dito, vários foram os autores que trataram da influência das línguas africanas na formação do português do Brasil, trazendo evidências desde o nível lexical até o sintático. Sobre os aspectos lexicais, que é o foco do presente trabalho, podemos citar, como pioneiros, Rodrigues (1932) ao lado de Mendonça (1933) e Raimundo (1933). Mendonça (1933) traz um vocabulário de 375 termos considerados de origem africana usados no Brasil e por autores brasileiros, além de percorrer a etnografia africana, distinguindo os grupos étnicos, explorando a linguística e a classificação das línguas africanas, até a história do tráfico dos africanos trazidos para o Brasil.

Castro (2001), que servirá de base para a análise dos léxicos no presente trabalho, apresenta 3.517 palavras de origem africana presentes no PB, com 1.322 termos de origem banta, 1.299 do oeste

africano, 34 de origem imprecisa e 853 de formação brasileira que, mesmo não sendo de origem africana, seriam pertencentes exclusivamente ao falar baiano. Alkmin e Petter (2008), com base no *corpus* de Castro (2001), e ao desconsiderarem as palavras pertencentes à linguagem religiosa e do povo de santo, identificam 56 vocábulos comuns ao universo dos informantes pesquisados, organizados nas seguintes categorias: (i) termos utilizados em qualquer interação social, como *marimbondo*, *caçula* e *quilombo*; (ii) termos informais, de uso coloquial, como *cafuné*, *muxoxo* e *catinga*; e (iii) termos marcadamente informais, de uso restrito, como *cafundó*, *cafofo* e *babaca*.

Esses trabalhos evidenciam que, na formação do PB, o contato com as línguas africanas e indígenas não deve ser descartado nos estudos que buscam compreender o português falado no Brasil, uma vez que, nos mais de 500 anos de história brasileira, comunicaram e conviveram populações ameríndias, europeias e africanas. Se a língua de referência foi o português, essa língua conviveu e ainda convive em ambientes e domínios do repertório com muitas outras; e o próprio PB, conforme já apontado, se modificou em sua maioria pelas influências de línguas distintas. Afinal, “o português falado no Brasil deve em grande parte a sua originalidade e o seu interesse descritivo e teórico à sua história de contatos e suas consequências” (RASO; MELLO; ALTENHOFEN, 2011, p. 14).

Nesse campo, e no processo complexo de relações, a língua é considerada um cenário de intermediações e negociações, visto que ela é elemento prioritário nas especificidades interacionais. A natureza da interferência de uma língua sobre a outra pode ser explicada de forma mais ampla pelo comportamento de fala dos indivíduos, o qual é educado pelas relações sociais na comunidade em que se vive.

Dessa forma, as informações ou explicações que identificam a manutenção e modificação das línguas em contato estão associadas à necessidade de um aprofundamento das verificações sobre as situações de contato, pois não se trata apenas de línguas que se encontram, mas de culturas que passam a conviver ou coincidir.

A IMPORTÂNCIA DOS FALARES QUILOMBOLAS PARA ENTENDER O PB

Tendo em vista, conforme apontado da seção anterior, a participação dos africanos e afrodescendentes na formação do português falado no Brasil, entendidos como os principais difusores da língua pelo país, chamamos a atenção para a realidade das comunidades quilombolas, que se apresentam como um ponto crucial para o entendimento do contato entre as diferentes línguas presentes no período colonial e, conseqüentemente, da constituição do PB.

Sobre a relevância das comunidades quilombolas para o entendimento da formação do português brasileiro, Silva (2004, p. 87), assim como outros autores, chama atenção ao fato de a constituição humana e social dos quilombos apresentar significativo interesse para a história linguística do Brasil, pois eram agrupamentos sociais que, embora isolados, se articulavam com a sociedade considerada legítima.

Durante todo o período do regime escravista no Brasil, os africanos escaparam e tornaram-se fugitivos. A existência de matas densas ou montanhas inacessíveis a pouca distância do local de fuga era um fator de extrema importância. Logo, os quilombos tornaram-se comuns e numerosos em todo o território brasileiro. Nos séculos XVIII e XIX havia diversos quilombos importantes em regiões isoladas.

Sobre a definição do termo quilombo, a Fundação Cultural Palmares (FCP) afirma:

Consideram-se comunidades remanescentes de quilombos os grupos étnicos raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com formas de resistência à opressão histórica sofrida. Já o conceito de comunidades negras tradicionais é mais amplo. São grupos

culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (FCP, 2010, s/p)

Essa definição é relevante para entender que nem toda comunidade remanescente de quilombos precisa estar atrelada a um contexto de fuga de escravizados. A questão da autoatribuição será importante, bem como a relação que esses povos têm com a terra. Essa noção é pertinente inclusive para entender a formação de algumas comunidades existentes no território brasileiro.

É preciso lembrar que cada território tem sua especificidade e cada grupo étnico deve ser considerado em sua particularidade, segundo o grau de isolamento experimentado, que não é o mesmo para todos, assim como os diversos modos em que foram constituídos (BRAGA, 2011).

Interessante sempre observar que os quilombos não permaneceram tão isolados do restante da sociedade, como é comum pensar. Muito pelo contrário, estabeleciam comércio com a população livre, vendiam produtos agrícolas, mantinham contato com os escravizados que não conseguiam fugir das fazendas e comunicavam-se entre si. Esses fatores ajudaram não só para a formação, mas também para a permanência desses quilombos como comunidades (MIRANDA, 2017).

Em termos linguísticos, Silva (2004) levanta a hipótese de que, nessas comunidades, coabitariam diversos falares correntes aqui no Brasil, as línguas africanas, indígenas, português africanizado, português indígena e até português europeu, e se configurariam como laboratórios de formação de um português geral brasileiro. Aponta ainda o fato de que esses “espaços ilegítimos da escravidão” seriam, assim como os legítimos, fortes candidatos à difusão de um português geral brasileiro. Apresenta ainda a seguinte citação:

[o]s quilombolas brasileiros ocuparam sertões e florestas, cercaram e penetraram em cidades, vilas, garimpos, engenhos e fazendas; foram atacados, usados por grupos escravistas, aos quais também atacaram e usaram em causa própria; fugiram da escravidão e se comprometeram com a escravidão; combateram e se aliaram com outros negros, índios e brancos pobres; criaram economias próprias e muitas vezes prósperas; formaram grupos pequenos, ágeis, móveis e temporários, ou grupos maiores, sedentários, com gerações que se sucediam, politicamente estruturados; envolveram-se com movimentos políticos de outros setores sociais, desenvolveram seus próprios movimentos. (REIS; GOMES, 1996, p. 23)

A organização das comunidades quilombolas apresenta uma ecologia interessante para pesquisa linguística, uma vez que conviveram diferentes “falares” em um ambiente relativamente isolado. O fato de ser um ambiente em que os aquilombados gozavam de uma certa liberdade, longe dos maus-tratos dos senhores das fazendas e das horas extenuantes de trabalho, possibilitava uma interação linguística mais ampla.

Os documentos sobre a interação dos aquilombados, assim como a interação da população no período colonial em geral, são inexistentes, ou praticamente inexistentes. As informações são as reproduzidas, em grande parte, pelas pessoas que queriam destruir esses quilombos, com uma visão estratégica e muitas vezes militarista. Resta-nos, então, apenas supor como se dava essa interação, dado que é sabido conviver, àquela época, escravizados fugidos, ex-escravizados e pessoas livres nesses ambientes. Independentemente da escassez de documentos históricos oficiais, não é possível negar ou ignorar a importância dessas comunidades como espaços legítimos de contato e interação, fundamentais para a formação do português falado no território brasileiro.

Nesse sentido, a busca para a compreensão do PB deve perpassar também o contexto social de formação dos quilombos e da interação linguística presente nesses espaços, uma vez que o contato estava fortemente presente nessas ecologias.

O TERRITÓRIO ÉTNICO E LINGUÍSTICO DO SAPÉ DO NORTE

O estado do Espírito Santo, e principalmente o norte, caracteriza-se por ser um território afrodescendente marcado pelo período escravocrata, pela colonização dos povos indígenas e pelo processo de imigração. Foram esses povos que contribuíram para a formação da população capixaba/espírito-santense, resultando na ampla diversidade cultural. Por tudo isso, “a história do Espírito Santo tem qualidades que a tornam, no mínimo, interessante e curiosa” (OLIVEIRA, 2008, p. 503).

A região norte do estado é formada por 28 municípios e compreende um território de 24.368 km² no total, este corresponde a 53% da área de todo o estado. Nesse lugar, está a região do Sapé do Norte, território das comunidades negras rurais, localizadas nos municípios de São Mateus e Conceição da Barra. Denominadas como umas das cidades mais antigas do país, foram berços do período escravocrata e ainda preservam as comunidades quilombolas.

Sobre o período escravocrata, a Lei Eusébio de Queiroz n. 581 art. 1º, aprovada em 1850, proibia a entrada de escravos, cuja pretensão era acabar com o tráfico de escravos no Brasil. Porém, ainda havia muitos navios com escravizados que desembarcavam nas proximidades de São Mateus, no norte, e na região de Cachoeiro de Itapemirim. Essas duas regiões eram consideradas as principais áreas de contrabando e desembarque de escravos clandestinos.

É muito importante lembrar que “o total de escravos no Espírito Santo em 1887 era de 13.382 pessoas. Logo, pode-se afirmar que esse era o número mínimo de pessoas negras, uma vez que não existiam escravos brancos” (MACIEL, 2016, p. 72). Sobre isso, Ferreira

(2009, p. 10) relata que “milhões de africanos e africanas de diversas origens étnicas foram arrancados de seus lugares de origem, separados definitivamente de suas famílias e jogados numa terra estranha, já comercializados enquanto mercadoria: escravos”. Vale ressaltar que:

Etnia define-se por um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas. (CASHMORE, 2000, p. 196 *apud* GOMES, 2005, p. 50)

O grupo de afrodescendentes residentes nessa região, localizada no município de Conceição da Barra e em São Mateus, carrega em sua cultura saberes da culinária, costumes, brincadeiras, danças e religião. Sobre o território linguístico, observam-se marcas linguísticas na oralidade desse povo que reside nesse território desde os tempos da escravização. A cultura, as memórias e as vivências são referências e caminhos para a construção de um território linguístico nesse espaço quilombola.

Até os anos de 1970, estima-se que viviam, no território do Sapé do Norte, 12 mil famílias quilombolas atualmente resistem entre os eucaliptais, canaviais e pastos cerca de 1,2 mil famílias. Em todo o Espírito Santo existem cerca de 100 comunidades quilombolas. Por solicitação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), pesquisas realizadas pela Ufes “apontam que os negros foram forçados a abandonar suas terras: em Sapê do Norte, existiam centenas de comunidades na década de 70, e hoje restam 37” (FCP, 2009, s/p).

Lucchesi (2016, p. 1) afirma que “a análise da fala das comunidades rurais afro-brasileiras isoladas assume uma posição crucial”, pois, devido ao seu isolamento, essas comunidades seriam bibliotecas vivas

de acontecimentos que marcaram a cultura e a história da língua portuguesa pelo território brasileiro. Ainda hoje, pode-se observar que muitas comunidades preservam seus saberes e ensinamentos valiosos para o nosso país por meio da oralidade.

Diante disso, conforme já apontamos, os estudos dos falares das comunidades quilombolas são importantes para entender o PB. Damos destaque, nesta pesquisa, ao norte do estado do Espírito Santo, em especial à comunidade do Sapê do Norte, pois essa região carece de pesquisas linguísticas e, por isso, torna-se um elemento de extrema importância para as populações quilombolas e para o universo acadêmico do norte capixaba. A falta de pesquisas nessa área também repercute no ensino de língua portuguesa, visto que uma parte considerável dos estudantes da região do Sapê do Norte — São Mateus e Conceição da Barra — tem relação linguística com as comunidades quilombolas.

Ao fazer o levantamento de pesquisas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), confirma-se que não há estudos linguísticos sobre as línguas africanas e contato linguístico no estado do Espírito Santo. Nesse sentido, pensando na região do Sapê do Norte, a qual é composta por mais de 32 comunidades quilombolas certificadas, um trabalho de investigação contribuirá para esse campo de estudos, adicionando dados aos trabalhos já existentes em comunidades quilombolas da Bahia, de Minas Gerais, de São Paulo e do Maranhão.

COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO DOMINGOS

O espaço em que nasce a comunidade quilombola de São Domingos, lócus desta pesquisa, está intrinsecamente relacionado à trajetória de ocupação do norte do estado do Espírito Santo. A comunidade recebeu esse nome, São Domingos, em homenagem ao córrego São Domingos. Localiza-se às margens da BR-101, que liga o Espírito Santo ao extremo-sul da Bahia. No dia 6 de dezembro de 2005,

processo n. 01420.002150/2005-92, portaria 44/2005 e registros no IBGE (3201605 | 3204906), a comunidade foi reconhecida e certificada pela Fundação Palmares, tendo por localização os municípios de São Mateus e Conceição da Barra.

Quando o Incra fez o primeiro levantamento, o território da comunidade eram 2.500 hectares, mas algumas famílias não quiseram ficar e ficaram fora, daí o Incra fez o segundo levantamento, assim, ficou 11.603 hectares e 144 famílias dentro dos hectares. Antes não era comunidade, mas córrego São Domingos, depois de 2003 que reconheceu como Comunidade São Domingos, certificado pela Palmares, em Brasília. A respeito da língua, eu não tive a oportunidade de conhecer, pois a gente é bem mais pra cá. O que a gente entendeu que foi mudando um pouco, foi completar as palavras [informante sorri]. De língua eu não tive muito conhecimento de como eles falavam. Nós somos de uma base de 88 gerações e já teve muitas mudanças. Eu alembro que o pessoal mais véio tinha dificuldade para falar, pois não entendia, eu sei que existia as línguas, pois eles falavam que era cabocla. Isso dificultava a comunicação, principalmente nos navios. (Entrevista com a representante da Comunidade São Domingos, realizada por Jardiléia Pereira Borges em janeiro de 2020)

A comunidade rural quilombola São Domingos está localizada em Conceição da Barra e São Mateus/ES; composta de 144 famílias e caracterizada como uma das comunidades mais antigas e populosas do Sapê do Norte. O território dessa comunidade, segundo o Incra, compõe uma área/os de 11. 603, 2573 (INCRA, 2019, p. 15).

A cultura da comunidade destaca-se pelas festas religiosas, danças e brincadeiras que ainda hoje estão muito presentes na comunidade. Os moradores preservam a identidade e a cultura que foram passadas pelos mais velhos, mesmo com a resistência dos mais jovens. Um exemplo dessa tradição são as ladainhas, as quais acontecem nesse

espaço com a presença de outras comunidades da região do Sapê. E foi com o intuito de repassar esses saberes e preservá-los que a líder da comunidade e representantes de comunidades como Linharinho e São Jorge organizaram um projeto de oficina de ladainhas para ensinar os mais jovens, homens e mulheres, como a ladainha é rezada e o porquê dessa tradição nos territórios quilombolas.

Sobre a educação escolar, a comunidade São Domingos possui uma escola quilombola multisseriada que comporta os alunos de diferentes idades e séries. A professora regente conta que, além dos conteúdos presentes no currículo escolar, ela busca reavivar a cultura do lugar e rememorar as histórias dos antepassados.

Por meio da pesquisa de campo na comunidade São Domingos, ainda em andamento, já é possível atestar nos dados coletados a presença da influência de línguas africanas nos léxicos presente nos falares dos moradores da comunidade. Para que isso fosse possível, foi feito um mapeamento desses léxicos usando como base o corpus de Castro (2001). Seguem dois léxicos (CAMARINHA e ABADÔ) mapeados nas transcrições das entrevistas feitas na comunidade.

Analisando o diálogo da informante com a documentadora, observa-se que a palavra *CAMARINHA* aparece nesse contexto dando o significado de ser um lugar onde guardava farinha ou um cesto para guardar beiju. A informante ainda cita o exemplo de que a avó dela dizia para que os netos guardassem o beiju “lá na camarinha do santo”, isto é, o lugar do santo de devoção dos religiosos da comunidade.

Outrossim, o *corpus* da autora Castro (2001, p. 193) traz o significado da palavra *CAMARINHA* como “quarto de dormir”. Ela descreve as siglas FB e PS, que significam formação híbrida brasileira (híbridos, decalques; derivados) e povo-de-santo, comunidade religiosa afro-brasileira. Outro léxico é sugerido pela autora nesse significado, a palavra *runcó*. Na p. 331 esse vocábulo refere-se à clausura ou camarinha — quarto especial do terre(i)ro — onde os noviços são alojados e passam a dormir durante o período de reclusão.

Ainda nessa análise, o verbo na 1ª pessoa, *camarinho*, de acordo com o dicionário informal⁵¹, refere-se ao estado de reclusão em que ficam, no ritual fetichista, as jovens que devem ser iniciadas para se tornarem mães-de-santo. Na frase “Eu camarinho”, o vocábulo *camarinho* é a ação do ritual religioso. Esse significado aproxima-se do que Castro (2001) descreve em seu *corpus* de palavras e expressões retiradas dos falares africanos da Bahia.

Os significados de Castro em *camarinha* e *runcó* aproximam-se do conceito do verbo *camarinho* e do relato que a informante descreve na frase em que “a avó mandava guardar na camarinha de santo”. Dessa forma, percebe-se que a informante, sem intenção, dá dois significados para *camarinha* e possibilita uma interpretação sinonímica da palavra. Logo, o *corpus* de Castro também sugere dois significados próximos quando traz a palavra *runcó* como sinônimo de *camarinha*.

Ainda não é possível atestar com precisão o significado real da palavra para a comunidade, se é um lugar para guardar farinha/beiju, um quarto de dormir ou até mesmo um quarto especial do terreiro; ação religiosa.

Vale ressaltar que o norte do Espírito Santo limita-se com o estado da Bahia, de acordo com os estudos históricos e geográficos, essa proximidade proporciona a familiaridade da cultura e do léxico de palavras, visto que é na região do Sapé do Norte que estão as mais de 30 comunidades quilombolas do ES.

A palavra *ABADÔ* aparece na fala da informante com o significado de milho. Ela salienta que “os nagô chamava abadô de milho” e isso foi aprendido com o seu pessoal, o povo da comunidade ou os antepassados que residiam na região do Sapê do Norte, a localização da comunidade São Domingos.

Sobre esse léxico, a autora Castro (2001) apresenta, na p. 135 do seu *corpus*, a palavra *abadô*, que significa milho, pipoca. Ela aponta essa palavra como pertencente à língua KWA e apresenta a sigla LS,

51 Ver: <https://www.dicionarioinformal.com.br/camarinho>

língua-de-santo ou linguagem religiosa afro-brasileira. Diante disso, é possível afirmar que tanto a informante quanto Castro apresentam o mesmo significado para a palavra *abadô*. Castro define por meio da sigla LS que a palavra é usada nos rituais religiosos africanos, igualmente, a informante traz essa informação subentendida na frase a qual relata que “o meessooá que baxava”. Assim, faz-se perceber que o vocábulo é pronunciado nos momentos dos rituais religiosos na comunidade.

Em síntese, as religiões afro-brasileiras nascidas no período escravocrata são chamadas de *candomblé* no estado da Bahia, *xangô* em Pernambuco e *tambor* no Maranhão. Esse tipo de organização religiosa se baseia em modelos comuns de tradições africanas, nas crenças e na língua. Sabendo que a região do Sapê constitui-se de comunidades quilombolas, provavelmente, o vocábulo *abadô* ainda está presente na linguagem dos moradores e, principalmente, daqueles que participam das festas religiosas.

Diante dessa breve apresentação dos dados coletados, até o momento desse estudo, é possível atestar as influências das línguas africanas na comunidade do Sapê do Norte. Conforme os léxicos apresentados e as explicações, nota-se a influência do grupo KWA (Fon/Yor). Com isso, destaca-se a importância desse território para as discussões sobre o PB numa perspectiva de contato linguístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, ressaltamos a importância dos falares das comunidades quilombolas para os estudos sobre o PB. Realizamos uma breve exposição sobre a história da língua, assim como o contexto socio-histórico à época da colonização. Chamamos a atenção para o contexto de formação das comunidades quilombolas, enfatizando a importância do papel dos africanos e afrodescendentes para a difusão do português pelo Brasil.

Apresentamos, ainda, a região do Sapê do Norte, localizada no estado do Espírito Santo, para corroborar a importância dos estudos que se propõem a compreender a formação e a diversidade do PB, bem como a influência das línguas africanas na formação deste. Essa região apresenta-se como um território diverso, composto de mais de 32 comunidades que precisam de pesquisas linguísticas nesse espaço que, linguisticamente, ainda está no escuro.

A importância do Sapê do Norte para os estudos linguísticos é de grande relevância para compreensão não apenas da formação do PB, mas principalmente para entender esse território linguisticamente, uma vez que inexistem pesquisas nessa perspectiva. Essa região, ainda inexplorada dentro dos estudos linguísticos, descortina-se como um campo fértil de estudos sobre os falares de comunidades quilombolas e sobre a diversidade do PB. O Sapê do Norte abriga comunidades quilombolas rurais e resiste para manter a cultura desse povo e também a conquista desse espaço. Como dito em entrevistas na comunidade São Domingos, “estamos aqui há 500 anos”, por isso, reafirmamos a necessidade em analisar os falares das comunidades quilombolas dessa região para que os estudos nessa área possam corroborar outros estudos já existentes.

A breve exposição dos léxicos presentes na comunidade de São Domingos apresentados neste artigo nos dá um direcionamento para mapear como se deu o contato nessa região à época da colonização, apontando as possíveis línguas que coexistiram nessas ecologias e lançando luz às pesquisas linguísticas que versam sobre os falares quilombolas e também sobre o PB.

REFERÊNCIAS

ALKMIN, T.; PETTER, M. T. Palavras da África no Brasil de ontem e de hoje. In: PETTER, M.; FIORIN, J. L. (org.). **África no Brasil: a formação da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Contexto, 2008. p. 145 -177.

BASSO, R. M.; GONÇALVES, R. T. **História da língua**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

BRAGA, Y. M. R. de O. **Território étnico**: conflitos territoriais em Alcântara, Maranhão. 2011. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade do Vale do Paraíba, local, 2011.

CASTRO, Y. P. de. A sobrevivência das línguas africanas no Brasil: sua influência na linguagem popular da Bahia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AFRICANISTAS, 2., Dacar, 1968. **Anais**. Dacar: [s.n.], 1968.

CASTRO, Y. P. de. **Falares Africanos na Bahia**: um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES (FCP). **Certificação das comunidades quilombolas**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/>. Acesso em: 7 nov. 2020.

FERREIRA, S. R. B. “**Donos do lugar**”: a territorialidade quilombola do Sapê do Norte – ES. Niterói: [s.n.], 2009.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL, **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GUIMARÃES, E. A Língua Portuguesa no Brasil. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 24-28, abr.- jun. 2005.

LIMA, I. S.; CARMO, L. do (orgs.). **História social da língua nacional**: Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas**: A Polarização Sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2016.

LUCCHESI, D. A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas. **Estudos de Linguística Galega**, Bahia, vol. 4, 2012.

LUCCHESI, D. **História do contato entre as línguas no Brasil**. Salvador: Scielo Books, 2009.

LUNA, F. V.; KLEIN, H. S. **Escravidão no Brasil**. São Paulo: Edusp; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Regularização de territórios quilombolas**. Brasília – INCRA, 2019.

MACIEL, C. **Negros no Espírito Santo**. 2. ed. Vitória (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.

MATTOSO, K. **Etre esclave au Brésil**: XVI - XIX siècle. Paris: Hachette, 1979.

MELLO, H. Formação do português brasileiro sob a perspectiva da linguística de contato. *In*: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. (orgs.) **Os contatos linguísticos no Brasil**, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p 173–185.

MENDONÇA, R. **A influência africana no português do Brasil** (2012. ed.). Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 1933.

MIRANDA, W. **A concordância verbal nas comunidades quilombolas de Alcântara (MA):** uma contribuição para a discussão sobre o contato linguístico no português brasileiro. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MUFWENE, S. **Language Evolution: Contact, Competition and Change.** New York: Continuum International Publishing Group, 2008.

MUFWENE, S. **The Ecology of Language Evolution.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MUSSA, A. **O papel das línguas africanas na história do português do Brasil.** 1991. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFRJ, Rio de Janeiro, 1991.

NEGRÃO, E. V.; VIOTTI, E. Em busca de uma história linguística. **Revista Estudos da Linguagem**, [s.l.], v. 20, n. 2, p. 309-342, 2012.

NEGRÃO, E. V.; VIOTTI, E. Contato entre o quimbundo e português clássico: impactos na gramática de impessoalização do português brasileiro e angolano. **Linguística**, [s.l.], v. 30, p. 289-330, 2014.

OLIVEIRA, J. T. de. **História do estado do Espírito Santo.** 3. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2008 (Coleção Canaã; v. 8).

PETTER, M. T. A influência das línguas africanas no português brasileiro. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. (orgs.) **Os contatos linguísticos no Brasil.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 255-274.

PETTER, M. T. **Introdução à Linguística Africana**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

RAIMUNDO, J. **O Elemento Afro-Negro na Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Renascença Editora, 1933.

RASO, T.; MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V. Os contatos linguísticos e o Brasil: dinâmicas pré-históricas, históricas e sociopolíticas. *In*: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. (orgs.) **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 13-56.

REIS, J. J.; GOMES, F. dos S. **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil, Capítulo Introdução: uma história de liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RODRIGUES, N. **Os africanos no Brasil** (1977. ed.). São Paulo: Nacional. Notas bibliográficas de Fernando Sales, 1932, [1890 - 1905].

SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. de; SILVEIRA, M. L. **Território**: globalização e fragmentação. 4. ed. São Paulo: Hucitec. 1998.

SILVA, R. V. M. **Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Capítulo 10

*Ponto de memória jongo
de Santa Bárbara: lugar
da salvaguarda da
ancestralidade, da memória e
da identidade quilombola da
comunidade de Linharinho*

Beatriz Rodrigues Plotegher⁵²

Herivaldo Marcos Rosário Plotegher⁵³

52 Mestranda em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)/Ceunes.

53 Mestrando em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Ufes/Ceunes.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, discutiremos a salvaguarda da ancestralidade, da memória e da identidade de uma comunidade do Território Tradicional Quilombola do Sapê do Norte, cujo processo é liderado por uma mulher negra, guardiã de saberes e modos de fazer tradicionais; é realizado em primeira pessoa pela própria comunidade; e é potencializado por meio de uma política pública que reconhece o protagonismo, a autonomia e o empoderamento da sociedade civil, a saber, o Programa Pontos de Memória.

Fortemente marcado pelo arcabouço conceitual e metodológico da Política Nacional de Cultura Viva (PNCV), o Programa Pontos de Memória tem o objetivo de identificar, apoiar e fortalecer iniciativas de memória e museologia social pautadas na gestão participativa e no vínculo com a comunidade e seu território.

O programa foi criado em 2009 pelo Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), em parceria, num primeiro momento, com o Ministério da Justiça. Os Pontos de Memória são a principal ação do programa. Compreendido como núcleos de iniciativa comunitária da sociedade civil, os Pontos são concebidos e geridos de modo participativo pelas próprias comunidades e utilizam metodologias da museologia social para promover o reconhecimento e a valorização da memória coletiva (BRASIL, 2017).

Abordaremos o trabalho do Ponto de Memória localizado no município de Conceição da Barra: Ponto de Memória Jongu de Santa Bárbara, liderado por Dona Gessi Cassiano.

Iniciaremos este trabalho narrando a trajetória da PNCV e do Programa Pontos de Memória.

A POLÍTICA NACIONAL DE CULTURA VIVA

A partir de 2003 o Estado brasileiro iniciou a construção das bases para novas diretrizes de políticas públicas para o campo da Cultura.

Seu universo de ação foi ampliado, passando a englobar a pulsante diversidade de expressões culturais do Brasil profundo, até então invisíveis aos olhos das instituições governamentais responsáveis pela formulação, implementação e avaliação de políticas públicas de reconhecimento, valorização, proteção e promoção da cultura brasileira.

As ações culturais de base comunitária foram impactadas diretamente já em 2004 com a criação do Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania — Cultura Viva do Ministério da Cultura (MinC), tendo como objetivo ampliar o acesso da população brasileira aos meios e às condições de exercer seus direitos culturais e potencializar as iniciativas já realizadas pela sociedade civil no campo da Cultura (BRASIL, 2004; 2005).

O Ponto de Cultura é a ação prioritária do Programa Cultura Viva. Como parceiro do Estado para implementação das políticas de Cidadania e de Diversidade Cultural, os pontos agregam agentes culturais que articulam e impulsionam um conjunto de ações em suas comunidades. Não têm um modelo único, nem de instalações físicas nem de programação ou atividade. Um aspecto comum a todos é a transversalidade da cultura e a gestão compartilhada entre poder público e a sociedade civil. A adesão ao Cultura Viva é voluntária, realizada a partir de chamamento público, em editais lançados pelo MinC, pelos governos estaduais, municipais e do Distrito Federal. Eventualmente, outras instituições públicas podem ser responsáveis pelo chamamento público.

Após um longo e intenso período de discussão, o programa foi redesenhado e em 22 de julho de 2014 foi sancionada a Lei Federal n. 13.018, que instituiu a PNCV, transformando o programa em política do Estado brasileiro, garantindo a perenidade da política, independentemente das alternâncias de governo a cada quatro anos (BRASIL, 2014).

A supracitada lei institui a PNCV “tendo como base a parceria da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com a sociedade civil no campo da cultura, com o objetivo de ampliar o

acesso da população brasileira às condições de exercício dos direitos culturais” (BRASIL, 2014, s/p).

A PNCV tem objetivos amplos e complexos e pretende atingir setores centrais do campo da Cultura. Para que a citada política seja implementada, o Estado celebra parceria com os pontos de cultura. Os projetos fomentados e apoiados técnica e financeiramente pelo Estado contribuem para promoção do acesso da população brasileira aos meios e às condições para criação, produção, difusão e fruição cultural.

Em todo o território nacional, mais de 5 mil Pontos de Cultura foram apoiados técnica e financeiramente entre os anos de 2004 e 2018. O êxito da PNCV provocou a criação de várias ações e programas similares pelas instituições do Governo Federal.

Destacaremos a seguir a trajetória do Programa Pontos de Memória, considerando que sua criação foi fortemente marcada pelas bases conceituais e metodológicas da PNCV.

O PROGRAMA PONTOS DE MEMÓRIA

O Ibram, em parceria com o Ministério da Justiça, criou em 2009 o programa Pontos de Memória, com o objetivo de identificar, apoiar e fortalecer iniciativas de memória e museologia social pautadas na gestão participativa e no vínculo com a comunidade e seu território.

O programa Pontos de Memória reúne um conjunto de ações e iniciativas de reconhecimento e valorização da memória social, de modo que os processos museais protagonizados e desenvolvidos por povos, comunidades, grupos e movimentos sociais, em seus diversos formatos e tipologias, sejam reconhecidos e valorizados como parte integrante e indispensável da memória social brasileira.

Num primeiro momento, foram selecionadas 12 iniciativas, todas faziam parte do recorte territorial do Programa Nacional de Segurança Pública e Cidadania (Pronasci). Após essa etapa, o Ibram publicou três editais para seleção de Pontos de Memória. Em 2011

foram selecionados 48 Pontos de Memória; no ano seguinte, em 2012, foram selecionados 60; e em 2014, mais 47 pontos. Nas três edições, foram selecionadas iniciativas dedicadas à construção de memória social e a práticas museais, desenvolvidas por grupos, povos e comunidades em âmbito nacional e por comunidades de brasileiros no exterior.

Paralelo ao processo de mapeamento e fomento dos Pontos de Memória, similar à PNCV, foi criado o espaço de intercâmbio, debates metodológicos e construção de agendas e estratégias para o fortalecimento e a consolidação do programa: a Teia da Memória. Para além da realização de simples encontro, a Teia é a instância maior de pactuação entre Estado e sociedade para definição dos rumos do programa Pontos de Memória.

O estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria da Cultura do Governo do Estado (Secult), aderiu ao programa em 2015, sendo o primeiro estado da federação a executá-lo de modo descentralizado. Foram publicados editais de fomento e fortalecimento de Pontos de Memória nos anos de 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019. Ao todo, 48 projetos foram selecionados.

No Espírito Santo foram realizadas três Teias da Memória. A primeira, em 2016, foi realizada em Conceição da Barra, durante o Pocar — Festival de Cultura de Conceição da Barra —, e reuniu os Pontos de Memória contemplados no primeiro edital publicado pela Secult em 2015.

A segunda Teia foi realizada em 2017, em Vila Velha. Além dos Pontos de Memória do Espírito Santo, estiveram presentes representantes da Rede de Museologia Social do Rio de Janeiro. Os ponteiros fluminenses narraram a construção da Rede no Rio de Janeiro e a forma como esta se articula e promove os Pontos de Memória daquele estado.

Durante a segunda teia, por iniciativa dos Pontos de Memória, foi criada a Rede de Memória e Museologia Capixaba (Remuses), uma das maiores redes de Memória e Museologia Social do Brasil.

Além dos Pontos de Memória do Espírito Santo, a Remuses é composta de colaboradores externos, museus comunitários e tradicionais, cujas ações realizadas, de um modo ou de outro, dialogam com o campo da museologia social.

A terceira Teia da Memória no Espírito Santo ganhou dimensão maior. Em 2018, na cidade de Vitória, foi realizada a I Teia da Memória Região Sudeste. Além de representantes de Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, representantes de redes de pontos de memória e museologia social da Bahia, do Ceará, de Mato Grosso, do Pará e do Distrito Federal estiveram presentes. Essa teia foi um dos encontros mais importantes realizados nos últimos anos, pois rearticulou a Comissão Nacional de Pontos de Memória e agentes do Programa Pontos de Memória de nove estados da federação, que, desde 2014, data da última Teia Nacional da Memória, não se reuniam.

Outro ponto extremamente relevante da trajetória do programa Pontos de Memória foi a sua institucionalização por meio da Portaria n. 315, de 6 de setembro de 2017. A portaria organizou o arcabouço conceitual, reconheceu a participação social, com a criação do Comitê Consultivo do programa Pontos de Memória, e estabeleceu procedimentos técnicos para execução do programa.

O programa apresenta nova possibilidade de pensar o direito à memória à medida que proporciona aos povos e às comunidades a condição de protagonizar o processo de pensar suas referências culturais. Dessa forma, a possibilidade de os povos e as comunidades inventariarem suas referências culturais por si só provoca inflexão fundamental no sentido do que pode ser musealizado, pois estimula que o façam em primeira pessoa, assumindo os processos de identificação, seleção, registro e difusão das referências culturais mais significativas para suas memórias e histórias sociais. Os inventários realizados pelos povos e pelas comunidades surgem como expressão e exercício de igualdade entre poderes estabelecidos no seio de um território e metodologia de produção colaborativa de conhecimentos

elaborados por diferentes agentes ao longo do processo de musealização (VIERA NETO, 2015).

A comunidade de Linharinho está localizada em um lugar de extrema importância, pois é o maior território em extensão territorial do Espírito Santo: o Território Tradicional Quilombola do Sapê do Norte.

O TERRITÓRIO TRADICIONAL QUILOMBOLA DO SAPÊ DO NORTE

O Território Tradicional Quilombola do Sapê do Norte está localizado entre os municípios de Conceição da Barra e São Mateus, na região norte do estado do Espírito Santo, ocupando principalmente áreas rurais de ambos os municípios, mas também áreas urbanas, como o bairro barrense de Santana.

Grande parte dessas comunidades quilombolas do Território Tradicional Quilombola do Sapê do Norte é organizada em sítios familiares, onde se mantêm saberes e modos de fazer, celebrações e formas de expressão que salvaguardam sua ancestralidade, identidade e memória, sendo, portanto, lugar de resistência.

De acordo com o Núcleo Ecologias, Epistemologias e Promoção Emancipatória da Saúde (Neepes) da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), originalmente, o Território Tradicional Quilombola do Sapê do Norte ocupava uma área maior do que hoje e abrigava cerca de 12 mil famílias, distribuídas em mais de 100 comunidades. Durante a Ditadura Militar, o território sofreu enorme pressão e cerca de 90% das famílias foram expulsas de suas terras por um violento processo conduzido pelo Estado brasileiro. Em nome do progresso excludente e genocida, a cultura tradicional quilombola foi em parte substituída por pastos e monoculturas de cana-de-açúcar e eucalipto, interrompendo sonhos e abreviando vidas.

Atualmente, aproximadamente 1,2 mil famílias resistem em suas comunidades, ou seja, apenas 10% das famílias permaneceram em um território historicamente pertencente a elas. Cerca de 30 comunidades, autodefinidas e certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP) como comunidades remanescentes de quilombos, ocupam o território tradicional ao longo dos vales dos Rios Cricaré e Itaúnas desde os tempos de cativo, quando seus ancestrais africanos chegaram ao Porto de São Mateus na condição de escravizados para trabalhar nas grandes fazendas produtoras de farinha de mandioca. Deve-se destacar que a proibição do comércio de negros africanos, a partir de 1888, gerou uma crise no modelo econômico e de produção no norte do Espírito Santo, provocando o abandono das propriedades pelos fazendeiros, acompanhado do processo de apropriação das terras e maquinários pelos negros (FERREIRA, 2011).

A certificação e a posterior titulação do Território Tradicional Quilombola do Sapê do Norte são uma promessa, que, infelizmente, está cada vez mais distante na atual conjuntura política brasileira. A certificação é de extrema importância, pois, além de fundamental para a futura titulação das terras no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), garantindo o termo de posse efetivo de suas próprias terras, também o é para o movimento de resistência e permanência no território de seus ancestrais.

Deve-se destacar que o artigo n. 68 da Constituição Federal de 1988 garante a posse da terra, conforme pode-se observar: “[...] aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988, s/p). Além disso, de acordo com o artigo 2º do Decreto 4.887, de 20 de Novembro de 2003, que regulamenta o Art. n. 68 da Constituição Federal, considera-se comunidade quilombola “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de

ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003, s/p).

A cultura popular e tradicional do Sapê do Norte impressiona tanto pela diversidade de expressões e quantidade de brincantes e festeiros que mantêm a tradição, quanto pelos vários ciclos de celebrações e pelos saberes e modos de fazer tradicionais. Alardo de São Sebastião, Baile de Congo de São Benedito, Capoeira, Pastorinhas, Reis de Boi e Jongo promovem e reatualizam incessantemente ao longo de todo o ano a cultura tradicional do território.

Entre as comunidades quilombolas do Sapê do Norte, neste artigo, destacaremos a luta e a resistência de uma comunidade do município de Conceição da Barra para preservar e promover o legado quilombola na região. A comunidade do Linharinho trava uma árdua batalha para manter a ancestralidade, a memória e identidade de seu povo salvaguardadas. A comunidade está localizada em espaço anteriormente ocupado por fazenda escravista e apresenta evidências arqueológicas da Fazenda de Dona Maria Rita Cunha da Conceição, sendo possível encontrar ainda hoje algumas construções da fazenda produtora de farinha de mandioca, café e cana-de-açúcar (FERREIRA, 2011).

Percebemos que, na comunidade de Linharinho, as mulheres se destacam no processo de liderança e são guardiãs da tradição quilombola. Dona Gessi Cassiano é liderança fundamental e é ela quem conduz a gestão do Ponto de Memória Jongo de Santa Bárbara.

O PONTO DE MEMÓRIA DO JONGO DE SANTA BÁRBARA: DE TERRA MACULADA A TERRITÓRIO SAGRADO

Na comunidade quilombola de Linharinho, em Conceição da Barra, após retomar parte do território ancestral de seu povo e de ampliar, ainda que timidamente, sua extensão, brota com força e vigor, arrancado da terra por braços fortes, o Ponto de Memória Jongo de Santa Bárbara.

A construção em escala monumental é ainda maior por se fazer presença naquele pedaço terra que fora parte da comunidade

quilombola de Linharinho em outro tempo e que, por força de um projeto estatal desenvolvimentista extremamente questionável, para dizer o mínimo, do ponto de vista legal, moral, ético e humano, foi transformado em deserto verde pela monocultura de eucalipto, torna-se novamente quilombo ao ser ocupado.

Contudo, o Ponto de Memória não é monumental apenas por sua escala. É monumental também por brotar da terra com força de instauração da presença da ancestralidade, da memória e da identidade quilombola. Não por acaso os materiais construtivos do Ponto de Memória são principalmente pau e barro arrancados da mesma terra retomada. O deserto verde e tudo que está vinculado a ele ganham novo sentido ao ser retomado pela comunidade. A mão que arranca o pau da terra e o finca no território, a mão arranca o barro e que embarreia cada parede do Ponto de Memória é também a mão que toca o tambor do Jongo, a que cura por meio da medicina tradicional, a que conduz o gesto sagrado da Mesa de Santa Bárbara, é, portanto, a mão que sacraliza a terra que havia sido maculada pelo eucalipto e a faz renascer território quilombola.

O projeto que deu origem ao Ponto de Memória Jongo de Santa Bárbara foi selecionado em edital publicado pela Secult em 2017.

Anterior à etapa de formulação da proposta encaminhada ao processo de seleção pública de projetos, foram realizadas reuniões comunitárias para discutir o conjunto de ações e atividades prioritárias que seriam realizadas. Nesse período, a comunidade de Linharinho estava conduzindo o processo de retomada de parte de seu território tradicional e a possibilidade de implantar o Ponto de Memória naquela terra representaria muito mais do que simplesmente ampliar seu território. Do ponto de vista simbólico, como apontamos, tratava-se de sacralizar a terra maculada.

A proposta do projeto, portanto, foi construída de modo colaborativo e materializou o conjunto de desejos possíveis da comunidade. Contudo, deve-se destacar que Dona Gessi liderou tanto a elaboração da proposta quanto a execução do projeto.

Gessi Cassiano é a proponente e a responsável pela execução do projeto Ponto de Memória Jongo de Santa Bárbara. Dona Gessi liderou outras empreitadas na comunidade de Linharinho: é fundadora da Associação de Mulheres Quilombolas da Comunidade de Linharinho, coordenadora da Associação de Programas em Tecnologias Alternativas (APTA) e coordenadora do Encontro de Mulheres Quilombolas do Espírito Santo, para citarmos apenas alguns exemplos.

Segundo Dona Gessi, o maior objetivo do Ponto de Memória é resgatar, manter e preservar a memória da comunidade. O Ponto, segundo dona Gessi, é um espaço comunitário e promove troca de experiências, ações de formação e qualificação. Mas é também o lugar que materializa a retomada de parte do território da comunidade.

No processo de execução, foram realizadas atividades de promoção dos saberes e modos de fazer tradicionais como a forma de tocar o tambor, de cantar e dançar o Jongo, bem como o sentido atribuído a cada ponto cantado. Foram realizadas também atividades de formação que conectam os saberes tradicionais às novas tecnologias: os moradores mais jovens da comunidade aprenderam a manipular câmeras para fotografar e filmar e, posteriormente, editar as imagens capturadas; realizaram também a catalogação de imagens e documentos para a criação de um acervo comunitário que será exposto no Ponto de Memória. Em várias rodas de conversa foram discutidos temas fundamentais para o fortalecimento da identidade quilombola, como os conceitos de patrimônio cultural e patrimonialização, memória e museologia social, elaboração de novas propostas de projetos, metodologias de registro de história oral e o modo de produção tradicional de farinha e de beiju, por exemplo.

Como exercício de cidadania, foi criado o Conselho Gestor do Ponto de Memória. Instância de controle e participação social, o conselho também pretende ser o espaço institucional em que serão definidos os rumos da trajetória do Ponto.

Gessi destaca ainda que a memória e a identidade são decisivas para a formação humana dos povos, visto que não é possível manter

a identidade quilombola sem rememorar a ancestralidade desse povo, “sem memória, não existe identidade”, finaliza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num cenário preocupante em que o atual Governo Federal⁵⁴ propaga abertamente um discurso racista e de ódio contra as comunidades quilombolas de todo o Brasil, e suas ações não se esgotam no discurso, mas se materializam em desmonte das políticas públicas que têm o objetivo de garantir direitos previstos na Constituição Federal, direitos estes conquistados com luta e à custa de muitas vidas de brasileiras e brasileiros, a manutenção e, sobretudo, o acesso por parte das comunidades quilombolas ao Programa Pontos de Memória representam um caminho de resistência, reafirmação da identidade e promoção da cidadania.

Por meio do programa Pontos de Memória, a comunidade de Linharinho se valeu da criação do Ponto de Memória para, ao mesmo tempo, reafirmar a disputa de retomada e ampliação de seu território ancestral e para promover os saberes e modos de fazer, as celebrações e formas de expressão do seu território.

Os quilombolas dessa comunidade dizem que é “o fogo que renova” a terra. Temos a impressão de que os saberes tradicionais da comunidade de Linharinho é justamente o “fogo” que fez brotar o Ponto de Memória Jongo de Santa Bárbara com vigor de instaurar a presença da ancestralidade, da memória e da identidade quilombola e que sacralizou a terra maculada, tornando-a território quilombola novamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

54 Governo de Jair Messias Bolsonaro, de 2019 a 2022.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. **Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.** Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Lei nº 13.018, de 22 de julho de 2014.** Política Nacional de Cultura Viva. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13018.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Portaria nº 82, de 18 de maio de 2005.** Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – Cultura Viva. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2005. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=14&data=23/05/2005>. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Portaria nº 156, de 06 de julho de 2004.** Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – Cultura Viva. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2004. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/12916/portaria-156-de-2004.pdf/2389bd2c-52f9-409f-9309-04e8890e0946>. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Cultura. Portaria nº 315, de 06 de setembro de 2017. **Programa Pontos de Memória.** Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=6&data=11/09/2017>. Acesso em: 27 out. 2020.

FERREIRA, S. R. B. **Donos do lugar**: A territorialidade quilombola do Sapê do Norte – ES. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF. Niterói - RJ, 2009.

FERREIRA, S. R. B. **Quilombolas no Sapê do Norte: a territorialidade revivida pela memória**. In: Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFES, 2011, Vitória - ES. Anais do Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFES, 2011. v. 1. p. 1-17.

VIEIRA NETO, J. P. **Inventários Participativos do Patrimônio Cultural**: participação social e mobilização comunitária nos processos de musealização dos pontos de memória e iniciativas de museologia social no Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Museologia) –Departamento de Museologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2015.

Oficinas

Oficina 1

Cultura afro-brasileira em São Francisco do Conde: a tradição dos capabodes

Objetivo: apresentar a cultura afro-brasileira do município de São Francisco do Conde (BA), especificamente a tradição dos capabodes, a fim de evidenciar a necessidade de inserção e de valorização da cultura local no processo de ensino/aprendizagem.

Tempo: um mês letivo.

1º momento: conhecendo a tradição

Apresentar a figura do capabode e conhecer a história dessa tradição.

- Bate-papo com um representante fantasiado do grupo de capabodes, enfatizando a perspectiva da resistência.
- Proposição de realização de uma campanha publicitária, a fim de convocar novos integrantes para o grupo de capabodes.
- Exposição de ideias em um painel sobre o que é necessário para a formação de um novo grupo.

2º momento: quilombo, aquilombamento e resistência

Conceituar quilombo, comunidade remanescente de quilombo e resistência.

- Imagens de comunidades remanescentes de quilombo; imagens representativas de quilombos do passado; discussão sobre a ideia de aquilombamento.
- Formação de grupos para elaboração e apresentação dos conceitos dos termos apresentados e exposição dos conceitos no painel.
- Relacionar os conceitos com o “sentido denotativo”.

3º momento: gêneros publicitários

Conhecer os gêneros publicitários.

- Discussão sobre os gêneros publicitários e os meios de veiculação.
- Divisão dos grupos responsáveis pelos gêneros textuais publicitários da campanha em prol da formação de um novo grupo de capabodes.

4º momento: estratégias e organização da campanha publicitária

Construção da campanha.

- Traçar planos, objetivos e alvos para a campanha.
- Construção em grupo dos gêneros textuais do domínio publicitário.

5º momento: avaliação e publicização

Realização da campanha.

- Apresentações em sala dos grupos responsáveis pela campanha.
- Veiculação da campanha publicitária nos meios mais adequados.

Oficina 2

Oficina literária de escrita criativa

“Oficina: Sob a máxima do aprender a fazer fazendo, ela consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento.” (COSSON, 2019, p. 48)

Objetivo: Possibilitar a prática de leitura de textos literários de autoria feminina capixaba negra e não negra, apreciando uma literatura não canonizada e refletindo sobre seus contextos histórico, social e cultural.

Duração: nove oficinas com duração de 1h/aula cada.

1º momento: iniciando diálogos

- Entrega de um questionário a fim de conhecer o perfil do aluno/leitor.
- Exibição do vídeo “A menina que odiava ler livros” (Discussão a respeito do vídeo).
- Conversa livre sobre o vídeo, as imagens e as personagens.
- Leitura e discussão do poema “O cancionero 171”, de Fernando Pessoa.

2º momento: autoria capixaba negra e não negra

Apresentação de escritoras negras contemporâneas: Bernadette Lyra.

Objetivo: Por meio da apresentação da biografia e das obras da escritora, instigar interesse nos alunos em ler os contos do livro que utilizaremos nas oficinas. Também, a partir da apresentação do livro físico, os estudantes podem levantar hipóteses e discussões sobre a temática do livro.

- Biografia da autora.
- Imagens e aspectos relevantes sobre a escritora e sua vida.
- Apresentação do livro *Água Salobra*.
- Levantamento sobre hipóteses do assunto do livro e apontamentos.
- Estabelecer um elo entre a biografia e os apontamentos dos estudantes.

“As apreciações críticas presentes nas orelhas ou contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação. Também tem relevância os prefácios que possuem lugar especial na introdução” (COSSON, 2014, p. 61).

3º momento: autoria capixaba negra

Apresentação de escritoras negras contemporâneas: Elisa Lucinda.

- Biografia da autora.
- Imagens e aspectos relevantes sobre a escritora e sua vida.
- Apresentação do livro *Contos de Vista*.
- Levantamento sobre hipóteses do assunto do livro e apontamentos.
- Estabelecer um elo entre a biografia e os apontamentos dos estudantes.

4º momento: leitura literária

- Leitura individual de três contos do livro *Água Salobra*, de Bernadette Lyra: “Canção do amor a minha terra”; “Pode ser qualquer tarde”; e “O Ticumbi”.

- Leitura individual de três contos de Elisa Lucinda: “Mulata Exportação”; “Só de sacanagem”; e “Denise”.
- Leitura em voz alta dos contos na roda de leitura.

5º momento: leitura e reescrita

Construção de textos argumentativos, poesias.

- Registro das impressões individuais no texto.
- Roda de conversa para socializações das impressões.
- Inferências sobre os contos lidos.
- A memória resgatada.
- Problematização das questões trabalhadas nas oficinas.

6º momento: livro *Olhos que libertam*

Escrita criativa

- Reescrita dos textos produzidos por cada aluno.
- Confecção do livro *Olhos que libertam*.
- Publicação do livro produzido pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2019.

Oficina 3

Literatura afro-brasileira em sala

Objetivo: apresentar a escrita afro-brasileira contemporânea e identificar nesses textos a temática étnico-racial, destacar a importância da literatura e o papel do texto literário no exercício de um currículo antirracista.

Tempo: quatro/oito aulas

1º momento: abrindo diálogos

Contextualizar a temática e iniciar a discussão sobre a questão étnico-racial.

- Exibição do vídeo: Liniker + Ilu Obá de Min – música “Preciso me encontrar”.
- Conversa livre sobre o vídeo, letra, imagens e personagens.

2º momento: autoria negra

Apresentação de escritoras negras contemporâneas: Fátima Trinchão.

Biografia da autora.

- Imagens e aspectos relevantes sobre a escritora e sua vida.
- Apresentação do livro *Olhos de Azeviche* e do conto “Arlinda”.

- Levantamento sobre hipóteses do assunto do conto e apontamentos.
- Estabelecer um elo entre a biografia e os apontamentos dos estudantes.

3º momento: leitura literária

Construção de um diário de leitura.

- Leitura individual do conto “Arlinda”, de Fátima Trinchão.
- Leitura em voz alta do conto na roda de leitura.

4º momento: construindo escritas

Construção de um diário de leitura.

- Registro das impressões individuais no diário de leitura.
- Roda de conversa para socializações das impressões.
- Inferências sobre o conto.
- Relação de espaço/lugar.
- A memória resgatada: língua, cultura, religiosidade.

5º momento: avaliação

Escrita criativa

- Criar a personagem que está oculta no conto: justificar a escolha e descrever a personagem; o que ele fazia naquele lugar e o que diria para Arlinda.
- Escrever o diálogo de “Seo Moço”.
- Socializar a escrita.

Oficina 4

Letramentos e educação das relações étnico-raciais

Oficina I: Arte – Preconceitos (in)visíveis

Objetivo: sensibilizar e contextualizar os alunos sobre a temática que será tratada por meio de debates com base em anúncios publicitários.

Tempo: duas aulas

1º momento – Contextualizando a temática

Esta oficina objetiva a sensibilização/contextualização dos alunos sobre a temática que será tratada por meio de debates com base em anúncios publicitários. Para introduzir, o professor de Arte começa a discussão pedindo que os alunos leiam silenciosamente o texto (Figura 1) contido no Livro Didático (LD).

Figura 1 – Atividade de Arte: teledramaturgia e o preconceito racial

ARTE EM DIÁLOGO Teledramaturgia e o preconceito racial

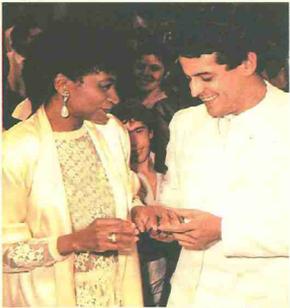
As telenovelas brasileiras são parte constituinte da cultura do Brasil, sendo exibidas também em vários outros países. O documentário *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*, dirigido por Joel Zito Araújo, em 2000, apresenta uma extensa pesquisa da teledramaturgia brasileira desde a novela *O direito de nascer*, exibida em 1964, até novelas exibidas no início dos anos 2000.

A pesquisa tem como foco o lugar dos atores e personagens afro-brasileiros na teledramaturgia nacional. Por meio de fragmentos das novelas, entrevistas de importantes atores afro-brasileiros como Zezé Motta, Milton Gonçalves, Ruth de Souza, entre outros, o documentário discute como o mito da democracia racial – a ideia de que no Brasil não existe preconceito – perpassa também os roteiros das telenovelas. Para Joel Zito, frente a uma sociedade miscigenada, a telenovela ainda apresenta um Brasil quase inteiramente branco, reservando um espaço muito reduzido aos atores e à cultura afro-brasileira.

O diretor destaca o papel protagônico de Zezé Motta na novela *Corpo a Corpo*, escrita por Gilberto Braga, em 1984, como um marco da questão racial na teledramaturgia. A atriz fazia o par romântico com o ator Marcos Paulo e foi alvo de críticas e de preconceito na época. Zezé Motta é uma importante atriz brasileira, tendo feito papéis protagônicos no teatro, na televisão e no cinema. Ela também se destaca por sua atuação no movimento negro contra o racismo e, com vários outros artistas, continua lutando pela ampliação do espaço para artistas afrodescendentes na teledramaturgia brasileira, bem como no teatro e no cinema.

Porém, não é apenas no Brasil que o espaço para atores e atrizes afrodescendentes vem sendo reclamado pelos artistas. Viola Davis foi a primeira intérprete negra a ganhar o principal prêmio da TV norte-americana, o Emmy, na categoria de melhor atriz em drama ao interpretar uma advogada na série televisiva *How to get away with murder* (em livre tradução *Como se livrar de um assassinato*).

O portal Geledés – Instituto da Mulher Negra, disponível em: <www.geledes.org.br/>, acesso em: 11 maio 2016, traz inúmeras informações, artigos e reflexões atuais, principalmente, sobre questões raciais e de gênero. Há também uma aba denominada África e sua diáspora, sobre assuntos diretamente relacionados à cultura e história africana.



Fotograma do casamento entre os personagens de Zezé Motta e Marcos Paulo na novela *Corpo a Corpo*, de 1984.

Cultura em Culturas - CAPÍTULO 15 239

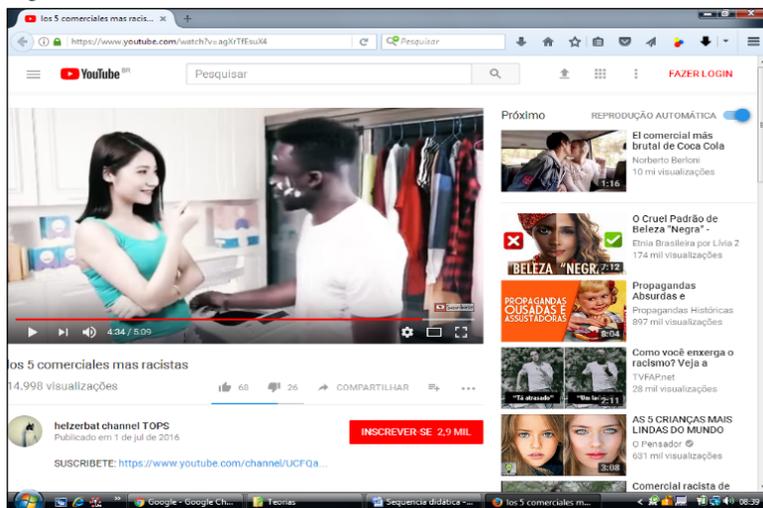
Fonte: Rocha *et al.* (2016, p. 239).

2º momento: debate

O debate inicia-se com base na análise de anúncios publicitários que circulam nos meios midiáticos (televisão, anúncios, vídeos) e que trazem impregnados preconceitos (in)visíveis. Para tanto, o docente reproduz dois vídeos publicitários (Figuras 2 e 3) que circulam/circularam na internet e TV.

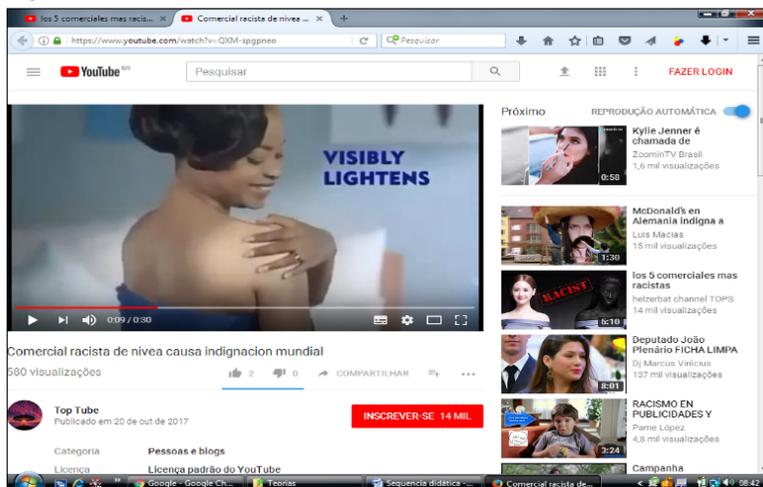
Vídeos:

Figura 2 – Comercial 1



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=agXrTfEsuX4>

Figura 3 – Comercial 2



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=QXM-spgpneo>

Em seguida, o professor coordena o debate apontando as seguintes perguntas problematizadoras:

1. *Vocês conheciam algum desses anúncios? Como é possível fazer um paralelo entre o conteúdo dos anúncios e o texto lido no LD?*
2. *Qual foi a intenção do anunciante ao elaborar a propaganda?*
3. *Que lugar o negro ocupa em tais vídeos e na TV atualmente?*
4. *Há outras formas de tal anúncio ser feito eliminando tais preconceitos?*
5. *E como é ao seu redor? Você se lembra de algum anúncio (impresso, em vídeo ou em outdoor) de nossa cidade ou estado em que o negro é representado de forma preconceituosa ou ocupando lugares de segundo plano/oprimido/subserviência?*
6. *Quando você assiste a vídeos, lê livros ou notícias, navega em redes sociais, entra em algum local público, tem o hábito de perceber como o negro ali é representado?*

Ao final do debate, o docente explica que este trabalho faz parte de uma sequência didática (SD) que é realizada com os alunos, composta de três oficinas, a fim de discutir, dialogar e conscientizar sobre a questão racial, para levá-los a identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade que o negro ocupa nos materiais didáticos, uma vez que, assim como nas propagandas, nas mídias e em nossas atividades corriqueiras, os livros e materiais impressos muitas vezes apagam a imagem do negro ou relega a este um lugar de segundo plano, de subserviência ou vilão. Para isso, professores de diferentes áreas trabalharão com a temática ao longo das aulas.

Oficina II: Língua Inglesa

Objetivo: discutir o LD e as representações do negro neste recurso.

Tempo: quatro aulas

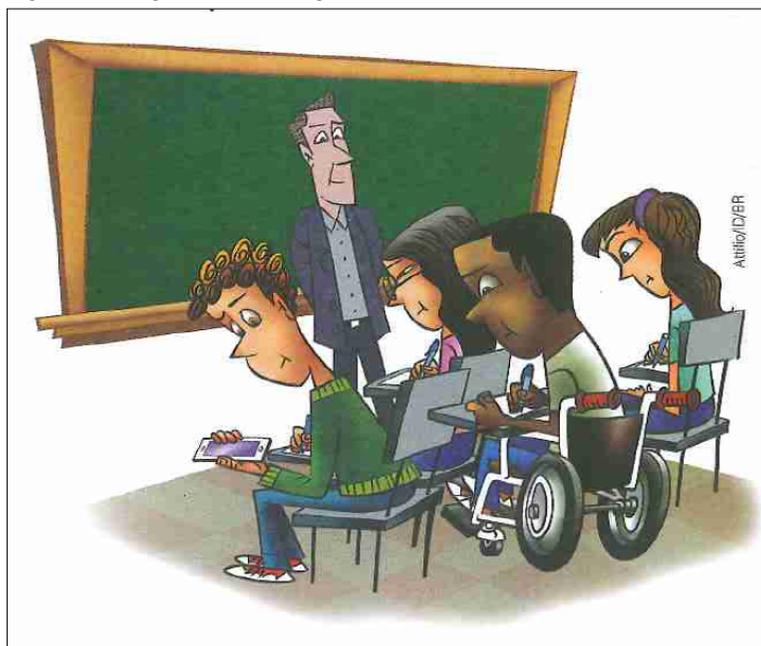
1º momento: levantamento e discussão de imagens

A segunda etapa da SD visa discutir o LD e as representações do negro neste recurso. A fim de oportunizar momento de percepção de que o preconceito ainda está impregnado em muitas formas

de distribuição de mensagens/imagens/ conteúdos e de desconstruir tal representação, o professor de Inglês solicita que o aluno faça um levantamento das imagens em que o negro é representado no LD de Língua Inglesa, com base nos seguintes apontamentos:

- Observar como o negro é representado em cada imagem: qual lugar ocupa? O que está mais saliente na(s) imagem(s) selecionada(s) — cor, luminosidade, tipografia, alguma característica corporal?
 - Há lugares não ocupados pelos negros, ou seja, representações que envolvem somente brancos, amarelos, outras etnias que não o negro?
 - Há representações em que o negro esteja igualmente retratado?
- Eis alguns exemplos (Figuras 4 a 9) que o professor pode apontar.

Figura 4 – Imagem de LD de Inglês



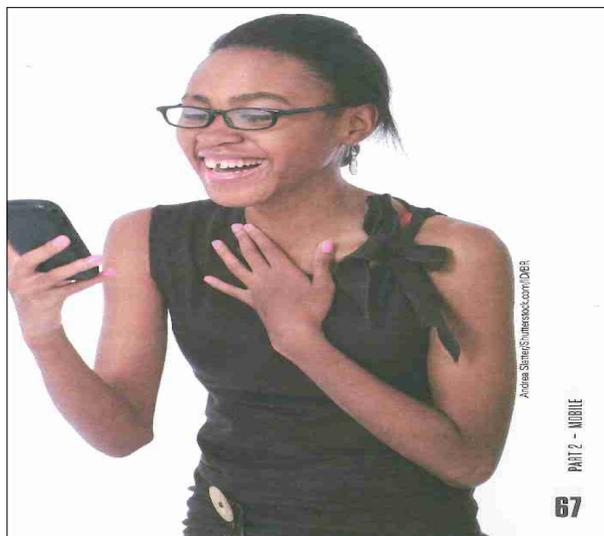
Fonte: Menezes *et al.* (2016, p. 60)

Figura 5 – Imagem de LD de Inglês



Fonte: Menezes *et al.* (2016, p. 66)

Figura 6 – Imagem de LD de Inglês



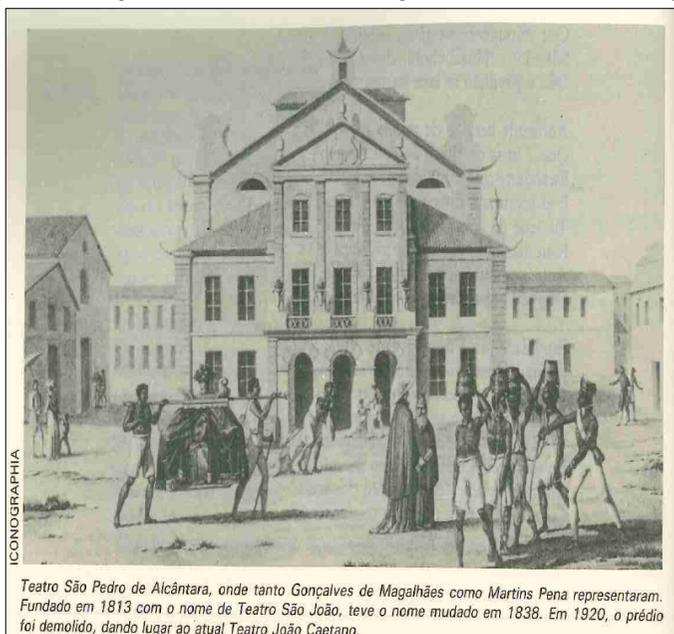
Fonte: Menezes *et al.* (2016, p. 67)

Figura 7 – Imagem de LD de Inglês



Fonte: Menezes *et al.* (2016, p. 107)

Figura 8 – Imagem retirada de LD de Português utilizado em 1995 - 2º grau



Teatro São Pedro de Alcântara, onde tanto Gonçalves de Magalhães como Martins Pena representaram. Fundado em 1813 com o nome de Teatro São João, teve o nome mudado em 1838. Em 1920, o prédio foi demolido, dando lugar ao atual Teatro João Caetano.

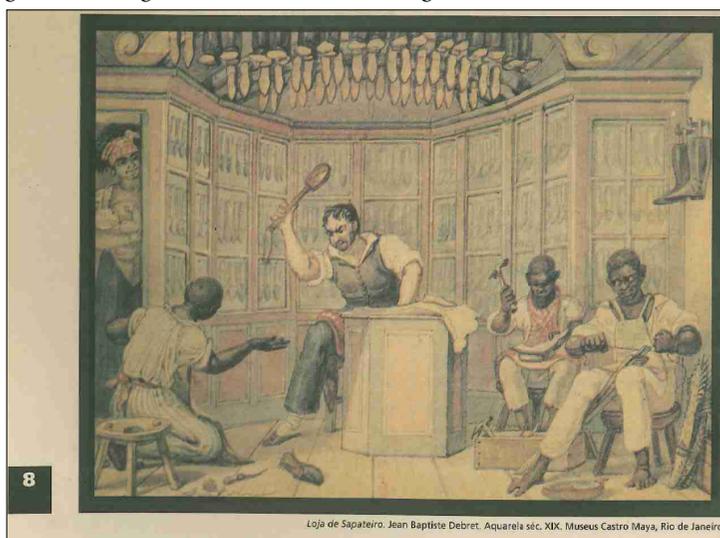
Fonte: Griffi (1991, p. 114)

Figura 9 – Imagem retirada de LD de Português utilizado em 1996 - 2º grau



Fonte: Griffi (1991, p. 275)

Figura 10 – Imagem retirada de LD de Português utilizado em 1996 - 6ª série



Fonte: Faraco e Moura (1995, p. 8)

Figura 81 – Imagem retirada de LD de Português utilizado em 1996 - 6ª série



Fonte: Faraco e Moura (1995, p. 10)

Conforme as imagens são analisadas, questiona-se:

- *Que lugar o negro ocupa? E o branco? Por que você acha que eles foram retratados de tal maneira?*
- *Qual fator/característica te chamou mais atenção ao analisar a imagem pela primeira vez?*
- *Fazendo um paralelo entre as imagens contidas atualmente no LD (pesquisadas na aula anterior no próprio livro utilizado) e estas trazidas para a aula atual, você perceber que houve mudança? Quais?*

Após o debate, é ainda sugerida uma discussão que aborde como os LDs retratam o negro, ao longo dos anos, a fim de que se debatam paralelamente as mudanças de abordagens enviesadas nesse instrumento didático. A discussão pode se desenrolar a partir da seguinte proposição: *há alguns anos, os livros didáticos não traziam tantas imagens em suas páginas; a linguagem verbal predominava. As poucas imagens retratadas eram, em sua maioria, sem cor e não atraíam tanta atenção por parte do leitor/aluno.* Alguns exemplos (Figuras 8, 9, 10 e 11) de imagens de LDs utilizados ao longo da década de 1990 e anos 2000 devem ser representados para melhor contextualização e compreensão dos alunos.

2º momento: compartilhando materiais e vivências dos alunos e familiares

Em seguida, o docente solicita aos alunos que tragam imagens dos outros LD que eles utilizam (outros componentes curriculares) e de outros livros utilizados pelos familiares em anos anteriores, com uma breve descrição de como o negro é/foi nelas exposto: *qual situação ocorre na imagem? O que chama atenção quanto ao lugar do negro nestas imagens: ações, empregos, características em saliência?*

Nas orientações ao aluno, é importante pedir também que eles questionem os familiares usuários dos LDs: *quando você foi aluno, as imagens em que o negro era protagonista eram trabalhadas em sala? O professor comentava/ abordava tal figura?*

Posteriormente, os educandos reúnem-se em trios e dialogam sobre as imagens que trouxeram/analísaram. Em seguida, o professor expõe mais figuras e imagens retiradas de LDs diferentes, bem como promove um debate com toda a turma sobre as conclusões a que chegaram sobre as imagens selecionadas também pelos discentes. Ao longo das discussões, o professor repassa algumas palavras-chave dos debates e comandos em inglês. Exemplos: *Say no to racism! All colors are beautiful! Prejudice is crime!*

Oficina III: Língua Portuguesa

Objetivo: discutir e conscientizar-se a respeito dos direitos dos negros renegados por muito tempo no Brasil.

Tempo: seis aulas

1º momento: resgate e contextualização histórica

A terceira e última etapa da SD se desenrola na aula de Língua Portuguesa, com a explanação do professor sobre os direitos dos negros renegados por muito tempo no Brasil. Inicia-se com a exposição do vídeo *Branco no Brasil*⁵⁵ e reflete-se com os alunos se o vídeo,

55 Vídeo veiculado no programa *Adnight*; programa da televisão brasileira exibido pela *Rede Globo* desde agosto/2016. O programa volta-se a entrevistas

de alguma forma, comprova o motivo de a história dos negros ter sido retratada, por anos, em segundo plano nos LDs e ao longo dos estudos nas escolas. É relevante questionar: *isso também se reflete no fato de o negro ter seus direitos renegados por tanto tempo?*

O professor explicita que temos um legado histórico que nunca foi enfrentado: o lugar de subserviência em que o negro foi colocado/engessado por tantos séculos e, ainda hoje, a ausência de discussões, direcionamentos e de políticas públicas que mudem tal realidade cristalizam e enfraquecem as lutas diárias pela democracia racial; logo, discutir e revelar questões e imagens dúbias nas coleções de LD e em tantos outros meios de divulgação de textos, mensagens e informações são enfrentamentos necessários para a formação crítica do cidadão.

2º momento: *black is beautiful*

Passa-se à análise da música “Black is beautiful”, que consta como forma de atividade extra quando o livro aborda formas de protesto. Para introduzir o assunto, há uma explanação resumida do que foi o *movimento* de mesmo nome da canção. Em seguida, há a análise da música.

Black Is Beautiful - Elis Regina

Hoje cedo, na rua do Ouvidor
Quantos brancos horríveis eu vi
Eu quero um homem de cor
Um deus negro do Congo ou daqui
Que se integre no meu sangue europeu

Black is beautiful, black is beautiful

Black beauty so peaceful

com brincadeiras com os convidados e esquetes. O vídeo utilizado nesta SD foi exibido no dia 24 de janeiro de 2017, disponível no link: <https://globoplay.globo.com/v/5599744/>

I wanna a black I wanna a beautiful

Hoje à noite amante negro eu vou
Vou enfeitar o meu corpo no seu
Eu quero este homem de cor
Um deus negro do congo ou daqui

Que se integre no meu sangue europeu
Black is beautiful, black is beautiful
Black beauty so peaceful
I wanna a black I wanna a beautiful
(Black is beautiful – Elis Regina/
Composição: Marcos Valle)

Após explicar o *movimento Black is Beautiful* e o que representou, enfatiza-se a luta para contrariar a ideia prevalente na cultura americana de que as características de pessoas negras eram menos atraentes ou desejáveis do que as pessoas brancas. Em seguida, o docente solicita a análise e debate em sala o anúncio abaixo:

Figura 92 – Anúncio de papel higiênico preto veiculado em 2017

NOVO PERSONAL VIP BLACK

BLACK É ELEGANTE,
BLACK É OUSADO,
BLACK É ÚNICO,
BLACK IS BEAUTIFUL.

Novo Personal Vip Black, o papel higiênico cheio de estilo que já chegou surpreendendo. Qualidade superior, folha dupla e alta maciez nunca tiveram tanta personalidade. Um papel testado dermatologicamente. Dê um toque de design e originalidade no seu banheiro.

SAIBA MAIS
SOBRE A SANTHER

ENCONTRE O PERSONAL VIP
BLACK MAIS PERTO DE VOCÊ

Fonte: <https://veja.abril.com.br/economia/campanha-de-papel-higienico-preto-e-acusada-de-racismo/>

O debate gira em torno do esvaziamento e desrespeito causados pela apropriação do slogan do *movimento* numa campanha publicitária de papel higiênico preto.

3º momento: entrelaçamento entre imagens do LD e o movimento *Black is beautiful*

O docente pede que os alunos retornem às imagens selecionadas dos LD durante a aula de inglês⁵⁶ (segunda oficina desta SD) e direciona um debate:

- *Das imagens selecionadas, quais ressaltam as qualidades dos negros, suas características físicas?*
- *Quais tentam descaracterizar as belezas do negro representado?*
- *Se você fosse o autor do livro didático, como seriam essas imagens? Como seria seu critério de seleção das imagens?*
- *Como podemos construir argumentos contra o racismo, fazendo um paralelo entre as imagens, o movimento estudado (*Black is beautiful*)?*
- *Qual é a melhor forma de desconstruir a imagem e conteúdo veiculados pelo anúncio publicitário analisado?*

4º momento: criação de mural e avaliação final

Após os apontamentos e as discussões entre toda a turma, solicita-se que os discentes façam um mural com as imagens que representam de forma positiva o negro no LD, selecionando figuras em que ele aparece retratado igualmente quando comparado aos representantes de outras raças/cores e em que o negro se encontra inserido de forma respeitosa e equânime. Por fim, como produção final das oficinas da SD, haverá a elaboração de um texto argumentativo, por parte de cada aluno, apontando seus posicionamentos a respeito

56 É importante que o trabalho seja desenvolvido numa perspectiva interdisciplinar, elaborado nos momentos pedagógicos direcionados aos planejamentos e estudos em equipe.

das percepções e opiniões a que chegaram após a conclusão de todas as etapas da SD. Nesse texto, deverá ser debatida a questão da representação do negro na mídia e nos LD e como essa retratação pode cristalizar, de forma sutil, concepções negativas e errôneas perpassadas ao longo dos anos a respeito do negro. Ao mesmo tempo, o educando será alertado para a necessidade de dissertar sobre caminhos de mudanças que recursos como LD e mídias podem traçar a partir para reconstruir imagens; para isso, o discente pode recorrer às ilustrações utilizadas/elaboradas no mural.

