



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação

Sônia Regina Vinco

**Tornar-se: Literatura infantil e educação antirracista**

Rio de Janeiro  
2019

Sônia Regina Vinco

**Tornar-se: Literatura infantil e educação antirracista**



Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mailsa Carla Pinto Passos

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

V778 Vinco, Sônia Regina.  
Tornar-se: Literatura infantil e educação antirracista / Sônia Regina  
Vinco. – 2019.  
208 f.

Orientadora: Mailsa Carla Pinto Passos.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Literatura infantil – Teses. 3. Prática de  
ensino – Teses. 4. Antirracismo – Teses. I. Passos, Mailsa Carla Pinto. II.  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III.  
Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Sônia Regina Vinco

**Tornar-se: Literatura infantil e educação antirracista**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2019

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mailsa Carla Pinto Passos (Orientadora)  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Stela Guedes Caputo  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luísa Magalhães Bastos Oswald  
Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof. Dr. Carlos Roberto Carvalho  
Faculdade de Educação – UFRRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Georgina da Costa Martins  
Faculdade de Letras – UFRJ

Rio de Janeiro

2019

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os “gêmeos” que estão nas salas de aulas brasileiras, desejando que tenham possibilidades plenas de ser. Por isso, dedico, também, a todos aqueles que precisam neles prestar atenção.

## AGRADECIMENTOS

Sou a filha de número 9, mas o irmão que veio antes de mim morreu no parto. Então, apenas ter conseguido nascer e vingar é coisa para agradecer demais. Como ninguém vinga sozinho, meu pai e minha mãe, seu Silvino Vinco e dona Maria Avansi, que me alimentaram de pão e de palavras, são, necessariamente, os primeiros desta fila, seguidos pelos meus sete irmãos, em especial, os três rapazes, através de cujo trabalho eu pude frequentar a escola e chegar até aqui.

No entanto, preciso esticar minha gratidão um pouco mais.

A Mailsa, amiga antiga, que me acolheu no seu grupo de pesquisa e que acreditou.

Aos colegas do grupo de pesquisa, especialmente ao Lucio Sanfilippo, que me mandou para Madureira.

Representando a amizade, esse acontecimento com que a vida nos brinda em seu caminho, responsável, tantas vezes, por conseguirmos manter forte o fio iniciado com o próprio nascimento, eu trago:

Adriane, amiga de todas as horas, que acompanhou esse projeto desde antes do início, e que se manteve ao meu lado no meio e no fim, ajudando como pôde e me lembrando sempre “Sônia, você pode!”. Não há palavras que deem conta de dizer dessa presença.

Fatima, que há décadas me empurra para a frente.

Lourdinha e Rejane, que me tiraram de sufocos vários.

Também importantíssimas foram Lília, Ana Lídia, Fatima Rosalina e Simone, que me aliviaram dores físicas e emocionais e, Mimi e Rosinha, felinos talismãs.

Não posso deixar de mencionar a Direção Geral do Campus São Cristóvão I do Colégio Pedro II, que não só apoiou o desenvolvimento da pesquisa, como acredita na seriedade da proposta dos trabalhos de Literatura e da Sala de Leitura.

Também agradeço imensamente ao grupo de professoras de Literatura e da Sala de Leitura, referidas individualmente no corpo do texto, que esteve comigo nesse projeto. Elas abriram as portas das salas de aula para mim, trouxeram-me notícias de acontecimentos que julgaram importantes para a pesquisa e se dispuseram a dialogar, no nosso cotidiano, sobre um trabalho antirracista.

Por fim, agradeço demais ter conseguido ultrapassar todas as interdições que se interpuseram no meu caminho, de modos diversos e tão contundentes: não poder, não saber, não ter importância.

Em cada linha que escrevo trato sempre, com maior ou menor fortuna, de invocar os espíritos esquivos da poesia, e trato de deixar em cada palavra o testemunho de minha devoção pelas suas virtudes de adivinhação e pela sua permanente vitória contra os surdos poderes da morte.

*Gabriel García Márquez*

A arquitetura do presente trabalho situa-se na temporalidade. Todo problema humano exige ser considerado a partir do tempo. Sendo ideal que o presente sempre sirva para construir o futuro.

E esse futuro não é cósmico, é o do meu século, do meu país, da minha existência. De modo algum pretendo preparar o mundo que me sucederá. Pertencço irredutivelmente à minha época.

E é para ela que devo viver. O futuro deve ser uma construção sustentável do homem existente. Esta edificação se liga ao presente, na medida em que coloco-o como algo a ser superado.

*Frantz Fanon*

## RESUMO

VINCO, Sônia Regina. *Tornar-se: Literatura infantil e educação antirracista*. 2019. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A lei 10 639/03 institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, nos níveis fundamental e médio, em todas as redes de ensino, preconizando a Literatura como uma das três principais áreas onde esse trabalho deva ser feito. Esta pesquisa, focando as práticas no cotidiano escolar das aulas de Literatura dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Campus São Cristóvão I do Colégio Pedro II, analisa a interação entre estudantes e textos literários provocada pelas aulas. Visa a observar os modos pelos quais a interpretação coletiva dos textos literários, realizada no trabalho, potencializa os processos identitários de crianças negras e não negras, e estes são um eterno tornar-se. O fato de o currículo em questão conter também textos que englobam, em sua centralidade, aspectos das culturas afro-brasileiras e africanas confere o necessário protagonismo do negro e propicia, através da mediação, desvelar/discutir com as crianças o racismo estruturante da cultura brasileira. Além disso, por interrogar estereótipos, refletir sobre preconceitos, evidenciar intolerâncias, os diálogos propiciados por esses textos se mostram potentes para produzir deslocamentos importantes nos modos de ser e agir dos sujeitos. Urdo-se um trançado discursivo com os fragmentos de real selecionados na observação participante de aulas e em conversas com as professoras e crianças, a importância de um trabalho que traga aos sujeitos possibilidades de perguntas, e mesmo de respostas, emancipatórias sobre si mesmos e sobre o mundo se revela imprescindível ao projeto de superação do racismo representado, na educação, pela Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Educação antirracista. Literatura infantil. Cotidiano escolar. Processos identitários.

## ABSTRACT

VINCO, Sônia Regina. *Becoming: Children's Literature and Anti-Racist Education*. 2019. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Law 10 639/03 establishes the compulsory teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture, at primary and secondary education, in all educational networks, recommending Literature as one of the three main areas where that work should be done. This research, focusing on the practices in the daily school life of the Elementary School Literature classes of Campus São Cristóvão I of Colégio Pedro II, analyzes the interaction between students and literary texts provoked by the classes. It aims at observing the ways in which the collective interpretation of literary texts, carried out in the context of this research, potentiates the identity processes of black and non-black children, which are an eternal becoming. The fact that the curriculum in question also contains texts that include, in their centrality, aspects of Afro-Brazilian and African cultures, grants the necessary protagonism of the black people and makes it possible, through mediation, to unveil / discuss the structural racism of Brazilian culture with the children. In addition, by interrogating stereotypes, reflecting on prejudices, evidencing intolerances, the dialogues propitiated by these texts prove to be potent to produce important shifts in the ways of being and acting of the subjects. By creating a discursive braid with the real fragments selected in the participant observation of classes and in conversations with the teachers and children, the importance of a work that brings to the subjects possibilities of questions, and even of emancipatory answers about themselves and about the world, is crucial to the project of overcoming racism represented in education by Law 10.639 / 03.

Keywords: Antiracist education. Children's literature. School daily life. Identity processes.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa do texto reproduzido pela professora. ....	19
Figura 2 – Página inicial do texto organizado pela professora .....	20
Figura 3 - Ana Clara lendo seu texto.....	22
Figura 4 – Livro didático da 2ª série (1972).....	52
Figura 5 - Livro didático da 3ª série (1973).....	53
Figura 6 – Livro didático de 4ª série (1973).....	54
Figura 7 – Fuxicos.....	67
Figura 8 – Rede de fuxicos.....	68
Figura 9 – Estudante contando uma história.....	73
Figura 10 – Modelagem de Orixás realizada por estudantes do 5º ano.....	75
Figura 11 - Monumento à Árvore do Esquecimento. ....	91
Figura 12 – Forte de São João de Ajudá, atual Museu Histórico, Benim. ....	92
Figura 13: Livro didático de 4ª série (1973).....	101
Figura 14- Cena de um planejamento coletivo. Professoras Jucelene, Vanessa, Danielle e Márcia.....	117
Figura 15 - Aula da professora Valéria Pinho, integrante da equipe em 2016. ....	120
Figura 16 - Mensagem da professora Valéria Pinho .....	122
Figura 17 - Livro <i>Fuzarca</i> e instrumentos musicais.....	130
Figura 18 – Desenho infantil das personagens Ana e Ana. ....	131
Figura 19 – Crianças do 1º ano brincando com instrumentos musicais. ....	131
Figura 20 – Crianças do 1º ano brincando e explorando os instrumentos musicais presentes na Narrativa. ....	132
Figura 21 - Capa do livro <i>Ana e Ana</i> , de Célia Godoy e Fê. ....	134
Figura 22 – Crianças do 1º ano jogando o bingo inventado pela professora Danielle. ....	135
Figura 23 – Capa do livro <i>Chuva de Manga</i> , de James Rumford.....	141
Figura 24 - Sala de aula de Literatura. ....	143
Figura 25: “Onde fica o Chade?” Crianças localizando o país no mapa. ....	143
Figura 26 - Lâmina de Powerpoint da apresentação sobre o Chade 1. ....	145
Figura 27 - Lâmina de Powerpoint da apresentação sobre o Chade 2. ....	145
Figura 28 - Lâmina de Powerpoint da apresentação sobre o Chade 3. ....	146

Figura 29 - Lâmina de Powerpoint da apresentação sobre o Chade 4. ....	146
Figura 30 - Crianças do 1º ano trabalhando com sucata.....	148
Figura 31 - Navio.....	149
Figura 32 - Boneco.....	149
Figura 33 - Robô. ....	150
Figura 34 - Professora Jucelene Teixeira.....	152
Figura 35- Ombela e a origem das chuvas, de Ondjaki e Rachel Caiano. ....	153
Figura 36: Capa do livro <b>Kofi e o menino de fogo</b> , de Ney Lopes, com Ilustrações de Helène Moreau.....	154
Figura 37 - Chegada dos ingleses à aldeia de Kofi – ilustração do livro. ....	160
Figura 38 - O kente. ....	164
Figura 39 - Imagem da apresentação feita às turmas. ....	165
Figura 40 - Professora Alessandra.....	167
Figura 41 - Kauã lendo <i>Os sete romances</i> . ....	169
Figura 42 – Criança examina edições de <i>O amigo do rei</i> .....	172
Figura 43 - Lâmina de Powerpoint mostrada às crianças 1 .....	182
Figura 44 - Lâmina de Powerpoint mostrada às crianças 2 .....	183
Figura 45 - Lâmina de Powerpoint mostrada às crianças 3 .....	183
Figura 46 – Desenho do menino sobre a história <i>O amigo do rei</i> . ....	185
Figura 47 – Desenho do menino sobre a história <i>O amigo do Rei</i> já colorido.....	186
Figura 48 – Professora Jucelene e alunos .....	188
Figura 49 - Os reis se preparam: menino colocando pulseira no colega.....	188
Figura 50 – Crianças prontas para o desfile.....	188
Figura 51 - Lara.....	189
Figura 52 - Joel Rufino dos Santos, <i>A botija de ouro</i> e crianças do 2º ano.....	190
Figura 53 - André e seu trabalho.....	195

## SUMÁRIO

	<b>PORTA DE ENTRADA</b> .....	11
1	<b>QUEM É VOCÊ E O QUE ESTÁ FAZENDO AQUI?</b> .....	15
1.1	<b>O carnaval dos Ibêjis</b> .....	35
1.2	<b>A segunda Ibêji</b> .....	40
2	<b>MAS POR QUÊ??</b> .....	47
2.1	<b>Itinerário de intenções: o caminho sinuoso para a definição da pesquisa</b> .....	64
2.2	<b>Alguns encontros cotidianos que me levaram a formular primeiro o anteprojeto e um pouco mais</b> .....	69
2.3	<b>Passagem do tempo</b> .....	78
2.4	<b>Fuxicos viram tranças</b> .....	81
2.4.1	<u>Tudo vem da terra</u> .....	89
3	<b>MAS POR QUE NÃO?</b> .....	97
3.1	<b>Gênesis tropical</b> .....	98
3.2	<b>De colonialidade e decolonialidade</b> .....	100
4	<b>LITERATURA, SUJEITOS E O MUNDO INTEIRO: DIÁLOGOS</b> .....	114
5	<b>RESPOSTAS À FLOR DA PELE: QUE ANDA NAS CABEÇAS, ANDA NAS BOCAS</b> .....	127
5.1	<b>Primeiro ano</b> .....	128
5.1.1	<u>Fuzarca e Ana e Ana</u> .....	130
5.1.2	<u>Chuva de manga</u> .....	141
5.2	<b>Segundo ano</b> .....	151
5.2.1	<u>De uma deusa a dois meninos: Kofi e o menino de fogo</u> .....	152
5.2.2	<u>Os sete novelas</u> .....	163
5.2.3	<u>O período colonial</u> .....	170
5.2.3.1	O amigo do rei.....	171
5.2.3.1.1	“Eu me sinto envergonhado.” .....	172
5.2.3.1.2	Quem é o amigo e quem é o rei? .....	177
5.2.3.1.3	Entre reis e Deus.....	180
5.2.3.1.4	Desfile da realeza.....	187
5.3.2.2.	A botija de ouro .....	190
5.2.3.2.1	Dois encontros com o mesmo menino .....	193
	<b>PORTAS DE SAÍDA</b> .....	198
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	200

## PORTA DE ENTRADA

O texto que você está por começar a ler, o qual eu pretendo que diga mais do que ao cérebro dos leitores, é fruto da pesquisa de Doutorado desenvolvida por mim no Cotidiano Escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II/RJ (CP II), Campus São Cristóvão I, que trabalha com turmas do 1º ao 5º ano.

A Lei 10.639, assinada em 9 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Os Artigos 26-A, 79-A e 79-B, acrescentados à LDB, tornam obrigatório, no currículo oficial de todas as Redes de Ensino, o estudo de "História e Cultura Afro-Brasileira".

O parágrafo 1º do artigo 26-A da referida lei acrescenta que:

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.

“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”, especifica o parágrafo 2º.

Essas alterações da LDB estão relacionadas a um conjunto de medidas decorrentes das lutas antirracistas no país, protagonizadas, há muito, pelos Movimentos Negros. O ensino de Literatura é colocado em evidência para um projeto de educação que almeja a superação do racismo, estrutural e estruturante das relações no Brasil.

Por que a literatura pode constituir importante aliado da escola no seu necessário engajamento nas lutas antirracistas no Brasil? Esta pesquisa, que olha para as práticas nas salas de aula, tem a intenção de contribuir com respostas a essa questão.

O currículo do CP II prevê aulas de Literatura do 1º ao 5º ano, e as práticas da equipe de professoras que trabalha com esse componente curricular no Campus São Cristóvão I englobam, também, textos literários com temáticas que vão ao encontro das determinações legais. Este foi o principal lócus da pesquisa.

Atendo-se aos diálogos de crianças com textos literários no cotidiano, mediados pelo trabalho docente desenvolvido nas aulas de Literatura, a pesquisa objetiva perceber que produções de sentido se dão nessa relação e o que elas

podem significar nos processos identitários de todas as crianças, as negras e as não negras.

Porque também a pesquisa é um processo, advirto que o leitor não encontrará, de imediato, todas as portas abertas. O texto o levará a percorrer as muitas fases que a pesquisadora vivenciou até chegar a uma definição mais precisa de seus objetivos. E essas fases foram muitas, porque muitos encontros (e desencontros!) aconteceram, num movimento, por vezes, lentíssimo, outras vezes, frenético. Como na vida.

Mesmo o título que dei ao trabalho demorou a se configurar. Embora a ideia de processo já estivesse contida no título do anteprojeto de pesquisa, “Odara, África em nós – travessias possíveis” – foi somente quando fui apresentada a um livro - *Tornar-se negro*, de Neusa Santos Sousa -, que a imagem que já estava em mim, ao usar a expressão “travessias possíveis”, no título anterior, se fez verbo: tornar-se. Tornar-se, aqui, diz respeito aos processos – sempre inacabados – de nossa constituição identitária.

Tornar-se. O leitor poderá perceber que tornar-se não se relaciona somente aos processos identitários das crianças, mas se refere, também, ao que foi acontecendo à pesquisadora, às professoras de Literatura e à própria pesquisa, que também foi se transformando, até chegar ao que ora apresento.

Que importância o trabalho com literatura pode ter numa educação que se proponha antirracista? Essa pergunta se me apresentou desde a intenção da pesquisa e norteou minhas ações como pesquisadora praticante daquele cotidiano, como quer Certeau (2003).

Na esteira da Lei 10.639/03, o mercado editorial voltou sua atenção para publicações que pudessem atender à nova demanda do trabalho escolar. Assim, começaram a chegar às escolas brasileiras muitos títulos de literatura infanto-juvenil em cuja centralidade estão aspectos de culturas afro-brasileiras e africanas.

A existência de tais obras cumpre o importante papel de trazer a representatividade negra para o protagonismo dos livros para crianças. No entanto, acredito que seja necessário mais do que isso.

Considerando a complexidade que caracteriza o racismo entranhado na constituição da sociedade brasileira, o trabalho com literatura na escola precisa se voltar, também, para os processos de leitura - dos quais os processos de interpretação são o cerne - dialogando com as compreensões das crianças. Estas

estão relacionadas a algo que se encontra muito além da materialidade presente na obra literária: a cultura.

É na cultura na qual nos formamos, as crianças e nós, que estão cristalizados os estereótipos, os preconceitos, fonte de toda intolerância. Estes são fortes elos da ideologia racista. No campo, sobejam enunciados que confirmam sua presença, desde a chegada das crianças à escola. Pode a leitura literária contribuir para seu enfraquecimento?

Essa interrogação esteve presente durante todo o trabalho de pesquisa.

O processo coletivo de leitura e de interpretação de textos observado mostrou potência para trazer às crianças possibilidades de reflexões que revelaram deslocamentos importantes para processos identitários emancipatórios (SANTOS, 2010). Penso que isso signifique possibilidade de desenclausuramento dos sujeitos em formas de representação estereotipadas de se relacionar consigo, com o outro, com a cultura.

Acredito que essas possibilidades da literatura possam justificar a necessidade da sua presença – indicada pela lei - no processo de descolonização curricular para uma educação antirracista no país.

Este trabalho se fundamenta na concepção de conhecimento tecido em redes. Relatos, conversas com professoras e com crianças, observação participante de aulas, todos esses fragmentos do real ajudaram-me no processo de interpretação da realidade observada. São retalhos de um cotidiano que, urdidos metodologicamente, apresento num todo, que chamo de rede de fuxicos. É, pois, por fuxicos que exponho, aqui, uma imagem interpretada daquele cotidiano escolar<sup>1</sup>.

O enfrentamento ao racismo é luta que se relaciona profundamente com a memória cultural. Se, na África, antes de serem embarcadas como escravizados para as Américas, as pessoas eram obrigadas a dar voltas em torno Árvore do Esquecimento, como se diz, proponho um movimento contrário: uma educação que se dedique a incessantemente dar voltas ao redor de outra árvore, a do Não Esquecimento. É por isso que os fuxicos se trançam, volteando um totem: a Árvore do Não Esquecimento.

---

<sup>1</sup> Foi também desse modo que procedi em minha dissertação de Mestrado, *Formação do leitor: um bicho de quantas cabeças?*, de 2006.

No Capítulo 1, você poderá conhecer um pouco de mim e as histórias dos sujeitos que determinaram o movimento da pesquisa, inseridos em seus contextos: “Quem é você e o que você está fazendo aqui?”

No Capítulo 2, “Mas por quê?”, a pergunta que me foi enfaticamente feita por uma professora se mostra básica para a enunciação das intenções de pesquisa. Ali, também, apresento o campo e trato de todo o itinerário que a pesquisa percorreu.

“Mas por que não?”, Capítulo 3, é onde conversaremos mais amiúde sobre razões históricas pelas quais o Brasil se constituiu como nação racista, o que fez com que, por longos séculos, o racismo não tenha sido tratado pela educação brasileira. Colonialidade e decolonialidade são conceitos centrais.

O Capítulo 4 se chama “Literatura, sujeitos e o mundo inteiro”. Nele, abordo as bases epistemológicas da proposta curricular de Literatura nos Anos Iniciais do Colégio Pedro II, além de apresentar algumas reflexões sobre escola e leitura.

Chegamos, enfim, ao capítulo onde o leitor vai ter oportunidade de se envolver com o que vem acontecendo nas salas de aulas. Nele, estão alguns livros presentes no currículo e muitos diálogos advindos do trabalho de leitura que é feito com eles. Preciso dizer que, embora o foco na educação antirracista esteja em todas as séries, a pesquisa se debruça nas práticas do 1º e do 2º anos.

Da vasta “rede de fuxicos” aqui apresentada, muitos autores participaram. Michel de Certeau e José Machado Pais, por seus estudos do Cotidiano, e Mikhail Bakhtin, cuja teoria da linguagem foi fundamental para as reflexões acerca das interações entre sujeitos, foram basilares.

Já nas reflexões sobre racismo e processos identitários, dialogar com Nilma Lino Gomes, Frantz Fanon, Stuart Hall, Achille Mbembe, Kabengele Munanga, Charles Mills, Abdias Nascimento e Lília Moritz Schwarcz, mais do que imprescindível, foi, para mim, educador.

Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Anibal Quijano, dentre outros, me ajudaram a pensar sobre os processos coloniais e decoloniais.

Roland Barthes, Teresa Colomer, Octávio Paz, Tzvetan Todorov, Ítalo Calvino, Júlio Cortázar, Manoel, Gabriel García Márquez, Ana Maria Gonçalves, fazendo ou dizendo sobre arte, estão listados por último, mas não são menos importantes: estão na alma deste trabalho. Reginaldo Prandi também.

## 1 QUEM É VOCÊ E O QUE ESTÁ FAZENDO AQUI?

Retrato do artista quando coisa  
 A maior riqueza  
 do homem  
 é sua incompletude.  
 Nesse ponto  
 sou abastado.  
 Palavras que me aceitam  
 como sou  
 — eu não aceito.  
 Não aguento ser apenas  
 um sujeito que abre  
 portas, que puxa  
 válvulas, que olha o  
 relógio, que compra pão  
 às 6 da tarde, que vai  
 lá fora, que aponta lápis,  
 que vê a uva etc. etc.  
 Perdoai. Mas eu  
 preciso ser Outros.  
 Eu penso  
 renovar o homem  
 usando borboletas.  
*Manoel de Barros*

Em 1936, o escritor brasileiro Monteiro Lobato lançou o livro *Memórias de Emília*. Na narrativa, a boneca falante do Sítio do Pica-pau Amarelo, desejando ter suas memórias escritas, convoca o Visconde de Sabugosa para a empreitada.

Veja este trecho do primeiro capítulo, que trata das dificuldades do começo:

O Visconde trouxe papel, pena e tinta. Sentou-se. Emília preparou-se para ditar. Tossiu. Cuspiu e engasgou. Não sabia como começar – e para ganhar tempo veio com exigências.  
 – Esse papel não serve, Senhor Visconde. Quero papel cor do céu com todas as suas estrelinhas. Também a tinta não serve. Quero tinta cor do mar com todos os seus peixinhos. E quero pena de pato, com todos os seus patinhos.  
 (...)

– Vamos! – disse ela depois de ver tudo pronto. – Escreva bem no alto do papel: “Memórias da Marquesa de Rabicó”. Em letras bem graúdas.  
O Visconde escreveu:

MEMÓRIAS DA MARQUESA DE RABICÓ

– Agora escreva: *Capítulo Primeiro*.

O Visconde escreveu e ficou à espera do resto.

Isso de começar não é fácil. Muito mais simples é acabar. Pinga-se um ponto final e pronto; ou então escreve-se um latinzinho: FINIS. Mas começar é terrível. Emília pensou, pensou, e por fim disse:

– Bote um ponto de interrogação; ou antes, bote vários pontos de interrogação. Bote seis...

O Visconde abriu a boca.

– Vamos, Visconde. Bote aí seis pontos de interrogação – insistiu a boneca.

– Não vê que estou indecisa, interrogando-me a mim mesma?

E foi assim que as “Memórias da Marquesa de Rabicó” principiaram de um modo absolutamente imprevisto:

*Capítulo Primeiro*

???????

Emília contou os pontos e achou sete.

– Corte um – ordenou.

O Visconde deu um suspiro e riscou o último ponto, deixando só os seis encomendados.

– Bem – disse Emília. – Agora ponha um... um... um...

O Visconde escreveu três uns, assim: 1, 1, 1.

Emília danou-se.

– Pedacinho de asno! Não mandei escrever nada. Eu ainda estava pensando. Eu ia dizer que escrevesse um ponto final depois dos seis de interrogação.

O Visconde começou a assoprar e a abanar-se. Por fim, disse:

– Sabe que mais, Emília? O melhor é você ficar sozinha aqui até resolver definitivamente o que quer que eu escreva. Quando tiver assentado, então me chame. Do contrário a coisa não vai.

– É que o começo é difícil, Visconde. Há tantos caminhos que não sei qual escolher. Posso começar de mil modos. Sua ideia qual é? (LOBATO, 2007, p.13-14)

Também eu poderia ter começado de mil modos a dizer quem sou eu, assim como o que estou fazendo aqui. No entanto, dentre esses mil, escolhi este, de trazer uma obra de ficção para crianças escrita por um brasileiro tido como o precursor da literatura infantil no Brasil. Nos livros de Lobato, já li páginas inesquecíveis, tanto pela genialidade criativa, quanto pelas atrocidades racistas proferidas por narrador e personagens, especialmente por Emília, em diversos trechos de sua obra infantil.

Antes, todavia, de continuar, deixe-me revelar duas ou três coisas sobre mim:

Eu sou professora de crianças pequenas há 34 anos. Todavia, muito antes de nem sequer imaginar que profissão viria a ter, já me sentia numa condição que viria a me acompanhar para sempre: sou uma amante de palavras. Essa qualidade de amor, que me constitui visceralmente, eu posso dizer que é fruto da família em que nasci – por último, depois de oito irmãos.

Não foi a linguagem escrita que constituiu o meu princípio, pois os livros, essa fabulosa produção humana que nos possibilita transitar por tantas e tantas plagas sem precisar dar nem sequer um passo, só me chegaram bem depois de eu ser fisgada pelo encantamento da narrativa, ainda muito pequenininha, através das histórias – dos casos – que meus pais, que jamais tiveram acesso à cultura escrita, contavam.

Emília, eu jamais li Monteiro Lobato em criança e não tive uma “dona Benta” nos arredores. Em compensação, tive a dona Maria e tive o seu Silvino, minha mãe e meu pai. Foram eles que trataram de levar-me à pia batismal da igreja católica aos cinco dias de nascida (para que, se, porventura, morresse - como era comum acontecer naquele espaço-tempo-, que não fosse pagã) e de mergulhar-me nas águas da oralidade pelo resto dos dias.

É por causa dessa intimidade primordial com a narrativa, que minha ideia é esta: começar convidando o leitor a conhecer outra história autobiográfica, bastante mais recente que a sua, esta acontecida e narrada no século XXI.

Ela foi escrita no final de 2014, mas só chegou até mim em 2015, de supetão, naquela manhã de maio, quando eu estava na sala de leitura do Campus São Cristóvão I (CSC I) do Colégio Pedro II (CP II), um dos dois espaços da escola de que fui coordenadora pedagógica, de 2009 a 2018.

Esse colégio, onde há 32 anos trabalho, Emília, é também onde fiz a pesquisa cuja apresentação se inicia.

A menina que se chamava Ana Clara

Em uma cidade pouco conhecida, nasceu Ana Clara, filha de Ana Paula e neta de Maria de Fátima.

A mãe da menina trabalhava como auxiliar de serviços gerais, com limpeza, em uma firma.

Aos 24 anos de idade, ela teve Ana Clara.

Foi no dia 13 de maio de 2004.

Depois que a menina Ana Clara passou por duas escolas, ela foi para um colégio digno, mas...

No primeiro dia de aula, Ana Clara não fez muitas amizades. Ela sofreu porque o nome dela era Ana Clara e falaram que ela era Ana Escura, porque a linda menina era negra.

Ao chegar em casa, explicou para a mãe, Ana Paula, chorando, o que aconteceu.

Imediatamente, a avó, Maria de Fátima, fez uma boneca de pano e disse:

- Não chore mais, Ana Clara. Você é perfeita aos olhos de nossa família. Eu fiz essa linda e maravilhosa boneca para você! Vai se chamar Ana Clara!

A menina Ana Clara abraçou sua avó, sorridente.

No dia seguinte, foi para escola feliz.

Ana Clara não tinha feito amigos no colégio, mas podia confiar na sua mãe

O texto foi escrito espontaneamente por uma estudante do 4º ano do Anos Iniciais do colégio e entregue à professora Neila, lotada, então, na sala de leitura. Ela teve a iniciativa de transcrevê-lo, para valorizar a produção da criança, e o compartilhou comigo.

A leitura deixou-me deveras emocionada, chocada, tocada. Percebi de imediato a profundidade e a gravidade do que se me apresentava. Quanta dor eu me envolvi ali!

Quis saber mais.

O que era real e o que era ficção naquele enredo? Essas perguntas, as primeiras que me fiz, acenderam o meu desejo (impulso de encurtar distâncias) de saber mais, de me aproximar, portanto. Mas senti que era preciso sutileza, a arte de caminhar com suavidade pela vida, como os gatos sobre os muros, talvez.

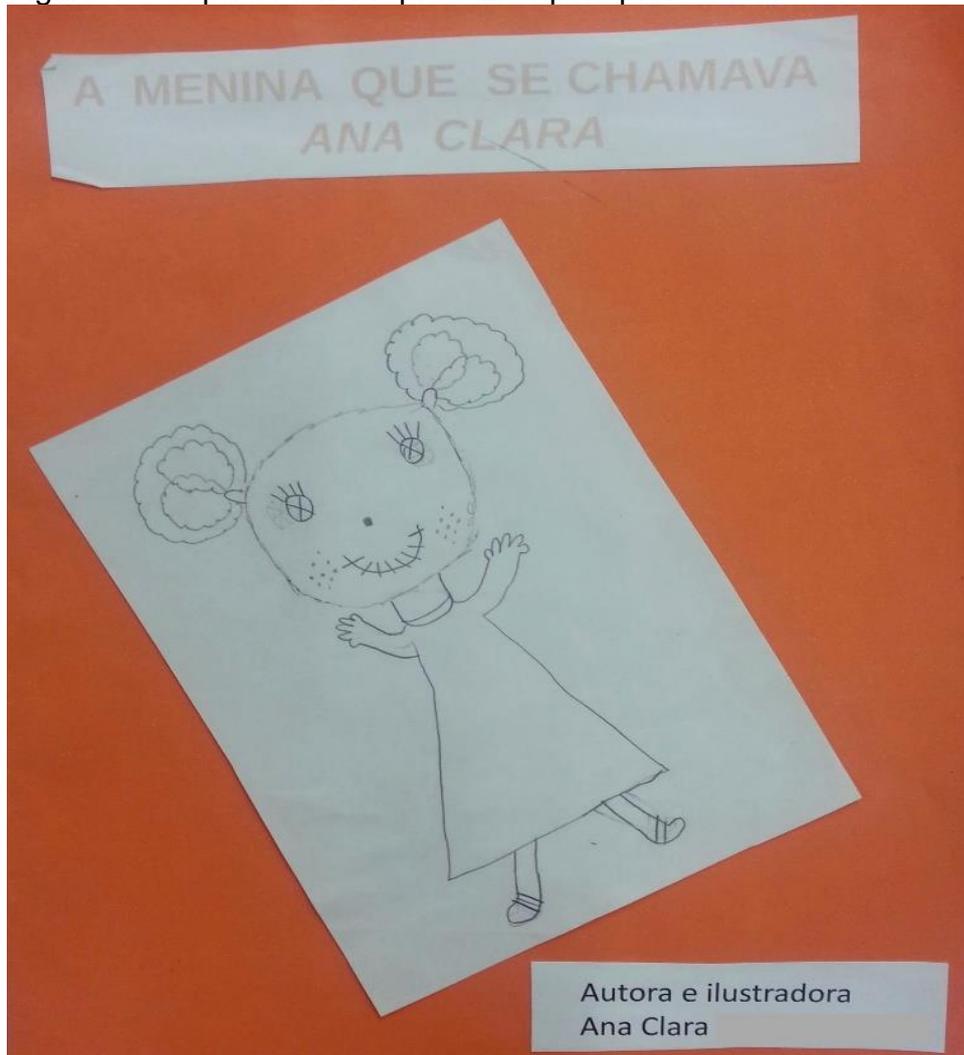
É Bakhtin (2003, p.410), teórico da linguagem que me ajuda a pensar, quem diz:

O sentido é personalista; nele há sempre uma pergunta, um apelo e uma antecipação da resposta, nele sempre há dois (como mínimo dialógico). Esse personalismo não é um fato psicológico, mas de sentido.

Lembro-me de que, na tarde daquele dia, eu fui para uma aula na Uerj, onde cursava o primeiro ano do doutorado em Educação. Estava tão impactada pelo

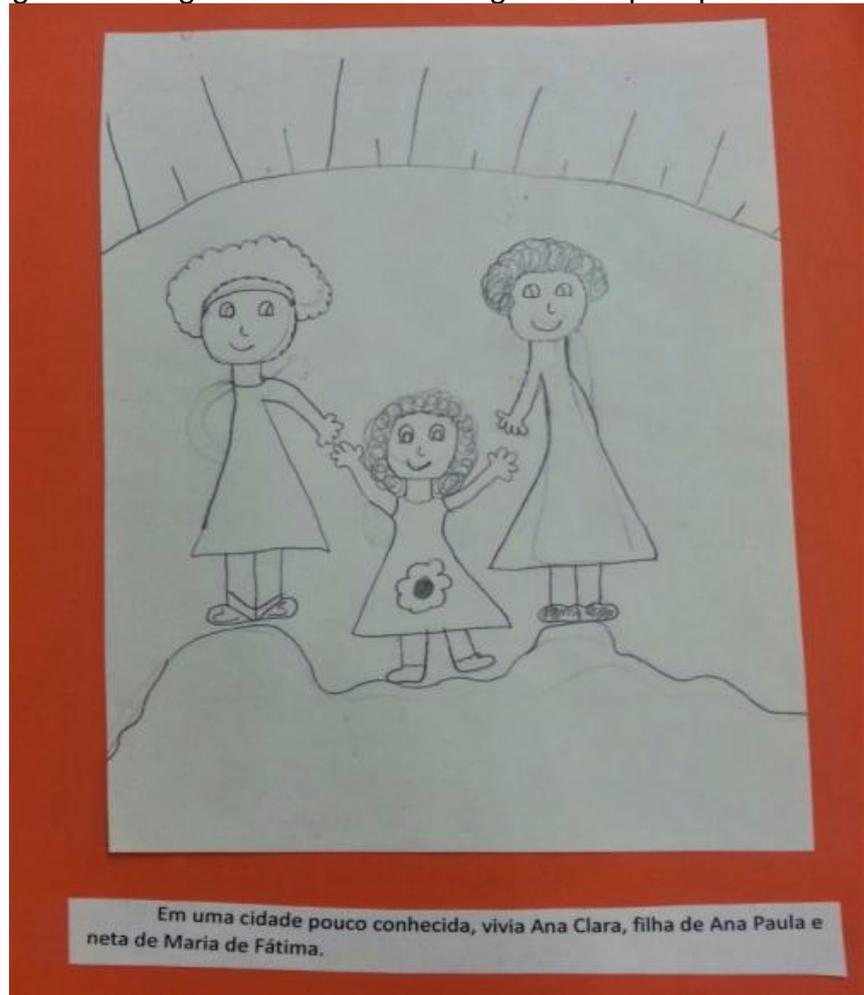
encontro com aquela narrativa, que mostrei ao grupo inclusive as fotografias que fizera do texto digitado pela professora e ilustrado pela menina. O texto colou-se em minha memória, ficou guardado, aguardando. Para uma festa dos sentidos (BAKHTIN, 2003)?

Figura 1 – Capa do texto reproduzido pela professora.



Fonte: A autora, 2015.

Figura 2 – Página inicial do texto organizado pela professora



Fonte: A autora, 2015.

Pensando em triangular as informações, considerei importante, antes de procurar conhecê-la, saber mais formalmente sobre a vida de Ana Clara: olhar a documentação para checar a trajetória escolar, conferir a profissão da mãe, por exemplo. Mas não o fiz.

Algum tempo depois, chegando ao colégio, meu pensamento passou por ela. E me culpei por ainda não ter ido ao setor competente para adquirir informações sobre sua vida.

Fui para a sala de leitura. Durante o recreio, eu estava sentada à mesa, ao lado de Elisa, auxiliar de biblioteca que trabalha no 1º turno, quando chegou uma garota bastante ansiosa por um livro que deixara reservado. Aproveitei a ocasião para lhe propor que, na semana seguinte, me encontrasse, para que eu a filmasse falando sobre o livro que tinha lido. Emendar filmagens com opiniões dos leitores sobre livros era um projeto que tínhamos a intenção de realizar na sala de leitura.

A professora Neila estava em pé à minha esquerda. Possivelmente por ter me ouvido falar no assunto, ali mesmo me mostrou, escritas num caderno, três frases ditas por crianças na nossa sala (isso fazia parte de outro projeto que tínhamos: “Frases ouvidas na sala de leitura”). Acontece que a primeira frase listada fora dita justamente por quem? Por Ana Clara, a autora do texto que transcrevi anteriormente. Ela falava de um livro de Ana Maria Machado: *Uma, duas, três princesas* (2013). O que li foi isto: “É uma história de três princesas que, negras, são felizes.”

“Ela disse assim mesmo, Neila?!”, perguntei. De novo, encontrava-me estupefata. Porque ali, intercalada no período composto por oração adjetiva – “É uma história de três princesas que são bonitas” – eu via, escondida em apenas uma palavra, a mensagem fundamental: uma oração adverbial reduzida de gerúndio com o verbo omitido - “sendo negras”.

A construção me chutou o centro do peito, eu, que tenho por natureza e formação profissional essa intimidade com palavras, sobre a qual já falei. Vamos reescrever a frase, expandindo a oração, acrescentando a conjunção concessiva que eu via omitida: “É uma história de três princesas que, mesmo sendo negras, são felizes.” As conjunções adverbiais concessivas se prestam a introduzir uma oração que expressa ideia contrária à da principal, sem, no entanto, impedir sua realização. Sim, ela disse assim, com essa sofisticação, eu não via outra possibilidade.

Então percebi risos de Elisa, a auxiliar de biblioteca. Olhei e fui, naquele momento, apresentada a Ana Clara. Exultei!

Comecei a conversar com ela. Disse que também trabalhava ali, que Neila tinha me mostrado a história escrita por ela, que tinha gostado muito e que estava doida para conhecê-la. A conversa prosseguiu.

Foi um diálogo denso. Apesar de ela parecer sentir-se à vontade com meu jeito e de ter falado bastante, sem se negar a responder a qualquer das perguntas que lhe fiz, num determinado momento, dirigiu-me uma frase construída de modo muito interessante: “Eu fico um pouco aconchegante em não falar dessa história”. Mesmo assim, falou muito, e com muita facilidade.

Ana Clara não demonstrava ansiedade, mas parecia sofrer de “fala recolhida”, como o narrador se refere à boneca Emília, em *Reinações de Narizinho*, quando ela, que era “muda de nascença”, engoliu a pílula falante do doutor Caramujo e danou a falar - sem jamais ter parado. Por sinal, a boneca de Lobato fala muitas genialidades, mas também profere, sem titubear, os mais ignóbeis impropérios

racistas, que dirige à personagem que tem a mesma cor de pele de Ana Clara – tia Nastácia.

Diferentemente de Emília, Ana Clara fala calma e suavemente. Acontece que a história de Ana Clara não é similar à de Emília, que jamais ouviu, no Sítio, qualquer frase que a desumanizasse<sup>2</sup>; no entanto, você, Emília, seria muito capaz de usar sua inteligência para inventar para Ana Clara o mesmo “apelido” que certas crianças de sua turma lhe deram.

Quando Ana Clara se refere ao conforto que sente “em não falar dessa história”, não é diferente de tantas outras crianças brasileiras, que, desde muito cedo, no campo e nas cidades, “acostumam-se” a ouvir a seu respeito falas variadas cujo teor é idêntico: você é negra(o), logo é inferior. O sociólogo Charles Mills (2018) lembra que, historicamente, a ideologia racista localiza na *branquitude* a *humanidade completa*, plena, compreendendo o *Outro*, o *não branco* “através de uma série histórica de conceitos cujo denominador comum é a localização de seus sujeitos em um degrau ontológico e moral mais baixo” (MILLS, 2018, p. 426). Quem se sentiria confortável nessa berlinda?

Figura 1 - Ana Clara lendo seu texto.



Fonte: A autora, 2015.

<sup>2</sup> O aparente paradoxo contido na ideia de ‘desumanizar uma boneca’ é explicável: observando a atuação da personagem e os discursos a ela relativos, entendemos que, aprendendo a falar, ela começa a comungar de certa humanidade. Socorro Acioli (2014), localiza a transformação ‘de boneca em gente’ no livro *História das invenções* (1935), quando Dona Benta lhe diz: “Você não parece gente. Você já é, na verdade, uma genticinha – e das boas.”

Perguntei por que ela tinha escrito aquele texto. Respondeu que, na sala de leitura, tinha visto um livro escrito por uma menina e daí perguntou: “Tia Neila, a gente então pode escrever livros?” E escreveu a história. Esse acontecimento reafirma a importância do contato cotidiano de estudantes com livros, no processo de escolarização. A biblioteca escolar, espaço de formação, pode ter, para as crianças, papéis imprevistos. O espaço foi, ainda, cenário de outro encontro importante para esta pesquisa, que será abordado no decorrer da tese.

“Mas por que *esta* história?”, indaguei. “Porque foi muito marcante”.

Eu desejava alguns esclarecimentos sobre coisas ditas no texto, e uma delas dizia respeito à construção “escola digna”, usada para nomear o colégio onde transcorreria a ação, uma vez que o Colégio Pedro II, autarquia federal fundada em 1837, que já teve por alcunha “Colégio Padrão do Brasil”, está no imaginário popular como escola digna, onde as vagas sorteadas para o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental são extremamente disputadas. Sobre o trecho, ela disse: “Eu moro em comunidade. Eu tinha estudado em escolas pequenas, nunca tinha visto uma escola tão grande.”

De fato, as dimensões do colégio são expressivas: o Campus São Cristóvão I do CP II, onde, como já disse, trabalho e onde a menina estudava tem quase mil alunos e 40 turmas, em dois turnos.

Outro aspecto sobre o qual eu desejava indagar dizia a respeito a um detalhe do texto: a boneca de pano presenteada pela avó, que me remete ao terreno da linguagem simbólica.

Em seus estudos sobre a morfologia dos contos tradicionais, o formalista russo Vladimir Propp (2006) observou a presença, nesses contos, de certas características que se repetem, as chamadas *invariantes estruturais*. De acordo com esses estudos, a boneca de pano feita pela avó ocuparia o lugar do *doador*, cuja função na efabulação pode ser transmitir uma ajuda mágica ao herói. Dentre as diversas perguntas que me fizera sobre a história de Ana Clara estava esta: a boneca teria mesmo existido ou fora uma criação da autora? Teria a menina, alguma vez, lido “Vasilisa” - conto popular russo presente na nossa sala de leitura, em que a mãe, antes de morrer, oferece à filha uma boneca, para protegê-la dos perigos - e, num jogo intertextual, resolvido lançar mão do artifício?

Então perguntei: “A sua avó fez a boneca mesmo?” “Fez”, disse ela. “Ela é costureira. Ela costura tão rápido!” E prosseguiu: “Eu trazia a boneca para a escola.

Eu tenho essa boneca até hoje!” Prometeu me apresentar. Ela não conhecia “Vasilisa”: a boneca viera mesmo da vida acontecida a ela.

“Você falou com a professora que essas coisas aconteciam?”, indaguei. “Ela conversava, mas eles faziam assim mesmo”.

A menina chegou até a me dizer que pretende ser psicóloga, “para ajudar as pessoas.”

Em determinado momento, ela contemporizou e, em seguida, parece ter recusado a contemporização passiva. Disse-me assim, com palavras desta força: “Eu sei que pode ter sido tudo um grande mal entendido.” Pausou por alguns segundos e concluiu: “Mas eu nunca vou esquecer”.

Contou-me que entrou no Pedro II já no 2º ano, em 2012, no 2º turno. No ano seguinte, transferiu-se para o turno da manhã.

Dias após, procurei a professora que havia dado aulas para a turma em que ela afirmou terem acontecido as coisas que a deixaram tão triste, que a marcaram tanto, a ponto de, dois anos depois, terem emergido através da escrita, e daquele modo. relatei o ocorrido e perguntei sobre. Ela me respondeu: “Ana Clara era uma aluna ótima! Participativa, atenta, bons trabalhos. Boa relação com o grupo, tudo ok. Nenhuma situação de racismo”.

Apesar do que afirmou no relato, ao checar sua documentação, soube que seu ingresso se deu no 1º ano, em 2011. Já em 2019, a estudante me disse: “Sim, eu entrei no 1º ano, de tarde; fui pra manhã no 3º ano.” E me revelou que a situação que gerou o texto aconteceu durante o 1º ano, não no 2º, como sua fala me levava a crer. Terá o trauma sofrido conferido àqueles dois anos letivos iniciais um quê de unicidade, que só mudou depois que ela foi transferida de turno?

Sobre a possibilidade de ter aquele texto reproduzido e “lançado” entre os colegas de turma, Ana Clara respondeu: “Eu não gosto de ficar relembrando, porque foi muito chato. Mas eu queria contar essa história, porque foi muito marcante. E, também, eu não vou esquecer, mesmo se eu não fizer o livro. Então é melhor ter o livro”.

“Falar é existir absolutamente para o outro”, disse, um dia, Frantz Fanon (2008), em livro publicado em 1952; três anos antes, em publicação de 1949, a personagem Ariadne de Creta já dizia, em livro de Júlio Cortázar (2015): “Falar é falar-se”. Nossa conversa ultrapassou o horário de recreio.

Rogo-lhe que contenha a ansiedade: mais um pouco de quem sou eu, meu problema de pesquisa, a forma como penso em com ele tratar, tudo vai ser dito no escorrer das linhas pelo papel. Ainda que não na prosa dissertativa acadêmica tradicional, e mesmo as razões disso serão esmiuçadas. Preto no branco.

O leitor reparou que foi o texto da menina que nos aproximou do assunto desta pesquisa? Reparou que, também levados pela narrativa de uma criança, já entramos no colégio onde a pesquisa se desenvolveu?

Reparou, ainda, que, em poucas páginas, duas importantes bonecas já apareceram por cá, cada qual em uma história de memórias? Voltemos à primeira, Emília. A boneca de Lobato você conhece, ainda que superficialmente. Mas a mim, que aqui enuncio, isto é diálogo com a vida social, com a cultura e com a própria linguagem (BAKHTIN, 2004), certamente não. E eu preciso me apresentar um pouco mais.

Sou mulher, brasileira, professora de crianças na escola pública há quase 34 anos. Penso que essas características possam me autorizar a falar do assunto que já comecei a revelar.

Todavia, por outra característica que trago, não poucas vezes, eu percebo a indagação – branda ou cortante, mas sempre silenciosa – que está no título deste difícil início – “Quem é você e o que está fazendo aqui?” -, quando digo que trabalho e pesquiso na perspectiva de uma educação antirracista. A surpresa ou condenação advêm do fato de eu não ser negra. Minha pele é branca e eu sou descendente de italianos. E você, leitor, quem é?

A desconfiança que recebo tem razões que a história do Brasil pode explicar. Embora a supervalorização do branco seja um fenômeno mundial, é nas culturas dos lugares colonizados e vilipendiados pelos europeus, principalmente através da escravização de africanos, que ela ganha particular vigência (SOVIK, 2009).

Até que ponto a pele não negra, os traços não negros me tornam *branca*? Lembro novamente de Emília, em cujo livro de memórias são narradas as dificuldades que enfrentou quando tentou explicar ao Anjinho de asa quebrada que um dia caiu no Sítio do Pica-pau Amarelo a linguagem humana, as sutilezas dos sentidos - a polissemia, em especial.

E é justamente no vasto campo polissêmico da linguagem, que o problema parece inserir-se. Porque é a linguagem que possibilita a construção de conceitos compartilhados pelos sujeitos, de modo a lhes permitir uma interpretação do mundo

semelhante, diz Hall (2016). Ela é capaz disso porque “opera como um sistema representacional” (HALL, 2016, p.18). Os significados são construídos na linguagem. “Afirmar que dois indivíduos pertencem à mesma cultura equivale a dizer que eles interpretam o mundo de maneira semelhante e podem expressar seus pensamentos e sentimentos de maneira que um compreenda o outro”, diz o autor (HALL, 2016, p.20).

Acontece que “em toda cultura há sempre grande diversidade de significados a respeito de qualquer tema” (HALL, 2016, p.20), assim como maneiras diferentes de interpretá-lo e de representá-lo. Cultura está relacionada “a sentimentos, a emoções e a um senso de pertencimento, bem como a conceitos e ideias” (HALL, 2016, p.20). Afastamo-nos, assim, do campo da biologia - do qual faz parte minha pele branca - e nos encaminhamos para o domínio do simbólico que reside no centro da vida em sociedade (HALL, 2016, p.21).

Pensando em como a ideia de representação pode ser utilizada para analisar a formação de identidades, Woodward (2014) aponta que o conceito de identidade é *relacional*. E depende da diferença. Então, para que a identidade branca exista é preciso que exista outra, a não branca, a saber. Elas dependem da existência mútua para que uma identidade se afirme através daquilo que ela não é.

Mas a questão é bem mais complexa. Relativamente ao problema de uma identidade nacional, a autora diz que em sua base “está a tensão entre perspectivas *essencialistas* e perspectivas *não essencialistas* sobre identidade” (WOODWARD, 2014, p.12). As reivindicações *essencialistas* dizem de “quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário” e, para estas, “a identidade é vista como algo fixo e imutável” (WOODWARD, 2014, p.13). Essas reivindicações podem, algumas vezes, basear-se na ideia de natureza (na “raça”, por exemplo).

Entender a identidade como relacional implica em compreender que as diferenças são estabelecidas “por uma *marcação simbólica* relativamente a outras identidades” (WOODWARD, 2014, p.13).

O aprofundamento das reflexões teóricas a respeito da complexidade que envolve os processos de identificação aparecerá ao longo deste texto. Cor, raça, etnia, culturas são categorias que pertencem ao caldeirão fervente da nossa formação identitária num país multiétnico e racista como o Brasil e, portanto, precisarão ser tratadas com maior vagar.

Argumenta o professor Joel Rufino dos Santos, intelectual negro brasileiro, que “no campo das representações e dos gestos – das expressões sinceras – não há diferenças importantes entre o brasileiro negro e o branco.” E põe o dedo na ferida (colonial) ao dizer que

A discriminação dos não brancos fica sendo entre nós, portanto, uma espécie de esquizofrenia – a divisão da mente com a subsequente rejeição de uma das partes e substituição da visão realista por fantasias e delírios. (SANTOS, 1997, p. 8-9)

Rufino refere Guerreiro Ramos, sociólogo brasileiro que, nos anos de 1950, afirmou ser “o problema do negro” apenas sintoma da patologia do branco. Não negava o problema cultural, mas não aceitava ceder as problemáticas negra e indígena ao domínio da antropologia. Para ele, não haveria uma negritude a ser reivindicada, mas uma povidade.

Nesse raciocínio, negro deixa de ser uma “raça”, ou mesmo uma condição fenotípica, e passa a ser um topo lógico, instituído simultaneamente pela cor, pela cultura popular, pela consciência da negritude como valor e pela estética social negra. Qualquer indivíduo brasileiro pode ocupar esse lugar, mesmo que lhe falte eventualmente uma daquelas condições, e desse lugar visualizar a sociedade e a civilização brasileiras. Visualizar desde o centro, desde a enzima, desde o seu núcleo pesado que são as culturas negras – ou negro-brasileiras, para distinguir das negro-africanas de que proximamente descendem..” (RUFINO, 1997, p.9) [grifo da autora}

Apesar disso, é de suma importância refletir – como faz Gomes (2007) - sobre a complexidade que faz parte do processo de construção identitária – sempre pessoal e social – dos negros e negras brasileiros, “pois se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social” (GOMES, 2007, p. 98). Assim, não é apenas por oposição ao branco que ela acontece,

[...] mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este e outros grupos étnico-raciais. As identidades e as diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que os contornos da nossa identidade são estabelecidos pelas diferenças e pelo trato social, cultural, histórico e político que estas recebem durante seu percurso na sociedade. (GOMES, 2007, p. 98)

Durante a pesquisa, encontrei-me com autores que me acrescentam possibilidades de me situar nesse campo. São teóricos que pensam na perspectiva decolonial, da qual tratarei com maior vagar mais à frente. O que diz Grosfoguel

(2009) pode ser trançado a essa conversa: lugar epistêmico não é indicativo automático de lugar social.

Todavia, é preciso distinguir o lugar epistêmico e o lugar social. O fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir do lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. Em outras palavras, o que é decisivo para se pensar a partir da perspectiva subalterna é o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hegemônico (GROSFOQUEL, 2009, p.19 *apud* COSTA e GROSFOQUEL, 2016).

Minha pele é branca, o que significa lugar de privilégio numa sociedade racista, porém eu não penso epistemicamente a partir do lugar do colonizador; penso a partir do lugar subalterno e tenho o compromisso ético e político de elaborar um conhecimento contra-hegemônico.

A linguagem define nossa humanidade. A vida humana, individualmente, é breve. E, na arena cotidiana em que tantos sentidos disputam primazia, a arte é longa, como diz o aforismo latino popularizado por Sêneca. É no infinito tempo de vida da arte literária que o diálogo entre a boneca Emília e o Visconde de Sabugosa me diz:

– Cuidado, Marquesa! Mil sábios já tentaram explicar a vida e se estrepavam.  
 – Pois eu não me estreparei! A vida, Senhor Visconde, é um pisca-pisca. A gente nasce, isto é, começa a piscar. Quem para de piscar, chegou ao fim, morreu. Pi scar é abrir e fechar os olhos – viver é isso. É um dorme e acorda, dorme e acorda, até que dorme e não acorda mais. É, portanto, um pisca-pisca.  
 O Visconde ficou novamente pensativo, de olhos no teto.  
 Emília riu-se. (LOBATO, 2007, p.16)

É certo que o pisca-pisca da vida é breve, pois passa veloz o tempo. Antes de *virar hipótese*, que é como Emília define a morte, quando indagada pelo Visconde, eu me defino como professora brasileira. Mas isso ainda é pouco. Poderia também dizer que enuncio como uma professora de um país extremante racista, que, exatamente por isso, nos chama a todos a nos posicionar politicamente nesse espectro. Poderia dizer, lembrando Djamila Ribeiro (2017), que não desejo, absolutamente, *evadir-me da responsabilidade* em relação à realidade do meu país, porque, apesar de ter nascido com a pele branca, sou uma mulher professora profundamente comprometida com aquilo de que fala Lorde (*apud* RIBEIRO 2017, p.52): “Matar a parte do opressor em nós”. Em mim e no outro, já que educar me

chama, necessariamente, a dialogar intensamente com a alteridade. Acrescentando que não existe neutralidade nas ações que empreendemos no campo da educação, como, de resto, em nenhum outro campo, posso finalizar dizendo que tenho a minha escolha.

Perguntas cheias de pontos de interrogação – como o texto de Emília ditado ao Visconde - fazem parte da minha escolha. ??????? Leituras e escuta das palavras de outros são preciosas todo o tempo. Por exemplo, as do professor e escritor cubano Carlos Moore, para quem “o racismo é o problema mais sério que os seres humanos têm diante de si”, e que acrescenta:

O racismo está há muito tempo estruturando a sociedade, a visão religiosa, os padrões estéticos e culturais, o imaginário social e um monte de coisas. O racismo é um fator histórico estruturante. Essa é a questão. Trata-se de um arranjo sistêmico que engloba a totalidade das interações entre os seres humanos. (MOORE, 2014)

Nas palavras do mestre Joel Rufino, ter a cultura popular, a consciência da negritude como valor civilizatório e compreender a estética social negra como fulcral no ser brasileiro, ainda que me falte a pele, pode, de algum modo, me autorizar a aproximar-me de tons identitários negros.

Divido com você o que o discurso literário me disse, certa vez. No romance *Americanah* (2017), da escritora nigeriana Chinamanda Adichie, a personagem principal, Ifemelu, é uma nigeriana que, morando nos EUA, resolveu escrever um *blog* chamado “Raceteenth ou Observações diversas sobre negros americanos (antigamente conhecidos como crioulos) feitas por uma negra não americana”. Quando lhe perguntavam do que tratava, muitas vezes, dizia apenas: “Tenho um *blog* sobre comportamento”. Ali escrevia sobre questões racistas que percebia no cotidiano.

Em certo trecho, relata dois encontros que lhe renderam textos para o *blog*, nos quais complexifica a abordagem do racismo. O primeiro deles foi com *um homem branco de dread* “com cabelos que eram como velhas cordas de barbante trançado que acabavam em tufos louros e uma blusa esfarrapada usada com tamanha humildade que a convenceu de que ele devia ser um guerreiro social” (ADICHIE, 2017, p.10). No entanto, o que ele lhe disse, ao saber do que trata seu *blog*, foi: “Esse negócio de raça é totalmente exagerado hoje, os negros precisam desencanar, é tudo questão de classe agora, os opressores e os oprimidos”

(ADICHIE, 2017, p.10-11). Então Ifemelu escreveu uma postagem intitulada “Nem todos os caras brancos de dread estão na nossa”.

Outra vez, durante um voo, conversou com outro homem branco, este de Ohio, o qual, por seu modo de se vestir, lhe pareceu ser um gerente administrativo. Melhor nas palavras do narrador:

Ifemelu teve certeza ao ver seu terno largo demais e sua camisa colorida de colarinho branco. Ele perguntou o que Ifemelu queria dizer com blog sobre comportamento, e ela explicou, esperando que ele se retraísse e pusesse um ponto final na conversa dizendo algo defensivo e inócuo como “A única raça que importa é a raça humana.” Mas ele disse: “Já escreveu sobre adoção? Ninguém quer saber de bebês negros nesse país, e eu não estou falando dos mulatos, mas dos bebês negros. Nem as famílias negras querem adotar” (ADICHIE, 2017, p.11).

Contou-lhe, então, que ele e a esposa haviam adotado uma criança negra, o que levou seus vizinhos a os olharem “como se tivessem decidido se tornar mártires de uma causa duvidosa” (ADICHIE, 2017, p.11). Ifemelu postou um texto sobre o assunto: “Um gerente administrativo branco e malvestido de Ohio nem sempre é o que você pensa”.

Para resumir minha compreensão da mensagem expressa no discurso literário, recorro à sabedoria popular, revelada num provérbio bastante conhecido por nós, brasileiros: *As aparências enganam*.

Mas essa história de falar de si, como Emília, com a ousadia que lhe é peculiar, há tanto tempo já disse, pode também não ser tão verdadeira como uma ciência cartesiana poderia reivindicar.

Bem sei que tudo na vida não passa de mentiras, e sei também que é nas memórias que os homens mentem mais. Quem escreve memórias arruma as coisas de jeito que o leitor fique fazendo uma alta ideia do escrevedor. Mas para isso ele não pode dizer a verdade, porque senão o leitor fica vendo que era um homem igual aos outros. Logo, tem de mentir com muita manha, para dar ideia de que está falando a verdade pura (LOBATO, 2007, p. 12).

Outro escritor, desta vez o colombiano García Márquez (MÁRQUEZ, 2003, p.5), em seu livro autobiográfico *Viver para contar* dá mais linha a essa conversa: “A vida não é a que a gente viveu e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la”. A despeito do questionável estatuto de verdade presente nos relatos autobiográficos, eu poderia me apresentar, também, de modo muito mais pessoal, recordando de parte da minha vida de criança, quando eu não tinha consciência nem do racismo brasileiro (discurso que não fazia parte das conversas em família),

nem dos privilégios que o branco tem em sociedades racistas. Saber-me branca, naquele então, era saber que meu corpo guardava uma diferença que, não poucas vezes, me era muito desagradável. Essa sensação teve início antes de eu completar nove anos de idade. Poderia dizer assim:

Eu, filha de brancos.

Eu, criança capixaba branca de dar vergonha migrada para a baixada fluminense, destino de tantos deserdados de suas terras, de seus lugares, de suas origens.

Na vizinhança da infância, naquele aquele conjunto habitacional do BNH, quase todo invadido<sup>3</sup> por gente que não podia pagar aluguel, tinha à esquerda, seu Almeida, pernambucano, que um dia recebeu a irmã e três filhas para também tentar a vida; à direita, dona Dayse, cearense casada com húngaro, sua mãe, dona Perpétua, que andava pelo quintal vizinho sem blusa, com os peitos soltos, à maneira indígena, e seus três filhos. Mais à frente, os mineiros; numa esquina, a família de baianos; do outro lado daquela esquina, um dia chegou a grande família potiguar. E era assim, convivendo com as crianças da vizinhança que eu, de algum modo, sabia do Brasil. À frente, Edna, daqui mesmo, filha única de um casal preto. Rosana, ali na rua de baixo, também daqui mesmo, preta de pai preto e mãe branca, filha de santo, tinha sempre um fio de contas azul claro no pescoço, que ela dizia não podermos tocar.

Eu, menina branca de dar vergonha, segunda geração no Brasil por parte de pai, terceira, por parte de mãe. Eu, criança pobre. Eu, criança não vacinada, não medicada, eu, que só conhecia a palavra dentista como profissão aprendida no livro escolar. Eu, que só tinha o livro escolar e a Bíblia, no lar.

Eu, a menina branca de dar vergonha, de longos cabelos lisos e piolhentos, de longos cabelos lisos e loiros, de longos cabelos que todos diziam lindos, mas que também me davam vergonha, porque me segregavam, me tornavam mais diferente dos outros do que a pele, motivo corriqueiro de rejeição, à primeira vista.

Eu, analfabeta de mãe, semialfabetizada de pai, evadida da escola de irmãos, eu criança branca de maus dentes, eu criança pobre de mal explicável grande sucesso escolar.

---

<sup>3</sup> Era exatamente esse o termo usado para referir a ocupação daqueles imóveis, na época – o conceito de ocupação é recente.

Eu, criança branca cuja consciência da própria brancura só me servia para me sentir feia, envergonhada de ser. Eu, criança branca e pobre, que um dia fantasiou, quem sabe, no futuro, morar naquele lugar onde morava a irmã de uma colega da rua, Copacabana, porque ali tinha praia e aí eu iria à praia todos os dias da vida, não seria mais branca de dar vergonha.

Eu, a adolescente branca que não tinha coragem nem de usar saia, nem de usar blusa sem mangas, para ninguém ver a extensão de minha brancura.

Eu, a adolescente branca de dar vergonha, de cabelos lindos de dar vergonha, que tinha os livros escolares e a Bíblia em casa, que lia fotonovelas e alguns romances emprestados de vizinhos, que assistia às novelas da Globo, que escutava o Jornal Nacional na ditadura, eu que era sempre uma das duas melhores alunas da turma e que até os 14 anos não tinha a menor noção de que vivíamos numa ditadura, não tinha ideia do que isso pudesse significar, porque a escola disso não falava, tampouco a família, que também disso não sabia bem.

Eu, que jamais fiquei nem em recuperação no colégio, que morava na Baixada Fluminense e que, no vestibular unificado da Cesgranrio, passei para a Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde fui estudar Português e Literatura.

Eu, que, por ser branca de dar vergonha e ter os cabelos lisos e loiros de dar vergonha, ninguém desconfiava que era, também, pobre de quase dar vergonha: eu trazia no corpo a marca do colonizador, o branco de minha pele sempre se antecipou à minha pessoa. Assim, apesar de pobre de quase dar vergonha, jamais – jamais – tive a entrada em qualquer lugar interceptada por causa da cor da minha pele.

Eu, que um dia virei professora. Eu, que há 34 anos, sou professora. Eu, que há 32 anos trabalho como professora dos Anos Iniciais da maior escola pública da América Latina, o Colégio Pedro II.

Enquanto escrevo isto, o *Youtube* vai tocando o que deseja. Justamente agora, escuto a voz de Elis Regina cantando a composição de Belchior, cearense, como a vizinha dona Dayse: “O passado é uma roupa que não nos serve mais/E precisamos todos rejuvenescer”. Será? (Ai, como a vida vivida, como o cotidiano, narrado, pode até parecer ficção!...)

As memórias de Emília, conforme afirma o narrador, começam de modo absolutamente imprevisto. Depois de iniciar o texto delas lembrando, também de

modo absolutamente imprevisto, fui impelida a desse jeito “me escrever” acima. Sem a pena do Visconde.

Há pouco tempo (novembro de 2018), liguei a televisão justamente na hora em que a exibição de um filme estava chegando ao fim. Ao ver o rosto da filósofa, escritora e ativista antirracismo do movimento social negro brasileiro<sup>4</sup> Sueli Carneiro, toda a minha atenção se acendeu, de modo que liguei imediatamente o celular para filmar.

Trata-se de um documentário em longa-metragem chamado *A última abolição*, dirigido por Alice Gomes, o qual

“faz uma pesquisa abrangente e abarca dos primeiros movimentos abolicionistas no século XVIII às recentes políticas de ações afirmativas, passando por revoltas, lutas, greves, quilombos e líderes da própria população negra, chegando ao encarceramento e extermínio de jovens negros no país” (ALMANAQUE, 2018).

Foi lançado em circuito nacional em outubro de 2018, mas ainda não está sendo comercializado em dvd, tampouco consegui encontrá-lo disponível na internet, para assisti-lo inteiro.

Mas o que dizia Sueli Carneiro (2018) justamente naquele momento? Em vez de parafraseá-la, considero mais interessante transcrever sua fala:

[...] o problema que nós temos que enfrentar, sobretudo no futuro, se o meu triste prognóstico for verdadeiro – de que está se acirrando o conflito racial na sociedade brasileira... Vai exigir rapidez para encontrar caminhos de luta, caminhos de organização política, caminhos de enfrentamento dessa realidade hostil, porque nós temos um cenário em que ideologias conservadoras, reacionárias ou neofascistas estão no imaginário, cooptando cada vez mais corações e mentes, e é preciso, urgentemente, encontrar antídoto pra essa coisa, porque o fim dessa história a gente conhece: é mais genocídio, é mais extermínio, é mais exclusão, mais exterminação.

Preciso interromper a fala ouvida, desculpem. É que, menos de dois meses depois de ouvi-la, no dia 3 de janeiro de 2019, para ser exata, o Governador eleito do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, durante a posse do novo secretário de Polícia Civil, Marcus Vinícius Braga, afirmou “que traficantes precisam ser classificados como terroristas, e foi além: o Rio, segundo ele, precisa ter uma prisão como a da baía de Guantánamo, em Cuba, onde os Estados Unidos mantêm presos acusados de terrorismo” (G1, 2019).

---

<sup>4</sup> Sueli Carneiro é assim apresentada em «Retratos do Brasil Negro – Palmares». [www.palmares.gov.br](http://www.palmares.gov.br).

A intenção declarada do Governador, ao citar Guantánamo, diz respeito a operar “mudanças na legislação, como classificar traficantes como terroristas e [imprimir] mais rigor no código penal, como aumento do tempo máximo de prisão”, consta na matéria do G1 (2019). Veja seu discurso:

Aumentar o limite de 30 para 50 anos, aumentar o regime integralmente fechado por toda a pena, sem visitas, estabelecimentos prisionais fechados, longe da civilização... Nós precisamos ter o nosso Guantánamo. É preciso colocar os terroristas em locais que a sociedade se livre definitivamente deles.

Nós sabemos a origem social e a cor da pele desses que o chefe do Executivo fluminense nomeia como terroristas. Deixemos Sueli Carneiro (2018) concluir sua fala:

Se, em algum momento, essa sociedade quiser escolher um outro caminho, um caminho generoso, integrador, ela vai ter que se valer de um princípio, do reconhecimento de um princípio, como colocado por aquele pensador que eu já falei, Charles Mills. Ele disse o seguinte: “Toda pessoa branca, queira ou não, é beneficiária do racismo, independe da sua vontade; mas nem toda pessoa branca é, necessariamente, signatária do racismo e do contrato racial que ele impõe.” Se nem toda pessoa branca é signatária, tá aberta a possibilidade de alianças em prol da construção de outro tipo de sociedade, em que um outro tipo de contrato seja possível, em que possamos, como já disse, caber todos, em que possamos desfrutar igualmente das oportunidades, coletivamente gestadas. Eu acredito nisso e convoco os brancos não signatários a se engajarem nesse projeto.

Quando ela termina de falar, entra a voz de Tiganá Santana cantando, enquanto, sobre um fundo vermelho, rola um texto com estas palavras, ditas pelo engenheiro negro baiano André Rebouças<sup>5</sup> (1838-1898):

---

<sup>5</sup> “André, filho primogênito do casal Antônio e Carolina, formou-se em Engenharia pela Escola Central do Exército em 1860, no Rio de Janeiro. Na Europa, especializou-se em fundações e obras portuárias e foi uma das maiores autoridades brasileiras em engenharia ferroviária e hidráulica. De 1865 a 1866, serviu como engenheiro na Guerra do Paraguai. Foi criador das empresas Docas do Rio de Janeiro, Maranhão, Cabedelo, Recife e Bahia. Escreveu ainda diversos artigos de cunho técnico, ligados aos diversos ramos da engenharia.

‘Com seu irmão Antônio Rebouças, também engenheiro, foi autor do projeto da estrada de ferro Antonina-Curitiba – que serviu de base para a difícil obra do trecho serrano da ferrovia Paranaguá-Curitiba – e também dos projetos da ponte de ferro sobre o rio Piracicaba e da avenida Beira-Mar, no Rio de Janeiro. O irmão caçula, José Rebouças, trabalhou na implantação das linhas ferroviárias que hoje ligam o interior paulista. Na cidade do Rio de Janeiro, André Rebouças notabilizou-se por ser o primeiro a solucionar o problema de abastecimento de água com mananciais fora da cidade.

‘Foi um dos mais ativos militantes do movimento abolicionista brasileiro e um dos fundadores da Sociedade Brasileira Contra a Escravidão. Escreveu inúmeros artigos no jornal Gazeta da Tarde, estimulou a criação de uma Sociedade Abolicionista na Escola Politécnica, onde lecionou em 1883, e redigiu com José do Patrocínio o Manifesto da Confederação Abolicionista. Ajudou também a redigir os estatutos da Central Emancipadora.”

As reformas sociais consistem na abolição de privilégios, de monopólios, de exploração do homem pelo abuso da força e da inteligência. O que é necessário é criar remorsos novos e dilatar os escrúpulos de consciência em todos os que abusam da fraqueza física e intelectual dos proletários, dos assalariados e dos escravizados.

Sueli, sua convocação me chega à alma como um bálsamo. “Não vou, não quero”<sup>6</sup> me enclausurar na minha brancura (FANON, 2008). Remorsos novos e dilatação de escrúpulos de consciência são necessários a todos nós do presente também, André. Àqueles que de nós discordam, ofereço os versos de Manoel de Barros (2008, p. 23): “Perdoai/ Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas”.

O que você lerá em seguida tentará dizer como a imprevisibilidade pode ser determinante, na vida e numa pesquisa, que faz parte da vida, é sempre bom lembrar. Falar de imprevisibilidade me remete ao título de um conto do escritor argentino Júlio Cortázar (1977, p.66), que eu guardo há décadas na memória e que é assim: “Pequena história destinada a explicar como é precária a estabilidade dentro da qual acreditamos existir, ou seja, que as leis poderiam ceder terreno aos acasos, exceções ou improbabilidades, e é aí que eu quero ver”.

Pois veja.

### 1.1 O carnaval dos lbêjis

Uma emoção é um movimento da alma ou do espírito, algo que nos sacode ou nos comove. Vem do latim *emovere* - formado por *ex* ‘para fora’ e *movere*, que significa ‘remover’, ‘tirar de um lugar’, ‘retirar’, mas também ‘sacudir’, como costuma fazer a emoção com nosso espírito<sup>7</sup>.

Domingo de carnaval. Pouco mais de uma hora da tarde e eu, passando mal. Meu estômago, embrulhado, meu peito, apertado. Por erro de digitação, tinha escrito “apretado”, e o neologismo casual definiu com precisão o estado em que andava o meu coração. Uma vontade de chorar, mas não aquele choro convulso e explosivo de quando uma dor aguda nos acomete. Eram lágrimas que apenas molhavam os olhos, mas que se esticavam numa constância, porque seu motivo também vinha se arrastando em mim havia um tempo. O peito, assim, não se aliviava.

<sup>6</sup> Referência à canção de Cartola (Angenor de Oliveira) “Autonomia”, do *Álbum Verde que te Quero* Rosa, RCA Victor, 1977.

<sup>7</sup> Fonte: elcastellano.org

O único alívio possível seria a coragem para enfrentar a escrita.

Revelo o que me aconteceu: uma falta de energia enorme me consumia, impedindo-me de sentar ao computador para me entregar à escrita daquilo que deveria ser o texto para a qualificação do meu projeto de pesquisa. A única coisa que me chamava era a cama. Todavia, se eu deitasse apenas, sabia que me sentiria pior do que estava. Foi então que tive a ideia.

Resolvi tomar o livro de Ana Maria Gonçalves *Um defeito de cor* (2006), para ler seu prefácio. No último encontro do grupo de pesquisa Culturas e identidades no cotidiano (ProPEd/UERJ), quando discutimos o texto de Lygia, colega doutoranda, Mailsa, nossa orientadora, se referiu a ele, creio que porque eu disse que jamais ouvira a palavra serendipidade, usada por Lygia para tratar dos encontros que lhe possibilitaram a pesquisa tal qual ela apresentava. Mesmo ali, no entanto, falei: “Não, acho que já ouvi, sim...” Mas não fazia ideia de onde. Pela natureza do meu trabalho (com literatura infantil), aventei ter sido em alguma história de *As mil e uma noites*<sup>8</sup>, lida sabe-se lá quando, já que descobri no texto da colega que a palavra advém do nome do país de um rei cujos filhos precisaram sair para encontrar seus acasos, marca das trajetórias de heróis, na literatura e vida afora. Não me lembrava por que Mailsa tinha se referido ao prefácio, por isso resolvi checar, já que o romance, lançado em 2006 e há mais de um ano trazido a mim por um amigo - que o lera e me indicava a leitura-, estava separado dos demais desde a véspera. Sendo mais precisa, ele já estava separado para devolução havia um tempo, mas o amigo não quis levá-lo.

Deitei-me na cama com o livro sobre o peito. A história de acasos que originou sua escrita, assim como sua narrativa, é espetacular! E, ali, fala-se de quê? De serendipidade! Eu já tinha lido umas páginas (encontrei-o com a aba da capa marcando onde havia parado), porém não me lembrava de absolutamente nada. E isso corrobora aquilo que a noção afirma: é preciso que estejamos preparados para compreender o momento em que o encontro acontece. É preciso que saibamos reconhecer quando algo que não procurávamos - mas que precisávamos encontrar - cruza nosso caminho. Estar preparado, me parece, envolve: sorte para topiar com acasos importantes e capacidade de observar, perceber e interpretar minúcias, para

---

<sup>8</sup> Coleção de contos populares provenientes do Oriente Médio e Ásia, compiladas em árabe a partir do século IX. A tradução para o francês, feita por Antoine Galland em 1704, possibilitou a difusão da obra no Ocidente.

o que é preciso, fundamentalmente, estar emocionalmente disponível, caso contrário, não há possibilidade de encontro, e a serendipidade não acontece. Como absolutamente nada mudou em mim na primeira vez em que li páginas do romance.

No prefácio, a autora narra o processo - fulcrado em descobertas casuais- que a levou a escrever o romance. E é tão bom, que desejei me embrenhar texto adentro, pelo menos para conhecer o início da história, já que o acúmulo de textos teóricos a ler me levava a não ter tempo para ler literatura. Essa foi, propriamente, a ocasião de serendipidade que me aguardava.

Kehinde é a personagem narradora, uma mulher que começa recordando, do ponto de vista infantil, seu início, sua infância na África – mais precisamente, os dias que antecederam seu sequestro para ser escravizada em terras brasileiras, juntamente com sua irmã, Taiwo, quando tinham quase sete anos de idade. Kehinde e Taiwo eram gêmeas, ou seja, *ibêjis*<sup>9</sup>.

Ainda em 2016, fui a uma casa de candomblé para jogar os búzios. Lembro-me de que, antes de ir, falei que estava muito confusa, que precisava de uma luz, algo assim. Embora guardasse havia bastante tempo o desejo, só então viveria essa experiência e estava ansiosa. Fui.

Mãe Regina de Oxóssi jogou os búzios e afirmou peremptoriamente que quem me levara ali fora Oxóssi. Suas palavras ressoaram em mim de modo especial, pois o trabalho de Lucio, companheiro do grupo de pesquisa através de quem eu fui parar ali, vinha me ensinando sobre esse deus bem mais do que eu conhecia. Em sua dissertação de Mestrado, ele fala do espírito do rei caçador africano que guiou seu povo na diáspora que o submeteu à escravidão nas Américas. E

Que venceu as mazelas do cativo e tem espalhado suas belezas pelo país, redimensionadas, transmutadas em outras belezas, sem nunca perder a realeza de sua marca. Que estabelece um território simbólico intercultural nesta diáspora, capaz de educar, de contar histórias através dos tempos e dos espaços (SANFILIPPO, 2016, p.20).

Já quase no final da consulta, ela voltou-se para mim e colocou uma questão: “Aqui *tá* dizendo que você tem que dar atenção aos gêmeos.” Perguntou-me sobre isso, mas eu não tinha uma resposta precisa.

---

<sup>9</sup> Ibêji: gêmeo, em Iorubá. A palavra vem sendo escrita com e sem o acento circunflexo, mas a pronúncia, ainda quando não acentuada, é de um vocábulo paroxítono.

Como acredito, em profissão de fé e de teoria<sup>10</sup> - que, nas palavras de Gilberto Gil, “quer dizer o ser em contemplação”-, que tudo o que fomos, somos e viremos a ser provém das histórias, das narrativas que nos habitam, eu lhe digo: só ali na cama, diante daquele texto literário, eu pude interpretar as palavras de Ifá<sup>11</sup>, ouvidas quase um ano antes, e entender de que gêmeos se tratava. O *saber divinatório* (GINZBURG, 2003), levou-me a uma *atitude cognoscitiva* que me permitiu outras relações, como você saberá, em breve. Ficou sendo aquele o “carnaval dos Ibêjis”, aludindo a um livro de literatura infantil distribuído nas escolas pelo PNBL<sup>12</sup>, *O ibejis e o carnaval*. Pura serendipidade.

Antes de prosseguir, fiquemos um pouquinho mais no fenômeno da serendipidade, pois desejo tratar de certo aspecto. Parei de escrever para procurar saber sobre a história que deu origem ao conceito. Eu sempre prefiro as histórias aos conceitos. E não posso deixar de me lembrar do escritor uruguaio Eduardo Galeano (2011), que gosto de definir como um companheiro das estradas da educação literária, quando ele afirma, no prefácio de seu livro *Os filhos dos dias*: “Los científicos dicen que estamos hechos de átomos, pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias.”<sup>13</sup> Eu professo essa fé desde a “epigênese da infância”<sup>14</sup>, mesmo que dela só tenha tomado consciência muito mais tarde, já professora de Literatura para crianças.

Pois bem, o conto se chama “Os três príncipes de Serendip”, e tudo o que li a respeito indica, realmente, sua origem oriental (GINZBURG, 2003; SHAFAN, 2010). Ginzburg aponta a primeira coletânea na qual ele apareceu na Itália, mas destaca uma segunda, traduzida do persa para o italiano, aparecida em Veneza, no séc. XVI, na qual se intitulava *Peregrinação dos três jovens filhos do rei de Serendip*. Depois de sucessivas reedições, em 1754, Horace Walpole cunhou “o neologismo *serendipity*, para designar as descobertas imprevistas, ‘feitas graças ao acaso e à inteligência’” (GINZBURG, 2003, p.168).

Ginzburg destaca o saber venatório do qual os três príncipes são depositários. “O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados

<sup>10</sup> A poesia de Gilberto Gil na canção “Quanta” (1998) assim define etimologicamente a palavra: “Teoria em grego quer dizer/ o ser em contemplação”.

<sup>11</sup> Oráculo.

<sup>12</sup> Programa Nacional de Biblioteca Escolar.

<sup>13</sup> “Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias”.

<sup>14</sup> Referência ao poema “Psicologia de um vencido”, de Augusto dos Anjos.

aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não apresentável diretamente” (GINZBURG, 2003, p.152). O autor afirma que esse conto está na raiz do modo de apreensão da realidade nomeado paradigma indiciário, onde “as operações intelectuais envolvidas – análises, comparações, classificações” (GINZBURG, 2003, p.153) - são formalmente idênticas àquelas que embasam o paradigma divinatório.

Mas é Shafan (2010) que, quase ao final do seu texto, afirma: “Além desse emaranhado histórico, folclórico, poético, sociológico (multicultural mesmo), há que se destacar que 'Serendip', ou 'Serendib' é como os antigos árabes denominavam o Sri Lanka (Ceilão), conhecido como Taprobana na Antiguidade.”

Ao tomar conhecimento disso, imediatamente, vieram-me os versos iniciais d'Os Lusíadas (2000), poema épico fundador da nação portuguesa moderna, escrito por Luís de Camões, que li aos 19 anos, na faculdade de Letras: “As armas e os barões assinalados/ Que da ocidental praia lusitana/ Por mares nunca dantes navegados/Passaram inda além da Taprobana” (CAMÕES, 1972, p.21).

A epopeia, lançada em 1572, tem como herói o povo português, coletivamente, representado pelo heroísmo dos navegadores que, no processo de expansão ultramarina, se lançaram ao mar desconhecido, enfrentando os perigos “mais do que prometia a força humana”, e exalta as memórias “daqueles reis que foram dilatando/ a Fé, o Império”. Reis cuja obra “as terras viciosas/ De África e de Ásia andaram devastando” (CAMÕES, 1972, p.21).

Foram justamente os feitos narrados n'Os Lusíadas que vieram a possibilitar a chegada dos portugueses a estas terras, nomeadas Pindorama pelos povos originários, rebatizadas Brasil pelos invasores. Terras cujo processo colonizador implicou no que viria a ser a maior migração humana forçada jamais vista na história: a diáspora africana para as Américas. Foi um pouco (ou um tanto) dessa história que Kehinde, a heroína do romance citado, narrou.

E que, hoje, pesquisadores latino-americanos descrevem assim:

O longo século XVI, que consolidou a conquista da América e o apogeu dos impérios Espanhol e Português, significou não apenas a criação de uma economia mundial, mas a emergência do primeiro grande discurso do mundo moderno, que inventou e, ao mesmo tempo, subalternizou populações indígenas, povos africanos, muçulmanos e judeus (COSTA E GROSFOQUEL, 2016).

“O hoje é o irmão mais velho do amanhã” diz o provérbio africano que li no livro. Logo, é também o irmão mais novo do ontem. Neste hoje, estamos você, que lê estas palavras, e eu, que tento conversar com toda essa complexidade, rogando “engenho e arte”<sup>15</sup> e ouvidos e olhar e tato e coração para, como me sugeriu o oráculo de Ifá, prestar muita atenção nos gêmeos, que, neste trabalho, representam os milhões de crianças brasileiras que estão nos cotidianos das escolas, dizendo-se. Mesmo quando nada falam.

Contando, espalharei por toda parte<sup>16</sup>.

Isto dito, vamos a outros fatos.

## 1.2 A segunda Ibêji

Já era sexta feira de março de 2017 quando, novamente, eu fui surpreendida pelo inesperado. Outro encontro de fundamental importância aconteceu. Mais uma ocasião de serendipidade.

O dia foi correndo fora da rotina. Fui ao Conselho de classe no 1º turno e, depois, ao dentista, de onde eu saí apressada para fazer um exame. Saindo da clínica, resolvi passar por certo caminho - que não era o mais curto até a minha casa. De repente, desejei comer algo, mas onde haveria? Resolvi entrar numa loja, porque sabia que havia uma cafeteria, embora jamais, ali, tivesse tomado um café.

Ao entrar, certifiquei-me da existência do que eu procurava: Casa do Pão do Queijo. Comentei com a balconista: "Eu sabia que aqui poderia ter o que eu queria!" Porém, nem sequer imaginava o que realmente me esperava.

Fui ao caixa e fiz o pedido. Antes de registrar, a moça me perguntou? “A senhora é professora?” “Sim.” “Trabalhou no Pedro II?” “Não vai me dizer que fui sua professora?!” “Foi, sim, de Literatura.”

Como é costume acontecer em situações similares, fiquei tentando saber quando, em que turma, em que ano... Ela me disse que tinha 19 anos, mas que já saíra do colégio havia bastante tempo, na 6ª série. Disse que havia ficado reprovada uma vez no “Pedrinho”, mas duas vezes no 6ª série (motivo pelo qual – ela não disse, mas eu sei - foi julgada). “Tudo por causa do *bullying* que eu sofria...”

---

<sup>15</sup> Referência ao versos de Camões: “Cantando espalharei por toda parte/ Se a tanto me ajudar engenho e arte.”

<sup>16</sup> Trocadilho com o verso de Camões: “Cantando, espalharei por toda parte”.

Eu fiquei muito interessada na conversa. Perguntei o que acontecia e ela foi dizendo. De meninas que a machucaram emocional, e mesmo fisicamente, desde que entrou na escola, no 1º ano. Relatou que só uma professora acreditou nela. Relatou diversos acontecimentos.

“Mas... Me diz: nas minhas aulas, essas coisas aconteciam também?” Eu quis saber, pois são as tantas as coisas que, por razões diversas, não conseguimos ver!... “Por incrível que pareça, não” - ela respondeu. “E, no “Pedrão”<sup>17</sup>, como foi? As coisas continuaram?” E então ela enunciou a frase que não mais saiu de minha memória: “A turma foi desfeita, mas eu já não tinha cabeça...”

Você quer saber de algo mais? A moça é negra. Talvez não se sinta, talvez não saiba ou não queira saber disso. Sua pele poderia ser, quiçá, chamada de “morena”, seu cabelo é “cacheadinho”. Mas o fenótipo da moça é evidentemente negro. “Por que você acha que elas faziam aquilo com você?” “Não sei...” A professora de sua turma – a única, segundo o relato, que viu os acontecimentos, no 1º ano – disse que era inveja. Chamava-a de “Cachinhos Dourados”<sup>18</sup>, por causa de seu cabelo de pontas mais claras.

Eu carrego comigo muita inclinação por olhar olhos, por sentir olhares. Não perdi os dela. Tinham o brilho de um pouco mais de lágrima. Tinham o foco num passado extremamente dolorido. E veio a outra frase lancinante: “Depois que eu saí de lá, foi a melhor coisa!...”

Eu disse a ela que muitas coisas a gente não vê. Depois do café, contei a história de Ana Clara, tentando, conscientemente, provocar alguma resposta. Não houve, pelo menos verbal. Mas o olhar...

Disse que cursou o ensino fundamental num colégio e o médio em outro. Terminou em 2016. No ano seguinte, era caixa da cafeteria. Disse que pretendia fazer um curso técnico em enfermagem.

Disse várias outras coisas. Eu também.

A vida me levou ao encontro de outro Ibêji. Mais uma gêmea. Como assim?

---

<sup>17</sup> No CP II, costuma-se chamar de “Pedrinho” a escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de “Pedrão” os demais anos de escolaridade.

<sup>18</sup> Referência à história popular inglesa nomeada “A História dos Três Ursos”, “Os Três Ursos”, “Cachinhos Dourados e os Três Ursos”, mais conhecida apenas como “Cachinhos Dourados”, primeiramente registrada em forma de narrativa pelo autor e poeta inglês Robert Southey e publicada pela primeira vez num volume de seus escritos em 1837. (CACHINHOS, 2017)

Ana Clara, a autora da primeira história que transcrevi é filha única. E é a primeira Ibêji deste trabalho, a primeira das crianças na qual eu precisei prestar atenção. Contudo, descobri que a moça que, com dezenove anos, encontrei trabalhando como caixa da cafeteria é sua irmã gêmea. Esta é a segunda Ibêji, e vou dizer por quê.

Esse encontro ficou em mim, aderido, ou, dizendo de outro modo, fio atado ao meu pulso, às batidas do meu coração, dizendo-me, com a insistência de um gato quando cisma em querer algo: “Não me esqueça, continue dando atenção aos gêmeos”.

Pois foi com esse fio atado ao pulso que, um dia, tomei o livro de Prandi *Mitologia dos orixás* (2011), para conhecer as histórias míticas (*itan*) dos Ibêjis. Uma delas me disse algo muito importante, que eu preciso revelar. Não sem antes compartilhá-la com o leitor.

Oxum desejava ter um filho e foi pedir a Orunmilá, que lhe mandou fazer algumas oferendas. No entanto, “quando Oxum deu à luz, não era um nem eram dois. Oxum teve três filhos” (PRANDI, 2011, p.370).

Não podendo criar os três, mandou embora uma das crianças. No caso, Idoiú, o mais novo, ficando ela com Taió e Cainadê. Prandi prossegue:

Idoiú, o irmão rejeitado, não gostou de sua sorte  
e veio viver na cabeça dos irmãos.  
Vivia ora no ori<sup>19</sup> de Taió, ora no ori de Cainadê.  
Idoiú atormentava os gêmeos sem sossego.  
Os Ibejis viviam brigando.  
(PRANDI, 2011, p.370)

Deveras louca por causa das brigas entre os meninos, a deusa correu novamente a Orunmilá, que, vendo a presença de Idoiú,

(...) deu à mãe nove espelhos para que mirasse os filhos  
E visse em qual dos dois vivia o *egum*<sup>20</sup> de Idoiú.  
Oxum mirou um deles e viu quatrocentos filhos.  
Mirou o segundo e não viu nada.  
Um deles teve que morrer para proteger o outro.  
(PRANDI, 2011, p. 370)

Um precisou morrer para proteger o outro.

---

<sup>19</sup> Cabeça, em Iorubá.

<sup>20</sup> Egum: espírito de pessoa morta.

Eu vi que Ana Clara e Bruna (nome que inventei para a ex-aluna que encontrei trabalhando na cafeteria) podem ser gêmeas, no cenário da existência negra na escola, como no resto da vida.

Voltemos ao texto:

Mas o gêmeo que sobreviveu não suportava a ausência do irmão.  
 Ele abriu a sepultura e retirou o corpo do irmão.  
 Porém o menino morto não se movia,  
 Por mais que o irmão vivo o chamasse ele não respondia,  
 Não o acompanhava, não o queria.  
 (PRANDI, 2011, p. 370-371)

O gêmeo que sobreviveu não conseguia viver sem o irmão. Sem ele, não conseguia ser. Mas o irmão morto não respondia.

O irmão vivo não desistiu do companheiro  
 E amarrou o irmão morto no seu próprio corpo.  
 Desde então eles passeiam juntos, atados um no outro.  
 (PRANDI, 2011, p. 371)

A linguagem mítica é carregada de sentidos. Múltiplos, mesmo inesgotáveis. Eu me ative a certos aspectos para desenvolver uma argumentação imprescindível a este trabalho. Vejamos:

Também no texto que Ana Clara escreveu há muitos sentidos, latentes e manifestos. A solidão e o silêncio com que a menina, tão pequena, viveu, logo ao chegar ao “colégio digno”, me comovem profundamente. Depois, ela trocou de turno, portanto, de convivências. Inclusive com crianças da turma onde alguns a chamavam de Ana Escura. Não sei a razão pela qual Ana Clara se transferiu de turno, mas aquele ditado popular não para de me indagar, e eu transfiro a pergunta para nós todos: “Os incomodados que se mudem”?

Não foi apenas a professora de Núcleo Comum no 2º ano que me falou sobre ela. Também as professoras de Literatura só falaram bem da menina. “Atenta”, “participativa”, “amiga” são alguns adjetivos com que a caracterizaram. Ana Clara, com esses atributos e com excelente rendimento, jamais foi um “caso” para os professores, não constituiu problema a ser discutido em conselhos de classe.

A dor que fez parte do processo identitário da menina não a tornou agressiva, como tantas vezes ocorre com tantas *meninas e meninos pretos e marrons*<sup>21</sup>, e nem interferiu no seu rendimento escolar. A esse respeito, é assim que fala a escritora

---

<sup>21</sup> Referência à “Carta aberta ao Ziraldo” (2011), por Ana Maria Gonçalves.

Ana Maria Gonçalves (2011), em conhecida carta endereçada ao também escritor Ziraldo:

Afinal, há quem diga que não somos racistas. Que quem vê o racismo, na maioria os negros, que o sofrem, estão apenas “macaqueando”. Deveriam ficar calados e deixar dessa bobagem. Deveriam se inspirar no menino marrom e se resignarem. Como não fazem muitos meninos e meninas pretos e marrons, (...) que se chateiam, que se ofendem, que sofrem preconceito nas ruas e nas escolas e ficam doídos, pensando nisso o tempo inteiro, pensando tanto nisso que perdem a vontade de ir à escola, começam a tirar notas baixas porque ficam matutando, ressentindo, a atenção guardadinha lá debaixo da dor.

Notas baixas também não fazem parte da trajetória escolar de Ana Clara. Desse modo, a menina permaneceu invisível. Permaneceu invisível até o dia em que, anos depois, mobilizada pela relação com textos literários estabelecida na escola, inventou um cronotopo<sup>22</sup> (BAKHTIN, 2003) onde sua história, *matutada, ressentida, guardadinha*, foi contada por um narrador, de modo que ela se transformou em personagem e, guardando distância segura, se protegeu emocionalmente através do discurso em terceira pessoa, que certamente também amaina o desconforto que a lembrança do evento vivido lhe provocava. Interpreto esse movimento como um modo de dizer o que não cabia mais no silêncio: “Tire seu sorriso do caminho, que eu quero passar com a minha dor”<sup>23</sup>. Como Nélon Cavaquinho, compositor carioca que foi morador da Mangueira, do mesmo jeito que ela é.

Ana Clara, em 2018, cursou o 8o ano do Ensino Fundamental. Está, portanto, do outro lado da grade que separa os prédios dos dois segmentos no Colégio Pedro II. E lá permanece invisível, pois seu desempenho acadêmico continua tão satisfatório, que foi aprovada “direto” em todas as doze disciplinas.

Coincidentemente, em 2017, ela cursava a mesma série em que Bruna, sua “gêmea”, foi reprovada por duas vezes seguidas. A série em que “por não ter mais cabeça”, a estudante foi jubilada da escola.

Bruna foi expulsa da mesma escola pública de que Ana Clara não será.

Ana Clara, voltando ao mito, pode ser o Ibêji que sobreviveu. Ela é a criança negra e pobre que frequenta a escola pública, cuja trajetória de sucesso acadêmico

<sup>22</sup> Bakhtin discute, em parte da sua obra a representação do tempo e do espaço, caracterizada pelos elos de convergência entre um e outro. Para conceituar a natureza inseparável entre tempo e espaço, apresenta o conceito de cronotopo, categoria “conteudístico-formal”, que mostra a interligação fundamental das relações espaciais e temporais, presentes, sobretudo, nos textos literários.

<sup>23</sup> “A flor e o espinho”, de Guilherme de Brito e Nélon Cavaquinho.

não foi interceptada pelo racismo, tantas vezes velado, outras tantas, explícito, sofrido no cotidiano.

Mas Ana Clara, como o Ibêji do mito, não pode ser compreendida sem que compreendamos também a morte de sua gêmea. Não é possível pensar em Ana Clara sem pensar na irmã cujo sucesso na escola o racismo impediu, “matou”.

A gêmea sobrevivente caminha com a irmã morta atada ao seu corpo negro. Obriga-nos a não esquecer.

Elas fazem parte daquele contingente de 97 milhões de brasileiros que, no censo de 2010, se autodeclararam negros. São, no mínimo, 53%, da nossa população. Integram o

[...] segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil (MUNANGA, 1994, p. 187). (GOMES, 2005, p.43).

Ana Clara e Bruna, as minhas Ibêjis, eu as vejo andando pelo cotidiano escolar, multiplicadas. Tomando o espelho de Orunmilá, vejo “quatrocentos filhos”. Porém, não consigo vê-las “caminhando alegremente”, como acontece no desfecho da narrativa mitológica: “Quando eles passam alegres, discutindo, o povo diz:/ “Olha lá os Ibejis, olha lá os meninos gêmeos de Oxum” (PRANDI, 2011, p. 371). Ao contrário, eu as percebo trazendo-nos a todos que trabalhamos com educação neste país a imposição de enxergá-las, de considerá-las, responsiva e responsavelmente (BAKHTIN, 2003).

Parafraseando Mário de Andrade<sup>24</sup>: Essa gente é brasileira que nem eu. Que nem você.

Ana Maria Gonçalves (2011), ainda na referida carta dirigida a Ziraldo, acrescenta, provocando-o:

Na página 25 da sua Cartilha de Direitos Humanos<sup>25</sup>, está escrito: “O único jeito de uma sociedade melhorar é caprichar nas suas crianças. Por isso, crianças e adolescentes têm prioridade em tudo que a sociedade faz para garantir os direitos humanos. Devem ser colocados a salvo de tudo que é violência e abuso. É como se os direitos humanos formassem um ninho para as crianças crescerem.”

<sup>24</sup> O poema termina com o seguinte verso: “Esse homem é brasileiro que nem eu.”

<sup>25</sup> Em 2008, Ziraldo assinou a cartilha *Os direitos humanos*, patrocinada pelo Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), a cartilha Direitos Humanos, pra distribuição nas escolas.

“Crianças e adolescentes têm prioridade” em tudo, retoma a autora, “principalmente em situações nas quais são desrespeitadas (...)”. As histórias vividas por Ana Clara e Bruna nos ensinam sobre isso.

A mim, agora, o mito retorna na forma de uma pergunta absolutamente necessária: algum gêmeo precisa morrer para proteger o outro?

A escola pode desempenhar papel diferente daquele que teve na vida de Bruna, a Ibêji “assassinada” no cotidiano escolar?

Penso ser possível um trabalho com textos literários que se constitua em possibilidade de caminhar na direção de uma sociedade que reconheça e, mais, veja com olhos brilhantes de esperança “o protagonismo dos diferentes sujeitos, superando, portanto, atuais práticas de exclusão social motivada pelo enfático racismo contrário à população negra, constituída como outro nas práticas sociais cotidianas”, conforme aponta Costa (2017, p.1).

Mas será que todos estão convencidos disso? Veja o que me disse a professora cuja pergunta nomeia o próximo capítulo.

## 2 MAS POR QUÊ??

Em 2003, iniciei meu anteprojeto de pesquisa para o mestrado a partir de uma frase que me dissera um ex-aluno a respeito do que tinha vivido nas aulas de Literatura, no 1º segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II (CP II), onde trabalho eu e onde estudara ele: “Professora, eu me lembro até hoje das suas histórias”.

Tanto tempo depois, outra fala – desta vez ouvida de uma professora – emerge à memória desde as primeiras formulações que fiz sobre a proposta de estudo que ora apresento concretizado: “Mas por quê?”

“Mas por quê?”. Isto foi o que insistentemente indagou a também professora do CP II, num dos últimos encontros do curso de extensão “Literatura na sala de aula: entre Brasil e África”<sup>26</sup> que, em 2012, eu conduzia, junto com a professora Maria Júlia Cunha Limia, companheira de trabalho, no Departamento de Anos Iniciais do Colégio Pedro II, escola onde trabalho há 32 anos.

Era um curso com duração de 20 horas-aula, no qual, trazendo o trabalho que vínhamos desenvolvendo no âmbito das aulas de Literatura no Campus São Cristóvão I (CSC I) do CP II, tratávamos de possibilidades pedagógicas no campo da educação das relações étnico-raciais na escola. Chamou-me a atenção a repetição insistente da questão, que era feita após cada tentativa de resposta. O que para nós era tão claro, tão inquestionável, parecia não ser para aquela professora, mesmo após vários dias conversando sobre o assunto. “Por que, afinal, trabalhar com as questões étnico-raciais através da literatura nas aulas?”, queria ela saber. Ou não.

Hoje, refletindo sobre aquele evento, sinto que, apesar de nós, as duas professoras que conduzíamos o curso, pensarmos serem tão claras as razões pelas quais o racismo precisa ser combatido no âmbito das aulas e, também, tão óbvia a importância dos textos literários nesse processo, não dispúnhamos de argumentos teóricos tão amplos como seria importante ter para responder consistentemente à questão. Tão amplos quanto eu percebo que tenho hoje, passados seis anos, ao término de um curso de Doutorado no qual, além de ter tido acesso a tantos estudos teóricos sobre racismo e de ter aprofundado as percepções sobre o trabalho com literatura infantil realizado no CSC I, pude me envolver com as histórias de vida e

---

<sup>26</sup> “Literatura na sala de aula: entre Brasil e África”, título do curso ministrado pelas professoras Maria Júlia Cunha Limia e Sônia Regina Vinco.

com as pesquisas dos companheiros e companheiras do grupo de pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano, coordenado pela professora Mailsa Passos, nossa orientadora.

Ainda que estivesse aquela professora apenas tentando provocar o debate, eu sei que sua pergunta está no imaginário de muitas outras professoras e professores, e, querendo, podemos percebê-la ainda quando não é enunciada (BAKHTIN, 2004). Podemos ouvi-la também no eloquente silêncio que invisibiliza o problema das situações cotidianas de racismo no espaço escolar, ou mesmo na negação de que existam, que é outro modo de silenciar.

Se quisermos, podemos ouvir o “Mas por quê?” no silêncio pesado, muitas vezes medroso, outras, míope e, ainda outras, conivente... Que produz frases como esta, que um dia uma professora experiente falou com seriedade, em uma reunião de planejamento global no colégio: “Na minha turma, não *tem* essas questões.” Como possível fosse isolar uma turma do contexto geral da escola e mesmo do cenário geral do país. Como fosse possível garantir a inexistência “dessas questões” por, talvez, nenhuma situação flagrante de preconceito e/ou discriminação racial ter havido até aquele mês do primeiro trimestre do ano letivo, quando discutíamos com os grupos de séries as propostas contidas no capítulo sobre o Ensino Fundamental, que compõe o livro *Orientações e Ações para a Educação das relações Étnico-Raciais* (MEC, 2010).

De algum modo, todos esses silêncios parecem representar a voz do opressor calando-nos desde o cerne.

No dia 12 de setembro de 2014, li no jornal que a ONU publicou em relatório que o racismo no Brasil é “estrutural e institucionalizado” e “permeia todas as áreas da vida”. Além disso, afirma que o mito da democracia racial ainda existe por aqui e que parte substancial da nossa sociedade ainda “nega a existência do racismo”. A ONU conclui o que tantos de nós sabem tão bem. Na pele, na alma. E há tanto!...

O que a ONU disse agora, Florestan Fernandes já afirmou muito antes, em publicação de 1972, resultante de pesquisa coordenada por Roger Bastide e ele, em São Paulo, na década de 1950, e patrocinada pela UNESCO. Afirmando ser a propalada democracia racial existente no Brasil uma “distorção criada no mundo colonial, como contraparte da inclusão de mestiços no núcleo legal das grandes famílias” (FERNANDES, 2007, p.43), o autor denuncia a total inconsistência dessa ideia, a qual “constitui mito cruel” (FERNANDES, 2007, p.47).

A voz da professora que indagava “Mas por quê? Mas por quê?” tamborila.

Recentemente, eu estava no salão de beleza que frequento, cuidando das unhas. A manicure que estava trabalhando ao meu lado falava de um assunto corriqueiro entre mulheres que, como ela, têm filhos já crescidos: só conseguir dormir depois de ter certeza do seu retorno a casa, quando saem à noite. Ana é mulher preta, como preta é Selma, aquela que cuidava de minhas unhas, também mãe. O filho de Ana é um adolescente preto, e conheço um pouco mais da vida deles porque o rapaz é aluno do Colégio Pedro II.

Certa hora, eu intervim na conversa, introduzindo um dado da realidade que vivemos: disse que imagino seu sentimento, porque, além de ser homem, seu filho é preto, e ser um jovem negro no Brasil significa estar muito mais vulnerável a todo tipo violência, inclusive a policial, porque nosso país é extremamente racista. A conversa continuou.

Depois do que eu disse, ela relatou como um policial procedeu em relação a um rapaz que estava no mesmo ônibus em que ela, recentemente, apenas porque era negro, uma vez que ele estava sozinho, sentado, em silêncio. O agente da lei ordenou que ele saísse do coletivo. E o fez sem que qualquer passageiro dissesse alguma palavra de protesto ou indignação. Eu insisti em falar de racismo e acrescentei que a polícia militar do Rio de Janeiro é a que mais mata, e os assassinados são, preponderantemente, jovens negros.

Façamos uma pausa, pois considero importante trazer informações mais precisas, que li no *Atlas da violência* (2018, p. 40):

Uma das principais facetas da desigualdade racial no Brasil é a forte concentração de homicídios na população negra. Quando calculadas dentro de grupos populacionais de negros (pretos e pardos) e não negros (brancos, amarelos e indígenas), as taxas de homicídio revelam a magnitude da desigualdade. É como se, em relação à violência letal, negros e não negros vivessem em países completamente distintos [grifo da autora]. Em 2016, por exemplo, a taxa de homicídios de negros foi duas vezes e meia superior à de não negros (16,0% contra 40,2%). Em um período de uma década, entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%. No mesmo período, a taxa entre os não negros teve uma redução de 6,8%. Cabe também comentar que a taxa de homicídios de mulheres negras foi 71% superior à de mulheres não negras.

Os dados apresentados por essa publicação complementam e atualizam o que outras, como o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência, ano base 2015, já apontavam: o cenário de desigualdade racial no Brasil faz com que o risco de um

jovem negro ser vítima de homicídio seja 2,7 vezes maior que o de um jovem branco. Também

o Anuário Brasileiro de Segurança Pública analisou 5.896 boletins de ocorrência de mortes decorrentes de intervenções policiais entre 2015 e 2016, o que representa 78% do universo das mortes no período, e, ao descontar as vítimas cuja informação de raça/cor não estava disponível, identificou que 76,2% das vítimas de atuação da polícia são negras. (IPEA, 2018, p.41)

A publicação afirma a importância desses números para analisar a transparência com que a desigualdade racial no Brasil se expressa, relativamente “à violência letal e às políticas de segurança” (IPEA, 2018, p.41).

Os negros, especialmente os homens jovens negros, são o perfil mais frequente do homicídio no Brasil, sendo muito mais vulneráveis à violência do que os jovens não negros. Por sua vez, os negros são também as principais vítimas da ação letal das polícias e o perfil predominante da população prisional do Brasil. (IPEA, 2018, p.41)

Considerar e refletir profundamente sobre esses dados é o caminho para que a redução da violência letal no país seja possível, segundo o mencionado atlas. Ali naquela conversa de salão, minha voz buscava, referendando a justeza das preocupações da mãe em relação ao filho, conectar os riscos que seu filho corre nas ruas ao racismo que impregna as relações sociais no Brasil. Eu não falava apenas para as duas manicures negras, mas para quem estivesse ouvindo, especialmente a cliente de Ana: será que ela, branca, alguma vez já pensou sobre isso?

Em certo momento do diálogo, no entanto, Ana virou-se para mim e disse assim: “Sônia, isso sempre aconteceu, acontece e vai continuar acontecendo!”

Havia em sua entonação a dureza da constatação de uma condição permanente, mas acompanhada por resignação, rendimento. Respondi que, sim, sempre aconteceu e acontece, porém nós não podemos admitir que não vá mudar – até porque, nos últimos tempos, várias mudanças positivas aconteceram no país -, nós precisamos continuar lutando para que isso tenha fim.

Ao escrever a última frase, fui deslocada no tempo e no espaço para uma situação ocorrida no cotidiano do CP II, onde trabalho e onde também estuda, desde o 1º ano do Ensino Fundamental, o filho de Ana, que hoje cursa o 9º ano. Trata-se de uma frase dita por uma criança, no contexto das aulas de Literatura, um dos componentes curriculares dos Anos Iniciais dessa autarquia federal.

A estudante cursava o 2º ano. Mais precisamente, a frase foi enunciada em decorrência do diálogo estabelecido com a narrativa literária apresentada à turma pela professora: “Tia, eu sei. Uma vez começaram a me maltratar porque eu sou a única negra da minha van, e eu sei que é porque eu sou negra.”

A menina usa o verbo saber duas vezes. Na primeira frase – peremptória- o verbo adquire feição intransitiva: “Eu sei.” As raízes da palavra saber estão na língua-mãe do Português, o Latim. Antes de o saber morar no cérebro, ou seja, significar ‘juízo sobre algo’, ‘conhecer’, ‘compreender’, ‘sapere’ era ‘ter gosto; exalar um cheiro, um odor; perceber pelo sentido do gosto’. Quando a gente sabe, sabe com o corpo inteiro. A frase da menina de apenas 7 anos me diz que ela inteira, que todo o corpo dela sente o gosto, o cheiro do preconceito e da discriminação com que é tratada no transporte escolar em razão da cor da sua pele: racismo

Denúncias sobre racismo sofrido ou presenciado fazem parte do cotidiano no colégio. Houve um tempo em que essas vozes não eram ouvidas nas salas de aula, não pela inexistência de fatos, obviamente; tal acontecia por não haver canal de comunicação a esse respeito: o tratamento da diversidade e a educação antirracista, em particular, não faziam parte da agenda educacional no país.

Possibilidade de mudança significativa nesse cenário foi provocada pela emergência da Lei 10.639<sup>27</sup>, assinada pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, aos nove de janeiro de 2003. Ela altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), acrescentando-lhe os Artigos. 26-A, 79-A e 79-B, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Ao trazer para o sistema educacional essa obrigatoriedade, a LDB objetiva romper importantes elos que constituem a cadeia do sistema de pensamento racista, lembrando que racismo é conceito que vem recebendo diferentes interpretações ao longo do tempo (CASHMORE, 1996), mas que, como ideologia, tem, na centralidade, “a imputação de características negativas reais ou supostas a um determinado grupo” (CASHMORE, 1996, p.461) e que, no que concerne à formação da sociedade brasileira, remonta ao século XVI, para naturalizar uma colonização fundada no trabalho escravo.

---

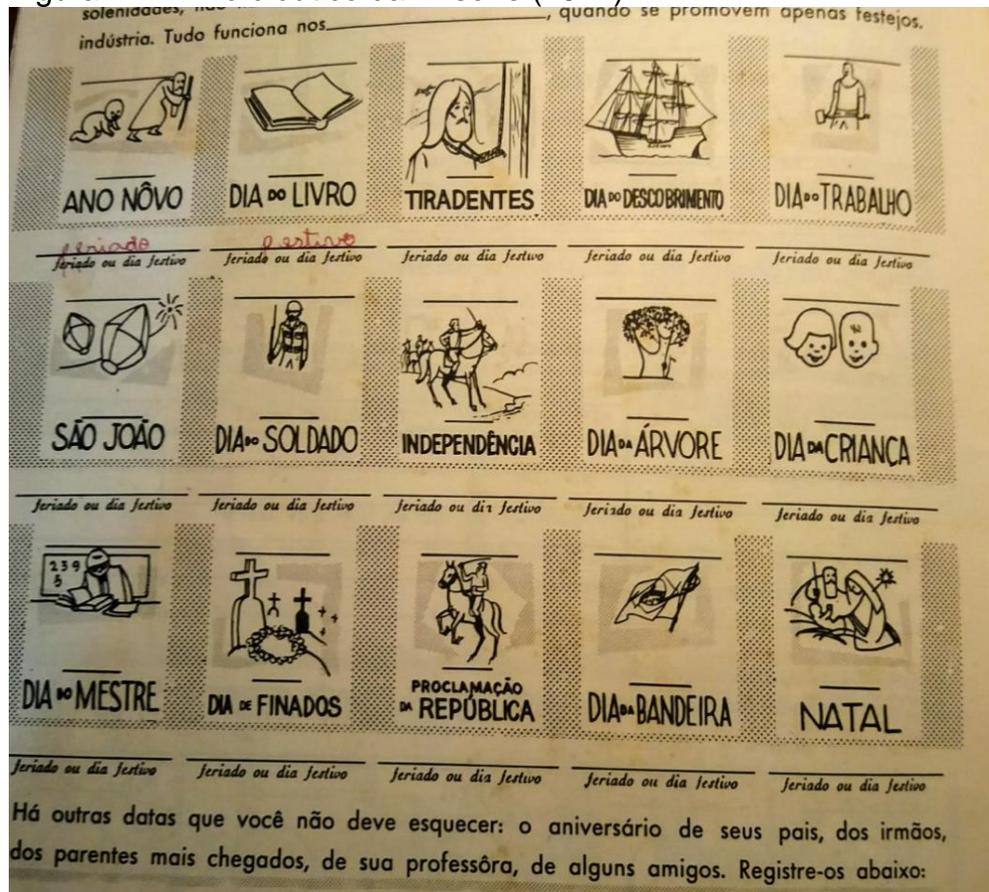
<sup>27</sup> Posteriormente, em 2008, foi assinada a Lei 11.645/08, incluindo história e cultura indígena, que não é o fulcro desta pesquisa.

Puxando pela memória, lembro, por exemplo, que, desde as primeiras séries de minha escolaridade, o negro só nos foi mostrado como escravo. Aprendemos que os engenhos de açúcar, que as fazendas de café, que a Lei do Sexagenário, que a Lei do Ventre Livre, que a Lei Eusébio de Queiróz, que a Lei Áurea, que a princesa Isabel, que os imigrantes do final do século XIX... A história que nos foi ensinada não considerava, em relação aos negros, nada que fugisse da ótica da escravidão. Para não faltar com a verdade, lembro de ter aprendido, ainda, que algumas palavras, que alguns pratos típicos, que o samba são “contribuições” negras para a cultura brasileira, mas isso só na 4ª série.

Observando o livro didático em que estudei, na 2ª série (1972), reparei que a escola do período da ditadura omitiu das crianças menores até a existência da escravidão no Brasil.

Num currículo estruturado em torno de datas comemorativas, veja neste exercício, o qual solicitava à criança diferenciar entre feriados e datas festivas, que nem mesmo a existência da Abolição da escravatura (13 de maio) nos foi revelada:

Figura 4 – Livro didático da 2ª série (1972).



Fonte: A autora, 2018.

A página de livro que apresento agora me chegou às mãos em 1973, quando eu cursava a 3ª série, mas se destinava à 4ª série. Eu fazia os exercícios ali contidos por distração, já que minha família não possuía outros livros. É mais um exemplo da história do Brasil que era ensinada na escola básica dos anos de chumbo: além de mencionar o descobrimento, ocasião em que o Brasil “ficou pertencendo a Portugal, país católico”, enalteciam-se o dia do soldado, os “vultos da pátria”, falavam-se superficialidades sobre os indígenas, os “nossos selvagens”, como será visto, e exacerbava-se a semana da pátria. Negros? Não havia.

Figura 5 - Livro didático da 3ª série (1973).

21) Aqui estão duas cenas que lembram alguns episódios da história da nossa pátria. Você, que estudou direitinho com sua Professora, vai observar bem os desenhos e completar o texto com as informações que faltam.



O Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral, no dia 22 de abril do ano de 1500.

O primeiro ponto avistado foi o Pescadore.

Nossa terra teve os seguintes nomes: Ilha de Ilheus de Santa Cruz.

Ao ser descoberto, o Brasil ficou pertencendo a Portugal país católico. A primeira missa, na nova terra, foi rezada por Pedro Álvares Cabral.

Fonte: A autora, 2018.

Figura 6 – Livro didático de 4ª série (1973).

22) Você vai provar agora, resolvendo dois joguinhos interessantes, que sabe muita coisa a respeito do descobrimento do Brasil e sobre os nossos selvagens.

1 — Sobrenome do descobridor.  
 2 — Frade que rezou a 1.ª missa.  
 3 — Rei de Portugal, na época.  
 4 — Local para onde Cabral se dirigia.  
 5 — Mês do descobrimento.  
 6 — Primeiro ponto avistado.

Fonte: A autora, 2018.

Integrando a manutenção do pensamento racista, também fora da escola tantas coisas circulavam – e, infelizmente, ainda circulam. Por exemplo, que as religiões de matriz africana são aparentadas com o diabo, que preto quando não suja na entrada, suja na saída, que preto não gosta de trabalhar, que é ladino, que é ladrão, que gosta mesmo é de dançar, de jogar futebol... Essa é a cultura racista brasileira, disfarçada no propalado mito da democracia racial, que afirma a convivência harmoniosa das três raças nessa grande nação miscigenada.

Sei que, apesar de a Lei 10.639/03 já ter quase duas décadas, a assunção da necessidade de se operarem mudanças curriculares com vistas a combater o racismo ainda é assunto delicado, que enfrenta resistências em vários níveis, esbarra em muitas dificuldades. O racismo é estrutural e também estruturante da sociedade brasileira. Conforme aponta Munanga (1996, p.216):

A partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito de democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta nossa unidade cultural enquanto povo e nação. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular, dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos grupos oprimidos.

Das pseudoteorias raciais do fim do séc. XIX e início do séc. XX (GOMES, 2012b) até o sancionamento da Lei 10.639/03, modificada, posteriormente, pela 11.465/08<sup>28</sup>, muitas mobilizações sociais aconteceram, num longo processo histórico e político de luta antirracista (GOMES, 2012b, p.7). Como dizem Souza e Souza (2008), “o Movimento Negro Organizado historicamente ressaltou a necessidade de a sociedade brasileira encarar a existência do racismo e da discriminação racial e pôr em xeque a controvertida democracia racial.” “Somente uma educação voltada para a pluralidade étnico-racial” pode “desconstruir o racismo e seus derivados nos espaços escolares”, afirmam as autoras (SOUZA; SOUZA, 2008, p.15).

No Brasil, aponta Schwarcz (2012), tratamos de negar ou abrandar o preconceito racial. Certa harmonia racial é afirmada, de modo genérico e sem questionamento “e joga-se para o plano pessoal os possíveis conflitos” (SCHWARCZ, 2012, p.30). A autora refere uma pesquisa realizada em 1988, em São Paulo,

[...] na qual 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% do mesmos entrevistados disseram conhecer outras pessoas que tinham, sim, preconceito. (...) todo brasileiro parece se sentir, portanto, como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados. (SCHWARCZ, 2012, p. 30)

Schwarcz cita dados também de outra pesquisa, esta realizada em 1995, pelo jornal Folha de São Paulo, em que 89% dos entrevistados afirmam haver preconceito de cor contra negros, mas apenas 10% admitem tê-lo. “Trata-se, pois, de um preconceito do outro” (SCHWARCZ, 2012, p.31). Silêncio e negação revelam relações raciais permeadas por grandes tensões neste país.

Tais bases são tão sólidas que, muitas vezes, nem se percebem. É importante lembrar que mesmo o direito social à educação foi “arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros” (GOMES, 2017, p. 24).

A Lei 10.639/03 faz parte de um conjunto de ações que configuram política de Estado para o combate ao racismo. Ela não surgiu de um dia para o outro; é resultado de um longo processo histórico de luta emancipatória “que tem como um

<sup>28</sup> Esta inclui também os indígenas, ficando assim redigido o Art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases: “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.”

dos principais protagonistas o Movimento Negro” (GOMES, 2007, p.106), significando

uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença (GOMES, 2007, p.106).

O parágrafo 1º do artigo 26-A da referida Lei (1996) detalha um pouco mais seus objetivos:

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.

O parágrafo 2º especifica: “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.”

No Colégio Pedro II, as aulas de Literatura fazem parte do currículo dos Anos Iniciais e as práticas da equipe de professoras que trabalham com esse componente curricular no Campus São Cristóvão I englobam, também, textos literários com temáticas que vão ao encontro das determinações legais.

A pergunta daquela professora, inolvidada, me fustiga: “Mas por quê?” Por que o trabalho com literatura no cotidiano pode integrar um projeto curricular de combate ao racismo ou de educação antirracista? De que formas o discurso literário pode contribuir para trazer para as aulas com crianças discussões que venham a desestabilizar preconceitos enraizados no âmago de nossa formação numa sociedade colonial?

O discurso colonizador - segundo Bhabha (2013) - cria o estereótipo (ou fetiche), fixando, assim, a identidade. O estereótipo congela nossos olhares e nega ao sujeito colonial o direito de ser diferente, bem como o de ser reconhecido como tal. Nas palavras de Hall (2016, p. 172), “‘estereotipado’ significa ‘reduzido a alguns fundamentos fixados pela natureza, a umas poucas características simplificadas’.

**Sônia:** Mas de onde será que vem o racismo?”

**Menina:** Eu acho que vem do tempo dos escravos.

**Sônia:** Alguém tem uma ideia diferente?

**Menino:** Eu tenho. Eu acho que vem da casa, da educação que a mãe deu.

**(Turma de 5º ano)**

Sendo o racismo uma construção discursiva, um discurso de poder do colonizador sobre o colonizado que lhe favorece a dominação, creio ser bastante pertinente ter sempre em mente a necessidade de estarmos atentos à linguagem, ao que se diz em sala de aula e em outros espaços escolares – às palavras que se dizem, como e por que são ditas.

Veja o que, sobre a palavra, diz Bakhtin (2015), um dos teóricos que me acompanham nesse desafio, advindo minha profunda implicação, como pesquisadora, na busca de continuar tentando responder àquela indagação feita por aquela professora:

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para o outro, de um grupo social para o outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou (BAKHTIN, 2015, p.232).

As palavras que nós, seres de linguagem, recebemos da/na cultura na qual nos formamos estão impregnadas das vozes que nos antecederam. Mesmo nosso pensamento “já encontra a palavra povoada”, afirma Bakhtin (2015, p. 232). Assim, *recebemos a palavra da voz do outro, repleta da voz desse outro*, e, em qualquer contexto, as palavras que enunciamos são impregnadas de elucidações de outros. Que discursos são produzidos pelos sujeitos na interação com textos literários e com as demais pessoas – impregnados, todos eles, das *aspirações, avaliações e vozes* que lhes antecederam?

Como já disse em outro momento, Mikhail Bakhtin formula uma teoria da linguagem que

[...] aponta para a ideia de que a língua não é um sistema estático de signos de que o falante lança mão para realizar seus atos comunicativos, como se fosse uma paleta com várias cores de tinta da qual escolhêssemos as mais convenientes para colorir uma tela em branco. Ao contrário, Bakhtin afirma que o homem é forjado **na** e **pela** palavra. Em outras palavras, “palavras somos”, como diz o verso de Drummond. Mas nos cabe desvendar os significados.<sup>29</sup>

A linguagem não é, absolutamente, um já-dado. Ao invés, constrói-se permanentemente pelos atores sociais imersos na cultura. Na prática viva da língua, os signos (palavras) estão sempre impregnados de um conteúdo ou de um sentido ideológico. Sem ideologia, não há signo, porque o signo é

<sup>29</sup> Alusão à crônica “Entre palavras”: “(...) Entre palavras e combinações de palavras circulamos, vivemos, morremos, e palavras somos, finalmente, mas com que significado, que não sabemos ao certo?” In: ANDRADE, Carlos Drummond. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

produto das relações sociais. O caráter da linguagem é, portanto, essencialmente cultural, ideológico (VINCO, 2006, p.25).

A natureza dialógica da linguagem é conceito básico do pensamento *bakhtiniano*. É por meio da *enunciação ou das enunciações*, ocorridas no movimento dialógico entre interlocutores, que se dá a *interação verbal* (BAKHTIN, 2004). Seu alcance extrapola, em muito, a mera comunicação: é no *fluxo e refluxo do signo* que o ser humano se forma, ininterruptamente (VINCO, 2006).

Quando expressamos “nossa compreensão sobre qualquer tema para uma outra pessoa, nossa palavra retorna sempre modificada para o interior do nosso pensamento” (JOBIM, 2003, p.112). Nossa consciência se organiza *na e pela* linguagem. É na linguagem que nos tornamos humanos, e é através dela que elaboramos nossa compreensão do mundo, a cada réplica que fazemos, a cada *contrapalavra* que dirigimos às enunciações alheias. Os sentidos são, assim, produzidos na dinâmica ininterrupta dos processos dialógicos entre os sujeitos.

Entendendo o discurso artístico como propagador de ideologia e, portanto, formador de subjetividades, esta pesquisa observa os movimentos dialógicos entre crianças e textos literários, ocorridos no cotidiano escolar. Que diálogos são possíveis a partir dos textos literários? Em que condições de mediação esses diálogos acontecem? É possível perceber, nesse processo, deslocamentos que favoreçam processos de subjetivação descolonizados?

A dimensão formativa da leitura (da palavra e do mundo) está, necessariamente, implicada nesse processo. Então, se os sujeitos são formados *na e pela* linguagem (BAKHTIN, 2004), que tipos de *réplicas* os *enunciados* contidos nos textos literários apresentados às crianças propiciam? Que *contrapalavras* vão surgindo, tornando possível aos sujeitos envolvidos tecer sentidos para o mundo e para si mesmos? Que desenhos de mundo se elaboram nessas interações?

Esta é uma pesquisa realizada no cotidiano escolar. Foi passeando pelas *rotas* do cotidiano num *vadiar sociológico* (PAIS, 2003), procurando desvelar o que está envolto em suas dobras, onde nada parece acontecer (PAIS, 2003), que fui me interessando por buscar práticas de ruptura, interessadas em

[...] instaurar na escola, ambiente propício ao respeito às diferenças e à valorização da diversidade, a história e a cultura negras com a dignidade que lhes é devida. É uma proposta que se apresenta desejosa de diminuir a distância entre o discurso bem intencionado e o que efetivamente se deve e se pode fazer, isto é, entre o discurso e a prática cotidiana. (ROCHA E TRINDADE, 2006, p. 54)

Vejo-me, sem que tivesse planejado fazê-lo, continuando a trajetória que iniciei no Mestrado (VINCO, 2006), quando me propus a tentar “ler os textos que, nós, *praticantes ordinários* (CERTEAU, 2003), fios vivos de uma rede que se tece e entretece cotidianamente na dinâmica da vida, escrevemos” (CERTEAU, 2003, p.47), a partir do entendimento de que os *lugares* se tornam *espaços* através da interferência dos sujeitos que os praticam, conforme também aponta Certeau. Continuo com o forte desejo de, rejeitando a ficção do saber,

[...] abandonar o *voyeurismo* que nem tudo enxerga e mergulhar com *todos os sentidos* (Alves, 2002) nas contradições latentes da vida cotidiana, chegar embaixo, lá onde estão os *praticantes*, lá onde a vida é concretude. Lá onde, no dizer popular, o “bicho pega”, a “porca torce o rabo”, a “jiripoca pia” e o “couro come”. Pegar carona nas *metaphorai*<sup>30</sup> do povo. Ousar querer ver (VINCO, 2003, p.47-48).

Minha condição de coordenadora, antes mesmo de iniciar esta pesquisa, trouxe-me certa liberdade para estar em diferentes espaços escolares. E foi ali que tive oportunidade de ouvir, de perceber instantâneos que podem trazer muitas contribuições à reflexão sobre práticas antirracistas na educação. Indicar algumas respostas. Produzir outras perguntas.

O Colégio Pedro II é uma antiga instituição federal de ensino situada no Rio de Janeiro, fundada em 1837, ainda no governo imperial<sup>31</sup>. Com quase 13 mil alunos, o CP II oferece turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio Regular e Integrado, além da Educação de Jovens e Adultos (Proeja), de cursos de especialização *lato sensu* e do mestrado profissional.

Apesar de a instituição ser secular, o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental só recentemente (em 2014) completou 30 anos. Este, desde a sua fundação, vem desenvolvendo um trabalho de ensino sistemático de Literatura<sup>32</sup>, com currículo próprio explicitado em seu Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) e com equipes de professoras específicas.

<sup>30</sup> Certeau (op.cit., p.199) lembra que, “na Atenas contemporânea, os transportes coletivos se chamam *methaphorai*”, daí as pessoas se locomovem de um lugar a outro tomando metáforas, o que já é uma metáfora usada pelo autor.

<sup>31</sup> Com a publicação da Lei 12.677 de 25 de junho de 2012, o Colégio Pedro II foi equiparado aos Institutos Federais, que são regidos pela Lei 11.892 de 28 de dezembro de 2008. Essa mudança possibilitou a alteração da sua estrutura organizacional e, com isso, as unidades escolares passaram de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de *campi* da instituição.

<sup>32</sup> O processo de formação do primeiro segmento no CP II e, nele, a criação das chamadas Atividades complementares foi esmiuçado na minha dissertação de mestrado: VINCO, S.R. *Formação do leitor: um bicho de quantas cabeças?* Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2006.

Venho atuando nessa área desde 1996. Fui professora regente de Literatura durante muitos anos (13, para ser exata) e, de 2009 até 2018, coordenei o trabalho de Literatura e o da sala de leitura, no *Campus São Cristóvão I* do colégio.

A equipe que trabalha na área é composta por professoras que não necessariamente têm formação em Letras e que, durante o ano letivo, se dedicam exclusivamente à regência de turmas, do 1º ao 5º ano. Nosso trabalho se tece em grupo, através do planejamento coletivo semanal das aulas. Sendo assim, o que fazemos no presente é resultado de muitas conversas que vimos tendo ao longo dos anos. Conversas das quais participaram diferentes pessoas que da equipe já fizeram parte, nos 34 anos de existência do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental dentro do CP II, mesmo quando nem eu, nem as atuais companheiras de trabalho lá estávamos.

Diferentemente do que se dá com relação aos componentes curriculares de Núcleo Comum (NC), que determinam aprovação ou reprovação dos estudantes, na área de Literatura temos bastante autonomia com relação ao plano de ensino. O olhar vigilante da tão tradicional instituição (ainda) não nos constringe na rigidez curricular. Literatura, como as demais áreas de conhecimento<sup>33</sup> que não fazem parte do NC, não reprova, nem aprova. Literatura é *apenas* um componente curricular complementar.

O Campus São Cristóvão I, lócus desta pesquisa, possui cerca de 100 professores, 40 turmas e quase 1000 alunos. *E todas as crianças da escola passam por nossas aulas.*

O planejamento coletivo é fundamental para o nosso trabalho. A possibilidade de dedicarmos quatro horas-aula semanais seguidas ao planejamento de ações e à discussão das práticas é fundamental para que abracemos a competência de decidir por nós mesmas o que fazer com o texto literário na sala de aula, em vez de sermos meras executoras de “um *script* de autoria alheia”, conforme observa Lajolo (2002, p.15).

Nosso planejamento também inclui a análise de textos, para que, avaliando sua qualidade e outras características, possamos considerar a adequação, ou não, de sua inserção nas aulas. Pois foi justamente nesse espaço que, ao longo dos

---

<sup>33</sup> Artes Visuais, Educação Musical, Educação Física e Informática Educativa.

anos, diferentes professoras participantes das equipes de Literatura<sup>34</sup> foram conversando e tecendo coletivamente um currículo que, paulatinamente, foi abraçando também a abordagem de textos que vieram a nos possibilitar trabalhar a temática da educação étnico-racial no cotidiano das aulas.

Devo dizer que tal começou a acontecer antes mesmo do sancionamento da Lei 10.639/03. Foi em 2000 que começamos a tratar do assunto, especificamente quando, no 5º ano (então 4ª série), por termos conhecido um livro que foi lançado naquele ano – *Ogum, o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás*<sup>35</sup> - introduzimos o estudo da mitologia iorubá, além daquelas que já faziam parte do currículo (grega e egípcia).

Ao longo desses dezoito anos, continuamos pensando no assunto, trabalhando, numa série ou outra, com histórias brasileiras ou não que tivessem personagens negros como protagonistas. Este não é um plano acabado, é sempre submetido à análise, ao *diálogo polifônico* (BAKHTIN, 2004) entre nós, professoras, que, para o espaço coletivo de planejamento das aulas, levamos nossas considerações, nossas concordâncias e discordâncias, nossos saberes e não saberes, nossas palavras, enfim. Posso afirmar, que, já antes de eu ingressar no doutorado, o trabalho com textos literários que favoreçam a reflexão sobre questões ligadas às relações étnico-raciais estava bem mais ampliado e estruturado, na equipe de Literatura do Campus São Cristóvão I do Colégio Pedro II. E eu tenho uma satisfação imensa por ter participado diretamente de todo esse processo!

Foi por isso que, no ano letivo de 2012, tendo o colégio, que é uma autarquia federal, sido equiparado às Instituições Federais de Ensino (IFE) , quando foi criada a Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), ao tomar conhecimento da chamada para a oferta de cursos de extensão para professoras do Departamento de 1º Segmento do Ensino Fundamental, convidei a professora Maria Júlia<sup>36</sup>, então integrante da equipe de Literatura e também uma das professoras que fizeram parte dos primeiros anos de formação curricular da área de Literatura no colégio, para elaborarmos a proposta de um curso de 20 horas-aula.

---

<sup>34</sup> A equipe de Literatura não é fixa. Algumas professoras ali permanecem por muitos anos, mas outras não.

<sup>35</sup> CHAIB, Lídia e RODRIGUES, Elizabeth. *Ogum, o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás*. São Paulo: Cia das letras, 2000.

<sup>36</sup> Maria Júlia Cunha Limia, já anteriormente apresentada.

O trabalho com literatura infantil que realizamos tem tal amplitude, que poderia propor uma vasta gama de assuntos a tratar. Não foi por acaso que escolhemos compartilhar nossa experiência com textos que propiciassem a abordagem das culturas africana e afro-brasileira nas aulas. Foi por saber da necessidade de discussões mais aprofundadas sobre o assunto no colégio, por ouvir, no cotidiano, das dificuldades epistêmicas das professoras em relação ao tema e por considerar que tínhamos algo a dizer a respeito. Graças à nossa *experiência* (BENJAMIN, 1996) de tessitura coletiva de um currículo, que sempre pretendemos *emancipatório* (SANTOS *apud* OLIVEIRA, 2005).

É preciso dizer que, desde 2010, a coordenação pedagógica<sup>37</sup> do Campus São Cristóvão I, em conjunto com a direção, vem tentando, com maior ou menor sucesso, trazer para a discussão, entre si e com corpo docente, possibilidades de inserir no currículo conteúdos que se relacionem à efetiva aplicação das disposições legais. Propusemos, naquele ano, como eixo de trabalho nas séries, a abordagem da diversidade cultural brasileira, com olhar mais direcionado para nossas heranças negras. Tal movimento teve culminância na 1ª Festa Literária de São Cristóvão (FLiSC)<sup>38</sup>, que, utilizando um conceito iorubá, nomeamos “Odara: África em nós”. Odara: tudo que é bom, tudo que é belo. Ou, como disse Luz (1996): “Na concepção nagô, o técnico e o estético se unem, são um só conceito, *Odara*, o bom e útil, o bonito e o belo”<sup>39</sup>.

É notório que determinados grupos de séries, ou mesmo professoras isoladamente, ao longo dos anos, vêm abraçando com maior entusiasmo esse trabalho, assim como não encontramos muita ressonância em outras pessoas. Isso não é diferente do que vem ocorrendo, em geral, nas demais escolas do país, pois os processos educacionais, sejam eles institucionais ou não, “são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora” (GOMES, 2018, p. 25).

A professora Petronilha Gonçalves, indicada pelo movimento negro para ser relatora do Parecer do CNE que, em 2004, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais, em entrevista ao portal *Brasil de Fato*, no dia

<sup>37</sup> Temos as seguintes coordenações pedagógicas: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Literatura, Artes Visuais, Educação Musical, Educação Física, NAPNE e Informática Educativa. Cada série (ou ano) conta, também, com uma Orientadora Pedagógica (OP).

<sup>38</sup> Desde então, já realizamos quatro FLiSCs: 2010, 2012, 2014 e 2016.

<sup>39</sup> “A erudição afro-brasileira em arte e educação” *Jornal "A Tarde"*, 14/9/1996, p. 2 e 3, Salvador, Bahia, por Marco Aurélio Luz.

08 de janeiro de 2017, se referiu à pesquisa coordenada por Nilma Lino Gomes (UFMG), para confirmar o que também vem observando:

Aumentou consideravelmente o número de professores, negros e não negros, preocupados com a educação das relações étnico-raciais. Entretanto, ainda continua dependendo de uma iniciativa individual do professor ou de um grupo de professores. É raro, difícil que essa seja uma política das escolas, e que esta [disciplina] conste no plano político-pedagógico das instituições.

Quatorze anos depois de sua assinatura, a Lei 10.639/03 ainda não “pegou”, como, popularmente, se costuma dizer, no Brasil, sobre muitas coisas que estão postas em leis, mas não são praticadas? Parece-me que tal panorama, mais do que revelar problemas também na formação de professores, possa ser um aspecto importante para evidenciar a extensão das tensões raciais no país. Em outras palavras: é mais uma das feições do racismo brasileiro, cuja aparência “mutável, polivalente, escorregadia” (NASCIMENTO, 2017, p.169), já em 1978 Abdias Nascimento denunciava.

Voltemos, no entanto, à história que estava contando. Cada vez mais implicada na investigação das possibilidades da literatura infantil para uma educação antirracista, em 2014, comecei a frequentar o grupo de pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano, coordenado pela professora Mailsa Passos, na Faculdade de Educação da UERJ. Em outubro do mesmo ano, candidatei-me a uma vaga no curso de Doutorado.

No anteprojeto que apresentei, propunha-me a investigar, no cotidiano escolar, nas diferentes práticas, de que modos os textos literários se articulam no necessário engajamento da escola na luta para a superação do racismo, nódoa pegajosa no tecido social brasileiro. Esse desejo, decorrente da minha longa prática no campo do trabalho com literatura infantil, era instigado por aquela pergunta que um dia ouvi daquela professora: “Mas por quê?”

Naquele princípio, minha intenção era não restringir a pesquisa ao trabalho feito pela equipe de Literatura. Desejava afastar-me daquilo que é também o meu próprio trabalho - uma vez que resultado de diferentes interações que, ao longo dos anos, eu venho tendo com aquele componente curricular: primeiramente, como professora regente de turmas por 13 anos consecutivos (período em que começamos a considerar a necessidade de inserir a cultura afro-brasileira no currículo), e, a partir de 2009, como coordenadora, conforme já disse.

Eu já vivera a experiência de ser pesquisadora do próprio trabalho. Ser professora de Literatura nos Anos Iniciais resultou na minha pesquisa de mestrado (2006)<sup>40</sup>. Nesta, debruçando-me sobre as memórias de ex-alunos em relação às aulas de Literatura, quando estudantes do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental no colégio, tentei compreender os diálogos que o trabalho favorecia e o que isso poderia significar em seus processos de formação como leitores.

Como eu vinha ouvindo, no colégio, muitas e diferentes conversas sobre educação antirracista, e por sentir necessidade de expandir meus horizontes, desejei realizar a pesquisa de doutorado buscando conhecer, no Campus São Cristóvão I do CP II, diferentes trabalhos com textos literários que pudessem favorecer a educação das relações étnico-raciais.

Para que o leitor não fique confuso, adianto que, apesar das intenções primeiras, a pesquisa veio a se desenvolver justamente nas aulas de Literatura, focando as práticas da equipe de Literatura.

Isso será adiante explicado. Calma, leitor, a vida não é retilínea, e é na vida que este texto se situa.

## **2.1 Itinerário de intenções: o caminho sinuoso para a definição da pesquisa**

‘O anteprojeto para o doutorado, conforme disse, propunha aquilo que o sociólogo português José Machado Pais (2003) chama de *deambular sociológico* pelo cotidiano da escola, facilitado pela função que, desde 2009, vinha exercendo, a de coordenadora pedagógica da área de Literatura, responsável, também, pelo trabalho da sala de leitura do Campus São Cristóvão I do CP II.

Não desejava restringir a pesquisa às aulas de Literatura e ao trabalho da sala de leitura, mas, sim, investigar práticas escolares em torno da literatura, especialmente no que tange aos textos em cuja centralidade estejam aspectos das culturas afro-brasileira e/ou africana. Não me interessavam quaisquer práticas, mas aquelas que, a partir da literatura infantil brasileira ou não, autoral ou proveniente da tradição oral, fugissem de uma perspectiva monológica, reconhecendo a pluralidade como constituinte fundamental da identidade brasileira. Práticas que, abarcando a complexidade das culturas presentes na formação do povo brasileiro, buscassem

---

<sup>40</sup> *Formação do leitor: um bicho de quantas cabeças?* Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2006.

desconstruir estereótipos, que, sendo formas presas, fixas de representação, negam “o jogo da diferença (...)”, constituindo, assim, “um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais” (BHABHA, 2013, p. 130). Invisibilizar as diferenças me parece modo de camuflar e alimentar as tensões presentes nas relações. Procuraria por práticas com o texto literário que, expandindo as possibilidades da literatura, pudessem constituir experiências narráveis (BENJAMIN, 1993) para os sujeitos.

Pensava (e continuo pensando) que, assumindo a concepção de que nossos conhecimentos são tecidos nas tramas das *redes* (ALVES, 2002) de que participamos ao longo de nossa existência, não há como compreender os processos identitários como monolíticos. É no movimento e no entrelace de relações que nossas subjetividades vão se fazendo, sempre em movimento, sempre inacabadas, sempre na relação com o outro, porque, em cada corpo, há assinatura de muitos outros, como afirma Certeau (2003).

Assim, meu desejo era conversar com os *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 2003) olhando para as práticas. Buscar as vozes de professoras, estudantes. Olhar, ouvir, sentir as diferentes produções que se dão nos diferentes *espaços* da escola, entendendo espaço como *lugar praticado* pelos sujeitos (CERTEAU, 2003).

Pais (2003) me ajudava a justificar uma pesquisa apoiada, em grande parte, nas *narrativas dos sujeitos praticantes*, sem a assunção de uma obrigação de provar *verdades* descobertas, o que se assemelha ao jeito moderno de produzir conhecimento. O autor diz que a *mostração do social* é mais interessante para uma sociologia do cotidiano do que a *demonstração*

[...] geometrizada por quadros teóricos e conceitos (ou preconceitos) de partida, bem assim como por hipóteses rígidas que à força se procuram demonstrar num processo de duvidoso alcance em que o conhecimento explicativo se divorcia do conhecimento descritivo e compreensivo. (PAIS, 2003, p.30)

Concebendo os indivíduos como sínteses complexas dos fenômenos sociais (CERTEAU, 2003), parece justo buscar a compreensão dos processos partir deles. Afinal, é na vida concreta, na vida acontecida a cada pessoa num determinado espaço-tempo que a história humana se faz. Para *aproximar-me do real*, encarar as asperezas, as rugosidades e as linhas sinuosas inerentes à complexidade da vida social se faz desejável (VINCO, 2006).

A ideia era embrenhar-me pelos *espaços* escolares buscando relatos dos *praticantes* como modo de caminhar na pesquisa. Segundo Pais (2003, p.64), “a *narração* é um método, um caminho (*odos*) vasto e comum para chegar à realidade de qualquer coisa. Um *caminho obscuro* que se vai clareando à medida que se vai fazendo, isto é, à medida que o percorremos”, concordando que “o mundo relatado, é o mundo por excelência” (PAIS, 2003, p.66).

Pensar que a realidade não existe a não ser de forma interpretada é uma ideia auspiciosa. O que é o mundo, senão aquele desenho que fazemos através dos modos com que o sentimos, pensamos, dizemos? Pais (2003) lembra que isso é muito mais importante do que o mundo em si mesmo. O escritor Gabriel García Márquez (2003), cuja frase citei no início deste texto, quando lembra que a vida não é, propriamente, o que vivemos, mas, sim, aquilo de que lembramos e contamos, também. Portanto, compreender a importância existencial dos relatos e fazer deles matéria de reflexão é dar-lhes consequência.

Vozes de professoras, de crianças. Minha própria voz, ao assistir a uma aula, ver um desenho, ler um texto infantil ou ao conversar com alguém. Todos esses retalhos do real se constituiriam em flores de um grande fuxico acadêmico (VINCO, 2006), novamente. O desafio era decifrar totalidades com base nas partes: um *enigma* (PAIS, 2003).

“Estou aqui cumprindo um mandato que me vem da estirpe. Não consta de palavras nem de desígnios, apenas um movimento e uma força”, disse o herói grego Teseu ao rei Minos, referindo-se à sua obrigação em relação ao Minotauro. “Quem sabe sobre enigmas? Eu ataco”, continua. Minos, então, aponta para o risco de sucumbir “aos enigmas por julgá-los matéria de sutil exame, por responder com palavras à obra da palavra” (CORTÁZAR, 2001, p.39). Considerando que “palavras somos”, como já disseram o poeta Drummond e o teórico Bakhtin, neste texto, e que o cotidiano é fundamentalmente espaço de ação (mesmo que possa aparentar o contrário), acredito que obra (ação) e verbo se enredem, no processo de pensar o todo a partir de fragmentos (as partes). Que venham os enigmas!

Hoje, eu posso perceber que a ideia que de mim se apoderou durante processo de pesquisa do mestrado, a qual me levou a formular a metáfora que chamei de *rede de fuxicos*, para descrever o modo como vinha procedendo, continuava potente. Foi assim que me surgiu:

Uma vez que trabalhava com relatos, com fragmentos do real e os urdia discursivamente para compor um quadro da realidade pesquisada, e tal acontecia em rede, um dia, olhando para uma peça de indumentária feita com a técnica artesanal denominada *fuxico*, relacionei-a imediatamente com o trabalho que vinha fazendo: um processo de *artesanato acadêmico*, tecido com restos de memória, pedaços de realidades, coisas aparentemente sem importância, como as sobras de tecido usadas pelas artesãs, que, com criatividade e técnica, transformam as partes num todo, enquanto conversam, isto é, fuxicam.

Figura 7 – Fuxicos



Fonte: Internet, 2006

Figura 8 – Rede de fuxicos



Fonte: Internet, 2006

A essa alegoria, mais tarde, Passos e Pereira (2009) acrescentaram importantes contribuições teóricas, mais linhas que me auxiliam a continuar pensando. Dizem:

Assim como o fuxico-artefato, a palavra que circula socialmente requer cerzidura. Nela são franzidas as histórias de quem a pronuncia ou escreve, uma visão do interlocutor daquele a quem ela se dirige, os sentidos que se espera dar ao tema que trata. É nessa arena de contradições e disputas que a história vivida e a escritura da história se tangenciam, onde se forja o distanciamento entre as significações dadas à palavra fuxico, pelos praticantes e por aqueles que se encarregam em traduzir em verbete tal prática. (PASSOS e PEREIRA, 2009, p.8)

As autoras apontam, também, algo que convém não esquecer: o fuxico é produzido por um sujeito, que, para compô-lo, faz escolhas usando de *estudo* e *reflexão*. “É uma proposta estética, tem fundamentos lógicos e de valor, diz de um lugar e de uma compreensão do mundo” (PASSOS e PEREIRA, 2009, p. 8). Existem, pois, relações de poder nos atos de cerzidura. O que se elege usar no artefato? O que se despreza? Por quê? São perguntas necessárias ao pesquisador, tanto em relação ao que os sujeitos da pesquisa narrem, quanto aos retalhos que ele, pesquisador, decida usar para compor sua peça-pesquisa.

Conforme também dizem Passos e Pereira,

Na tensão entre o grande e o pequeno, entre a unidade e a diversidade, entre o fazer e o dizer, o fuxico se apresenta como alegoria (Benjamin, 1984) para se pensar uma perspectiva teórico-metodológica de produção de conhecimento (2009, p.9).

Naquele anteprojeto, eu dizia estar certa de que muitas outras “flores” teóricas deveriam ser incorporadas a essa rede, a partir dos *enigmas* que o campo me propusesse decifrar (PAIS, 2003), pelas trilhas do cotidiano. E não foram poucas.

Concluía dizendo que os *sujeitos praticantes* que estão nos Campus São Cristóvão I do CP II poderiam, certamente, oferecer à professora cuja pergunta determinou aquele texto – e também a mim, como a muitos - outros porquês e mais porquês. Assim como outras perguntas.

O leitor há de se lembrar, no entanto, que, minha pesquisa acabou por encontrar porto no trabalho da equipe de Literatura. Saberá, em breve, por quê.

## **2.2 Alguns encontros cotidianos que me levaram a formular primeiro o anteprojeto e um pouco mais**

Passos (2014, p.234) lembra que, no processo da pesquisa, acontecem encontros entre sujeitos que vão suscitar outros encontros e outros encaminhamentos para a produção do conhecimento. No meu caso particular, foram certos encontros que me levaram a formular meu anteprojeto de pesquisa, o qual, depois de outros encontros – assim como alguns desencontros –, foi também reformulado. Começarei, pois, a narrá-los.

Um dia, encontrei no corredor a professora Cristina Freund, do 1º ano. Perguntei a ela sobre o desfile de penteados que ela começara a fazer com as crianças nas suas aulas. Professora experiente, Cristina certamente sabe que, das características fenotípicas que promovem a exclusão, o cabelo está no topo. Trazendo a brincadeira que valoriza os diferentes tipos de cabelos dos estudantes, busca uma atividade pedagógica lúdica que contribua positivamente para o processo de formação da identidade racial das crianças, tanto pessoal quanto coletivamente, desde o início, penso eu.

“No ano passado, um pai veio agradecer, porque a filha dele já se reconhece como negra!” Contou-me o que o pai lhe dissera: a menina, durante a educação infantil, estudava numa instituição particular, e sempre se desenhava branca, situação vivida por algumas crianças negras, corriqueiramente relatada por

professoras. Os pais, negros, sempre pontuavam que ela não era branca, mas não adiantava, não convenciam. Em 2013, no 1º ano do CP II, no entanto, as coisas tinham começado a mudar, e a garota já conseguia se desenhar negra. Por isso, o pai agradeceu à professora no dia da reunião.

Na minha dissertação de mestrado, eu trouxe as seguintes considerações:

A professora Nilda Alves (2000) recorre à noção de Santos (1995) segundo a qual “somos uma *rede de subjetividades* formada pelas relações que estabelecemos nos múltiplos *contextos cotidianos* em que vivemos” (ALVES, 2000, p.42). Em cada um desses contextos é que nos formamos, conhecemos. Desses vários contextos trazemos fios “que permeiam e definem os caminhos do que somos e do que nos tornamos, nos processos de constituição de nossas identidades, forjadas pela articulação entre as muitas inserções e instâncias nas quais vivemos cotidianamente (...)” (OLIVEIRA, 2001, p.38). (VINCO, 2006. p.26-27).

Então, se todas as práticas sociais de que participamos nos levam a aprender, e se esses saberes se enredam, estão sempre e permanentemente relacionados, como aponta Oliveira (2001, p.38), estão emaranhados em nossas subjetividades e interferem nos sentidos que atribuímos ao mundo, é de se pensar que as experiências vividas pela aluna de Cristina também em outros espaços da escola possam ter constituído fios importantes que favoreceram seu processo identitário.

O nosso racismo estrutural e estruturante coloniza os olhares, que, míopes ou mesmo cegos à diversidade, (re)produzem a lógica colonial hegemônica. Conforme aponta Quijano (2017, p. 86), o eurocentrismo é perspectiva cognitiva não só dos europeus, mas também “dos educados sob sua hegemonia”. O racismo cristaliza os corpos. Os conceitos. Produz uma estética. Engessa a compreensão do valor das diferenças para a sociedade, de maneira geral. O que acontece nos processos identitários de muitas crianças negras que não conseguem se desenhar negras?

Assim, a pergunta que me surgiu durante a pesquisa de mestrado reapareceu, mas reconfigurada: Se compreendo o sujeito como um enredamento de subjetividades que está em constante formação no movimento das múltiplas experiências que vive, como e até que ponto os processos vividos na rede da escola vêm interferindo nos processos identitários das crianças, especialmente no que tange à tentativa de desconstrução de estereótipos que limitam a consciência da potência da pluralidade cultural presente na formação brasileira, considerando as culturas dos povos africanos que foram sequestrados para estas terras como marco civilizatório?

Faz tempo que, durante nosso planejamento coletivo, professoras da equipe de Literatura principiaram a dizer terem observado uma transformação de comportamento e olhar em algumas crianças negras, a partir do momento em que elas começavam contar histórias que tinham personagens negros como protagonistas. Brilho nos olhos, mudança de interesse. A percepção da importância da representatividade negra nas atividades curriculares vem ocorrendo também em outros espaços: “Quando o aluno se vê referido nas aulas, ele se coloca com muito mais atitude”, disse, em certa reunião, outra professora do colégio, Eliane, de Artes Visuais.

Isso me levou a indagar: o que significa isso? O que pode significar para crianças negras e não negras, para professoras negras e não negras a descristalização dos currículos, ou, em outras palavras, seu deslocamento no sentido de visibilizar e absorver lógicas e modos de pensar diversos da lógica eurocêntrica (WALSH, 2009), ou seja, descolonizá-los?

Carvalho (2009, p.156) descreve como se sentia quando criança, de forma contundente e belíssima: “ERA UMA VEZ UM MENINO NEGRO QUE NÃO QUERIA SER NEGRO E QUE UM DIA ENTROU NA ESCOLA E DESCOBRIU QUE ERA INVISÍVEL”. O autor prossegue, tocando num aspecto fundamental para nós, da equipe de Literatura, onde procuramos intervir diretamente através dos livros que levamos para as aulas: os mecanismos racistas produzem uma estética homogeneizante, onde o negro ‘não existe’. E, não existindo, não pode ser mostrado: “O menino invisível que ninguém via também não se via nas paredes da escola, não se via nos livros de literatura. Não se via nos livros de história, de artes, de geografia. Não se via nos anúncios das revistas e jornais” (CARVALHO, 2009, p.156). “Quem sou eu, que não estou em lugar nenhum? Eu sou? Eu posso ser?”, estas são perguntas que eu imagino sendo feitas por tantas crianças na escola, como na vida.

Observar como se dão esses processos é, do meu ponto de vista, também uma forma de responder ao “Mas por quê?” daquela outra professora.

Muitas vezes eu ouvi no cotidiano escolar. Como a da professora Conceição, de núcleo comum no 4º ano, numa reunião: “*Tá* na mão da gente fazer um trabalho *pra* romper com essas coisas já cristalizadas. (...) Será que a gente vai fazer algo novo?” Nas palavras de Passos (2014, p. 234), “é desses/nesses momentos de

“encontro” que laços e alianças se estabelecem, práticas e saberes produzidos como não existência – junto com seus praticantes – emergem”.

Jamais me esquecerei da ocasião quando, há muitos anos, numa reunião com responsáveis de cujos filhos eu era professora, eu falava do trabalho com a mitologia iorubá, assunto delicado, pois, vez ou outra, algum responsável, por questões religiosas, coloca ressalvas, frequentemente com bastante ira – sentimento que é, por sinal, segundo a igreja católica, um dos sete pecados capitais.

Lá do fundo da sala, a mãe de um estudante pediu a palavra e disse algo mais ou menos assim: “Sônia, eu sou evangélica.” Ao ouvir a frase, preparei-me para provável protesto, pois, quando temos problemas em relação a esse aspecto do currículo, eles provêm de responsáveis que frequentam igrejas neopentecostais, as quais integram as chamadas religiões evangélicas. Mas ela prosseguiu: “Eu sou evangélica e dou graças a Deus pelo trabalho que vocês estão fazendo, porque eu quero que meu filho saiba que existem outros pensamentos no mundo, eu não quero que meu filho seja um fundamentalista!”.

Frases como essas não são comumente ditas, e penso que é por isso que, tantos anos passados, aquele momento daquela reunião ainda flui como água fresca de uma fonte em minha memória. O congelamento dos olhares é berço de todo fundamentalismo.

Naquele momento, algo brilhou no centro do meu peito, uma satisfação semelhante à que Gomes (2012a, p.103) refere ao pensar no “alcance do trabalho realizado por mim e por todos aqueles que investem político-pedagógica e academicamente no processo de formação de professores/as para a diversidade étnico-racial”.

No caso, o acerto da equipe de Literatura por suas escolhas político-epistemológicas diante do currículo.

E, como uma memória puxa outra, peço licença para mostrar uma fotografia.

Figura 9 – Estudante contando uma história.



Fonte: Fotografia da autora, 2010.

Foi num sábado de 2010. Era o dia de nossa Festa Literária, a primeira que realizamos, a que chamamos “Odara: África em nós”. Leandro, este menino que cursava o 5º ano, estava, diante de um auditório cheio de gente (inclusive a então Diretora-geral do colégio), contando uma história. Uma história que aprendera nas aulas de Literatura e narrava. Não era, porém, qualquer história: era o “Mito da criação do mundo e dos homens segundo o povo iorubá”. Nossa rede de (auto)conhecimentos, qual uma aranha<sup>41</sup> (CASCUDO, 2012), através das palavras do menino, esticava mais um fio, alcançando também as famílias que ali estavam. Que sentidos (BAKHTIN, 2003) aí podemos encontrar?

O que você vai ler adiante não fazia parte da primeira proposta de pesquisa, pois me foi apresentado bem depois. No entanto, pelo diálogo que estabelece com a fala da mãe evangélica que aprovava nosso trabalho com mitologia iorubá, merece se enredar ao texto agora.

---

24 Referência a Anansi, Ananse, Ajya, Nanci, Pai Aranha; segundo Câmara Cascudo, personagem presente em histórias da costa ocidental africana, “do Cabo Verde ao Cameroon, em todas as lembranças negras sudanesas”(CASCUDO, 2012, p.65).

Em abril de 2017, fui apresentada, por uma colega de trabalho, a uma postagem na página do *Facebook* de um ex-aluno do “Pedrinho”, hoje adolescente. Uma amiga dele, também aluna do colégio, escreveu de modo pungente, usando a *hashtag* que denunciava o racismo em instituições de ensino: São tantos e tantas que podemos falar: **#minhainstituiçãoéracista**.

Diariamente lidamos com várias atitudes racistas, *no qual* muitas vezes deixamos passar. Isso acontece demais lá no cp2, muitos professores me acham “radical”, e tocam no meu cabelo como se fosse um mero objeto. Me sinto vulnerável dentro dessa instituição. Meu turbante é motivo de piada ou até mesmo de proibição. Quando cito a palavra “racismo” ou “eurocentrismo”, parece que o ódio deles aumenta. É muito só ser preto.

Eu sou do candomblé, porém meus Orixás nunca foram citados dentro da \*m da sala de aula. Sempre temos que falar das aventuras daqueles europeus que fizeram a África e a América do Sul de colônia de exportação. Enfim, eu tentei citar algum professor, porém não deu. Nossas instituições têm como base um racismo espelhado em séculos de colonização. Por fim: Queremos ser mais “Brasil”!

**Estudante do 2º segmento do E.F.**

Outra estudante replicou, lembrando--se do nosso currículo do 5º ano:

Você veio do Pedrinho? Porque, no quinto ano, nas aulas de Literatura, tive literatura africana e aprendi a história dos orixás. Até lembro de um trabalho que tínhamos que esculpir um orixá com argila  (não tô tentando invalidar teu discurso não, nem vou entrar na questão do racismo porque é teu lugar de fala e eu super concordo com você quanto às aulas de História que temos). Enfim, só queria falar desse lance da religião mesmo, porque o CP II foi o que apresentou a uma menina criada em lar evangélico (eu) ao candomblé. Foi quando vi que existia muito mais além do meu mundinho e comecei a me interessar por outras religiões.

Algumas razões me fizeram chorar, ao ler a resposta da colega. Primeiro, ela não cita meu nome nem o de nenhuma outra professora, mas, sim, um trabalho, o trabalho da equipe de Literatura do *Campus* São Cristóvão I. Depois, ela refere nosso trabalho com mitologia iorubá, aquele que eu venho ajudando a compor, a partir de 2000, como professora regente de turmas de Literatura, e, depois, como coordenadora pedagógica.

Veja o trabalho de modelagem que ficou gravado na memória afetiva da ex-aluna, tanto que ela colocou a imagem de um coração depois de referi-lo:

Figura 10 – Modelagem de Orixás realizada por estudantes do 5º ano.



Fonte: Coordenação Pedagógica do *Campus São Cristóvão I*, 2007.

Outra coisa que me emocionou foi que a estudante apontou as aulas de Literatura como aquelas que a levaram a ver que o mundo é muito maior do aquilo que trazia do âmbito familiar. Justamente uma aula que acontece em apenas duas horas-aula semanais, um tempo ínfimo, considerando que a grade curricular é composta por trinta horas-aula semanais.

Não tive como não pensar naquela ex-aluna que entrevistei quando eu fazia a pesquisa de mestrado e, já aos dezessete anos, lembrou-se com imenso entusiasmo o quanto os conhecimentos adquiridos nas aulas de Literatura no “Pedrinho” tinham feito com que sua então 6ª série, no “Pedrão”, tivesse sido seu melhor ano em História:

Engraçado que, lá no “Pedrão”, na hora em que eu cheguei lá, na quinta série eu não tive partes, assim, de Idade Média, mas na sexta série começou a ter Idade Média, tempo das Expedições e tal, aí eu me lembro que eu respondia um montão de coisas! Cara, foi a melhor série que eu tive em História por causa disso! Porque eu me lembro de TODAS as coisas

que eu passava aqui... Aí eu sabia por que eles [os navegantes] tinham medo... Eles nunca enfrentavam o mar, né? DEPOIS que eles começaram a perder o medo do mar, que eles pensavam que tinha bichos dentro do mar que engoliam as pessoas e depois não voltavam mais...[...]. Eu me lembro também que eles não passavam do horizonte, achavam que iam cair do outro lado... [sorri] Bem divertido! (VINCO, 2006, p.103)

O que trago aqui é apenas parte ínfima do que tenho observado, ouvido, sentido, enfim, no amplo contexto que caracteriza o lócus da pesquisa proposta, onde me encontro submersa *com todos os sentidos*, lembrando Alves (2002).

Em dezembro de 2013, foi criado o NEAB<sup>42</sup> no Colégio Pedro II. A cerimônia contou com a presença do reitor e do então pró-reitor de ensino, além de umas 20 pessoas (na quase totalidade, negras). Eu estava lá.

Iniciando, o reitor cumprimentou a plateia e rapidamente passou a palavra. O que poderia ser interpretado como um gesto de cortesia da autoridade que, reconhecendo a justeza de os negros terem mais direito de se expressarem do que ele, um branco, numa solenidade que marcava conquista tão significativa para a comunidade, fruto também de muita luta, teve, para mim, outro sentido: os negros podiam falar, mas ele, como pouco entendia do assunto, não. E muito foi dito.

Não consegui apenas ouvir. Disse, dentre outras coisas, que, para trabalhar com a questão, é preciso mexer no currículo (uma obviedade, mas o óbvio nem sempre ulula...). A conversa prosseguiu e, já mais tarde, quando o então pró-reitor de ensino pediu a palavra, expressou algo que me pareceu um óbice: que o colégio tem um currículo clássico.

Currículo clássico, segundo o que depreendi de sua fala, pressupõe a hegemonia de certos conteúdos em detrimento de outros. No currículo clássico, sabemos, negro não tem vez, a não ser como escravizado. No currículo clássico, “sempre temos que falar das aventuras daqueles europeus que fizeram a África e a América do Sul de colônia de exportação”, como, ali atrás, denunciou a estudante do 2º segmento, tendo obtido a concordância da colega que replicou.

Ora, é isso o que vimos fazendo como *praticantes* de um cotidiano (CERTEAU, 2003), nas aulas de Literatura: vimos mexendo no currículo. Entendo que é preciso que nos envolvamos e assumamos o compromisso com uma

---

<sup>42</sup> O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) está ligado à Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II (PROPGPEC) e tem como finalidade promover a produção e a disseminação do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, no desenvolvimento de políticas de diversidade étnico-racial, estimulando a igualdade e valorização das populações de origem africana e indígena.

educação antirracista. É preciso mexer nas bases epistêmicas que pasteurizam o ensino, silenciando vozes, invisibilizando as diferenças e, junto com isso, invisibilizando também as semelhanças. É preciso assumir a diversidade epistemológica como constituinte da cultura brasileira. E isso implica em fazer escolhas, sim. Sobre isso, diz Gomes (2012<sup>a</sup>, 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 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.

Naquela reunião, falou-se bastante da justiça necessária para com os alunos negros, no direito dos alunos negros, o que é inegável, já que, sabidamente, esse é o segmento da população que, por injustiças históricas, apresenta sua trajetória marcada por uma nódoa excludente, que gera também o insucesso escolar. Isso é também afirmado no texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2013, p.498), a partir do Parecer do CNE/CP 003/2004, cuja relatora é Petronilha Gonçalves:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

Mas, se o racismo atinge a sociedade brasileira como um todo, como lembram Passos e Silva (2009), a questão do negro no Brasil, contemporaneamente, diz respeito a todos os segmentos sociais. “Todos, sem exceção, somos vitimados por essa mutilação social”, dizem as autoras (p.30). Nesse sentido, o texto das *Diretrizes Curriculares Brasileiras* (2004, p.498) explicita:

O direito de todos os cidadãos brasileiros cursarem cada um dos níveis de ensino (...) orientados por professores com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas.

Também penso que é direito de *todas* as nossas crianças conhecer as bases plurais da sociedade brasileira, entendendo que a construção nacional oficial

constringiu em suas fronteiras povos e etnias bastante diversos, porém marginalizando as culturas dos povos subalternizados no processo colonial. Se é direito de todas as nossas crianças, é *dever* (e *direito*) de *todos* os professores procurar preparar-se para dialogar com essa complexidade, sendo mister “manter-se a par das novas ideias, além daquelas que pertencem ao campo específico de sua disciplina” (SANTOS, 2016, p.14-15), mas, obrigatoriamente, daquelas que fazem parte do seu campo de atuação. Sustento que só desse modo, em algum futuro, um reitor branco poderá ter, sim, bem mais para dizer numa situação similar, porque ele, brasileiro, terá conhecimentos para além do “currículo clássico”, isto é, eurocêntrico, e terá vivido um processo de formação identitária que lhe tenha possibilitado questionar as formas com que o projeto colonial se assenta na nossa formação cultural, estruturando nosso racismo.

### 2.3 Passagem do tempo

O tempo foi passando e a vida foi me trazendo surpresas, algumas agradáveis, outras bastante rudes. Mas, mesmo estas, com certeza me foram produtivas, ainda que, muitas vezes, o que tenha visto foi o beco, lembrando um conhecido poema de Manuel Bandeira (1936, p.24)

Que importa a paisagem, a baía, a Glória, a linha do horizonte?  
— O que eu vejo é o beco.

O beco como fim de linha, o beco como interceptação, o beco como impossibilidade. Eu, muitas vezes, pensei firmemente em desistir desta pesquisa.

No princípio, a desistência era da ideia inicial apenas. Isso foi no 2º semestre de 2015, de repente.

No primeiro encontro da disciplina “Trabalho de campo na pesquisa: um diálogo com as metodologias horizontais”, ministrada pela professora Rita Ribes, ela nos deu uma folha, na qual cada uma deveria responder a algumas perguntas sobre sua pesquisa. Diante daquela folha e conversando com duas colegas de grupo, Lygia e Teresa, eu resolvi, de repente, que a pesquisa seria feita *a partir de relatos de crianças sobre racismo, mediados por experiências com a literatura no espaço escolar*.

Acreditava – mas, hoje, não tenho dúvidas de que foi por isso mesmo - que tal se tenha devido ao meu encontro com a estudante Ana Clara na sala de leitura, quando fui apresentada, sem que tivesse procurado, a algo que precisava encontrar: seu texto autobiográfico, escrito espontaneamente. A pungência daquele escrito me tocou de tal modo, que eu achei viável restringir a pesquisa a narrativas infantis apenas. Todavia, não pude cursar a disciplina.

Vieram somarem-se aos meus problemas pessoais as questões coletivas relativas ao sucateamento da universidade impetrado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, amplamente noticiadas. Já não cursava a disciplina e, além disso, tivemos muitas paralisações das atividades, o que deu àquele segundo semestre uma fragmentação que me contagiou.

O ano letivo de 2016, por sua vez, já começou com a universidade em greve. Eu me inscrevera novamente na disciplina da professora Rita, que, daquela vez, a compartilhava com minha orientadora, professora Mailsa Passos. Mas as aulas só vieram a começar em setembro.

A universidade foi ficando distante de mim, mas não o trabalho na escola.

No primeiro dia de aula da disciplina, em setembro, novamente, o questionário sobre a pesquisa estava diante de mim. Daquela vez, respondi de modo diferente. Por causa de uma conversa informal que havia tido com Mailsa e com o professor Carlos Roberto Carvalho, eu tinha mudado de intenção: estava, então, interessada em investigar as obras voltadas para crianças. Assim escrevi na tal folha:

A Lei 10.639/03 indica as áreas de História, Artes e Literatura como campos preferenciais para o trabalho com história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, visando a uma educação antirracista.

No entanto, questões importantes me ocorrem:

A simples presença dos livros nas escolas atende a esse propósito?

Na esteira das determinações legais, as editoras vêm despejando enxurradas de obras no mercado, para serem consumidas nas escolas, principalmente. Como olhar criticamente para esse vasto universo?

As conversas que tivemos em aula sobre essa ideia direcionavam a pesquisa para a sala de leitura do colégio, onde eu analisaria obras e a recepção destas pelas crianças. E mais um caldeirão de análises foram listadas como possibilidades.

Mas eu não fiquei feliz. E “a alegria é prova dos nove”, como um dia disse Oswald de Andrade.

No período do ano letivo em que nada parecia acontecer – porque a vida é assim mesmo, tem fases, e insisto em que precisamos nos lembrar de que a pesquisa está na vida, não fora dela -, eu continuava trabalhando no colégio, ou seja, imersa no campo, mesmo sem saber ainda exatamente o que faria, e já no segundo ano do curso.

Duas intenções me habitavam. A primeira era aguardar chegar o tempo de certas aulas que fazem parte do nosso currículo de Literatura: no 2º ano, quando contamos uma série de histórias cujos protagonistas são negros, e as aulas de mitologia, no 5º ano, quando contamos também histórias da mitologia iorubá; a segunda intenção era pesquisar com maior vagar na sala de leitura, em novembro, mês que, desde 2013, vínhamos reservando para celebrar a consciência negra, quando turmas de todos os anos vivenciam contações de histórias da cultura afro-brasileira e outras atividades.

Então, eis que chegou o final de setembro e, com a concordância das professoras regentes, comecei a participar de algumas aulas de Literatura. Ironicamente, lá estava eu, novamente, onde eu venho estando desde 1996: imiscuída no trabalho da equipe de Literatura. Como Alice<sup>43</sup>, envolta nas sinuosidades do caminho, quando atravessou o espelho: “perambulando para cima e para baixo, e tentando curva atrás de curva, mas sempre voltando para casa, fizesse o que fizesse” (CARROL, 2015, p.37). Eu estava “voltando para casa”.

A participação naquelas aulas foi-me de tal modo rica, que decidi que iria participar de muitas outras, até o final do ano letivo de 2016. No entanto, meus planos foram, mais uma vez, interceptados: o desmonte do estado promovido pelo golpe “capitalista, patriarcal, racista, fundamentalista, midiático, jurídico e heteronormativamente orientado”<sup>44</sup> que afastou do poder a presidente Dilma Rousseff fez com que se defligrasse uma greve nas Instituições Federais de Ensino e o CPIL fechou as portas no dia 28 de outubro. Votou-se o final da greve em dezembro, às vésperas do recesso natalino que se emendaria às férias escolares de janeiro, mês em que escrevi o texto para qualificação do projeto de pesquisa. Só retomamos o ano letivo de 2016 no dia 1º de fevereiro de 2017.

---

<sup>43</sup> Referência à famosa personagem da obra clássica de Lewis Carrol.

<sup>44</sup> Essa definição foi feita pela professora Nilma Lino Gomes, em fala na mesa redonda “O que é pedagogia decolonial”, ocorrida durante o II Seminário de Formação Política do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos sociais e Culturas – GPMC /UFRRJ – UERJ-2018

Foi, de fato, processo deveras complexo. Contudo, considerei importante persistir nesse projeto, pois acredito no valor da minha experiência profissional, que é também, e muito, uma experiência coletiva de tessitura curricular. As histórias que eu tenho para contar, já que estou na escola básica de 1º segmento – ringue onde tantos sentidos disputam hegemonia (BAKHTIN, 2004) - há 33 anos, lidando com literatura infantil há 22 anos, a maior parte desse tempo, em sala de aula. E porque eu preciso comunicar as leituras do mundo que ouço, que cheiro, que toco, que vejo. Mundo cujo sabor sinto com o corpo inteiro, e interpreto. Minhas *interpretações do real* (PAIS, 2003) só com o sal das minhas palavras eu poderia temperar. Saber e sabor são palavras de igual étimo, um dia aprendi com Barthes (2002a). No cerne do saber está o sabor, e em todo conhecimento este se intrinca: pequeno, insosso, sutil, desagradável... Ou simplesmente imenso.

Eis-me, pois.

## 2.4 Fuxicos viram tranças

Além disso, outra mudança aconteceu em relação ao modo de caminhar nas trilhas emaranhadas da pesquisa.

Em certo momento, aos fuxicos metodológicos já franzidos, acrescentei uma imagem que se apoderou do meu pensamento.

Eu tenho um jeito desassossegado diante da repetição. Guardo muita semelhança com a caracterização que Adilson Martins (2005) faz de Exu, numa história que vimos contando para as turmas de 5º ano.

O Orixá andava pelo mundo atrás de novidades. “Vivia entediado e a falta de criatividade dos seres vivos o deixava profundamente irritado. - Tudo sempre igual... - pensava com seus botões. - Ninguém inventa ou modifica nada. Que tédio!” (MARTINS, 2005, p.31).

Exu, do iorubá, significa "esfera". Exu não tem começo nem fim. É o princípio primordial do movimento. Portanto, da criação e da reinvenção.

Esse sentimento eu carrego comigo desde sempre. A ideia de não renovação me atordoia. Esse traço “exusíaco”<sup>45</sup> de minha personalidade foi me causando certo desconforto em relação aos fuxicos. Porque, mesmo com a riqueza dos franzidos e

---

<sup>45</sup> Este adjetivo venho ouvindo pelos caminhos por onde ando.

da tessitura em rede, eu comecei a considerar a imagem plana demais para o que eu venho percebendo no cotidiano de práticas escolares. Eu estava, como Exu, insatisfeita com a ausência de novidades no trato com a pesquisa.

Na história referida, o deus, observando a aproximação de uma tempestade junto com o cair da noite, decidiu buscar pouso. Acontece que, ao bater nas casas, antes de pedir abrigo, ele perguntava os nomes dos habitantes, das famílias. Parou nas casas dos macacos e dos elefantes e, horrorizado com a mesmice dos nomes, virou-lhes, de pronto, as costas. No entanto, quando chegou à casa do Galo Preto, ficou encantado com a diversidade: Galo, galinha, frango, pinto, pintinho... Ali pernoitou e, graças a esse acontecimento, até hoje o galo preto é seu animal favorito, segundo aquela narrativa. De minha parte, gosto de passar meus dias e noites em lugares assim.

Pois eu nem precisei andar muito para perceber que não era a imagem plana oferecida pelos fuxicos que iria me favorecer a compreensão dos processos, nesta pesquisa.

Como tal me ocorreu? Precisando preparar o texto para a qualificação da pesquisa, parei para traçar um desenho esquemático, uma divisão didática. Ali, descobri o que me obliterava.

Vinha resistindo à obrigação (como método) de elencar partes em ordem para arrumar este escrito. Não conseguia fazê-lo, não tinha como.

No dia 09 de junho de 2017, sábado, no entanto, abri o caderno de campo e rabisquei uma nota, em que dizia sobre o gosto (o sabor do saber, lembrando Barthes) que vinha sentindo em aprender tanto como vinha aprendendo. No entanto, escrevi apenas uma frase: “Algo de êxtase abafado, debaixo de tanta confusão de caminho.” Depois disso, abri um parêntese, que só bem mais tarde foi fechado.

Uma torrente desaguou na página. O que você vai ler a partir de agora faz parte daquela torrente. É quase o rascunho do surgimento da nova imagem para esta pesquisa. Assim comecei a exprimir o que me angustiava:

Fico querendo dividir numa lógica linear algo que se tece em rede. Nada do que vem acontecendo nesta pesquisa foi linear, previsível, cartesiano. E eu estou aqui, parada em muitos sentidos, tentando arrumar em belas flores tantos retalhos de eventos, de vida, de um modo didático que eu sinto impossível, que eu vejo descabido.

Pensava por imagens: “É a imagem que vai me mostrar o caminho a ser desenhado”, dizia. “A imagem é a ponte que liga o desejo entre o homem e a realidade”, diz o poeta, ensaísta, tradutor e diplomata mexicano Octavio Paz (1982, p.80), prêmio Nobel de Literatura em 1990. Então, pensei que não seria com a escrita linear que franziria aquele babado, que torceria aquele fuxico.

Eu via tudo muito emaranhado. E me perguntava como tratar aqueles fios. Sobrevieram-me a beleza e os tantos sentidos das tranças. Passei a achar que a trança poderia me dizer algum caminho.

Eu desejava me assumir plenamente como uma *praticante* do cotidiano escolar formalizando uma pesquisa acadêmica. E, no fim das contas, é isso mesmo o que sou. E eu sou, também, aquele sujeito ordinário de que fala Certeau (2003, p.156). Eu quero ser o sujeito ordinário que, narrando as práticas, mais do que *descrever* um movimento, “ele o *faz*”. Quero - mais que afirmar que acredito no conhecimento tramado nos fios das redes - fazer o texto parecer uma rede, uma trança. Desvario epistêmico?

Tramei radicalizar na escrita a concepção de conhecimento tecido em redes. Isso me desafiou a tentar um modo de escrever que conseguisse ser suficientemente sincero para apresentar um processo de pesquisa desenvolvido/vivido no cotidiano, sem esconder as asperezas inerentes à vida, porque esta pesquisa é feita com gente, no dia a dia da existência. Foi por isso que não omiti do leitor todos os movimentos por que passei, como professora-pesquisadora-*praticante*, em vez de me limitar a explanar apenas o modo como, por fim, a pesquisa se concretizou.

“O que me mais as tranças me contam?”, perguntava-me. Elas, ainda se retas, no âmago são curvas. São curvas no âmago. Sinuosas e sibilinas, em seu caminhar de mostra-esconde. E não é assim também a vida? Dá para saber com os olhos o que está por detrás, no trecho escondido daquela mecha, ali naquela curva? No entanto, mesmo sem ver, sabemos a trança. Ela se oferece a nós em inteireza de trança. É preciso *saber exatamente* para sentir o *sabor* da trança?

Escapando às totalizações imaginárias do olhar, existe uma estranheza do cotidiano que não vem à superfície, ou cuja superfície é somente um limite avançado, um limite que se destaca sobre o visível (CERTEAU, 2003, p.172).

Fuxicos se fazem de partes, tranças se tornam com mechas. Mechas se fazem de fios. E não são fios todos os discursos com que vim me encontrando?

Foi assim que, ao pensamento por fuxicos, se enroscou a imagem da trança: pretendi um trançado de fuxicos, outro desafio. E, ainda, afirmar que este trabalho não deseja a onipotência de dar conta da totalidade do real. Isso significa que, ao final, certamente ainda haverá partes por trançar.

Se nas pétalas das flores corre sangue, corre linfa, corre vida, nas mechas desse trançado, fios diversos, multiculturais, multicoloridos se enovelam. Dores, alegrias, dúvidas, perguntas, respostas, vida imensa, enfim. Assim, outra questão de fundamental importância se me apresentou naquele mesmo dia:

Como prescindir de vozes também diversas no diálogo com aqueles que tanto já pesquisaram, estudaram, sentiram, disseram? Como prescindir de vozes que disseram por fora dos penteados acadêmicos - aquelas dos artistas da palavra, dos que leem e reinventam o mundo através da linguagem, assim como reinventam a própria linguagem?

“Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos”, me diz Todorov (2012, p.77). No entanto, traz certas “diferenças específicas” entre o discurso literário e o científico. Fala sobre a distinção entre “o particular e o geral, o individual e o universal” (TODOROV, 2012, p. 77).

Seja pelo monólogo poético ou pela narrativa, a literatura faz viver as experiências singulares; já a filosofia maneja conceitos. Uma preserva a riqueza e a diversidade do vivido, e a outra favorece a abstração, o que lhe permite formular leis gerais (TODOROV, 2012, p. 77).

Acontece que não posso deixar de lembrar que esta é uma pesquisa *no e com* o cotidiano escolar, campo que se coloca deslocado em relação ao modo tradicional de fazer ciência, pois questiona, dentre outras coisas, a validade das tais “leis gerais”. O Cotidiano está preocupado justamente em observar o particular, preservando, sim, “a riqueza e a diversidade do vivido”, “valorizando modos diferentes de conhecer e de estar no mundo”, conforme diz Oliveira (2016, p.57).

Mais adiante, o autor quase me nocauteia, dizendo que

Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de

impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo” (TODOROV, 2012, p.78)

De minha parte, acredito que faça uso de uma tese, a de que as contrapalavras (BAKHTIN, 2004) - respostas resultantes de reflexão - que a leitura literária suscita nas crianças configurem possibilidades emancipatórias em seus processos identitários (SANTOS, 2010). E acredito que assim o seja justamente pelo fato de que o discurso literário, em vez de “impor uma tese”, incite o leitor a formulá-la. E, quanto a mim, neste texto, por várias vezes, conscientemente, deixo o leitor mais livre do que se costuma proceder em textos acadêmicos, porque também desejo incitá-lo a “se tornar mais ativo”, mas nem por isso estou fazendo ficção.

Apesar de trazer as distinções anteriores, Todorov (2012, p.77) afirma que “a realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana”, e isso também me remete ao campo em que esta pesquisa se insere, onde o pesquisador, olhando para as práticas, ou para a vida vivida, ou para os *praticantespensantes*, como quer Oliveira (2016), aspira compreender a “experiência humana” de produção cotidiana de conhecimento. E Todorov continua: “Nesse sentido, pode-se dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo.” (TODOROV, 2012, p. 77)

Roland Barthes (2002a, p. 17) chega bem de perto e me diz no ouvido: “A ciência é grosseira, a vida é sutil. E é para corrigir essa diferença que a literatura importa”. Por que a ciência é grosseira? Talvez porque, na ânsia da certeza plena, estupe, não seduza, e, nesse sentido, usa de prática colonizadora. A imposição de um único modo de saber é uma das formas com que o projeto colonial se assenta. A colonização epistêmica impõe a supremacia de certo modo de fazer ciência, que é moderno, cartesiano (SANTOS, 2010).

Barthes (2002a, p. 17), novamente, se aproxima para dizer que “a literatura engendra todos os saberes” e que sabe muito de ser gente, de ser humano. Encorajo-me, então, para reivindicar a literatura como conhecimento tão válido quanto aqueles produzidos pela academia, os conhecimentos chamados científicos. Isso significa que eu desejo o texto literário também como princípio epistêmico viável para compreender certas questões, e não como complemento ou enfeite para a prosa rígida, uso muito popular na academia como nas escolas. Se a literatura capta

e traduz a energia social, ela está na história, ela é, ela configura o conhecimento de ser homem, de ser gente... O que é estar na história senão saber-se como ser humano em relação com o mundo?

Se, na centralidade do meu trabalho, está a tentativa de compreensão dos processos dialógicos das crianças – ou seja, dos leitores – com os textos literários, eu posso entender que a literatura é conhecimento. Se esses diálogos que as crianças têm vão nos mostrar o que elas pensam, o que elas sentem, o que elas indagam sobre estar no mundo, pessoal e socialmente, eu gostaria de poder reservar à literatura lugar de dignidade, como dignidade tem a prosa *científica*.

O discurso científico clássico, com sua onipotência do saber inteiro, para dar conta de seu propósito, se organiza numa prosa com leis bastante rígidas. “Essa violência racional sustenta a prosa”, diz Octavio Paz (1982, p.82). Essa violência leva as palavras a se desprenderem do ritmo. A prosa procura afastar o ritmo, tendência natural do idioma, ainda segundo Paz. A prosa é “gênero tardio, filho da desconfiança do pensamento ante as tendências naturais do idioma” (PAZ, 1982, p.83). O prosador “busca a coerência e a clareza conceptual. Por isso, resiste à corrente rítmica que fatalmente tende a se manifestar em imagens, não em conceitos” (PAZ, 1982, p.82-83). Eu preciso confessar que minha prosa costuma sucumbir a essa corrente.

Problematizando a questão da escrita quando se pesquisa no/com os cotidianos, Alves (2000, p.4) diz da necessidade de outra escrita.

Há assim, uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; aquela que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; aquela que pergunte muito além de dar respostas; aquela que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma escritafala, uma falaescrita ou uma falaescritafala.

Essa outra escrita, me parece, precisa conversar também com a poesia. Platão expulsou os poetas de sua República, pois trariam influências nefastas aos cidadãos de sua *polis*, distantes da tal Verdade, que só os Filósofos poderiam reconhecer. Eu, ao invés, os evoco.

A poesia é dança, enquanto a prosa é marcha, nas palavras de Valéry, lembradas por Paz (1982). Foi por isso, que eu quis “brincar” de fazer parecer prosa

o que, de fato, é poesia. E quis “brincar” de trançar a prosa acadêmica com fartos fios de poesia, de literatura.

Talvez isso se aproxime da proposta de Alves (2004, p.3) de “narrar a vida e literaturizar a ciência”. Eu quis “brincar” com tudo isso porque, muito antes de ler todos esses escritos, eu já sabia disso, isso é de minha natureza, quero dizer, de minha formação, começada com meus pais analfabetos. Encontrar, na academia, com palavras como essas foi apenas um reconhecimento de meus próprios saberes, não uma novidade.

É possível trançar aquilo que é “discurso, narrativa, especulação e história” (PAZ, 1982, p.83) com algo que se apresenta como esfera, “universo autossuficiente no qual o fim é também um princípio que volta, repete, recria”, o poético e o “exusíaco”?

“A linguagem é uma pele: esfrego minha linguagem no outro. É como se eu tivesse palavras ao invés de dedos, ou dedos na ponta das palavras” (BARTHES, 2003, p. 64).

No último REDES (UERJ, 2017), assisti a uma mesa em que Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo), falando da cultura negra e quilombola, me fez lembrar aquilo que Paz (1982) fala sobre poesia. Disse assim: “A nossa cultura é redonda, o nosso pensamento é circular.” E foi exemplificando como se dá essa circularidade. Disse, por exemplo, que não existe a possibilidade de um auditório para alguém falar. “As nossas combinações, elas acontecem, seja na roça, seja no botequim, seja na esquina. A gente vai fazendo nossos pensamentos.” Isso é não hierarquizar.

Já Paz (1982, p. 83-84) fala assim: “Daí que os arquétipos da prosa sejam o discurso e a narrativa, a especulação e a história. O poema, pelo contrário, apresenta-se como círculo ou uma esfera”. O seu fim é também seu princípio. “E essa constante repetição e recriação não é senão o ritmo, maré que vai e que vem, que cai e se levanta” (PAZ, 1982, p.84).

Talvez as leis gerais que a filosofia formula não sejam tão gerais assim.

Assim, por isso tudo, venho através desta, narrar algumas coisas que vi, vivi e outras que me contaram do cotidiano das aulas de Literatura e do trabalho da sala de leitura do Campus São Cristóvão I do Colégio Pedro II. Eu não me sinto, propriamente, uma pesquisadora *do* cotidiano, mas um dos muitos sujeitos ordinários que estão no dia a dia das escolas brasileiras, lidando com a formação de nossas crianças, e é desse espaço-tempo que eu quero dizer.

Sou uma professora-narradora pesquisando e uma professora- pesquisadora narrando sobre nossas praticas, mais do que uma pesquisadora observando e narrando as práticas alheias. Por essa natureza é que eu não me constranjo em pesquisar no mesmo local em que trabalho, não me constrinjo nas fórmulas que certo olhar com características cartesianas concebe sobre a pesquisa acadêmica.

Ainda discorrendo sobre as diferenças entre o texto literário e o científico, Todorov (2012, p. 78) diz, também, que no processo de propor ao leitor formular teses,

a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial.

Preciso confessar ao leitor que, muitas vezes, no campo, olhando as coisas acontecerem, participando diretamente dos acontecimentos, ouvindo relatos e áudios, assistindo a vídeos enviados pelas professoras, fuxicos desse traçado, fui acometida por tremores dos sentidos, chacoalhada por abalos sísmicos em meus esquemas simbólicos que geraram ondas de choque, hipertensões tão intensas que me paralisaram a escrita. Se eu tivesse seguido o manual da pesquisa científica clássica, é possível que tivesse tido frieza para guardar a aconselhada distância do objeto. Mas não sou capaz.

Enquanto escrevo essas coisas sobre ciência e arte, um poema<sup>46</sup> de Ferreira Gullar (2015) martela em meu espírito. O poeta, falando certa vez, sobre a circunstância que lhe suscitou sua escrita, disse assim: “[...] porque só pode me espantar o que eu não estou esperando, o que eu estou esperando não me espanta. Espanta é você descobrir uma coisa que até ali você não tinha descoberto, que você não tinha visto.” Muitos tremores que tive foram de espanto. “A poesia, ela nasce disso.”

Sinto que preciso trocar com ele agora, porque uma parte de mim pesa, pondera e, em prosa acadêmica, almoça e janta. Outra parte delira, se espanta, se

---

<sup>46</sup> Uma parte de mim é todo mundo/Outra parte é ninguém/Fundo sem fundo/Uma parte de mim é multidão/Outra parte estranheza e solidão/Uma parte de mim, pesa/Pondera/Outra parte, delira/Uma parte de mim almoça e janta/Outra parte se espanta/Uma parte de mim é permanente/Outra parte se sabe de repente/Uma parte de mim é só vertigem/Outra parte, linguagem/Traduzir uma parte noutra parte/Que é uma questão de vida ou morte/Será arte?/Será arte? (“Traduzir-se”)

sabe de repente e, em linguagem-vertigem, celebra a impermanência. “Traduzir uma parte na outra parte/que é uma questão de vida ou morte/será arte?”

Mas o desenho desta pesquisa não termina aí. Veja só:

#### 2.4.1 Tudo vem da terra

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo.

*Manoel de Barros*

Já vai longe a tarde em que minha mãe me deu uma frase. Nós duas caminhávamos por certa rua, quando passamos por uma velha figueira. Imponente, majestosa, ela se espremia entre um muro e o asfalto. Eu tinha, então, talvez 32, talvez 33 anos, ela estava doente e, em menos de um ano, iria morrer.

Ao perceber a árvore, voltou os olhos castanhos miúdos e brilhantes na direção dela, percorrendo-a das raízes à copa. Em seguida, olhou-me e me entregou o presente que agora compartilho com você:

“Tudo vem da terra!”

Havia naquelas palavras tal respeito, tal reverência e naquela entonação tal sabedoria, que me senti muito especial, por ela confiar a mim aquele “segredo”.

Muito tempo antes, em 1933, quando minha mãe tinha ainda 13 anos de idade, Walter Benjamin (1996, p.114), disse que a experiência sempre fora comunicada ao jovem com a autoridade da velhice. “Que foi feito de tudo isso?”, pergunta Benjamin. “Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração?”

Mamãe era agricultora. Sou filha de agricultores desterrados, que, um dia, cumpriram o movimento daqueles que precisam seguir em busca de saída. Assim, em 1970, chegamos ao Rio de Janeiro. Eu, caçula de oito filhos, não tinha ainda completado sete anos.

(Ocorre-me, agora, que eu tinha a mesma idade que tinha minha avó paterna, quando chegou ao Brasil, em fevereiro de 1889, e não pense que o fato não tem elo com este texto.)

Diferentemente de meus irmãos, minha história não se deu próxima à terra. Não precisei aprender a plantar, não precisei trabalhar na roça para ajudar na

subsistência da família. Nunca colhi um grão de café. Também diversamente deles, minha trajetória se deu na escola. Nas escolas, pois desta instituição jamais me desliguei: entrei como aluna em 1971 e sou professora desde 1985.

Meus pais precisaram abandonar sua terra, mas a terra jamais os deixou. Eles sabiam fazer germinar, vicejar e frutificar nas condições mais desfavoráveis. Até o fim da vida, procuravam qualquer cantinho onde pudessem fazer nascer.

Eu poderia narrar sobre várias árvores com que me encontrei durante minha vida. Havia os pés de ingá que me encantavam, por ficarem no meio do leito do rio à beira do qual eu morava, lá em Cachoeiro do Itapemirim; não me esqueço dos pés de carambola aos quais meu irmão Beto e eu, montados em vassouras, fazíamos “excursões”, já no Rio de Janeiro; tinha também a mangueira em cujo galho eu, acompanhada pelo gato da família, gostava de me deitar para ler, escondida, as revistas em quadrinhos que “roubava” do caixote onde o mesmo irmão as mantinha trancadas, nas distantes tardes dos meus oito anos...

Permiti-me esse devaneio num texto acadêmico para afirmar uma coisa: minha ancestralidade plantou em mim a capacidade de me emocionar com todas as coisas quem vêm da terra. E eu também me dedico a plantar em todos os cantos por onde passo.

Foi no ano de 2012, no entanto, que uma árvore que nem existe mais me provocou emoção bastante diferente das que já havia experimentado.

Preparando-me para o já mencionado curso de extensão que dinamizaria junto com a professora Maria Júlia, assisti a um filme (ATLÂNTICO,1998) e foi então que ouvi dizerem da existência, outrora, de certa árvore muito diferente de todas que eu já conhecera, pessoalmente ou através de narrativas. Pela primeira vez na vida, uma árvore me punha em choque. Diante dela, isto é, da mera referência à sua existência, eu, muda, estarecida, perguntei: Não há limite para a atrocidade humana?!

Ela ficava muito longe, do outro lado do Atlântico. Fiquei tão perplexa, tanto com a existência quanto com meu desconhecimento, que, desde então, já perguntei a diversas pessoas e quase ninguém sabia sobre isso. E você, será que já ouviu sobre ela?

Vou lhe contar o que ouvi no documentário (ATLÂNTICO,1998). A voz do narrador diz assim:

Em Uidá, onde ficava um dos grandes portos de embarque de escravos, os negros percorriam um caminho de cinco quilômetros da cidade até o porto. Nesse percurso, todo escravo que ia ser embarcado era obrigado a dar voltas em torno de uma árvore: a Árvore do Esquecimento.

Árvore, em mim, sempre fora memória, e memória boa. Como assim, Árvore do Esquecimento?!

Em seguida, entra um dos entrevistados, que fala em Francês: “Neste lugar, ficava a Árvore do Esquecimento.” Enquanto fala, a imagem de um monumento é mostrada, esta:

Figura 11 - Monumento à Árvore do Esquecimento.



Fonte: Internet.

Ele Prossegue:

Os escravos homens deviam dar nove voltas em torno dela. As mulheres, sete voltas. Depois disso, supunha-se que os escravos perdiam a memória e esqueciam seu passado, suas origens e sua identidade cultural, para se

tornarem seres sem nenhuma vontade de reagir ou se rebelar. Que aberração! Que contradição! Na história humana, alguém já viu um nagô<sup>47</sup> esquecer suas origens e sua identidade cultural, se ela está tão marcada em seu rosto e tão incrustada em seu coração?

Em seguida, ele continua: “Mas ele não esquecia nada, porque quando chegava lá recriava suas divindades”.

Contam que ficava perto da praia. Uidá era o porto, no antigo Daomé, hoje República do Benim. Uns dizem que foi plantada por certo rei, em 1727.

Esse litoral fazia parte da chamada Costa da Mina (ou dos Escravos). Foi grande centro de comercialização de gente, entre os séculos XVI e XVIII. Em Uidá (Ajudá, em Português), há uma fortaleza de nome São João Batista de Ajudá, erguida por Portugal, em 1721, onde, antes, havia uma feitoria portuguesa construída por volta de 1580, de onde os escravizados partiam em tumbeiros para a América.

Figura 12 – Forte de São João de Ajudá, atual Museu Histórico, Benim.



Fonte: Internet.

<sup>47</sup> Nagô é como é também chamado o povo iorubá, uma das etnias que chegaram ao Brasil, na diáspora forçada dos africanos.

Esse lugar faz parte da chamada Rota dos Escravos, no Benim. Essa rota faz parte de um projeto da UNESCO<sup>48</sup>, iniciado em 1994.

Araújo (2009), que apresenta uma leitura crítica do projeto, lembra que as memórias apresentadas através de monumentos colocados no trajeto que teria sido a rota percorrida pelos escravizados até o embarque “não se situam mais no terreno da transmissão, mas no da reconstrução”<sup>49</sup>. A Rota dos Escravos em Ajudá é, pois, “um lugar de memória, onde as testemunhas estão ausentes, se constituindo assim como um sítio de pós-memória, ou seja, um local de reexperimentação, de reinterpretação e de reinvenção do passado”.

A autora diz, também:

Considerando que durante os séculos XVIII e XIX outros caminhos também conduziam até a praia e que uma parte do trajeto realizado pelos escravos não era feito a pé, mas dentro de canoas, devido à existência de uma rede lagoas, a *Rota dos Escravos* pode ser considerada como um percurso fictício.

Como não é objetivo deste trabalho deter-se nesses aspectos, fico com as palavras da autora a respeito do monumento que pude ver através do documentário citado:

Certos pontos da *Rota* indicam os lugares onde os escravos teriam passado antes de embarcarem nos navios. O lugar onde se acredita ter existido a *Árvore do Esquecimento* é marcado por uma escultura do artista Dominique Kouas representando uma *Mami Wata*, divindade das águas, bastante popular na África Ocidental e na África Central. As representações de *Mami Wata* fazem alusão à figura da sereia e tomam de empréstimo certos elementos do panteão hindu, entre os quais as três cabeças visíveis na deusa Dattatreya.

Mas Araújo me traz uma informação que gostaria de dividir com o leitor: “Esse monumento é um dos únicos a evocar a memória do cativo, que, em teoria, devia esquecer suas origens.” Uma das críticas ao projeto presentes no seu texto é esta:

O texto que acompanha o monumento vai contra grande parte dos estudos recentes, que mostram o escravo africano trazido para as Américas como organizador de rebeliões, como gente que lutou pela liberdade e que soube criar novos laços identitários e familiares.

Não, nenhum dos meus ancestrais foi obrigado a dar nenhuma volta em torno dessa árvore, nenhum deles teria passado pelo Portal do Não Retorno, o

<sup>48</sup> Sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Foi fundada logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações.

<sup>49</sup> O texto, que encontrei disponível na internet, não se apresenta paginado, de modo que não é possível referir número da página. ARAÚJO, Ana Lucia. “Caminhos atlânticos memória, patrimônio e representações da escravidão na Rota dos Escravos”. In *Varia Historia*. vol.25 no.41 Belo Horizonte Jan./June 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-87752009000100007>

monumento que, estando no final da mencionada Rota, remonta ao fato de que, ao passar por ele, a pessoa não mais retornaria. Eu faço parte do segmento da população brasileira descendente daqueles que chegaram depois, que chegaram no final do século XIX, para cumprir a agenda oficial de substituição do trabalho escravo nas lavouras de café, assim como para cumprir o projeto racista eugenista de branquear a população brasileira, de apagar, através da miscigenação com o branco europeu, as marcas africanas no povo dos brasileiro. O navio que trazia minha avó Regina, que citei antes, junto com seu pai, mãe, irmãos e avô paterno, chegou ao porto de Benevente (Anchieta- ES) exatamente no dia 28 de fevereiro de 1889, quando o Brasil ainda era Império e a Abolição não tinha completado um ano.

Por que, então, eu trouxe a memória da *Árvore do Esquecimento* para esta tese? Por causa da leitura de um livro.

Foi em 2018 que comecei a ler *Educação nos terreiros*, de Stela Caputo (2017), que advém da pesquisa desenvolvida por vinte anos pela autora, a qual resultou em sua tese de Doutorado. Em certo capítulo, nomeado “Racismo, educação e a síndrome do vampiro”, ela, citando D’Adesky (2001), aponta “Educação e Cultura” como “os principais focos irradiadores de discriminação racial” (CAPUTO 2017, p. 242).

A educação é um dos instrumentos a favorecer o preconceito e (...), por meio dela, a cultura mantém a perpetuação das relações de dominação, nascidas no tempo da colonização e da escravidão.

Aborda, em seguida, a hegemonia cultural euro-brasileira presente na educação do Brasil, que exclui dos currículos as heranças culturais afro-indígenas, subtraindo “das classes populares importantes instrumentos de etnicidade, autonomização social e cidadania, impondo-lhes a branquidade” (CAPUTO 2017, p.242). Caputo remete-se às colocações do autor, que aponta o papel da escola na transmissão da ideologia da classe dominante às pessoas das classes sem poder que conseguem ter acesso à educação, o que lhes diminui a autoestima e a autoconfiança.

Isso lhe traz à lembrança o relato que um dos participantes de sua pesquisa, um líder nagô, faz sobre a *Árvore do Esquecimento*.

Ao reproduzir uma visão homogênea da sociedade, a escola colocaria as diferenças para andar em torno da árvore do esquecimento. Seria, ela própria, uma grande árvore do esquecimento, na qual alunos(as) negros, bem como suas culturas, religiões, formas de ver o mundo, estariam dando

voltas até que esquecessem completamente sua história (CAPUTO 2017, p. 242).

Acrescenta a essa imagem a explicação do título do capítulo, Síndrome do vampiro, expressão de Muniz Sodré para referir a ausência de signos que permitam o reconhecimento do negro em veículos de comunicação e, também, na escola.

O texto prossegue, tratando do problema de identificação dos negros também nos currículos escolares. Não discordo absolutamente da autora, ainda mais porque a discriminação das religiões de matrizes africanas, tema de sua pesquisa, é uma realidade pungente. No entanto, assim que li a correlação entre escola e árvore do esquecimento, fui arremessada para uma imagem que passou a me acompanhar desde então. Explicitarei.

“Mas o trabalho com o qual eu estou, há anos, envolvida não pretende justamente o contrário?”, pensei. Afinal, é sobre isso que, há tanto, venho conversando no grupo de Literatura do CSC I do CP II, como professora e, depois, como coordenadora.

Nós vimos tratando de tecer um currículo que, se deslocando dos saberes exclusivamente eurocêntricos, contemple modos de ver e de estar no mundo diversos. Tessitura feita de tal forma se ocupa, necessariamente, de entretecer memórias. Memória de identidades apagadas, memória histórica de subalternização e de resistência, memória também de futuro, que, para Bakhtin (2003), é sempre de ordem moral, e é não acabada, já que se relaciona ao vir a ser.

Ítalo Calvino (2016, p.18), falando da Odisseia, lembra-nos da ameaça que a perda de memória representa para Ulisses, o herói grego, em seu retorno a Ítaca, finda a guerra de Tróia: ele não deve “esquecer o caminho que tem que percorrer”.

Se, após ter superado tantos desafios, suportado tantas travessias, aprendido tantas lições, Ulisses tivesse esquecido algo, sua perda teria sido bem mais grave: não extrair experiências do que sofrera, nenhum sentido daquilo que vivera” (CALVINO, 2016, p.18).

Penso que a educação antirracista está fortemente ligada a uma memória que precisa ser coletiva. Amorim (2009, p.14) lembra que, para Bakhtin, “a memória coletiva ou memória dos objetos não está nos sujeitos, mas, para não se perder, precisa estar entre eles. Ela precisa do elo que cada sujeito representa com sua participação na cultura”.

Vejo o cotidiano escolar onde foi feita esta pesquisa tentando responder eticamente (BAKHTIN, 2004) ao nosso tempo. Para tal, rodamos e rodamos e

rodamos em torno de uma árvore que não é aquela suscitou a Caputo (2012) a associação entre escola e a única árvore que me assombrou em toda a minha existência.

A nossa árvore, eu a chamo de Árvore do Não Esquecimento.

Penélope às avessas, eu, pesquisadora, tenho passado dias e noites trançando os fuxicos discursivos que as experiências no campo me ofereceram, rogando habilidade que dê conta de mostrar ao leitor imagens de voltas que vimos dando em torno do seu tronco.

### 3 MAS POR QUE NÃO?

É preciso tratar das origens de um pensamento de mais de cinco séculos que nos impediu, por outros tantos, de conversar sobre racismo nas escolas. Acredito que a ampliação da compreensão sobre a formação do Brasil, forjado enquanto nação através da colonização portuguesa, possa constituir um trançado importante para continuarmos dando voltas em torno da Árvore do Não Esquecimento e, assim, dialogar com pessoas que, como aquela professora cuja indagação motivou a germinação do projeto que frutificou nesta pesquisa, também se perguntem: “Mas por quê??”

Além disso, creio a que reflexão sobre esse processo histórico possa, também, fortalecer, entre docentes, a assunção da imprescindibilidade de nos comprometermos com um trabalho emancipatório no cotidiano das escolas, e mesmo espaços educativos outros, como bem lembra Oliveira (2016, p.10-11)

[...] na perspectiva formulada por Boaventura Santos (2004), que percebe a emancipação social como possibilidade de criação de relações mais ecológicas entre diferentes conhecimentos, temporalidades, culturas, escalas e sistemas de produção (SANTOS, 2004), por meio da superação de monoculturas hegemônicas nas sociedades ocidentais, considerando indissociáveis o campo do epistemológico e o político.

Abissal. É assim que Santos (2017), compreendendo o século XVI como o espaço-tempo em que se iniciou a modernidade ocidental, qualifica o pensamento moderno. O pensamento abissal formula um “sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis” (SANTOS, 2017, p.31-32). Linhas radicais separam em dois universos a realidade social, mas essas distinções são invisíveis. São tão radicais que “‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente” (SANTOS, 2017, p.32). O que não existe não pode nem precisa ser considerado.

Penso, com Santos e também com Gomes (2001), que buscar uma educação escolar emancipatória é dedicar-se a um projeto que compreenda a necessidade de expansão de sua atuação para além do mero direito de todos ao ingresso na escola: impõe que tanto as políticas educacionais quanto as práticas pedagógicas prestem muita atenção na atuação da *linha abissal* – para além da qual “existe apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética” (SANTOS, 2017, p.32) -,

buscando modos de tensioná-la, no cotidiano escolar, para o que é preciso levar a sério as desigualdades sociais e raciais existentes no Brasil, rumo à sua superação.

### 3.1 Gênese tropical

Esta terra, Senhor, me parece que da ponta que mais contra o sul vimos até à outra ponta que contra o norte vem, de que nós deste porto houvermos vista, será tamanha que haverá nela bem vinte ou vinte e cinco léguas por costa. Tem, ao longo do mar, nalgumas partes, grandes barreiras, delas vermelhas, delas brancas; e a terra por cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos. De ponta a ponta, é toda praia parma, muito chã e muito formosa.

Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa.

Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem lho vimos. Porém a terra em si é de muito bons ares, assim frios e temperados como os de Entre Douro e Minho, porque neste tempo de agora os achávamos como os de lá.

Águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem.

Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar.

*Pero Vaz de Caminha*

No princípio, eram os Tupi: Tupinambá, Tupiniquim, gente em quantidade sem fim. E o mar salgado.

Depois do princípio, chegaram aqueles “a quem Netuno e Marte obedeceram”, cantados na já aludida epopeia de Camões.

Que eu canto o peito ilustre Lusitano,  
 A quem Netuno e Marte obedeceram:  
 Cesse tudo o que a Musa antiga canta,  
 Que outro valor mais alto se alevanta.  
 (CAMÕES, 1972, p. 21)

A frota, partida de Belém (Lisboa), na segunda-feira, 9 de março de 1500, tinha um escrivão, Pero Vaz de Caminha. Suas palavras ao rei D. Manuel (1469-1521), consideradas o primeiro documento redigido em solo brasileiro, guiam este escrito e, quando literais, encerram-se em aspas.

No primeiro dia, 22 de abril, avistaram-se o “grande monte” e “terra chã com grandes arvoredos”. E o verbo fez os nomes: Pascoal, o monte; Vera Cruz, a terra.

No segundo, lançaram-se as âncoras “em frente à boca de um rio”. Viu-se que havia homens: “Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas.” Tinham arcos, tinham setas, que baixaram, a um sinal. Trocaram-se presentes.

No terceiro dia, navegou-se para norte e achou-se um “porto muito bom e seguro”, onde se meteram. Muito mais homens havia. “Pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos.” “Nus, sem nenhuma cobertura”, não estimavam “de cobrir ou de mostrar suas vergonhas;” e tinham nisso “tanta inocência como em mostrar o rosto”.

Tinham “corredios” cabelos, tinham arcos, tinham setas, “que de nada lhes serviram”. Já dois ao navio se levaram. “Mas não fizeram sinal de cortesia, nem de falar ao Capitão nem a ninguém.” Um pôs olho no “colar de ouro mui grande” que portava o Capitão. Do colar à terra, da terra ao colar, sua mão acenava, como dizendo ali haver ouro.

Ao quarto dia, que era sábado, entraram todas as naus, e a “ancoragem dentro [foi] tão grande, tão formosa e tão segura”. Foram de volta os dois homens, e mandou o Capitão “com eles, para lá ficar, um mancebo degredado, [...] para lá andar com eles e saber de seu viver”. Penas, tinturas, moçoilas – de vergonhas mui “graciosas”. Por fala ninguém se entendia.

No domingo, quinto dia, era Pascoela<sup>50</sup>. Armou-se um altar e rezou-se então a primeira de incontáveis missas. Esta, inclusive, virou tela<sup>51</sup>.

<sup>50</sup> Pequena Páscoa, celebrada no domingo seguinte ao da Páscoa.

<sup>51</sup> Referência ao quadro de Victor Meirelles, *Primeira Missa no Brasil*, pintado entre 1859 e 1861, inspirado na descrição feita por Pero Vaz de Caminha, na famosa carta escrita ao rei de Portugal.

E foram passando os dias. Aos poucos, foram todos amansando e já não portavam arcos e, a seu modo, conversavam, a ponto de quase estorvar.

No dia oitavo, primeiro do mês de maio, chantou-se a cruz: sinal da fé e da posse. A segunda missa foi rezada. Isso acabado, perante o gentio, a Cruz foi beijada. Despediram-se.

Dois degredados ficaram, assim como dois grumetes, fugidos, durante a noite.

Na seguinte manhã, nono dia, partiu a esquadra chegada.

### 3.2 De colonialidade e decolonialidade

A chegada dos portugueses, em 1500, último ano do século XV, às terras que, mais tarde, seriam nomeadas Brasil, está ligada ao complexo processo de expansão europeia, iniciado décadas antes: “[...] o período que vai de 1450 a 1630, foi marcado, na maioria dos países europeus, em particular, naqueles do Oeste e do Sudoeste, por uma formidável expansão econômica, política e cultural” (MALOWIST, 2010, p.2). Foi marcado, também, “por um movimento de expansão além-mar que atingiu imensos territórios situados na borda do Atlântico e, até mesmo, no Pacífico” (MALOWIST, 2010, p.2).

Interessa-me, aqui, mais do que situar minuciosamente esse processo, relacioná-lo à formação do Brasil e passear por suas consequências no presente que vivemos, porque, como ensina Mbembe (2017, p.31) “o comércio negreiro e depois a colônia de *plantation* ou simplesmente de exploração” foram as “fontes batismais da nossa modernidade.” Assim, “pela primeira vez na história humana, o princípio e o tema com o mesmo nome foram instaurados sob o signo do capital, e é precisamente este ponto que distingue o tráfico negreiro e as suas instituições de formas autóctones de servidão” (MBEMBE, 2017, p.31).

De 1500 a 1800, diz Malowist (2010, p. 1-2) estabeleceu-se

um novo sistema geoeconômico orientado para o Atlântico, com seu dispositivo comercial triangular, ligando a Europa, a África e as Américas. A abertura do comércio atlântico permitiu à Europa e, mais particularmente, à Europa Ocidental, aumentar sua dominação sobre as sociedades das Américas e da África. Desde então, ela teve um papel principal na acumulação de capital gerado pelo comércio e pela pilhagem, organizados em escala mundial.

Uma nova consciência planetária emergiu de uma nova concatenação de mundos, da qual o Atlântico foi o epicentro, diz Mbembe (2010, p.31). “A transnacionalização da condição negra é um momento constitutivo da modernidade e o Atlântico, seu lugar de incubação” (MBEMBE, 2010, p.34).

A Europa, que não passava, antes, de “pequena província do Planeta”, no decorrer do *período atlântico*, foi, progressivamente, se inscrevendo num lugar de “comando sobre o resto do mundo” (MBEMBE, 2010, p.37). Ao longo do século XVIII, diz ainda Mbembe, emergiram vários discursos sinceros a respeito

da natureza, da especificidade e das formas dos seres vivos, das qualidades, traços e características dos seres humanos e, até, de populações inteiras, que são especificadas em termos de espécies, gêneros ou de raças classificados ao longo de uma linha vertical.

Gostaria de parar um pouquinho e voltar aos tempos do início, aos tempos sobre os quais aquele meu livro da 4ª série falava deste modo:

Figura 13: Livro didático de 4ª série (1973).



Fonte: A autora, 2018.

“Ficou pertencendo a Portugal, país católico”. Porém, desse então até o efetivo projeto de povoamento, 30 anos se passaram. Foi a expedição organizada

pelo rei D. João III, o Colonizador, sob o comando de Martim Afonso de Sousa, que resultou na fundação das duas primeiras vilas brasileiras: São Vicente e Piratininga, em 1532 (ALENCAR, 1978).

Antes dessa data, muita gente passou por essas terras, explorando, pilhando. Lucro, disputa e violência são palavras próprias para esse tempo, primórdios do capitalismo.

Depois de 1532 também. E parece que esses lados sempre causaram impressões contraditórias. Os relatos dos viajantes que por cá estiveram oscilavam entre uma visão edênica ou infernal destas terras tropicais. Lamentavam a “‘estranheza de nossas gentes’, ao passo que enalteciam ‘a existência de uma natureza paradisíaca’” (SCHWARCZ, 2012, p.11).

Por exemplo, Gândavo<sup>52</sup>, cujo relato, segundo Schwarcz (2012, p.13),

elogia a natureza local, as “qualidades da terra”, menciona o clima e a terra fértil e viçosa, a claridade do sol, as águas sadias para beber e finalmente “esta terra tão deleitosa e temperada que nunca nela se sente frio nem quentura sobeja”.

Mas os elogios cessam quando o viajante fala dos indígenas, o “bárbaro gentio que semeou a natureza por toda essa terra do Brasil” (SCHWARCZ, 2012, p.14). Gentio que perturbava bastante caminhadas seguras de quem quer que se aventurasse sertão adentro, pois não havia lugar onde não houvesse “povoações de índios armados contra todas as nações humanas” (SCHWARCZ, 2012, p.14). Parece ter sido Gândavo o “autor da máxima povos sem F, sem R, sem L” (SCHWARCZ, 2012, p.12), que ele usa em descrição: “a língua desse gentio toda pela costa é uma: carece de três letras- *scilicet*<sup>53</sup>, não se acha nela F, nem L, nem R, coisa digna de espanto, porque assim não tem Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente” (SCHWARCZ, 2012, p.14).

Já a “falta” não faltava à representação das gentes de cá, assim como sobejavam adjetivos depreciativos: desumanos, cruéis, preguiçosos, brutos, desonestos, antropófagos, assassinos etc. (SCHWARCZ, 2012, p. 14-15).

Este é apenas um exemplo do processo através do qual os Outros foram se constituindo no imaginário e no discurso daqueles que, através da invasão, da violência e da posse, subjugarão, subalternizaram populações inteiras, arrogando

<sup>52</sup> GÂNDAVO, Pero Magalhães. *História da Província de Santa Cruz de 1576*.

<sup>53</sup> Do Latim: ‘Vale dizer’, ‘isto é’.

para si, historicamente, um lugar próprio, a partir do qual nomearam e classificaram o mundo.

Assim, os preconceitos (hoje, incríveis) presentes na narrativa de Gândavo sobre os indígenas não foram enunciados exclusivamente por ele. Ainda no século XVIII (em 1749, precisamente), o naturalista francês Conde de Buffon lançou “a tese sobre a ‘debilidade’ e ‘imaturidade’ do continente americano (SCHWARCZ, 2012, p.16), e o fez observando o “pequeno porte dos animais existentes na América” e o “aspecto imberbe dos nativos”, o que, para ele, atestava a infantilidade e o retardo no desenvolvimento natural dos habitantes de cá (SCHWARCZ, 2012, p. 16). Ainda segundo Schwarcz, em 1768, o abade Corneille de Pauw retomou as noções apresentadas por Buffon de modo radical: introduziu a noção de “degeneração” para caracterizar o povo do “novo continente”:

Assolados por uma incrível preguiça e pela falta de sensibilidade, por uma vontade instintiva e uma evidente fraqueza mental, esses homens seriam “bestas decaídas”, muito afastadas de qualquer possibilidade de perfectibilidade ou civilização (SCHWARCZ, 2012, p.17).

Aos povos originários, cedo se juntariam outros Outros, todos vítimas da barbárie colonizadora em terras tropicais. Refiro-me àqueles que fertilizaram “o solo brasileiro com suas lágrimas, seu sangue, seu suor e seu martírio na escravidão”, conforme as palavras de Abdias Nascimento (2017, p.57). Sobre estes, os africanos aqui escravizados, houve o que Mbembe (2017, p.38) chama de “um impressionante trabalho de efabulação [...] que confunde sistematicamente as fronteiras entre o credível e o inacreditável, o maravilhoso e o factual”. O negro “é representado como protótipo de uma figura pré-humana incapaz de superar a sua animalidade” (MBEMBE, 2017, p. 39).

Mills (2018, p. 427) lembra que

Os conceitos nos orientam para o mundo, e é raro um indivíduo que pode resistir a essa orientação herdada. Uma vez estabelecida a mentalidade social, da sua influência é difícil se escapar, dado que não é uma questão de ver o fenômeno com o conceito discretamente atrelado, mas ver as coisas através do próprio conceito. No período clássico do expansionismo europeu, se torna então possível falar, com nenhuma aparência de absurdidade, de terras “vazias” que estão na verdade repletas de milhões de pessoas, de países “descobertos” cujos habitantes já existem, porque o Outro não-branco está localizado de tal maneira na classe conceitual operante que regras diferentes se aplicam.

A esses conceitos vai se juntar o pensamento de Hegel, bastante conhecido, no campo dos estudos raciais, como um dos filósofos que justificam o racismo.

Segundo Mbembe (2017, p. 39), a obra de Hegel *A razão da história* “representa o ponto culminante” do processo anteriormente descrito, que ele nomeia como “momento gregário do pensamento ocidental”. Hegel afirmava, por exemplo, que:

A principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência [...] O negro representa, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano [...]. A carência de valor dos homens chega a ser inacreditável. A tirania não é considerada uma injustiça, e comer carne humana é considerado algo comum e permitido [...] Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato, inexistentes. Com isso, deixamos a África. Não vamos abordá-la posteriormente, pois ela não faz parte da história mundial; não tem nenhum movimento ou desenvolvimento para mostrar (HEGEL, 1999, pág. 83-86 *apud* ARROYO, 2008).

Imperfeição e decadência moral e ontológica: a tese da inferioridade do continente americano e de seus homens – indígenas, negros escravizados e mestiços encontrava berço esplêndido onde repousar no século XIX, através do racismo científico, aquele devidamente justificado pela ciência, baseado na suposta inferioridade dos não brancos: o darwinismo racial.

Foi apenas “no século XIX que os teóricos do darwinismo racial fizeram dos atributos externos e fenotípicos elementos essenciais, definidores de moralidade e devir dos povos”<sup>54</sup>, diz Schwarcz (2012, p. 20). A raça passa, assim, a definir uma ontologia e o futuro das nações. É, pois, uma noção essencialista. É nela que se assenta a crença de que haja diferenças entre as raças em aspectos como honestidade, coragem ou inteligência, autorizando um tratamento diferencial (APPIAH, 1992, p. 5 *apud* GUIMARÃES, 2012, p.34). O autor chama a isso *racismo extrínseco*.

“Raça”, no entanto, “é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural”, diz Guimarães (2012, p.36). Mas foi esse conceito que se impôs no país (SCHWARCZ, 2012), intensificando o lastro racista já iniciado séculos atrás: a partir de então, a inferioridade de indígenas e negros ganha explicação científica.

Já foi mais que provado que as diferenças entre seres humanos não são determinadas por características biológicas; são, ao invés, socialmente construídas. Quando essas diferenças se prestam a inferiorizar, ganham um sentido político, hoje

---

<sup>54</sup> A autora se refere a autores como GOBINEAU, Le Bon e Taine, que fizeram correlações entre atributos físicos e morais.

explícito: justificar os privilégios de uns, através subalternização de outros. “A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se aformar enquanto universal” (SANTOS, 2017, p. 39).

A noção de raça, segundo Mbembe (2017, p. 39), cria a possibilidade de uma representação do negro (e demais humanidades não europeias) que assinala simultaneamente uma ausência (do mesmo) e uma presença – a de *monstros* e de *fósseis*<sup>55</sup>. Nestes, segundo Foucault (2000, p.216 *apud* MBEMBE, 2017, p.40) subsistem semelhanças, apesar dos desvios percorridos pela natureza, portanto, isso faz com que funcione como uma “forma longínqua e aproximativa de identidade”; o monstro, por sua vez, “narra como em caricatura, a gênese das diferenças”.

No grande quadro das espécies, gêneros, raças e classes, o Negro, na sua magnífica obscuridade, representa a síntese destas duas figuras. O Negro não existe, no entanto, enquanto tal. É constantemente produzido. Produzir o Negro é produzir um vínculo social de submissão e um corpo de exploração [...]” (MBEMBE, 2017, p.40).

A sordidez desse jogo implicou na criação de muitas efabulações sobre o negro e fundamentou, no Brasil do século XIX e da primeira metade do século XX, projetos oficiais, endossados pela religião cristã e apoiados por numerosos intelectuais, dos quais o psiquiatra baiano Nina Rodrigues foi o primeiro, de acordo com Abdias Nascimento (2017).

Aquele não foi, porém, o único. Nascimento (2017, p.81) enumera diversos outros: Monteiro Lobato, José Verissimo, Sílvio Romero, Oliveira Viana, Paulo Prado, Arthur Neiva, Afrânio Peixoto e Calógeras são alguns deles. Lobato – seu autor, Emília! -, por exemplo, acusava o negro de ser “o causador do “problema” racial brasileiro”:

Que problemas terríveis o pobre negro da África nos criou, na sua inconsciente vingança! Talvez a salvação venha de São Paulo e outras zonas que intensamente se injetam sangue europeu (NASCIMENTO, 2017, p. 81).

O interesse era resolver o “problema” da “mancha negra” no sangue dos brasileiros, estimulando a imigração branca europeia, a fim de que, através da miscigenação - já muito antes iniciada, através do estupro de mulheres negras por

<sup>55</sup> O autor desenvolve esse raciocínio a partir da obra de Michel Foucault *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

senhores portugueses e seus descendentes (NASCIMENTO, 2017, p. 81) -, a população brasileira branqueasse. As leis de imigração foram concebidas dentro dessa estratégia, e não se limitaram ao período pós-abolicionista: já em 1945, o Governo de Getúlio Vargas publica Decreto-Lei regulando a entrada de imigrantes, no qual se explicitava “a necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia” (NASCIMENTO, 2017, p.86).

Veja como, sobre o assunto, se expressou o historiador João Pandiá Calógeras, em 1930: “A mancha negra tende a desaparecer num tempo relativamente curto em virtude do influxo da imigração branca em que a herança de Cam se dissolve” (NASCIMENTO, 2017, p.86).

Nascimento afirma que a ideia de eliminação da raça negra não era “teoria abstrata, mas calculada estratégia de destruição, seja física – por doenças e por falta de recursos para se manter -, seja pela progressiva diluição. Fato é que diversos intelectuais dentre os já citados faziam prognósticos a respeito de quanto tempo levaria para a raça negra desaparecer destas terras. Em 1911, Arthur Neiva achava que, até 2012, “o Brasil estaria livre do negro e do seu mestiço” (NASCIMENTO, 2017, p. 87); havia, no entanto, quem considerasse um século tempo demais; já Afrânio Peixoto apostava que o processo demoraria mais: “Trezentos anos, talvez, levaremos para mudar de alma e alvejar a pele; e, se não brancos, ao menos disfarçados, perderemos o caráter mestiço!” (NASCIMENTO, 2017, p.88).

Nascimento interpreta como “estratégias de genocídio do negro brasileiro” a todo esse processo de mestiçagem, que não ocorreu “na forma de respeito mútuo e de intercasamento” (NASCIMENTO, 2017, p. 85): “A mestiçagem é, antes, indício de discriminação, porquanto resulta mais de concubinação e de relações fortuitas do que do casamento, pois neste o preconceito atua com sua maior força” (AZEVEDO *apud* NASCIMENTO, 2017, p. 84-85)<sup>56</sup>.

Fosse como fosse, o importante era alvejar a pele. Também na literatura oral desse tempo, essa ideia se coloca. Cascudo (2004, p. 262-263) reconta um conto etiológico – modalidade de conto popular que objetiva explicar a razão de certas

---

<sup>56</sup> Suponho que, por se propor a escrever um ensaio, Abdias Nascimento não faça caso de apresentar referências completas das obras citadas. Desta, ele se resume a dizer título (incompleto) e autor: *Democracia racial*: p. 30. Na internet consta: AZEVEDO, Thales. *Democracia racial: ideologia e realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

coisas –, ouvido da boca de mestre Alípio, vaqueiro da Paraíba, cujo título é “Por que o negro é preto”. Começa com a pergunta: “Por que o negro tem a sola dos pés e a palma das mãos inteiramente brancas?” E então é narrada a explicação, que tem por personagens Jesus, a mulher de um camponês, seus dezesseis filhos e São Pedro.

Passa-se nas bandas da Paraíba. A jovem mulher, tão envergonhada ficou, por ser tão moça e já ter tal quantidade de filhos, que, quando avistou Jesus caminhando por perto de sua casa, tratou de esconder oito deles num quarto, sabedora de que seria por ele interrogada. Não deu outra! “Esses meninos são seus?”, indagou o filho de Deus. E, observando o tamanho da casa, perguntou se ela estava satisfeita com as instalações. Mas não parou por aí: quis saber o que havia no tal quarto. A mulher respondeu que era um depósito de carvão.

Despedindo-se, depois de abençoar a todos, enunciou a sentença condenatória: “Sendo carvão não mudará de cor”.

Ficaram todos pretos. “Por causa de sua mentira, se tornara mãe de oito filhos negros. O desgosto não podia ser senão enorme.” Revoltada e triste, foi procurar solução com São Pedro, que lhe recomendou, confiante: “Banhe-os nas águas do rio Jordão que eles ficarão brancos.”

Não deu de todo certo. O rio estava “inexplicavelmente seco, com um fiozinho de nada correndo, mal chegando para que as crianças pudessem molhar a sola dos pés e a palma das mãos.” Com sede, beberam apenas gotas, ficando, assim, brancos, sola e palmas. Tão pouquinho água conseguiu apenas clarear a boca, “puxando mais para o roxo”, nas palavras do informante.

É a explicação que se conhece com o fim de decifrar o mistério. Os escravos da várzea costumavam contar essa história nas suas reuniões domésticas das senzalas e também da Casa Grande, não deixando de fazer as suas “variações de largo fôlego” [...], mas o essencial está no que ficou relatado em conformidade com a tradição. E sem tirar nem pôr. (CASCUDO, 2004, p.263)

Referindo publicação de João Ribeiro de 1919, Cascudo aponta a presença de variantes dessa narrativa em outras culturas. Fosse como fosse, na centralidade estava a maldição da pele negra.

Schwarzc (2012, p.10) nos fala de um livro com histórias autorais, publicado, no Brasil, pela editora Francisco Alves, em 1912, e, na Inglaterra, em 1937. Chama-se *Contos para crianças*, assinado por Chrisanthème, pseudônimo de Cecília

Bandeira de Mello Ribeiro de Vasconcelos. Trata-se de “uma série de histórias cujo tema central é muitas vezes o mesmo: como uma pessoa negra pode tornar-se branca”. “A princesa Negrina” é um deles, misto de contos de fadas com elementos bíblicos.

Após muitos anos de casamento, o rei e a rainha não haviam, ainda, tido a graça de um herdeiro, mas, um dia, o bondoso casal foi contemplado com a possibilidade de fazer um pedido à fada madrinha. O último. “Oh, como eu gostaria de ter uma filha, mesmo que fosse escura como a noite que reina lá fora”, diz a rainha, comovida. Foi literalmente atendida: pariu Rosa Negra<sup>57</sup>, a criança que nasceu “preta como o carvão”.

E a figura do bebê escuro causou tal “comoção” em todo o reino que a fada não teve outro remédio senão alterar sua primeira dádiva: não podendo transformar “a cor preta na mimosa cor de leite”, prometeu que, se a menina permanecesse no castelo até seu aniversário de dezesseis anos, teria sua cor subitamente transformada “na cor branca que seus pais tanto almejavam. Contudo, se desobedecessem à ordem, a profecia não se realizaria, e o futuro dela “não seria negro só na cor” (SCHWARCZ, 2017, p.10).

A narrativa prossegue e, numa estrutura idêntica à de “A bela adormecida”: Rosa Negra vai crescendo “imensamente bela”, a despeito de ser “terrivelmente preta”, trancada no palácio. E, como no conto de fadas, um dia teve o ímpeto de sair, tentada que foi por uma serpente, à maneira de Eva.

Foi punida, mas não com o sono de cem anos: “conheceu o horror e a traição”, diz Schwarcz (2012, p.11). Desamparada e desesperada, “concordou, por fim, em se casar com ‘o animal mais asqueroso que existe sobre a Terra’ – ‘o odioso Urubucaru<sup>58</sup>” (SCHWARCZ, 2012, p.10), e, nesse ponto, se parece com “A Bela e a Fera”. A princesa passou a noite de núpcias chorando: “‘Eu agora perdi todas as esperanças de me tornar branca’, lamentava-se nossa heroína diante de seu não menos desafortunado esposo” (SCHWARCZ, 2012, p.10).

Mas, naquele momento, veio-lhe a surpresa, o triunfo da heroína, como em todos os contos de fadas:

Rosa Negra viu seus braços envolverem o mais belo e nobre jovem homem que já se pôde imaginar, e Urubucaru, agora o Príncipe Diamante, tinha os meigos olhos fixos sobre a mais alva princesa que jamais se vira”. [...] Belo

<sup>57</sup> Certamente, em referência a “Rosa Branca e Rosa Vermelha”, ao conto de fadas registrado pelos irmãos Grimm.

<sup>58</sup> O único significado que encontrei para a palavra, que nomeia certo arroio no RS, foi este: “ninho de aves barulhentas ou ninho de urubus” no site <http://www.portaldasmissoes.com.br/>. Faz sentido.

e branco, o casal conheceu para sempre a “real felicidade” (SCHWARCZ, 201, p.11).

A felicidade real, seja para nobres, seja para plebeus, é branca, ouço o conto dizer. “Quase uma bênção”, diz Schwarcz (2012, p. 11). “Um símbolo dos mais operantes e significativos até os dias de hoje”, afirma a autora.

Ainda opera e ainda significa demasiado, neste país onde, até recentemente, falar de racismo era tocar num tabu, onde o mito da convivência gentil entre casa grande e senzala (a democracia racial) é “fonte de orgulho nacional”, “prova inconteste de nosso status de povo civilizado” (GUIMARÃES, 2012, p.39), embora já haja tanto tempo que Florestan Fernandes (2007) falou o contrário, e por tantos vem sendo referendado.

Ainda opera e significa demasiado, neste país que se orgulha de não ter preconceito de origem, mas onde o preconceito de marca fala forte; onde o branqueamento, ideal de muitos, é defesa pessoal, porque é modo de “escapar aos efeitos da discriminação racial” (MUNANGA, 2004, p.109); onde ainda se muda de alma e se disfarçam as marcas africanas no corpo.

Ainda opera e significa, neste país onde a Hidra-Racismo ainda fala forte, através do coro entoado por todas as bocas de suas tantas cabeças: Estereótipo, Preconceito, Discriminação, Intolerância... País onde quem quiser pode ver o ódio racial em franco crescimento (ou escancaramento desavergonhado), como lembra Sueli Carneiro, lá no início.

Ainda opera, neste país onde, nas salas de aulas, as crianças driblam os termos “negro” e “preto” através de uma miríade de palavras para falar de cor de pele: “meio branco”, “meio preto”, “chocolate”, “bombom”, “café com leite”, “morena”, “moreno quase branco”.

Podemos ver como ainda opera, num diálogo como este, em que a estudante negra de 7 anos de idade não consegue pronunciar a cor real da personagem da história<sup>59</sup>:

---

<sup>59</sup> Trata-se de *A botija de ouro*, de Joel Rufino dos Santos, sobre a qual falarei amiúde no Capítulo 4.

**Menina:** [...] que é bem feio ele fazer isso com as pessoas que parecem morenas, por quê? Porque não é só por causa que a pessoa é morena que ela tem que ser tratada assim.

**Prof<sup>a</sup>:** A escravinha era morena?

**Menina:** É.

[**Outra criança que não aparece:** É preta.]

**Prof<sup>a</sup>:** Qual a cor da escravinha? Era morena?

[**Outras crianças:** Pretinha!]

**Menina:** Mais ou menos. [*Com um meio-sorriso e um olhar de quem sabe que a resposta não é aquela* ]

**Prof<sup>a</sup>:** Por que mais ou menos?

**Menina:** Porque, se eu falar que ela é preta, eu vou julgar ela.

**Prof<sup>a</sup>:** Vai julgar? Mas a cor da pele dela qual é?

**Menina:** É marrom escuro.

**Prof<sup>a</sup>:** E a pessoa que tem a pele marrom escuro ela é o quê? Morena?

**Menina:** Negra. [*tímida*]

**Prof<sup>a</sup>:** Então, se falar que ela é negra, você estaria julgando a pessoa?

**Menina:** Não, se eu falar que é preta.

**Turma de 2º ano**

Dizer que ela preta é julgá-la, é proferir uma sentença, certamente condenatória.

É com enunciações (BAKHTIN, 2004) desse teor que precisamos nos preparar para lidar. Muito mais do que contar histórias, é com isso que temos que conversar, e penso ser *sine quan non* compreender os elos históricos que fundamentam o pensamento da menina, levando-a a falar assim.

Nós precisamos construir um currículo que, se afastando de simplificações estereotipadas, possa permitir a essa criança um processo de identificação positivo. Mas, também, é preciso que esse currículo permita a crianças, como certo menino não negro<sup>60</sup> que, vestido de rei negro, desfilou imitando macaco, uma representação da negritude para além da clausura da estereotipia em máscara racista.

Descolonizar o currículo, expressão que vem sendo bastante usada nos últimos tempos, é compreender que, mesmo após a descolonização, ou seja, a independência política da metrópole colonizadora, as ex-colônias continuaram embriagadas do pensamento colonial. As situações que acabei de expor me

<sup>60</sup> Trata-se de outra aula, cuja proposta será abordada oportunamente.

parecem exemplos de seu alcance. Descolonizar os currículos é procurar modos de transcender a colonialidade trazida pela modernidade.

Nesse sentido, é fundamental atentar para a ressignificação que o engajamento do Movimento Negro produziu no conceito de raça, que deixa de ser um fenômeno biológico, transformando-se em político. Assim, a categoria negro passa a ser “símbolo de uma condição étnica e racial” e “raça negra” [...], um conjunto de indivíduos que possuem histórias e culturas comuns no passado e no presente” (OLIVEIRA, 2018, p. 88-89). Sobre isso diz Gomes (2018, p. 21): “[...] o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais.”

Como bem nota Oliveira (2018, p.89), essas ressignificações nos permitem “pensar a partir de ruínas, das margens criadas pela colonialidade do poder, das experiências e histórias subalternizadas”. A isto Mignolo (*apud* OLIVEIRA, 2018) denomina *diferença colonial*, “operação conceitual que parte de um lócus específico de enunciação, marcado pela opressão, discriminação e racismo contra aqueles considerados não brancos” (OLIVEIRA, 2018, p.89).

A Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares nos chamam a nos posicionar na perspectiva de um projeto decolonial de educação<sup>61</sup> (WALSH, 2009, p. 13-14), compreendendo a necessidade de uma pedagogia e práxis que, questionando as matrizes coloniais incrustadas nos currículos, abram espaço para racionalidades outras, busquem e procurem promover uma *interculturalidade crítica*, que significa “transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida”. Nas palavras de Walter Mignolo (2007, *apud* MUNSBURG e SILVA, 2018, p.146): “La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogias desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas ‘otras’”.

Parece-me que tal trabalho precise buscar profundidade e delicadeza para lidar com situações tão discrepantes e ao mesmo tempo tão próximas, como a da

<sup>61</sup> A autora integra um grupo de pesquisadores, em sua maioria latino-americanos, chamado Grupo Modernidade/Colonialidade, o qual se formou, segundo Maldonado-Torres (2010, p.414), interrogando “os processos de racialização, dominação e dependência, testados e postos em prática no contexto da conquista das Américas”. O GM/C é integrado, dentre outros, por Aníbal Quijano (Peru), Walter Mignolo (Argentina), Enrique Dussel (Argentina), Catherine Walsh (norte-americana radicada no Equador), Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), Daniel Mato (Venezuela), Fernando Coronil (Venezuela), Edgardo Lander (Venezuela), Arturo Escobar (Colômbia), Santiago Castro-Gómez (Colômbia).

menina negra que não tem coragem de dizer que a personagem é preta, porque se o disser estará “julgando ela”, e a do menino não negro que não conseguiu dizer à turma por que desfilou andando feito macaco ao se vestir de rei negro. São clausuras de dois modos, mas ambas clausuras racistas, como um dia disse Frantz Fanon (2008).

A interculturalidade crítica, constitutiva do pensamento decolonial, considera a legitimidade de culturas outras, daquelas apagadas e invisibilizadas pela colonialidade - a qual, estabelecendo entre as pessoas uma hierarquia racializada, constitui um dos sustentáculos do padrão mundial do poder capitalista (QUIJANO, 2017). É essa matriz que alija seres humanos através um cardápio extenso de racialização/subalternização, como Walsh (2009, p.15) descreve: *a colonialidade do poder*, que instaura uma hierarquia social racializada; *a colonialidade do saber*, que afirma a superioridade europeia; *a colonialidade do ser*, que desumaniza racialmente os colonizados; e, enlaçando as demais, *a colonialidade cosmogônica*, que

fixando-se na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana.

Em 1982, o escritor colombiano Gabriel García Márquez foi contemplado com o prêmio Nobel de Literatura. Eu não conhecia o trabalho dos pesquisadores do grupo Modernidade/Colonialidade antes de ingressar no curso de Doutorado, mas conhecia o discurso que García Márquez apresentou na cerimônia de entrega do prêmio na Academia Sueca. Fiquei impressionada com a semelhança de foco, por isso divido com você apenas algumas palavras do fabuloso discurso do escritor latino-americano:

Eu me atrevo a pensar esta realidade descomunal, e não só a sua expressão literária, que este ano mereceu a atenção da Academia Sueca de Letras. Uma realidade que não é a do papel, mas que vive conosco e determina cada instante de nossas incontáveis mortes cotidianas, e que sustenta um manancial de criação insaciável, pleno de desdita e de beleza, e do qual este colombiano errante e nostálgico não passa de uma cifra assinalada pela sorte. Poetas e mendigos, músicos e profetas, guerreiros e malandros, todos nós, criaturas daquela realidade desaforada, tivemos que pedir muito pouco à imaginação, porque para nós o maior desafio foi a insuficiência dos recursos convencionais para tornar nossa vida acreditável. Este é, amigos, o nó da nossa solidão.

Pois se estas dificuldades nos deixam – nós, que somos da sua essência – atordoados, não é difícil entender que os talentos racionais deste lado do mundo, extasiados na contemplação de suas próprias culturas, tenham ficado sem um método válido para nos interpretar. É compreensível que

insistam em nos medir com a mesma vara com que se medem, sem recordar que os estragos da vida não são iguais para todos, e que a busca da identidade própria é tão árdua e sangrenta para nós como foi para eles. A interpretação da nossa realidade a partir de esquemas alheios só contribuiu para tornar-nos cada vez mais desconhecidos, cada vez menos livres, cada vez mais solitários.

[...]

Por que a originalidade que é admitida sem reservas em nossa literatura nos é negada com todo tipo de desconfiança em nossas tentativas difíceis de mudança social? Por que pensar que a justiça social que os europeus desenvolvidos tratam de impor em seus países não pode ser também um objetivo latino-americano, com métodos distintos e em condições diferentes? Não: a violência e a dor desmedida da nossa história são o resultado de injustiças seculares e amargas sem conta, e não uma confabulação urdida a três mil léguas da nossa casa (MÁRQUEZ, 1982).

Urdidura de tantas violências, físicas e simbólicas.

No lado visível da linha abissal que divide o mundo, a que se refere Santos (2017), sabemos, estão os europeus e os seus valores – o eurocentrismo -, cuja permanência no currículo aquela estudante do 2º segmento do Ensino Fundamental denunciou na postagem que relatei anteriormente. Santos (2017, p. 39) reforça: “O meu argumento é que esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial”.

Ainda que ocupemos lugares diferentes no palco e no enredo, somos todos personagens desse drama.

Retornemos ao texto de Caminha, reescrito a meu modo:

E nesta maneira<sup>62</sup>, Senhoras e Senhores, procurei dar conta do que nesta terra vi e vivi e do que sobre ela li. E me perdoem se algum pouco abreviei ou se outro me alonguei, “pois o desejo que tinha de tudo vos dizer mo fez pôr assim pelo miúdo” (CAMINHA, 1500), mas a certeza de que há muito ainda por saber me conforma na falta.

E, pois que, senhores, é certo que, assim neste cargo que levo, com as demais coisas que direi pretendo fazer serviço à educação antirracista.

Beijo as mãos dos meus Ibêjis.

Deste Rio de Janeiro, do nosso Brasil, hoje, quarta-feira, décimo terceiro dia de fevereiro de 2019.

<sup>62</sup> Todo o trecho a seguir é paródia da Carta de Pero Vaz de Caminha: “E nesta maneira, Senhor, dou aqui a Vossa Alteza conta do que nesta terra vi. E, se algum pouco me alonguei, Ela me perdoe, pois o desejo que tinha de tudo vos dizer, mo fez pôr assim pelo miúdo. ‘E, pois que, Senhor, é certo que, assim neste cargo que levo, com em outra qualquer coisa que de vosso serviço for, Vossa Alteza há de ser de mim muito bem servida, [...] ‘Beijo as mãos de Vossa Alteza. ‘Deste Porto Seguro, da vossa Ilha da Vera Cruz, hoje, sexta-feira, primeiro dia de maio de 1500. Pero Vaz de Caminha”

#### 4 LITERATURA, SUJEITOS E O MUNDO INTEIRO: DIÁLOGOS

A linguagem é uma pele: esfrego minha linguagem no outro. É como se eu tivesse palavras ao invés de dedos, ou dedos na ponta das palavras. Minha linguagem treme de desejo. A emoção de um duplo contato: de um lado, toda uma atividade do discurso vem, discretamente, indiretamente, coloca em evidência um significado único que é “eu te desejo”, e liberá-lo, alimentá-lo, ramificá-lo, fazê-lo explodir (a linguagem goza de se tocar a si mesma); por outro lado, envolvo o outro nas minhas palavras, eu o acaricio, o roço, prolongo esse roçar, me esforço em fazer durar o comentário ao qual submeto a relação.<sup>63</sup>

*Roland Barthes*

Essa proposta de trabalho pedagógico com textos literários começou a ser construída nos idos de 1985, quando o primeiro plano foi redigido, pelo professor Mario Bruno, primeiro coordenador pedagógico da área, a partir de um currículo que começara a ser praticado, com a denominação de Literatura, naquele ano.

No texto introdutório constante do Projeto Político-Pedagógico Institucional - PPPI (2017)-, estão descritos os fundamentos do trabalho, que tem por objetivo geral a “formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (PPPI, 2017, p.127)

Nele, afirma-se o discurso literário como representação do mundo, “que questiona a linearidade, assinala as contradições e a multiplicidade de visões”, sendo, “antes de tudo, atenção à diferença, ao não hierarquizado, ao não compartimentado” (PPPI, 2017, p.125). O texto literário é apontado como um “tecido fundado na tensão entre o real e o imaginário”, sendo este o aspecto “que abraça, simultaneamente, a multiplicidade e a unidade do que denominamos literatura” (PPPI, 2017, p.125).

Afirma, também, a intenção de romper com o *discurso monolítico de caráter persuasivo* que “não abre brechas para o choque de verdades, para o desafio da

---

<sup>63</sup> In: *Fragmentos de um discurso amoroso*, 2003, p.64.

diversidade, homogeneizando tudo na voz do narrador” (PPPI, 2017, p.125). Rejeitando uma escolarização da leitura que maximiza as respostas prontas e considera o livro como obra acabada, “fonte da “aquisição de saber” raramente contestável” (PPPI, 2017, p.125), o plano explicita que a leitura só será significativa para os sujeitos se lhes propiciar diálogo e reflexão.

*Prazer e fruição* são conceitos trazidos por Barthes (2002b), um dos teóricos interlocutores do trabalho. Barthes (1977, p.49 *apud* PPPI, 2017, p. 126) propõe pensar o texto “num jogo entre duas margens, prazer e fruição”, em que a primeira não rompe com a norma e a segunda, sim. Assim, o texto literário é produtivo “à medida que só se configura como literário por meio de leituras que o reescrevem e o compreendem como “coisa viva”, capaz de operar deslocamentos na linguagem e no sentido em geral” (PPPI, 2017, p.126). De acordo com Barthes:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 2002b, p.20-21).

Outro teórico interlocutor do trabalho é o semiólogo Umberto Eco. Suas heranças estão colocadas em termos da noção de *obra aberta*.

O texto literário não é um conjunto de significados ocultos ou explícitos, mas um jogo de possibilidades e configurações de sentido que podem estimular a percepção e o pensamento. A abertura e o dinamismo da obra constituem a vitalidade estrutural que possibilita a pluralidade de sentido. [...] Seguindo esse fio, podemos nos referir à prática de leitura do texto literário como uma experiência lúdica de criação” (PPPI, 2017, p.127).

O texto aponta, também, a necessidade de pensar a literatura infanto-juvenil inserida no “projeto desafiador próprio a todo fenômeno artístico”, que envolve “o papel interrogativo das normas em circulação; impulsionador do leitor a uma postura crítica e criador de condições de possibilidade para que os propósitos da leitura se revelem criativos” (PPPI, 2017, p.126), pois, do contrário, há o risco de o gênero converter-se “num dispositivo pedagógico que transmite ao leitor passivo convenções gramaticais, normas de valor, enfim, o já estabelecido” (PPPI, 2017, p.126.). [grifo da autora]

O Campus São Cristóvão I, onde Literatura teve em seu quadro, ao longo dos anos, como regentes e/ou coordenadores<sup>64</sup>, professores que participaram da estruturação inicial do trabalho<sup>65</sup>, todos com formação em Letras, foi onde o currículo praticado guardou uma característica de continuidade, obviamente incorporando diversos aprofundamentos, decorrentes de tantas reflexões ocorridas através dos anos. Considero ser por isso que o trabalho que fazemos no presente ainda guarda fortes marcas das concepções teóricas propostas por Barthes e Eco.

Importante, também, dizer que, já nas origens, era a clara a intenção de tornar as salas de aulas espaços de rompimento. Os primeiros *praticantes* (CERTEAU, 2003) desejavam liberar as potencialidades criativas de cada um.

Daí a força para o grupo das noções de **coletividade** e de **processo**, abrangendo tanto os processos dos professores, como os processos dos alunos e sua articulação. Tinha-se como pressuposto que a maneira de trabalhar 'metaforizava' as intenções (VINCO, 2006, p.82).

Mario Bruno, o primeiro coordenador de Literatura do 1º segmento do CP II, com veemência, me disse, em entrevista, sobre o que estava em jogo na criação do trabalho:

O professor que faz o seu planejamento sozinho, com a sua *res cogitans*, num quarto, e vai pra sala de aula, ele vai reproduzir isso na relação com o aluno. Agora, o professor que senta e pensa em grupo vai querer trabalhar com os alunos como um grupo e vai formar essa visão de grupo! É isso que a gente tinha, então tinha uma questão muito maior no nosso trabalho que era discutir a especificidade da especificidade do texto literário, uma questão que estava além de uma mera discussão teórica, no plano do pensamento separado do corpo. Era uma questão política da relação professor/professor, da relação aluno/aluno, da relação professor/aluno. Que coloca em xeque uma postura de senhor e escravo, de mestre e aluno que ainda existe na escola (VINCO, 2006, p.82).

Mais de trinta anos passados, nosso trabalho ainda é assim. No CSC I, conseguimos manter quatro horas-aula semanais de planejamento coletivo, o que, se, por um lado, não é tanto tempo, por outro, nos possibilitam um processo continuado de interação e de formação em serviço que faz a diferença. Conforme já disse, esse é um espaço onde ensinamos, aprendemos, compartilhamos.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, as reuniões de planejamento foram fundamentais, tanto para aprendermos teoricamente, como para trazermos os

---

<sup>64</sup> Coordenadores de Literatura em São Cristóvão I: Mario Bruno (1985- 1990; 1996-2000); Maria Júlia Cunha Limia (1991-1995); Teresa Prallon (2001- 2008); Sônia Regina Vinco (1999 – 2018).

<sup>65</sup> O processo de formação do trabalho de Literatura está esmiuçado na minha dissertação de Mestrado, já referida.

eventos ocorridos nas aulas e refletirmos coletivamente sobre seus sentidos, avaliarmos nossas ações, revermos nossas posturas. Um dia, a professora Alessandra me disse assim:

É interessante que a pesquisa da coordenadora nos suscita questões e nos faz ter outro olhar sobre as coisas que acontecem em sala de aula. Nos faz perceber as sutilezas de situações de racismo que as crianças vivem e que, se a gente não tivesse esse espaço de troca, de reflexão e de discussão coletiva, talvez nos passassem despercebidas essas situações. Então, nos dá um outro olhar, nos faz crescer como pessoas, como profissionais e nos faz refletir muito, buscando a educação antirracista que a gente tanto deseja<sup>66</sup>.

Isso que diz Alessandra também faz parte do processo que referi, no título deste trabalho, como *tornar-se*. Estamos todas nos tornando, no jogo criativo cotidiano de praticar e pensar o currículo, interrogando a cultura e a nós próprias, para tecê-lo de modo cada vez mais democrático e, por conseguinte, emancipatório, porque, como diz Santos (1995 *apud* OLIVEIRA, 2017), democracia e emancipação são indissociáveis.

Figura 14- Cena de um planejamento coletivo. Professoras Jucelene, Vanessa, Danielle e Márcia.



Fonte: A autora, 2017.

É em diálogo com o Plano de Ensino mencionado que construímos nossas aulas. Ele guarda uma peculiaridade: traz os princípios e objetivos a serem trabalhados e a relação de tipologias textuais a serem abordadas, mas a distribuição

<sup>66</sup> Reunião de Planejamento, 25 de junho de 2017.

dos conteúdos nas diversas séries<sup>67</sup>, ou seja, a efetivação das intenções, no que se refere à seleção do repertório, ao enfoque e ao aprofundamento da abordagem, de acordo com as diversas faixas etárias fica a cargo da equipe de trabalho, composta, como já disse, pela coordenadora pedagógica e pelas professoras regentes. Em outras palavras, cabe a essa equipe estabelecer o currículo a ser efetivamente praticado.

A proposta de trabalho está estruturada em dois eixos: Livro e Texto.

Com relação ao Livro, enfocamos: Autoria; ilustração; diagramação; paginação; editora/edição e o contexto de produção da obra.

Relativamente ao eixo Texto, o plano propõe o trabalho com textos narrativos, poéticos e dramáticos. Dentre os narrativos, constam os autorais - contemporâneos e clássicos; e os provenientes da tradição oral: contos de fadas; contos maravilhosos; contos populares; fábulas; lendas e narrativas míticas. Do mesmo modo se procede em relação aos textos poéticos apresentados. Fazem parte da proposta de curso: acalantos; cantigas de roda; quadrinhas; parlendas; trava-línguas; canções populares; letras de músicas e poemas autorais. Os textos dramáticos são apresentados no currículo do 5º ano.

A inserção dessas tipologias textuais nas aulas não se dá de forma assistemática. Vimos construindo um currículo que compreende a literatura como “um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada” (COSSON, 2018, p. 26). Assim como Cosson, eu acredito que “não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada atividade escolar de leitura literária” (COSSON, 2018, p.26).

É imprescindível ajudar a criança em formação como leitora a olhar para a linguagem literária em seus modos particulares de organização e não menos importante é oferecer condições de uma formação em que os leitores possam estabelecer *redes verticais*, conectando-se com uma tradição cultural, como afirma Colomer (2014, p. 151-152):

A escola deve velar para que assim seja, já que as novas gerações têm direito a não ser despojadas da herança literária da humanidade. Sem ela, as crianças se acham condenadas, como Peter Pan, a viver em um lugar de eterno presente, em que tudo se esquece de imediato. É precisamente para

---

<sup>67</sup> Tal característica faz com que haja muitas diferenças entre os trabalhos desenvolvidos pelas equipes de Literatura, nos cinco *campi* de 1º Segmento do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) do CP II (*campi* I).

sobreviver à angústia dessa maldição que o menino-que-não-pode-crescer volta uma vez ou outra ao mundo real para ouvir as histórias de Wendy.”

Ao longo dos cinco anos de escolaridade, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nossas crianças têm contato com ampla quantidade e variedade de textos literários. Em cada série, lhes apresentamos textos de diferentes autorias (autores conhecidos e da tradição oral), clássicos e contemporâneos, brasileiros e estrangeiros, num currículo bastante diversificado, que busca afastar-se de uma escolarização próxima ao que Colomer (2014, p.146) nomina “atitude de turista” ante as obras literárias”. Ela concorda conosco, dizendo da importância da *leitura extensiva* em redes horizontais:

O número de obras lidas importa muito se as crianças devem construir seu horizonte de expectativas contra o qual projetar cada nova leitura. Não se aprende apenas lendo ‘muito bem’ uns poucos textos, também é necessário ajudar as crianças a estabelecer relações entre muitas leituras (COLOMER, 2014, p.147-148).

Outro aspecto do trabalho que considero importante enfatizar é que os textos escolhidos para compor as aulas são apresentados a todas as turmas de determinada série. Isso, além de trazer aos estudantes a possibilidade de construir referências leitoras comuns (COLOMER, 2017), garante o fortalecimento de uma comunidade de leitores (CHARTIER, 1994), independentemente das práticas desenvolvidas pelas professoras do Núcleo Comum, que são bastante diversas.

No entanto, é necessário mais que o acesso aos livros. É preciso que a pessoa possa tomar posse da “chave” que lhe possibilite entrar no “reino das palavras”, como disse o poeta Drummond, e ser capturada por elas, tornando-se, assim, leitora para a *vida inteira*.

Esse é um processo de muita complexidade, que funciona das mais variadas formas, e disso nos dão mostras tantos testemunhos de leitores. Não tenho respostas, não temos receitas, tampouco é este o objeto desta pesquisa. Todavia, acredito que determinados modos de lidar pedagogicamente com os textos literários podem facilitar a aproximação das crianças do universo da leitura, e é isso que vimos tentando fazer.

Para além do planejamento, nosso trabalho persegue a noção de coletividade, desde suas remotas raízes.

Figura 15 - Aula da professora Valéria Pinho, integrante da equipe em 2016.



Fonte: A autora, 2016.

É coletivo o momento em que as professoras, com seu corpo, com sua voz, dão vida às histórias/poemas nas rodas de leitura. A produtividade da leitura em voz alta é confirmada por nossa experiência, assim como pela pesquisa educativa, como afirma Colomer (2017, p. 97). Esta autora cita uma frase de René Diatkine (2008, p. 15, *apud* COLOMER, 2017, p.17) que compartilho com o leitor: “Não creio que possam interessar-se pelo solfejo crianças que jamais tenham descoberto a música”.

Também é coletivamente que encaminhamos os processos interpretativos, nas rodas, após a audição dos textos, ou mesmo antes, como o leitor saberá mais adiante. “Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos”, afirma Cosson (2018, p.26).

As conversas decorrentes da leitura são ocasiões privilegiadas para o debate. É ali que pretendemos que as vozes entrem em diálogo, e a linguagem, como aponta Bakhtin (2004) não é lugar de paz, mas arena de conflitos.

Nosso trabalho avança cada vez mais no sentido de procurar abordagens que aprofundem o diálogo das crianças consigo mesmas, com o outro, com a(s) cultura(s). Se o texto, como afirma Eco (2002), é um *mecanismo preguiçoso que carece do leitor para fazer sentido*, se o (bom) texto é o que tem abertura, isto é, permite múltiplas leituras, é preciso dar preponderância às palavras dos leitores. É preciso atentar para as respostas, as *contrapalavras* (BAKHTIN, 2004), que a

experiência literária pode suscitar nas crianças. Afastamo-nos das respostas prontas, assim como de abordagens que desconsiderem a riqueza polissêmica da palavra literária para a formação dos sujeitos. Penso ser possível, nos nossos dois tempos de aula semanais com cada turma, capturar as crianças para experimentar a amplitude da leitura de mundo que pode ser feita na companhia da literatura.

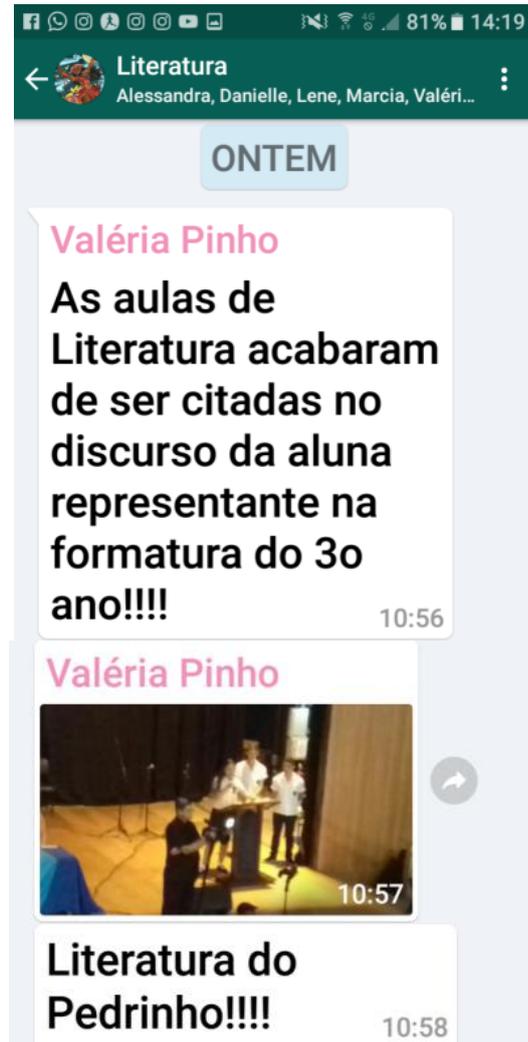
A maior parte das atividades que propomos é feita em grupos, e as crianças vão vivendo a experiência de argumentar para defender suas ideias, de negociar soluções coletivas, de criar em conjunto, assim como de compartilhar o material disponível na sala de aula.

Procuramos levar para as aulas experiências diversificadas com os textos literários e a partir deles. Privilegiada no trabalho está a imaginação, em cujo valor cognoscitivo apostamos. Larrosa (2002) recorda que houve um tempo em que “a imaginação era a faculdade mediadora entre o sensível e o inteligível, entre a forma e o intelecto, entre o objetivo e o subjetivo, entre o corporal e o incorporeal, entre o exterior e o interior” (LARROSA, 2002, p.135), e por isso é que existe analogia entre esta e a *experiência*. Em vez de afastar a imaginação para o âmbito informe da “fantasia”, nós consideramos essa faculdade humana como produtora de conhecimento. Muito além de constituir simples “distração”, mera “informação”, ou mesmo momentos de construção de estéreis conhecimentos linguísticos apartados da vida, nossa intenção é de que as experiências que propomos em Literatura sejam possibilidades de reinvenção, de pensar em outros modos de o mundo ser.

A professora Valéria Pinho só participou do trabalho de Literatura por um ano, o último de sua carreira, que se deu inteira no CSC I, em áreas do Núcleo Comum. Ela se aposentou no início de 2017.

No final daquele ano letivo, no entanto, enviou ao grupo de professoras uma mensagem por *whatsapp*. Ela se encontrava no teatro Mário Lago, no CSC II, local onde usualmente acontecem as cerimônias de formatura no colégio. Estava muito excitada e quis nos comunicar o que estava vendo naquele momento.

Figura 16 - Mensagem da professora Valéria Pinho



Fonte: A autora

Mas o que será que disse a estudante, ao fim do Ensino Médio? Depois da cerimônia, ela arranhou modo de fazer-me chegar o discurso lido pela aluna representante. Trata-se de um belo texto, escrito de forma literária, no qual a autora passeia por sua trajetória, do início ao fim de sua escolaridade no CP II. Mostro-lhe o começo:

#### Ensaio sobre Pedro

Fórmula de Bhaskara, equação de Clapeyron, Emily Durkheim. Charles Darwin, Sócrates, Marcel Duchamp. Isaac Newton, Gonçalves Dias, e, não menos importante, Dom Pedro II, é claro. Entre inúmeras fórmulas, citações, teorias e suas aplicações, eu conheci algo que os livros didáticos jamais descreveriam com tanta precisão: sensações. Uma para cada momento de nossa trajetória.”

O narrador segue, dizendo de fatos, sentimentos e sensações experimentadas ao longo do tempo, desde os seis anos, quando ingressou no Campus São Cristóvão I.

Chega a hora em que atravessa a grade, isso é, começa a cursar o 6º ano, no prédio contíguo, momento de ruptura importante na trajetória das crianças, que assim é descrito: “Seu caráter brincalhão cedeu espaço para um perfil de mais sobriedade.” E segue, lembrando-se de coisas diversas do cotidiano escolar: “Era terminantemente o fim da era do queimado no recreio, do filme na sala de vídeo quando um professor faltava, do Bonde do Tigrão comandado pelo DJ tio Léo<sup>68</sup> e”... Meu coração pulou de emoção: “...da diversão que as aulas de literatura reservavam.”

A memória é terra que nenhuma lei controla. Quando uma pessoa que estudou no colégio desde o 1º ano do Ensino Fundamental, já no final do 3º ano do Ensino Médio, ainda tem na lembrança, positivamente, e elege, para integrar um texto daquela natureza, as experiências vividas nas aulas de Literatura dos tempos de “Pedrinho”, caracterizando-as como “diversão” reservada, a meu ver, é sinal de que nosso trabalho pode vir fazendo sentido para aqueles que são sua razão de ser: os estudantes.

A literatura, sendo arte, é uma das criações humanas que nos permitem, através da contemplação estética, pensar a vida. Os textos literários ampliam nossa visão de mundo. Permitem que mergulhemos em nós mesmos, no nosso próprio modo de ser, mas também nos deslocam de nós mesmos, nos aproximando do outro, do diferente.

Penso o trabalho com literatura infantil como modo de trazer para as aulas o encantamento pela extensão da experiência existencial humana.

Em concordância com o que está explicitado no PPPI do CP II, entendendo a literatura como um jogo criativo cuja leitura pressupõe atos de invenção, buscamos transformar a leitura dos textos literários em experiências lúdicas de criação.

A representação do mundo feita pela literatura traz as contradições e a multiplicidade de visões, de vozes. Por isso, investimos cotidianamente no diálogo com os textos e a partir deles.

---

<sup>68</sup> Leonardo Alves da Silva, servidor técnico-administrativo do CSC I.

Toda a nossa prática busca contribuir para a formação de leitores capazes não de descobrir o sentido de um texto literário, mas, sim, de, através da leitura, gerar sentidos. Sentidos para os textos, sentidos para si mesmos, sentidos para o mundo.

Os textos literários desenham mundos e maneiras de estar nele. Conhecê-los é também um modo de nos apropriar desse imenso tesouro cultural que a humanidade vem construindo, há milênios.

A literatura pode constituir um modo privilegiado de trazer para as aulas o contato com a riqueza da diversidade humana. Olhar a diversidade como positiva é modo de combater a intolerância, o preconceito, a discriminação, o racismo, enfim.

“Somos feitos de histórias”, disse, um dia, Eduardo Galeano (2011). Assumir a radicalidade da ideia de que somos feitos de histórias faz-me afirmar que as narrativas que nos habitam estruturam o mundo dentro de nós e nos inserem na cultura. O que pode a literatura no processo infindo de estruturação de nossas identidades, sempre em processo, sempre inacabadas? As histórias nos ajudam.

Para que a literatura cumpra seu papel humanizador na formação de nossas crianças, sabemos que a escolha dos textos deve se basear em critérios que levem em conta, além da qualidade estética, as temáticas neles presentes.

Um aspecto importante da proposta pedagógica diz respeito ao **contexto de produção da obra**, pois aí estão elencados objetivos importantes, que indicam a necessidade de focar “diferenças culturais”, buscando compreendê-las e respeitá-las, “superando preconceitos e valorizando todas as manifestações culturais” (PPPI, 2017, p.98).

Além do inquestionável valor da leitura literária para um progressivo domínio de conhecimento linguístico, a literatura produz conexões em muitas direções.

[...] as conexões podem produzir-se também em muitas outras direções por causa da riqueza de elementos culturais, que formam parte inseparável da dimensão literária: os conhecimentos sociais, filosóficos, éticos, históricos ou artísticos que se encontram neste tipo de obras e que permitem, inclusive, que alguns autores postulem a inclusão do ensino da literatura no interior de uma hipotética área “cultural” do currículo escolar (COLOMER, 2014. p.160).

Para enfraquecer, senão romper, elos do racismo que nos estrutura, vejo imprescindível que busquemos e compartilhemos imagens e palavras que nos desconstruam, quero dizer, nos acrescentem, nos sacudam, nos indaguem, que façam vacilar certezas, lembrando a expressão cunhada por Barthes (2002b).

O discurso literário, em sua teia peculiar, tem importante papel formativo. A força dos deslocamentos que a literatura opera na linguagem e, portanto, no interior da cultura, pode ter papel precioso na formação dos sujeitos. São forças da liberdade, como, sobre Barthes, diz Perrone Moyses (BARTHES, 2002a, p.58): “Transformar o mundo é transformar a linguagem, combater suas escleroses e resistir aos acomodamentos. Combater os estereótipos é, pois, uma tarefa essencial, porque neles, sob o manto da naturalidade, a ideologia é veiculada, a inconsciência dos seres falantes com relação a suas verdadeiras condições de fala (de vida) é perpetuada”.

Barthes diz que a literatura permite ouvir a língua fora do poder.

A ideia de uma interpretação única, ainda muito presente nas práticas escolares, apesar de há muito contestada pela teoria literária e mesmo por muitos discursos pedagógicos, vejo-a atada ao projeto colonial que está na raiz da formação brasileira, como nas demais nações cuja história é de invasão e dominação por outros povos. Escravização, espoliação, racionalismo, binarismo. Penso que existam outras possibilidades, entre *isto* e *aquilo*. “Me escutas, Cecília?”<sup>69</sup>

“Desaprender oito horas por dia ensina os princípios” (BARROS, 1996, p.11). Não é nada simples, nada fácil. Desaprender as palavras engessadas, constrictas em frases ocas, desaprender as ideias amarradas em ensinamentos tolos, desaprender que tudo tem que ter um propósito pragmático, bê-a-bá da existência. Receita para transitar com, talvez, leveza de borboleta e velocidade de lesma nos caminhos de uma educação literária. Desinventar os quadrados dos paradigmas nos quais certo ensino de língua encerra estudantes e mestres. Arrogância da ciência moderna da qual certa pedagogia é filha. Que nuances de prepotência acompanham a ilusão de poder controlar as aprendizagens, todas elas?

A arte não suporta grilhões; diante deles, ela foge, escapa para confins, e, no caso da literatura, que é a “arte de fazer nascimentos” (BARROS, 1996), o que sobra é um esqueleto sem graça chamado língua, o que fica - e disso há muito vimos tendo notícias - é um ódio pela leitura da palavra escrita. Não se pode pretender aprisionar as interpretações. Interpretação não é supor descobrir, saber, revelar o que o artista quis dizer, mas, penetrando nas palavras do outro, do artista,

---

<sup>69</sup> Verso de Chico Buarque na canção “Cecília”

dizer palavras próprias, essas que nem sabíamos ainda, ou aquelas trancadas em nós no peito, em dor na alma. As crianças dizem de suas dores e dizem das dores do mundo. Elas podem *transver*<sup>70</sup>, se deixamos, se nos permitimos ouvir. Isso é o que venho percebendo ao longo do tempo esticado do meu caminho na educação.

Certa pedagogia pensa que, falando certas expressões, dá conta da grandeza, da diferença como formação para as crianças que a palavra literária pode significar. Por exemplo: tenho ouvido a expressão “trabalhar *com e a partir*” do texto literário (com grifo itálico, se escrita) como quase fórmula mágica para explicar um trabalho com a literatura em sala de aula que dê conta de sua amplitude. Acontece que é *com e a partir* de um livro que a leitura se torna obrigatória para ser, depois, aferida; é *com e a partir* de uma narrativa literária que respostas exatas são cobradas em trabalhos cotidianos ou em provas; é *com e a partir* de um poema que a poesia é assassinada nas não tantas vezes em que a linguagem poética aparece no cotidiano das aulas.

“Bicho acostumado na toca encega com estrelas”, disse o poeta em “Uma didática da invenção” (BARROS, 1996). A arte me parece um céu de estrelas em meio a certo discurso pedagógico.

“As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: elas desejam ser olhadas de azul”, diz também o poeta matogrossense cujos versos, por sinal, muitos costumam usar em textos acadêmicos. Mais do que usá-los, todavia, é preciso que tenhamos coragem de abandonar nossos tripés: sem eles, nossos olhares podem despejar azuis sobre o mundo; sem eles, podemos deixar os estudantes adivinhar os azuis dos versos nos seus movimentos interpretativos e também entornar seus azuis pelas vias da leitura - da palavra e do mundo.

Os textos que levamos para as aulas fazem sentido quando possibilitam encontros. Dos sujeitos com a linguagem, com a vida, consigo mesmos, com a(s) cultura(s).

---

<sup>70</sup> Referência ao poema de Manoel de Barros “As lições de R.Q.”.

## 5 RESPOSTAS À FLOR DA PELE: QUE ANDA NAS CABEÇAS, ANDA NAS BOCAS<sup>71</sup>

Porque todos os risos vão desafiar  
 Porque todos os sinos irão repicar  
 Porque todos os hinos irão consagrar  
 E todos os meninos vão desembestar  
 E todos os destinos irão se encontrar  
*Chico Buarque*

Chegamos ao ponto desta caminhada textual que é sua razão de ser. Estamos prestes a entrar nas salas das salas de aula, a fuxicar um pouco do que anda se passando por lá.

Há muito guardo o desejo de ter oportunidade de evocar um escrito de Julio Cortázar no qual sempre penso quando reflito sobre o cotidiano escolar e, nele, sobre esse espaço-tempo único que é a experiência na sala de aula: espaço tanto de repetição quanto de criação, a sala de aula, eu a vejo como “a floresta viva onde cada instante pode jogar-se em cima de mim como uma magnólia” (CORTÁZAR, 1977, p.4), espaço que chama a “empurrar para fora, em direção ao outro tão perto de nós, inacessível como o toureiro tão perto do touro”, espaço que diz que “os rostos vão nascer quando eu os olhar” (CORTÁZAR, 1977, p.5).

A sala de aula guarda um apelo: “Resistir a que o ato delicado de girar a maçaneta, esse ato pelo qual tudo poderia se transformar, possa cumprir-se com a fria eficácia de um reflexo cotidiano” (CORTÁZAR, 1977, p.3).

Nos anos letivos em que esta pesquisa se desenvolveu (2015 a 2018), a equipe sofreu algumas modificações, e contou com o trabalho das seguintes professoras, quatro delas regendo aulas apenas em Literatura e duas que completavam a carga horária na sala de leitura. Quem são elas? Apenas como regentes de turmas, Alessandra Faria, Danielle Matheus, Jucelene Teixeira, Valéria Pinho e Vanessa Portella. Também atuando na sala de leitura, Márcia Freitas e Aline Lanzillotta. Além destas, a professora Neila Espíndola, que trabalhava na sala de leitura em 2015. Revelar as identidades das professoras é modo de afirmar a

---

<sup>71</sup> Alusão à composição de Chico Buarque de Hollanda: “O que será (à flor da terra)”- 1976

importância de cada uma como coautora da proposta pedagógica, como são *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2016) do cotidiano em questão.

Todavia, não procedi da mesma forma em relação à maioria das crianças, para preservar sua identidade. A exceção foi para apenas Ana Clara, a autora do texto presente no Capítulo 1.

A partir de agora, o leitor entrará comigo no caudal do cotidiano, no rio da vida, e os sujeitos estão no presente, falando, dialogando com os textos, conosco, com o outro, com o mundo. De acordo com o desenho que imaginei, trançarei relatos dos sujeitos com fatos vistos e também vividos no cotidiano das aulas, principalmente em turmas do 2º ano; mas também são peças desta rede de fuxicos algumas aulas de turmas do 1º ano.

Apenas por uma razão didática, começaremos pelas aulas do 1º ano.

Os diálogos que serão apresentados são pequena amostra de uma quantidade bem maior de conversas que acontecem no cotidiano das aulas, suscitadas pelas leituras literárias do nosso currículo. Algumas eu pude presenciar e delas participar. Outras chegaram – e continuam chegando - a mim através de relatos das professoras de Literatura.

Refletindo sobre essas conversas – ou seja, prestando atenção ao que vêm dizendo os gêmeos –, vejo que se trata de mechas discursivas que dão pistas das diferentes tensões vividas pelas crianças, negras e não negras. É o caráter exotópico (BAKHTIN, 2003) das discussões coletivas sobre os textos literários que potencializa a revelação das maneiras como elas vêm tentando responder a diferentes questões relativas a identidade, preconceito, racismo.

## 5.1 Primeiro ano

O ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental no colégio se dá através de sorteio. Recebemos, assim, todos os anos, crianças com as mais diversas trajetórias anteriores, inclusive aquelas que nunca frequentaram escolas.

O trabalho de Literatura, na série, se debruça a apresentar a crianças com experiências diferenciadas, na escola e na vida privada, o mundo dos livros e seus autores. O investimento cotidiano em proporcionar aos estudantes experiências diversificadas de leitura literária se dá do 1º ao 5º ano e faz parte, para nós, de um processo necessário de formação, que as ajuda a compreender os modos de

organização da linguagem literária. O 1º ano é especialmente importante, porque ali as cortinas se abrem.

No campo da educação das relações étnico-raciais, algumas indagações precisam estar presentes, e penso que mereçam respostas curriculares. Que personagens estão nas narrativas que apresentamos às crianças? As histórias que contamos oportunizam que todas as crianças se imaginem como heróis e heroínas das aventuras narradas? Que imagens da África são propostas pelas narrativas presentes nos livros de literatura para crianças? Que aspectos da cultura brasileira estão nos textos que levamos para as aulas?

A partir da promulgação da Lei 10.639/03, a quantidade de livros presentes nas escolas, a fim de atender às demandas legais, vem sendo cada vez maior. Muitas dessas obras

ora tematizam especificamente situações de racismo, ora buscam a valorização da tradição cultural dos países africanos, pelo reconto de narrativas tradicionais africanas, ora buscam reverter a histórica invisibilidade da etnia negra na composição das personagens centrais dos livros, com maior ou menor sucesso no âmbito da literariedade (SILVEIRA *et ali.*, 2012, p.186).

Conversarei com o leitor sobre três das histórias que vêm fazendo parte do currículo do 1º ano, duas delas, brasileiras e a outra, estrangeira: *Fuzarca* (2015), escrita por Sonia Rosa; *Ana e Ana* (2007), de Célia Godoy e *Chuva de manga* (2005), de James Rumford.

*Fuzarca* (texto de Sônia Rosa e ilustrações de Tatiana Paiva) e *Ana e Ana* (texto de Célia Godoy e ilustrações de Fê) são duas histórias de autoras brasileiras que tratam de aspectos do cotidiano infantil. Em ambas, temos personagens principais negras. No entanto, o foco enunciativo não está na discussão do racismo ou da identidade racial dos personagens, diretamente. As personagens cumprem o importante papel de trazer a representatividade negra nas obras para crianças, por tanto tempo distante do protagonismo, nos livros infantis.

Trazendo-as de modo positivo para a centralidade das ações, essas narrativas dão espaço para que as crianças negras se vejam representadas no papel principal e para que as crianças não negras também vejam seus colegas nesse lugar. Isso é modo de contribuir de modo positivo para os processos identitários dos estudantes.

### 5.1.1 Fuzarca e Ana e Ana

Figura 17 - Livro *Fuzarca* e instrumentos musicais



Fonte – Professora Márcia Freitas, 2017.

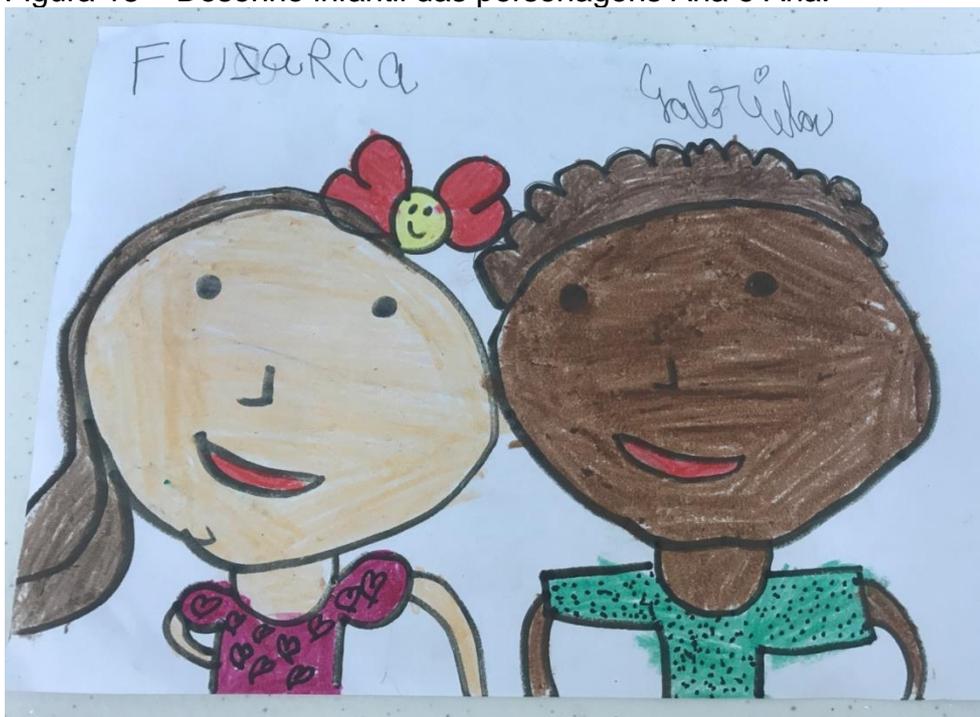
A narrativa de Sônia Rosa se inicia com a apresentação dos personagens principais, Guido e Iná, que são irmãos. Ambos adoram uma boa fuzarca. O texto escrito não toca (nem tocará) no assunto, mas a ilustração toma a primeira e a segunda páginas com a imagem deles: Iná, branca, e Guido, negro.

Toda a ação transcorre num domingo, quando aparecem os amigos e os filhos dos amigos do pai e da mãe, e a fuzarca acontece. Pudera! O pai, negro, “faz música” e mãe, branca, “faz capoeira” (ROSA e PAIVA, 2015, p. 12-13).

O texto, que é pura alegria, traz, para a fuzarca e para o repertório dos leitores, diversos instrumentos da cultura musical afro-brasileira: caxixi, agogô, berimbau, pandeiro, atabaque. As crianças brincam com esses instrumentos e dançam, de forma que, “no embalo do atabaque, a fuzarca vira arte!” (ROSA e PAIVA, 2015, p. 18).

No fim do dia, terminada toda a farra, os irmãos vão dormir, e dormem juntinhos, abraçados. “Dormem assim todos os dias”, diz o narrador. “Sabe por quê?” Na última página, um segredo é revelado aos leitores: “Guido e Iná são irmãos gêmeos!” (ROSA e PAIVA, 2015, p.26).

Figura 18 – Desenho infantil das personagens Ana e Ana.



Fonte: Professora Alessandra, 2017.

Esta é uma história de musicalidade e alegrias, na qual a corporalidade é elemento central. Traz o ser humano com o corpo inteiro, e o texto enseja festa. Festa é o que vimos fazendo, seja tomando emprestados instrumentos da equipe de Educação Musical, ou conseguindo-os de outro modo, apresentando concretamente aquilo que as ilustrações apenas indiciam. Nessa aula se canta, se toca, se dança, como as fotografias a seguir dão mostra.

Figura 19 – Crianças do 1º ano brincando com instrumentos musicais.



Fonte: Professora Márcia Freitas, 2017.

Figura 20 – Crianças do 1º ano brincando e explorando os instrumentos musicais presentes na Narrativa.



Fonte: Professora Márcia Freitas, 2017.

Antes, todavia, das brincadeiras, outras coisas acontecem.

Na roda, quando o livro é apresentado à turma, um aspecto linguístico se destaca, o significado: “O que será fuzarca?”, pergunta a professora.

Esta palavra, cuja origem, segundo os dicionários, é controversa, mas, segundo Nei Lopes, provém do idioma africano quicongo<sup>72</sup>, não é muito corriqueira no presente, de modo que não faz parte do vocabulário de muitas crianças. Aquelas que não sabem, no entanto, fazem suas hipóteses, que, certamente, são alimentadas pela observação da ilustração na capa. Quase sempre, no entanto, há também alguém que já conhece a palavra.

A formulação de hipóteses e a revelação do significado dão início ao processo coletivo de interpretação de texto, importantíssimo para o modo como o trabalho concebe o processo de leitura.

Quando, depois da apresentação dos personagens, aparece a palavra fuzarca escrita com as letras enormes e decoradas em página dupla e o narrador afirma “Fuzarca é farra! Fuzarca é alegria! Fuzarca é poesia!” (ROSA e PAIVA, 2015, p.8-9), a satisfação demonstrada pelas crianças é grande.

<sup>72</sup> Fuzarca:ger. considerado voc. expressivo, ligado a fuzo.

Fuzo:orig.contrv.; ger. tido como voc. expressivo, prov. depreendido de confuso; segundo Nei Lopes, quicg. mvunzu no sentido de 'confusão' ou quicg. fusu no sentido de 'turbilhão nas águas de um rio'. Fonte:<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#1>

Em *Fuzarca* os gêmeos são fraternos e sua cor de pele - a menina, branca e o menino, preto – não é tematizada como questão no texto escrito, sendo revelada pelo texto imagético, como já dito. Essa diferença entre os irmãos não passa despercebida pelos leitores, que também conversam sobre o assunto, abordando a diversidade no âmbito de suas famílias.

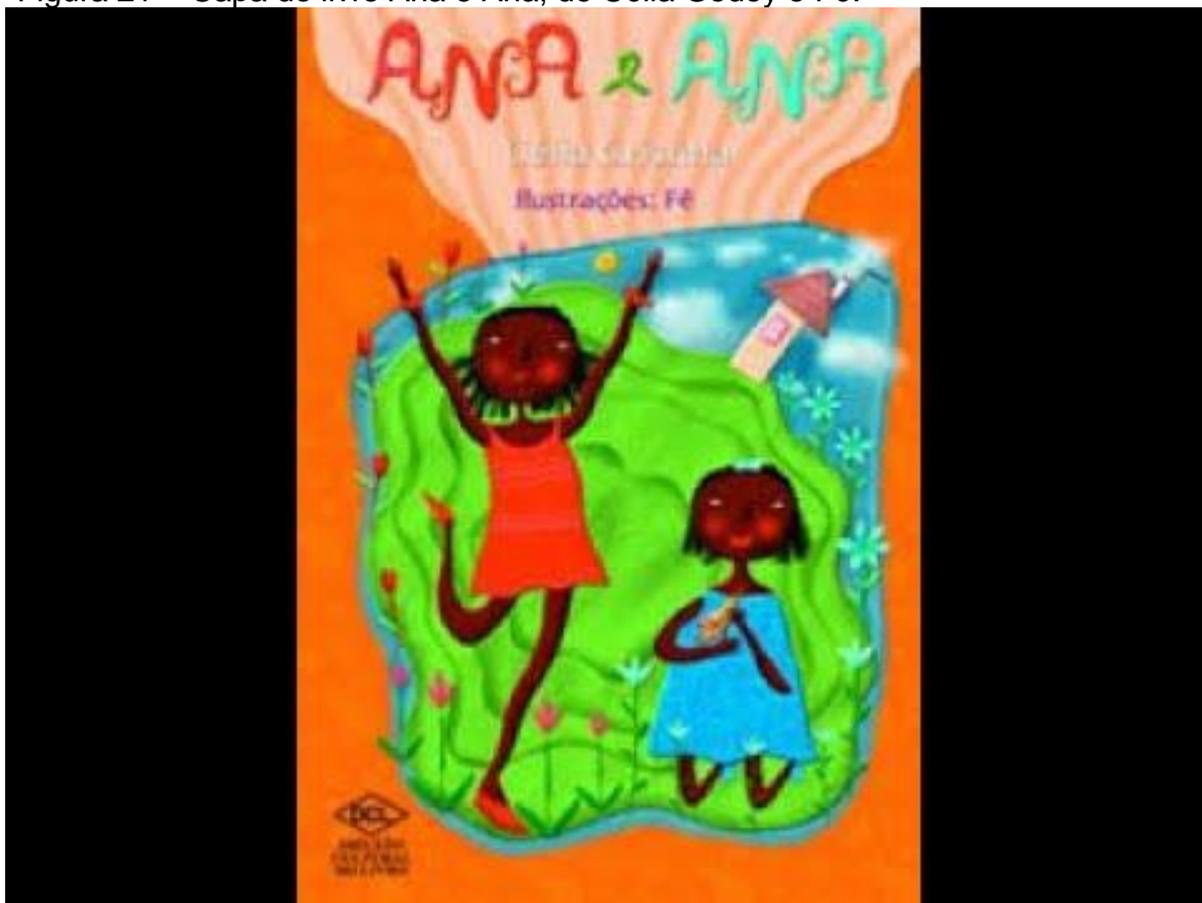
A próxima história, *Ana e Ana* (2007), texto de Célia Godoy e ilustrações de Fê, trará para a centralidade da narrativa a relação entre igualdade e diferença, porém esta, a partir do ponto de vista psicológico: Ana Beatriz e Ana Carolina, as personagens principais, são gêmeas idênticas, extremamente semelhantes fisicamente. “Mas elas eram iguais só por fora”, diz o narrador (GODOY e FÊ, 2007, p.4). Nenhuma referência étnico-racial é feita no texto escrito, apenas as ilustrações revelam que as personagens são negras, o que insere a obra numa tendência presente na literatura infantil brasileira recente,

segundo a qual as personagens negras são inseridas em tramas cujos principais conflitos são de outra natureza, não sendo focalizadas diretamente situações de discriminação. Tal tendência busca reverter a tradicional invisibilidade das personagens negras (quando não descritas verbalmente pela referência étnica) e a escolha do branco como “representante da espécie humana”. Frequentemente as personagens negras só são caracterizadas como tal nas ilustrações, numa proposta que se poderia descrever como de representação naturalizada da diversidade étnica brasileira (SILVEIRA *et ali.*, 2012, p.187-188).

Também diferentemente do que ocorre na narrativa de Sônia Rosa, a relação temporal em *Ana e Ana* é outra, mais complexa: a história começa com as personagens ainda bebês e vai caminhando pela estrada da vida das meninas; nesse *cronotopo* (BAKHTIN, 2003), as grandes diferenças psicológicas entre as gêmeas vão sendo delineadas, até chegarem à idade adulta, quando fazem suas escolhas profissionais e vão morar longe uma da outra.

O tempo continua passando, até que uma grande saudade se apossa cada uma das irmãs. Elas, então, se reencontram e choram, e riem, e cantam e recordam do tempo em que eram crianças, matando a saudade. A voz do narrador, em seguida, fecha a narrativa com a frase: “E nesse dia descobriram que tinham uma coisa muito forte em comum, além da aparência: o amor que uma sentia pela outra, que incrível, também era igual!” (GODOY e FÊ, 2007, p. 9).

Figura 21 - Capa do livro Ana e Ana, de Célia Godoy e Fê.



Fonte – Internet, 2017.

*Ana e Ana* é interessante por trazer, de forma tão leve, a possibilidade do trabalho de observação de um aspecto básico da narrativa, que é a caracterização dos personagens, fundamental no processo de leitura. Olhando para as características de cada uma, vamos atentando para suas diferenças psicológicas, delineando-as e buscando compreender, coletivamente, o texto.

Mas, para além da estrutura narrativa, existe também rica possibilidade de se travarem diálogos sobre tantos possíveis modos de ser, e eles acontecem. É por isso que as atividades que costumamos propor, depois da roda de história, são brincadeiras com diferenças. Já ensinamos, por exemplo, as crianças a brincar de passaraio, brincadeira bastante desconhecida no presente.

Todavia, às vezes, alguém inventa algo diferente para fazer e compartilha com o grupo. Veja, por exemplo, o bingo para ser jogado coletivamente, criado pela professora Danielle, em 2017. Para jogá-lo, é necessário que os participantes pensem nas características de cada uma das irmãs personagens:

Figura 22 – Crianças do 1º ano jogando o bingo inventado pela professora Danielle.



Fonte: A autora, 2017.

Lembro-me, agora, da ocasião em que, quando cursava o mestrado, entrevistei uma antiga professora do colégio, Patrícia Fernandes, que trabalhava com as áreas de núcleo comum. Perguntei-lhe se ela, no cotidiano, via em seus alunos alguma coisa que pudesse relacionar ao trabalho desenvolvido nas aulas de Literatura (VINCO, 2006).

Ela respondeu veemente que sim, e que podia dizer, porque vinha acompanhando a mesma turma havia quatro anos, desde o 1º ano (então S.I.). Abordou a riqueza de repertório que as crianças apresentavam, tanto em relação a tipos de texto quanto aos modos de leitura, assim como à influência que podia perceber nos textos produzidos pelas crianças:

Quando eu comecei a dar aula, mesmo aqui no Pedro II, eu não via crianças fazendo histórias tão bem elaboradas, com o personagem, as características do personagem e não sei o quê, e é o lado bom e é o lado ruim... Eles inventam esse tipo de coisa na história! Quer dizer, isso NÃO É uma coisa comum e NÃO ERA comum. A criança, antigamente, fazia aquela história "O boi viu a vaca, não sei o quê" e acabou... (VINCO, 2006, p.142)

Certa manhã de 2017, a sala da professora Alessandra estava em obra e ela precisou dar sua aula para a turma de 1º ano na sala de aula da própria turma, que é bem menor que a de Literatura. As crianças estavam sentadas em carteiras,

arrumadas em retângulo. Realizando uma atividade oral de comparação entre as personagens desta história, ela quis filmar. Pelo teor dos diálogos, enviou-me o vídeo gravado.

Recordo que as personagens da história se chamam Ana Carolina e Ana Beatriz. Na turma também havia uma menina chamada Ana Beatriz. A professora resolveu, então, perguntar sobre a personagem da narrativa e a aluna da turma. As crianças começaram a responder marcando a diferença de cor de pele entre ambas.

Veja você o diálogo travado na aula:

**Prof<sup>a</sup>.**: Vocês acham que a Ana Beatriz é igual à Ana Beatriz da história?

**Crianças**: Não!

**Prof<sup>a</sup>.**: Por quê?

**Menino em primeiro plano**: Porque essa aqui é meio preta [*apontando para o livro*] e essa aqui é meio branca [*apontando na direção da colega da turma*].

**Prof<sup>a</sup>.**: Ah, a Ana Beatriz é meio [*enfatizando*] branca essa daqui é o quê?

**Crianças**: Morena!

**Menino em primeiro plano**: Morena.

**Crianças**: Negra!

**Menino em primeiro plano**: Negra, negra!

**Prof<sup>a</sup>.**: Ah, elas são negras, né? Ana Beatriz e Ana Carolina são negras.

**Alguém**: E o cabelo, tia!

**Prof<sup>a</sup>.**: E aí?

[*Menino em primeiro plano mordendo os dedos.*]

**Prof<sup>a</sup>.**: E você? O que que você falou?

**Menino em primeiro plano**: Eu queria ser branco.

**Prof<sup>a</sup>.**: Sério?!

**Menino em primeiro plano**: Assente com a cabeça.

**Prof<sup>a</sup>.**: Por quê?

**Menino em primeiro plano**: Eu gosto de ser branco.

**Prof<sup>a</sup>.**: Você gosta de ser branco? Mas por quê?

**Menino em primeiro plano**: *Pr'eu ficar lindo. [com as mãos na frente da boca, sorrindo sem jeito.]*

**Prof<sup>a</sup>.**: Ahn?

**Menino em primeiro plano**: Pra ficar lindo.

**Prof<sup>a</sup>.**: Pra ficar lindo?!

**Menino em primeiro plano**: [*Assente, ainda roendo as unhas.*]

**Prof<sup>a</sup>.**: Mas por quê? Você não se acha bonito não?

**Menino em primeiro plano**: Não. [*peremptório*]

**Alguém grita:** Ele só quer ficar com a Ana Beatriz!  
**Menino em primeiro plano:** Eu vou bater nesse cara... *[dedos na boca]*  
**Prof<sup>a</sup>:** Ahn? Por que você não se acha bonito?  
**Menino em primeiro plano:** Porque não.  
**Prof<sup>a</sup>:** Qual é a sua cor?  
**Outros falam:** Moreno! Nem...  
**Outro:** Pardo.  
**Menino em primeiro plano:** Negro.  
**Prof.:** Hum?  
**Menino em primeiro plano:** Negro.  
**Prof<sup>a</sup>:** Negro?  
*[Assente.]*  
**Prof<sup>a</sup>:** Ah, então você é negro?  
**Outro menino:** Tia, ele é pardo! Ele é pardo.  
**Prof<sup>a</sup>:** Ele é o quê?  
**Menino:** Ele é pardo.  
**Prof<sup>a</sup>:** Ele é pardo?  
**Menino em primeiro plano:** ... *[meneia a cabeça em sinal de discordância.]*  
**O outro menino:** A cor dele é pardo! *[com certeza]* É pardo! *[apontando, rindo. Repete a frase.]*

Aquela cena, aquele menino, ficaram aderidos em minha memória, como a história de Ana Clara, que me tomara, tempos antes. Tanto que, meses adiante, no teatro, enquanto assistia ao monólogo *Traga-me a cabeça de Lima Barreto*<sup>73</sup>, pensava nele. Trata-se de um monólogo, protagonizado pelo escritor negro brasileiro.

Certa hora, Lima diz assim: “É triste não ser branco.” Dentro de mim, que estava sentada na poltrona do teatro, o menino falava suas frases: “Eu queria ser branco.” “[Porque] eu gosto de ser branco. “Pra ser lindo.” “Não [me acho bonito]”.

Lima falava em 1922. O menino, em 2017.

Lima apontava as agruras de ser preto no Brasil de então. O menino, no Brasil de hoje. Quer ser o que é mais fácil ser para ser lindo. Está imerso na cultura e sabe. O que ele sabe é no cotidiano das aulas que diz. Ele está dizendo, você

<sup>73</sup> “Traga-me a cabeça de Lima Barreto”, peça escrita por Luiz Marfuz e dirigida por Fernanda Júlia, 2008.

pode ouvir? Está dizendo que o mundo está lhe dizendo que ser preto é ser feio. Está dizendo que o Brasil é racista.

Na peça, Lima também fala que teve enorme vontade de se matar quando, aos sete anos (a idade que o menino terá hoje), foi acusado de furto. Os meninos de sete anos continuam sendo acusados. E aquele menino de seis anos – apenas seis anos! - certamente sabe disso e de muitas outras coisas.

Em que circunstância dialógica o menino disse aquilo à professora? Como nascem os sentidos? Como lemos, enfim?

Falava-se sobre um texto, uma história contada na aula Literatura, o qual, como eu disse, não se propõe a discutir identidade racial. Mas os sentidos tecidos pelos sujeitos escapam a qualquer tentativa pedagógica de controle, e esta é a grande riqueza da leitura (da palavra e do mundo). Esses produtores desconhecidos (CERTEAU, 2003, p. 269-270) que são os leitores caminham por “terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram”, e o fazem nos textos dos livros, como naqueles da vida.

“Todas as coisas de que falo são de carne//como o verão e o salário.// Mortalmente inseridas no tempo,//estão dispersas como o ar// no mercado, nas oficinas,// nas ruas, nos hotéis de viagem”<sup>74</sup>, disse o poeta Ferreira Gullar. Eu digo que todas essas coisas de que falo são de carne e de cultura. Como o verão, o salário, a felicidade, o desespero. E a vontade de ser branco.

Kehinde, a minha primeira Ibêji, personagem-narradora do romance *Um defeito de cor* (GONÇALVES, 2012), apresentada no primeiro capítulo, conta sobre como foi seu primeiro encontro com um espelho, também por volta dos seis anos, quando entrou pela primeira vez na casa-grande. Embora fosse acompanhante da sinhazinha, só conhecia a cozinha e a varanda.

Naquele dia, dentro do salão, Esméria, preta que trabalhava na casa, parou na frente daquele móvel, chamou Kehinde, disse-lhe que fechasse os olhos e imaginasse como era, com o que se parecia. Quando os abrisse, o espelho diria se o que ela “tinha imaginado era verdade ou mentira”.

“Eu sabia que tinha a pele escura e o cabelo duro e escuro, mas me imaginava parecida com a sinhazinha” (GONÇALVES, 2012, p.85). A menina não se reconheceu de imediato, apesar de já ter se visto nas águas de rios e lagos.

---

<sup>74</sup> “Coisas da terra”. In: *Dentro na noite veloz*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. p. 50.

Só depois que deixei de prestar atenção na menina de olhos arregalados que me encarava e via a Esméria ao lado dela [...] foi que percebi para que servia o espelho. [...] Eu era muito diferente do que imaginava, e durante alguns dias me achei feia, como a sinhá sempre dizia que todos os pretos eram, e evitei chegar perto da sinhazinha (GONÇALVES, 2012, p.85).

Fanon é outro que fala comigo. Fala do complexo de inferioridade que o racismo produz no negro, da impossibilidade de ser que o atravessa: “Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia de desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos” (FANON, 2008, p.103). É uma questão epidérmica.

O projeto nacional que, depois de espoliar os africanos, de terra, alma e humanidade, arquitetou apagar do povo brasileiro também os sinais epidérmicos dessa ancestralidade enuncia pela boca de um menino de apenas seis anos de idade.

Mas não fala só através dele: fala na entonação (que me sinto incapaz de traduzir) presente na enunciação do outro menino da turma, que, à distância, insiste em nomeá-lo pardo: “A cor dele é pardo! [*com certeza*] É pardo! [*apontando, rindo.*] É pardo!” Mas isso o primeiro rejeita firmemente.

Nas palavras de Bakhtin/Voloshinov (1976, p.7): “Assim, um julgamento de valor qualquer existe em sua totalidade sem incorporar-se ao conteúdo do discurso e sem deste ser derivável; ao contrário, ele determina a própria seleção do material verbal e a forma do todo verbal”. “Tia, ele é pardo! Ele é pardo.” Bakhtin continua: “Ele encontra sua mais pura expressão na entoação” (BAKHTIN, 1976, p.7). A entoação é social e exhibe julgamentos de valor presumidos: “A entoação só pode ser compreendida profundamente quando estamos em contato com os julgamentos de valor presumidos por um dado grupo social, qualquer que seja a extensão deste grupo” (BAKHTIN, 1976, p.8).

Lázaro Ramos, em seu livro *Na minha pele* (2017, p.60), discorre sobre um aspecto de sua biografia que não se encontra disponível em blogs, sites, entrevistas, porque “é algo que permaneceu comigo [...], algo sensorial e difícil de descrever com palavras”. Fala dos desafios de se saber exceção nos espaços. “Os olhares reais e os de soslaio. Os subtextos que se percebem nas entrelinhas. Os medos e as sutilezas do preconceito. A solidão. Será que consigo vencê-los?” (RAMOS, 2017, p.60).

Eu pude observar, nos diversos grupos e em circunstâncias diversas, esta tensão, que é parte indissociável da história colonial em que nos inserimos: identificar-se e nomear o outro, tendo como presumidos (BAKHTIN, 1976) a valoração ou depreciação de alguém a partir da cor da pele: observe as palavras e expressões que as crianças usaram antes de alguém enunciar algo que todas, em tese, sabiam, uma vez que as ilustrações do livro não deixam dúvidas sobre a cor das personagens, bem diferente da cor da menina da turma, que é bem clara: meio branca, meio preta, morena...

Será que conseguimos ajudar as crianças a lidar nos seus processos?

A tessitura coletiva do trabalho com literatura infantil no Campus São Cristóvão I do CP II floresce em apostas curriculares resultantes de todo o diálogo sobre o ensino de literatura que vimos travando ao longo dos anos. No campo da educação das relações étnico-raciais, em especial, como já disse, começamos antes das determinações legais, com a inclusão da mitologia iorubá no currículo, em 2001, por termos considerado a necessidade de representatividade das culturas negro-brasileiras no *corpus* literário referente ao estudo de mitologia, inclusa no currículo desde a formação do trabalho da área de Literatura no colégio.

Sem saber, começávamos a nos conectar, com orientações que viríamos a conhecer anos depois. Como as que Rocha e Trindade (2006, p. 57) apontam, em publicação do MEC:

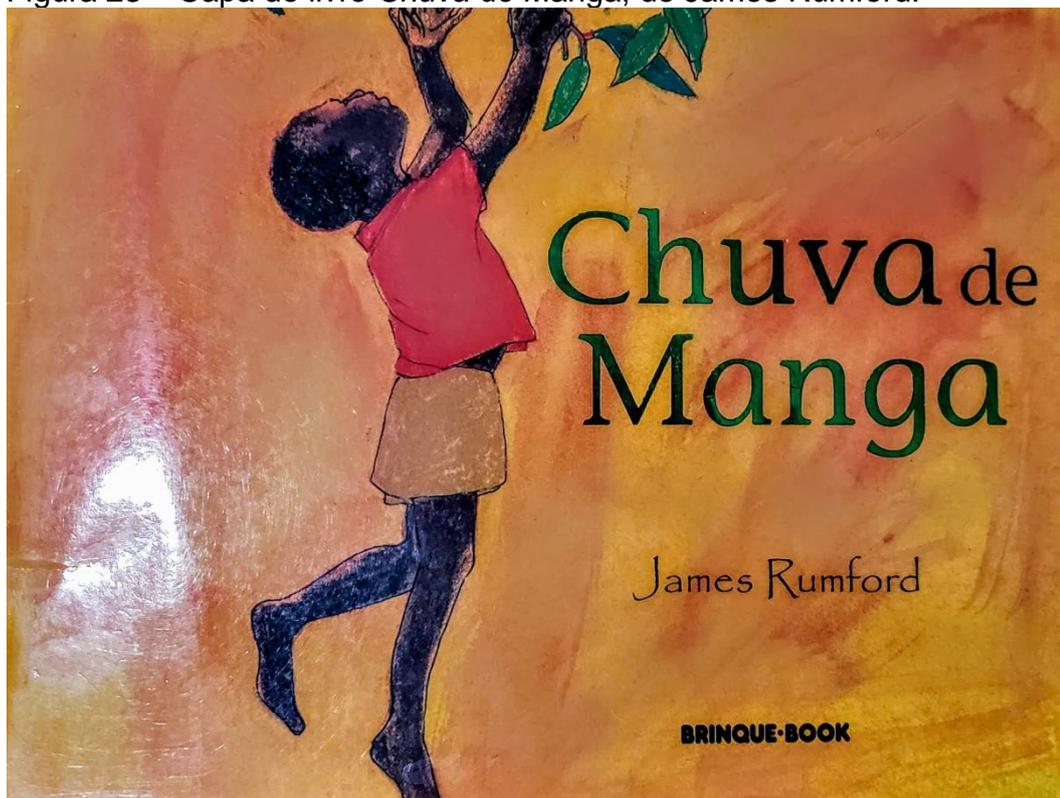
Vivemos num país com grande diversidade racial e podemos observar que existem muitas lacunas nos conteúdos escolares, no que se refere às referências históricas, geográficas, culturais, linguísticas e científicas que deem embasamento e explicações que possam favorecer não só a construção do conhecimento, mas também a elaboração de conceitos mais complexos e amplos, contribuindo para a formação, fortalecimento e positividade da autoestima de nossas crianças e jovens.

Através da abordagem do trabalho realizado, em turmas de 1º ano, com um livro muito comum nas escolas, trarei à apreciação, adiante, outros aspectos do tratamento do texto literário nas aulas de Literatura, assim como sua articulação ao necessário comprometimento da escola com uma educação antirracista, o qual impõe-nos tecer currículos que busquem ultrapassar a ausência de conteúdos relacionados às culturas africana e afro-brasileira e apontem “para a importância desta população na construção da identidade brasileira, não apenas no registro folclórico ou de datas comemorativas, mas principalmente buscando uma revolução

de mentalidades para a compreensão do respeito às diferenças.” (ROCHA E TRINDADE, 2006, p. 58).

### 5.1.2 Chuva de manga

Figura 23 – Capa do livro *Chuva de Manga*, de James Rumford.



Fonte: Internet, 2018

Este livro tem uma peculiaridade. É de autor norte-americano, mas foi escrito em Português. Em sua página na internet<sup>75</sup>, Rumford conta que, nos anos de 1970, quando morava no Chade, país da África Central, viu uma cena que chamou sua atenção. Um homem forte empurrava um grande reboque, “no muque”. Dentro da caçamba, apenas uma manga rolava para lá e para cá. Rumford pensou que pudesse a manga ser o pagamento recebido pelo homem por um dia de trabalho. Pensou, também, que poderia, um dia, fazer uma maravilhosa história para crianças, com chuva, mangas e seu transporte. Embora nem tivesse intenção de ser escritor de literatura infantil, guardou a ideia.

Escrito e ilustrado em explosão de amarelos pelo próprio autor, o livro conta a história de Tomás, um menino de uma aldeia do Chade. O fio narrativo é conduzido

<sup>75</sup> <https://www.jamesrumford.com/Mangorain.html>

pelo florescimento e frutificação das mangueiras, abundantes naquele país, assim como pelo desejo do menino de construir um brinquedo.

A história começa com uma chuva que cai, depois de muitos meses de seca. E com um menino que, achando uma tampa de garrafa, se abriga debaixo de uma mangueira. A chuva molha a terra e parece que também a imaginação de Tomás, o menino.

Ele tem uma ideia. Passa toda a história amadurecendo-a, e, no final, consegue realizar o que imaginou: ter um caminhão, feito com os restos que ele foi recolhendo durante os meses. Nesse tempo, os frutos das mangueiras já estão, também, maduros, o que é um segundo presente: todos da aldeia comem mangas!

Como já foi dito, o tempo narrativo transcorre no processo de floração, frutificação, amadurecimento e colheita das mangas. É nesse espaço/tempo que o menino, o personagem, vai recolhendo restos – chapinhas de refrigerantes, lata de leite, sucatas -, para que, no tempo futuro, outro fruto possa ser colhido: um brinquedo. Um caminhão feito pelo pai, com o qual ele vai brincar.

Pensando sobre o enredo da história, ocorreu-nos: precisamos também trabalhar com restos. Assim, para o trabalho com *Chuva de manga*, pedimos às famílias que nos enviem seus restos. Latas, caixas, tampas, chapinhas, ou o que for, para uma aula que ainda vai acontecer; que ainda - como na narrativa - vai amadurecer.

Então, eis que chega o dia da “colheita”, o dia de as crianças conhecerem Tomás e o contexto no qual o personagem se insere! “Hoje vamos viajar para o Chade!”, diz a professora ao apresentar o livro à turma, na roda. “Vamos olhar o mapa da África? Onde será que está o Chade?? Vamos procurar!”

O mapa, esse instrumento de localização no espaço, ganha importância, deixa de ser um papel colorido, mas inóspito, para virar desafio e aproximação. Aproximamo-nos do Tomás, mas também do continente. A palavra África ganha desdobramento, se afasta de uma compreensão monolítica do que seja o continente africano, tão característica da concepção etnocêntrica e da visão estereotipada produzidas pelo pensamento racista. Para achar o Chade, é preciso ler o mapa: as palavras, o espaço multicolor.

Figura 24 - Sala de aula de Literatura.



Fonte: Professora Jucelene, 2016.

Figura 25: “Onde fica o Chade?” Crianças localizando o país no mapa.



Fonte: A autora, 2016.

Os mapas estão sempre presentes, nas paredes das salas de aula. Para além do uso óbvio, que é a localização dos países que são cronotopos (BAKHTIN, 2004) de narrativas, sua presença é importante porque muitas crianças gostam de parar e olhá-los sem nenhum compromisso pedagógico em especial.

Esta também é uma história que torna possível – e, mais do que possível, desejável - trazer um pouco da África para as aulas.

Assim como fazemos em relação a outras obras, nas diferentes séries, além de levar para as aulas o livro e o mapa, apresentamos às crianças *slides* com imagens fotográficas do país onde transcorre a narrativa: são as apresentações por Powerpoint, que nós e as crianças chamamos de PPS. Comecei a prepará-las há alguns anos, para apresentar imagens diversas de todas as capitais da África para as turmas de 5º ano, antes de iniciarmos o trabalho com mitologia iorubá – as quais, por sinal, interessam bastante aos estudantes. Com o tempo, a ideia foi se estendendo e, hoje, essas apresentações estão em todas as séries.

Muitas histórias nos contam de lugares distantes, onde há paisagens e pessoas com modos de vida bastante diferentes dos nossos. Trazemos para as aulas fotografias dos países onde se passam as histórias dos livros que levamos para as aulas. São imagens diversas, de paisagens naturais e culturais do país em questão, colhidas na internet. Assim, as crianças veem não apenas mapa, mas também bandeira, cidades, banco, moeda, aeroportos e pessoas, muitas pessoas. São como imaginávamos? Haverá ali também algo de parecido com a gente? O objetivo é desestabilizar o clássico estereótipo de que a África seja uma só e de que apenas natureza e pobreza caracterizem o continente.

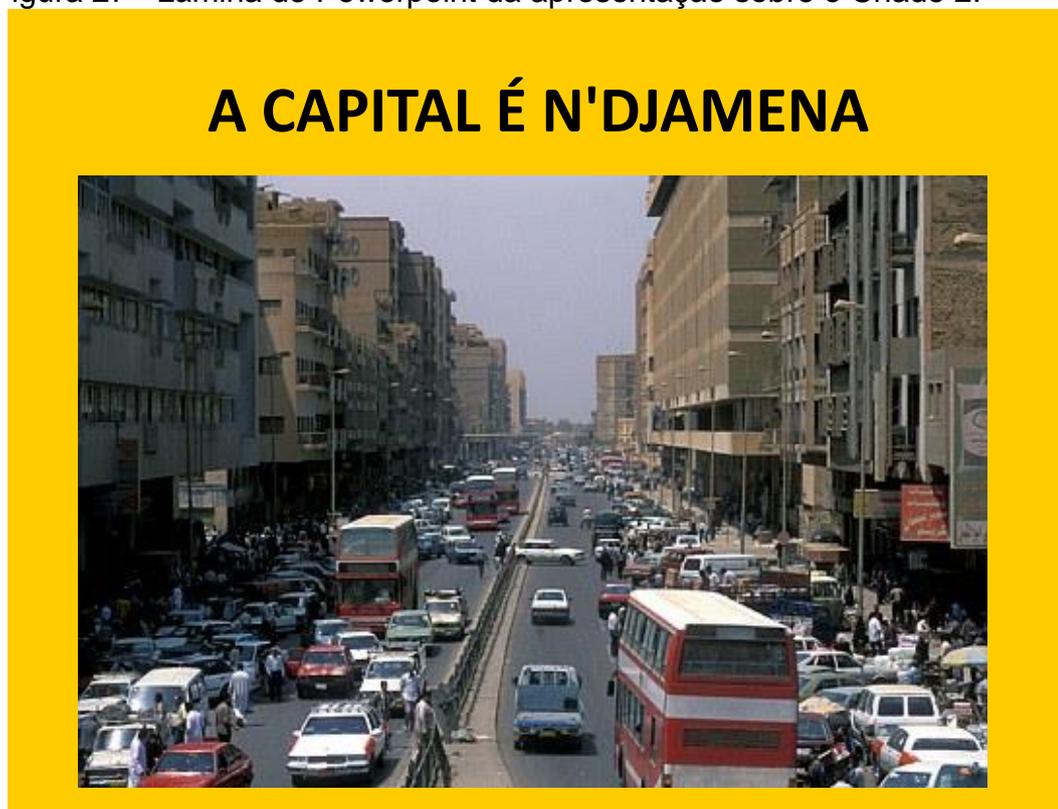
Veja algumas lâminas da primeira apresentação relativa à África que as crianças conhecem nas aulas de Literatura no Campus São Cristóvão I do Colégio Pedro II, preparada por mim:

Figura 26 - Lâmina de Powerpoint da apresentação sobre o Chade 1.



Fonte - Coordenação Pedagógica, 2014.

Figura 27 - Lâmina de Powerpoint da apresentação sobre o Chade 2.



Fonte: Coordenação pedagógica (fotografia: Internet), 2014.

Figura 28 - Lâmina de Powerpoint da apresentação sobre o Chade 3.



Fonte: Coordenação pedagógica (fotografia: Internet), 2017.

Figura 29 - Lâmina de Powerpoint da apresentação sobre o Chade 4.



Fonte: A autora (fotografia: Internet), 2014.

Vimos tendo experiências muito positivas com essa estratégia pedagógica. As crianças costumam ficar fascinadas ao verem as imagens e, nesses momentos, expressam, muitas vezes, dentre diversas outras coisas, compreensões estereotipadas que trazem de suas experiências culturais, tornando possível o diálogo sobre racismo a partir do que elas **pensam e dizem**.

Os fuxicos sobre a recepção das apresentações, os diálogos travados nas salas de aula quando de sua exibição, ou mesmo em outras circunstâncias, me levaram a ir produzindo mudanças importantes nessas apresentações. Assim, quando, em certa aula, sobre a qual falaremos adiante, um menino afirmou que “lá na África não tem dinheiro”, eu decidi que incluiria imagens de cédulas, moedas e bancos de cada país apresentado. Aproveitei para passar a colocar, também, imagens de aeroportos.

Certa vez, durante a exibição de imagens de Gana, um menino de sete anos perguntou à professora, bem espantado: “Mas lá na África tem carro, tia?!” E a pergunta ensejou mais conversas na turma. Já ouvi, também, uma menina dizer, em espanto e êxtase, diante de uma fotografia de Angola: “O banco de lá é maior do que nosso!”

Outra vez, depois de contada a história *Chuva de manga*, uma menina falou: “Ai, tia, é tudo muito triste, né?” E a professora indagou por quê. “Porque [o personagem] tá descalço, sem roupa...” Trazer imagens diversificadas é muito importante para proporcionar às crianças outras avaliações e possibilitar outros diálogos.

Nem sempre sabemos o que dizer diante de tantas enunciações que são feitas pelas crianças nas aulas: o cotidiano é espaço de imprevisibilidades (como a vida). Nos espaços de planejamento coletivo, no entanto, muitas vezes, conversamos sobre as ocorrências. Temos percebido a importância de, também coletivamente, nos prepararmos para conversar consistentemente com as crianças a partir do que elas expressem, seja ao ver imagens reais da África, seja ao conhecer uma obra (que inclui texto e ilustrações). Esse é um exercício sobre o qual vimos nos debruçando nas nossas reuniões de planejamento, ao longo do tempo, pois não há como negar que nossos conhecimentos sobre os diferentes países e povos do continente africano também não é tão vasto, então esse me parece um processo coletivo de tornar-se.

A noção de coletividade é estruturante do trabalho de Literatura, desde suas remotas raízes, em 1985. Nossas aulas acontecem a partir da reunião das turmas em rodas de leitura, em conversas sobre os textos - que são interpretações

compartilhadas -, nas quais todos os participantes têm voz e vez, nos trabalhos em grupo, em que materiais e ideias são também compartilhados.

Depois de contar a história de Tomás, de conversar sobre ela e de mostrar imagens fotográficas da África, chega a hora de trabalhar com a sucata que solicitamos aos responsáveis: os restos, como na poética de Manoel de Barros, ganham lugar central.

Rocha e Trindade (2006, p.56), pensando em estratégias possíveis para uma educação antirracista, sugerem que busquemos “a efetivação de uma cultura escolar cotidiana de reconhecimento dos valores civilizatórios africanos como possibilidade pedagógica na construção dos conhecimentos”. Um deles é a *coletividade*.

Assim, com o material enviado pelas famílias, propomos aos estudantes um desafio. Cada grupo precisa juntar ideias e inventar um modo de transformar o lixo em um brinquedo, como fez Tomás, o protagonista. “Vem um pouco de chuva, floresce a mangueira. Vem uma pequena ideia, floresce a imaginação”, diz o provérbio africano que é epígrafe do texto. “Minha imaginação floresceu, tia!”, disse, certa vez, à professora Alessandra, um garoto, contente pelas ideias que teve.

Nossa proposta de trabalho é usar coletivamente a imaginação para transformar o que seria lixo em brinquedos.

Veja um pouco da inflorescência imaginativa das crianças!

Figura 30 - Crianças do 1º ano trabalhando com sucata.



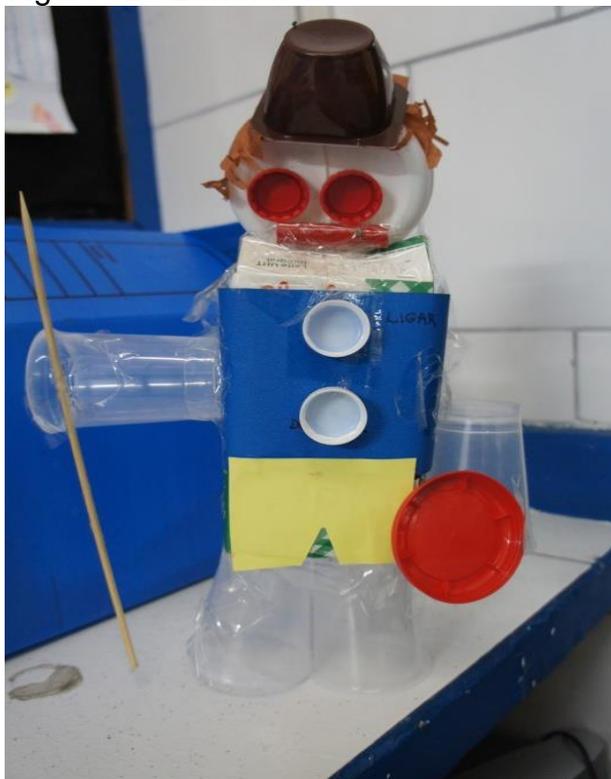
Fonte: Professora Alessandra, 2016.

Figura 31 - Navio.



Fonte: Professora Alessandra, 2016.

Figura 32 - Boneco.



Fonte: Professora Alessandra, 2016.

Figura 33 - Robô.



Fonte: Professora Alessandra, 2016.

O pensamento racista é como a Hidra de Lerna, ouvi Catherine Walsh dizer, em certa mesa redonda de que participou, ao lado de Nilma Lino Gomes na UERJ, em 2018.

A Hidra era monstro que morava num pântano, junto ao lago de Lerna. Com corpo de dragão e muitas cabeças de serpente que podiam se regenerar, se cortadas, era capaz de matar apenas bafejando seu hálito sobre quem dela se aproximasse, na história mitológica da Grécia clássica. Walsh se espelhou em sua figura para apontar que a ideologia racista tem o poder de se regenerar tal qual as cabeças da Hidra. Penso, a partir dessa imagem, num diálogo surgido na aula da professora Alessandra, que ela me reportou num planejamento coletivo, ainda em 2014, antes mesmo de eu formular o anteprojeto para concorrer a uma vaga para o Doutorado: as cabeças dessa Hidra, regeneradas, nos afrontam incessantemente, e convém, qual fez Hércules, prestar muita atenção a elas. Veja:

Em meio ao mar de materiais de sucata que se espalhava pelo chão da sala, uma menina negra da turma, ao ver uma caixa de uma boneca cara, reconheceu a boneca que ganhara dos pais. Então, um menino voltou-se para ela e falou: “Não, você não tem essa boneca, você não tem isso.”

Já escrevendo este texto, eu procurei Alessandra, a fim de saber um pouco mais sobre o evento. Então ela me disse:

Foi uma fala tão preconceituosa, sabe? E aí eu perguntei pra ele: “Ué, por que você está falando isso? Você sabe, você conhece a casa dela? Você conhece os pais dela, você sabe se o pai e mãe dela não poderiam comprar a boneca pra ela ou não? Você sabe se ela poderia ganhar ou não, se ela pode ter ou não essa boneca?” Fiz essas perguntas pra ele, sim. Ele ficou desconcertado e não me respondeu. Ficou calado com as minhas perguntas.

Ela também abordou um pouco mais o seu processo de implicação com o trabalho:

Eu trabalho com paixão e gosto muito de refletir sobre a minha prática. (...) eu gosto de enxergá-las e de ter um processo reflexivo sobre as situações que acontecem. Acho que é por isso que a gente contribui com a vida dessas crianças, com a formação dessas crianças, quando a gente consegue ter um olhar atento para o que elas estão vivendo, para o que elas estão sentindo, para a forma como elas estão aprendendo.

Em seguida, acrescentou:

Eu lembro que eu fui tomada de uma emoção, sabia? Essa fala do menino mexeu tanto comigo, que eu dei uma resposta muito firme pra ele, muito emocionada, porque na hora, naquele momento, foi como se eu estivesse sentindo pela menina. Eu senti a menina sofrendo preconceito ali, naquele momento e na minha cara. Então, assim, a minha resposta também – não somos neutros, né? A neutralidade não existe - foi tomada de emoção: “Por que você está falando isso?” Foi muito firme, né? Porque me surpreendeu aquela fala, e a minha resposta... Naquele momento eu estava defendendo aquela menina negra, eu estava defendendo porque eu estava vendo ela ser discriminada. Essa fala mexeu comigo, por isso que eu não esqueço, eu lembrei disso, você vê que fica na nossa memória aquilo que nos toca, né?

Florescem as mangueiras e, enquanto isso, amadurecemos nós, praticantes do cotidiano (CERTEAU, 2003), envolvidos nos propósitos de uma educação antirracista. Parece que Alessandra também vem “prestando atenção nos gêmeos”.

Vamos fuxicar, agora, nas aulas do 2º ano?

## 5.2 Segundo ano

Percorrendo, por vias várias, um bosque de fuxicos, continuamos nossas voltas em torno da Árvore do Não Esquecimento.

Os textos que compõem esta sequência trazem histórias diversas, brasileiras ou não, que transcorrem em variados tempos e espaços. Cuidando de trazer uma imagem positiva do negro, apenas as duas últimas histórias narradas abordam o período da escravidão no Brasil.

Embora o currículo seja mais extenso, conversaremos aqui sobre as aulas em torno de quatro livros: *Kofi e o menino de fogo*, de Nei Lopes; *Os sete novelas*, de Angela Shelf Medearis; *O amigo do rei*, de Ruth Rocha; e *A botija de ouro*, de Joel Rufino dos Santos.

Conforme já disse, em setembro de 2016, comecei a assistir a algumas aulas de Literatura, já que eu estava imersa no campo, embora ainda não houvesse conseguido definir propriamente como se daria, de fato, a pesquisa. É por elas que começaremos também agora.

### 5.2.1 De uma deusa a dois meninos: *Kofi e o menino de fogo*

Era manhã de setembro e eu estava na sala de aula da professora Jucelene, a Lene, que é como todos a conhecem.

A professora mostra um mapa da África na roda. Pergunta quem sabe o que é um continente. “É um monte de países juntos!”, alguém diz. Ela vai rodando e mostrando o mapa, enquanto pede que digam o nome de algum país. “Nós, hoje, faremos uma viagem. Não é de avião, nem de navio, nem...” Quer dizer que a viagem terá como meio de transporte a literatura, que carece da imaginação de cada um para desenhar o acontecimento. Agora, pede que achem Angola.

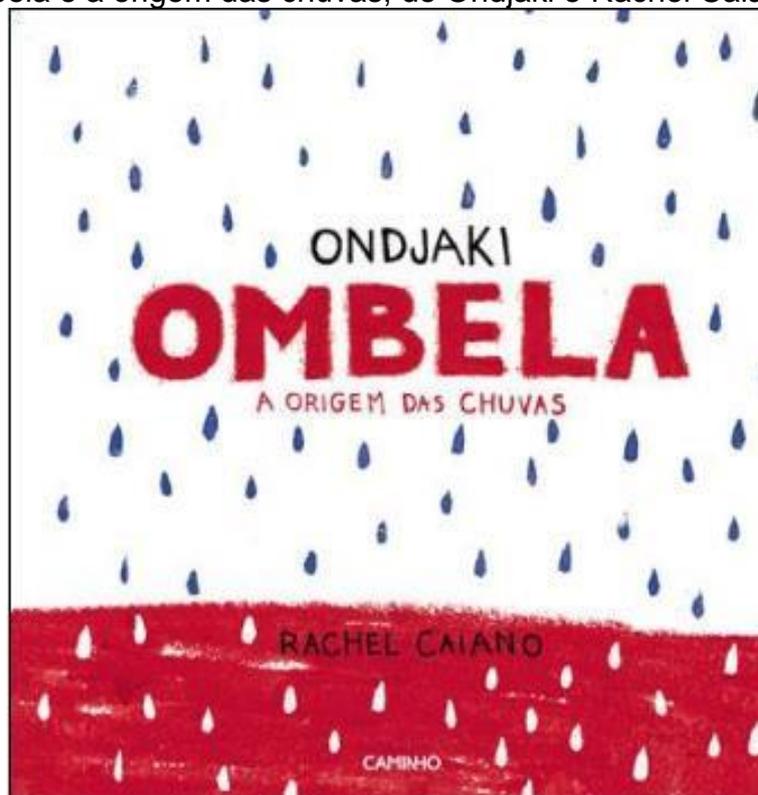
Figura 34 - Professora Jucelene Teixeira.



Fonte: A autora, 2016.

A história que os transportaria foi *Ombela: a origem das chuvas*<sup>76</sup>, do escritor angolano Ondjaki, belissimamente ilustrada por Rachel Caiano, primeiro texto da sequência que referi.

Figura 35- Ombela e a origem das chuvas, de Ondjaki e Rachel Caiano.



Fonte: Internet, 2015.

Reconta uma lenda sobre o surgimento da chuva, que circula em Angola. É uma história que fala de emoções. Na trama uma deusa criança, Ombela (que, em Umbundo, um dos idiomas falados no país, significa 'chuva') conversa com o pai sobre tristeza e vontade de chorar. Ouvindo do pai que “a tristeza faz parte da vida” (ONDJAKI e CAIANO, 2014, p.5), mas que também de felicidade se chora, a pequena deusa liberta suas lágrimas. Estas, quando surgidas da alegria, são doces, e caem formando rios e lagos. No entanto, quando chora de tristeza, as lágrimas de Ombela são salgadas e formam os mares, os oceanos.

Não abordaremos os desdobramentos decorridos da leitura e conversa sobre esse texto. Ela é importante, aqui, para contextualizar o diálogo entre a professora e a turma, que vai ocorrer na próxima aula, mas, também, para mostrar como, paulatinamente, o continente africano e seus países vão integrando o vocabulário das crianças, seu conhecimento de mundo.

<sup>76</sup> Ondjaki. *Ombela, a origem das chuvas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

Veja o diálogo inicial que Jucelene trava com a turma, semanas depois:

Do mesmo modo como iniciou a aula anteriormente referida, a professora tem um mapa da África nas mãos. Quer recordar a história contada na aula anterior.

Profª.: “Quem lembra desta história? Nós escutamos no dia em que fomos visitar um país...”

Criança: “Angola!”

Profª.: “Angola foi de outra história...” [*Roda com o mapa, para as crianças verem.*] “Angola é da Ombela.”

(...)

Como na aula com *Chuva de manga*, no 1º ano, o mapa, instrumento de localização espacial, ganha importância, provocando nas crianças o desejo de lê-lo:

**Profª.:** Eu estou querendo...

**Criança:** Gana!

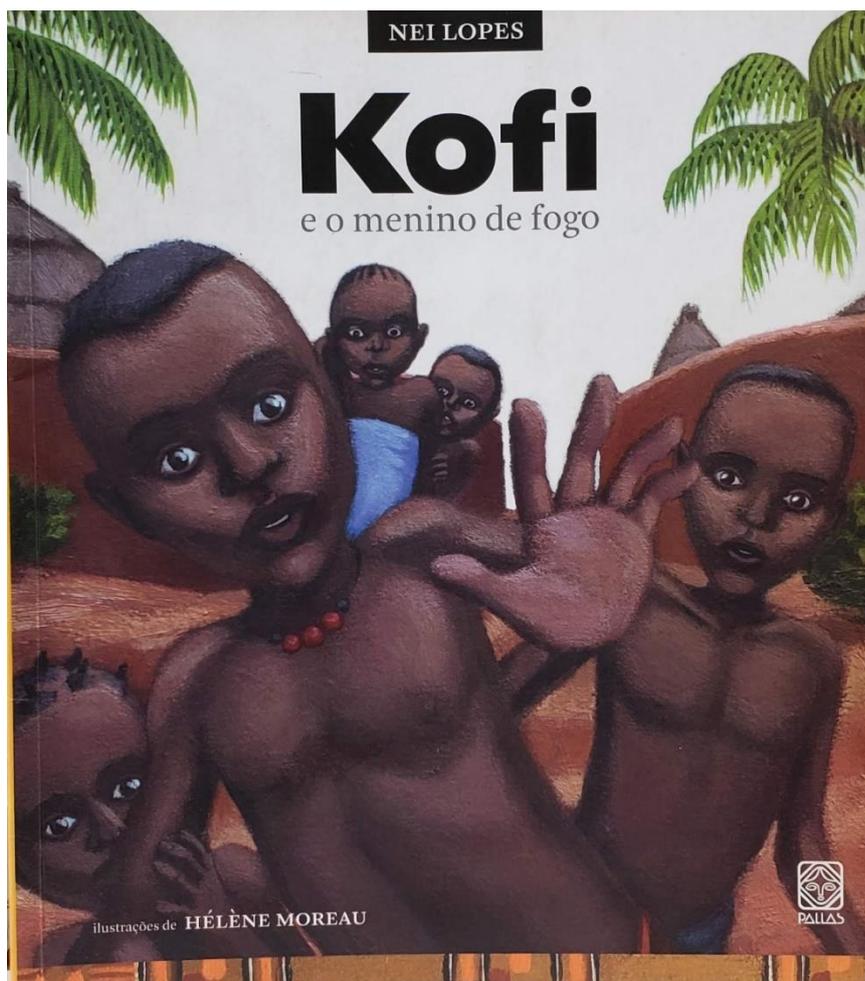
Os nomes de dois países africanos foram ditos pelas crianças. Angola, como disse a professora, era o lugar de onde provém a lenda presente no primeiro livro a elas apresentado, *Ombela*, de Ondjaki.

“Gana!” Sabendo que não era de Angola que se falaria, uma criança mobilizou a memória para dizer o nome do país onde a segunda história apresentada se passa.

Aproximamo-nos de um personagem chamado Kofi, mas também do continente africano. África já não é uma palavra “em estado de dicionário”, como Drummond escreveu num verso<sup>77</sup>, mas tem sentido: as crianças sabem que Angola e Gana são países daquele continente. Quantos adultos sabem dizer algo sobre Gana, ou mesmo da sua existência? Nossos interlocutores, crianças de sete anos, precisam tentar ler o mapa. Do mesmo modo, precisam se recordar da história ouvida uma semana antes, que a professora deseja rememorar. Ei-la:

Figura 36: Capa do livro *Kofi e o menino de fogo*, de Ney Lopes, com ilustrações de Hélène Moreau.

<sup>77</sup> Poema “Procura da poesia”



Fonte: A autora, 2019.

*Kofi e o menino de fogo*<sup>78</sup> (2008), de autoria do compositor, escritor e estudioso da cultura afro-brasileira e africana, o carioca Nei Lopes, com ilustrações de Helene Moreau, é mais um dos textos que compõem o conjunto de histórias em que personagens negros são protagonistas, contadas para turmas de 2º ano, nas aulas de Literatura do Campus São Cristóvão I. Foi a segunda história que as crianças conheceram no referido mês de outubro de 2016, quando participei de algumas aulas. Trata do encontro com a diferença. E do impacto que nos toma, muitas vezes, quando estamos diante delas.

Segundo Ricardo Riso<sup>79</sup>, o texto se inspira “na história de um grande pensador africano, o malinês Amadou Hampâte Ba (1899-1991), autor do clássico *Amkoullel, o menino fula*.”

Kofi é um menino ganense que, na narrativa, vivia em 1950. Filho do chefe de uma aldeia, ele estaria diante de alguém branco pela primeira vez na vida. Gana era

<sup>78</sup> LOPES, Nei. *Kofi é o menino de fogo*. Ilustrações de Hélène Moreau. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

<sup>79</sup> <http://ricardorisoblogspot.com.br/2010/09/nei-lobes-kofi-e-o-menino-de-fogo.html>

ainda colônia da Grã-Bretanha (só veio a alcançar a independência em 1957), naquele dia em que chegaria ali um navio inglês. Nesse navio, havia, também, um menino.

O texto traz informações e imagens sobre o modo de vida do povo, que vão aparecendo enquanto o narrador caracteriza o personagem Kofi e sua família. No entanto, o ponto alto da narrativa é o encontro entre dois os meninos. Na centralidade, está a discussão dos estereótipos que definiam, para um e para outro, como seriam as pessoas brancas e como seriam as negras. As ilustrações dão conta de apresentar os olhares ansiosos e apavorados dos garotos, um diante do outro. Pudera! Kofi tinha ouvido que os brancos tinham “cabelos amarelos como a juba de *Gyata*, o leão” (LOPES e MOREAU, 2008, p.16); que eram “homens e mulheres com a pele clara como o milho de madurar ou como a pele de aves quando perdem a penas e pluma;” (LOPES e MOREAU, 2008, p.17-18); também, “que quando essas pessoas se zangavam, ficavam vermelhas com as chamas da fogueira... e que se alguém nelas encostasse morreria de dor” (LOPES e MOREAU, 2008, p.19). Já o menino inglês tinha ouvido dizerem que pessoas negras tinham uma pele que soltava tinta, se alguém nelas encostasse.

Eles enfrentam o medo e se aproximam. Tocam-se. Ousam se conhecer. E descobrem que nenhuma das imagens preconcebidas fazia sentido.

Certa frase de Barthes (2002a, p.18), teórico com que o trabalho conversa desde as raízes, vem-me à memória:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

A lembrança de Barthes me remete ao que um dia disse o escritor brasileiro Graciliano Ramos (1962). Trago-o, pedindo-lhe que diga sobre o ato de escrever, porque estou pensando numa coisa:

Deve-se escrever da mesma maneira com que as lavadeiras lá de Alagoas fazem em seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A

palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer. (RAMOS, 1962)

Se tantos saberes se engendram no monumento literário, como diz Barthes, e se se pensa a prática da escritura como um trabalho de escovar a linguagem até chegar ao cerne do que se quer dizer, entendo ser fundamental que a leitura que fazemos das obras que vamos levar para as aulas considere esses dois fenômenos. É por isso que, no papel de coordenadora, sempre procurei dialogar com os diferentes grupos de professoras que já fizeram parte da equipe de Literatura sobre a premência de observar os tecidos dos textos, para que procuremos lavá-los com olhos que lhes penetrem nas tramas, buscando-lhes o cerne, bem como os múltiplos dizeres possíveis (sabendo que pode haver outros), como fazia antes de desempenhar essa função, como regente de turmas. Sentir os sabores das palavras, das construções linguísticas, perceber as imagens criadas pelo texto, buscar sentir seu ritmo, tudo isso, para mim, mostra os modos mais interessantes de apresentá-los às crianças.

Fundamental, igualmente, é saber que outras águas estão presentes nesse enxágue. E que elas precisam ser consideradas, se perseguimos a leitura plural, único modo para realmente possibilitarmos a transformação de nossas salas de aula em *comunidades de leitores* (CHARTIER, 1994).

Saber que um texto tem o em si e o fora de si. Nunca desconsiderar essas duas dimensões. Se o texto, como afirma Eco (2002), outro teórico interlocutor do trabalho em sua origem, é um mecanismo preguiçoso que carece do leitor para fazer sentido, se o (bom) texto é o que tem abertura, isto é, permite múltiplas leituras, é preciso dar preponderância às palavras dos leitores. Estar atento às respostas, às *contrapalavras* (BAKHTIN, 2003) que a experiência literária pode suscitar nas crianças.

É ainda Barthes (2002a, p. 18-19) que me ajuda a dar o tom dessa conversa, quando, sobre a literatura, afirma que “por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens.”

Nunca inteiro, nunca derradeiro. Humildade, Sabedoria. Lógica. O lugar indireto: saber de alguma coisa é saber pelo gosto, pelo cheiro, textura... Saber alguma coisa é com o corpo inteiro, não apenas com o cérebro.

*A literatura sabe muito sobre os homens.* O que a literatura sabe sobre ser um menino africano de uma aldeia de Gana que se encontra pela primeira vez com um menino branco? O que saber sobre um menino africano pode nos levar a saber sobre nós mesmos, coletiva e individualmente? “A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (BARTHES, 2002a, p.18).-

Sendo assim, as atividades de leitura que promovemos nas aulas, muito mais que trazer ‘ilustração’- informações - para os estudantes, fazem sentido quando lhes favorecem encontros com o mundo, com o outro, consigo mesmos. Quando suscitam perguntas, questionamentos, elos. Quando tornam possível aos sujeitos pronunciar as próprias palavras.

Nessa rede de fuxicos se abrem flores de muitas espécies, nem sempre agradáveis aos ouvidos, ao olfato, ao paladar. Como toda vida vivida. Convido-o, pois, a ouvir um pouco das conversas que apareceram nas aulas a que assisti, a partir da leitura desse livro.

Participando das aulas, pude observar a quantidade de assuntos que surgem, quando a abordagem de um texto ultrapassa a superficialidade. E mesmo quando não. E mesmo quando nos ocupamos de apenas localizar informações para arrumar o enredo nas cabeças das crianças.

Acontece que esses assuntos só vingam se temos ouvidos para ouvi-los. Se temos escuta sensível e atenta. Porque, muitas vezes, ficam presos nas entrelinhas, se engancham em meias palavras, tropeçam nos gestos de alguém que vai enunciar usando uma palavra, mas resolve rapidamente trocá-la por outra. Por exemplo.

A já referida conversa da professora Jucelene sobre o personagem Kofi com sua turma prosseguiu. Ela buscava recordar a trama, e ia fazendo perguntas. Mostrando as páginas do livro, ia indagando sobre as atividades cotidianas do pai e da mãe do menino, até que perguntou sobre um detalhe que faz parte do ato de nomear pessoas em diferentes culturas africanas: “Alguém lembra como que eles recebiam os nomes?” Diversas crianças respondem. Repare como às palavras do primeiro que tentou responder vão se juntando outras respostas, outras enunciações, e o enredo e a cultura vão ganhando corpo.

“Pela tribo!

“Pelo sobrenome da tribo!”

“É pelo dia que ele tinha nascido.”

“Por causa do dia da semana!”

“Pois é, aqui na história diz que ele se chamava Kofi porque ele nasceu numa sexta-feira... O dia da semana ou algum acontecimento especial naquele dia também dava o nome às crianças...”, diz a professora.

Jobim (2003, p.99) lembra que, para Bakhtin, “a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal”, daí que não é possível transmiti-la como produto acabado. “Somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar... Os sujeitos não “adquirem a língua materna”; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (JOBIM, 2003, p.99).

O fluxo da conversa foi se esticando. Veja como as crianças se envolvem no processo dialógico (BAKHTIN, 2004): “Esse trecho aqui, ó – diz a professora-, eu vou lembrar: “Kofi e seus irmãos se preparavam para serem, um dia, trabalhadores, mestres, soldados... Para isso, trabalhando e sempre respeitando os conselhos dos...””

**Criança:** Pais!

**Profª.:** Mais velhos... Ó: As pessoas mais velhas da aldeia são pessoas que viveram mais e...

**Criança:** Eles sabem mais!

Jucelene fala das pessoas mais velhas, do respeito aos anciãos. “Um combinado da aldeia é “os anciãos, os mais velhos, dão conselhos, contam histórias...” Então eu, que apenas observava, sentada também na roda, entrei na conversa: “Por quê? Por que os anciãos dão conselhos??”

**Menina:** Porque são mais velhos.

**Eu:** E daí? Eles são mais velhos e...

**Criança:** Eles sabem mais!

**Eu:** Por que eles sabem mais?

**Menina:** Porque já viveram! Já viveram muitos momentos da vida e eles aprenderam! E eles têm que proteger os... os... os pequenos! Porque, se acontecer algum coisa, é... não vai passar... e vai passar adiante, adiante, adiante... porque... as mães... cuidam dos pequenos. Os pequenos cuidam dos mais pequenos... Aí vai passando adiante, adiante, adiante... e, também, os mais velhos têm que tomar conta dos pequenos. Tipo o meu irmão! Ele toma conta de mim!

Falar da aldeia de Kofi, falar de característica tão cara a culturas africanas, como é a ancestralidade, levou a menina a nos contar sobre a própria vida. Ainda posso ouvir, rememorando, a forma como ela foi se esforçando para articular as relações entre tempo de vida e experiência, numa cadeia de relações, de compreensão responsiva (BAKHTIN, 2003), até chegar à necessidade de proteção das crianças, remetendo-se à própria vida: “Tipo o meu irmão! Ele toma conta de mim!”

A literatura sabe muito de ser gente. E a leitura é muito mais do que possa supor alguma vã pedagogia que encerre a interpretação, esse ato pelo qual tudo pode se transformar, na “na fria eficácia de um reflexo cotidiano” (CORTÁZAR, 1977, p.3): “respostas certas” para perguntas óbvias.

Aliás, a literatura também sabe muito de propiciar o desenvolvimento do domínio da linguagem. Mas continuemos.

A professora, buscando chegar ao assunto central de que trata a história, o encontro com a diferença, lê um trecho: “Mas ele sabia que longe daquela aldeia havia pessoas diferentes. Pessoas que não eram pretas... (...) Ele escutava falar dessas pessoas.”

Faz referência à ilustração do encontro entre os personagens, da qual tinha falado antes, antecipando sua exibição. Lê. “Lembram da imaginação do Kofi? Ele nunca tinha visto, mas ele imaginava assim”. Continua lendo. “Aí, um dia, apareceu na aldeia o quê?” A resposta que ela esperava que fosse dada era: “Um navio.” Mas não foi isso que disseram.

**Criança 1:** “Um menino...”

**Criança 2:** Os humanos! Eles *tavam* vestidos...

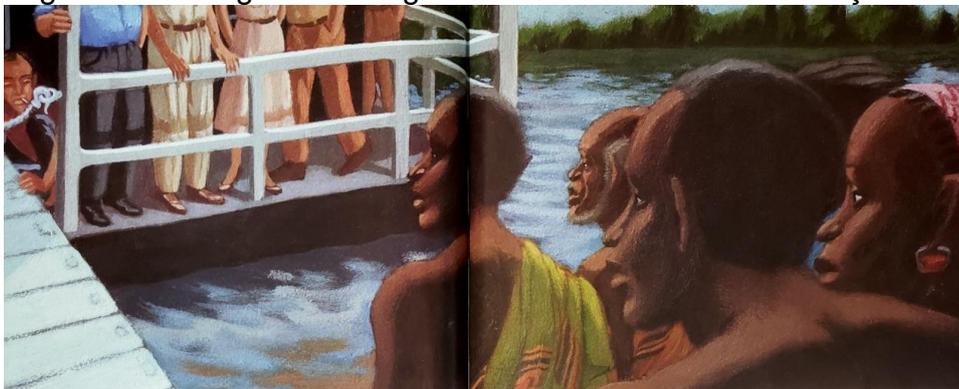
Um menino replica, usando de entonação que denota estranheza diante dos enunciados ouvidos: “Humanos?!” E tem resposta assertiva: “Humanos.”

Novamente eu intervim: “Como assim os humanos??” Alguém concorda comigo: “É, como assim...” Então, outra criança responde: “As pessoas brancas!”

“Ah, os humanos brancos...”, disse eu.

Eis a ilustração que motivou a réplica:

Figura 37 - Chegada dos ingleses à aldeia de Kofi – ilustração do livro.



Fonte: A autora, 2008.

Observe que a conversa precisou ser comprida, vagarosa, até chegar o momento em que crianças vão enunciar algo que, de outra forma, dificilmente

apareceria. É Jobim (2003) que, mais uma vez, vem dizer que, para Bakhtin, qualquer enunciação faz parte de um processo dialógico ininterrupto e que, portanto, “não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão: um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia” (JOBIM, 2003, p.99-100). E é como um elo da grande cadeia do pensamento etnocêntrico que eu vejo enunciado “Os humanos.”, dito pela criança para se referir à chegada do navio inglês a Gana, na história contada.

Observe, também, que foi preciso prestar bastante atenção no que diziam e no que não diziam os “gêmeos” para perceber o teor desses enunciados.

Veja, além disso, como a fala da criança combina e se explica com isto que diz Santos (2017, p.39):

O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial. Hoje, como então, a criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemônicos.

Naquela mesma semana, eu fui assistir à aula de outra professora, Valéria, com o mesmo livro. Ela começou mostrando os mapas mundi e da África. Recordou, com as crianças, do país de onde *Ombela* (Ondjaki), a primeira história contada, provém. Lembrou da colonização portuguesa de Angola, assunto que fez parte daquela aula, e lançou a pergunta: “Será que Gana foram os portugueses também que colonizaram?” A pergunta ficou no ar, atiçando as crianças.

Em seguida, leu o título: “Kofi e o menino de fogo. Como será o Kofi e como será o Menino de Fogo?”

“O Kofi é pretox!”, falou um menino, observando a capa, onde está Kofi, mas não o outro menino.

“E vocês sabem por que ele tinha esse nome, Kofi?” Então, falou sobre o modo usado para nomear as pessoas, abordado pelo texto. Explicou o costume, fez suposições, depois revelou que, na época da história, muitos países não eram independentes. Disse que Gana era colônia dos ingleses.

Valéria começou a contar a história, parando, de vez quando, para ouvir o que diziam, supunham, ou mesmo para fazer alguma indagação que considerasse

importante. Essa contação dialogada me mostrou crianças ativamente ligadas ao processo de compreensão da narrativa.

Quando chegou o dia da chegada dos ingleses, a aldeia de Kofi estava alvoroçada. O pai do menino reuniu todos e explicou: “Quero apresentar a vocês meus visitantes. Eles vieram de muito longe, da Inglaterra, onde vive o rei George, que também é nosso rei” (LOPES e MOREAU, 2008, p.22).

Depois de ler a frase do personagem, a professora indagou: “E como serão as pessoas na Inglaterra?”

As crianças foram dizendo: “Chiques!”; “Ricas!”; “São pessoas que se vestem de um jeito muito bonito!”

Valéria quis saber mais: “Como?”

Uma criança respondeu: “Têm uns seis ternos, comprem várias coisas pra ficar chiques!”

“Então vocês acham que, na Inglaterra, eles são ricos...”, disse ela.

“Lá tudo é caro, porque só tem rico!”, falou um menino.

Veja as palavras de Bakhtin (2003, p.300):

Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.

Que enunciados anteriores indicam às crianças que a Inglaterra ou a África são como elas dizem? Tanto a palavra, usada na turma anterior, para nomear os ingleses – portanto, os brancos – como “humanos” (em oposição óbvia aos nativos não humanos) quanto as imagens surgidas nessa turma para identificar os mesmos ingleses são elos de uma conversa que começou no século XVI, como sabemos, e que perdura até os dias de hoje. E os “gêmeos” nos mostram isso com sujeitos e predicados bem definidos, se lhes prestamos atenção.

Mas Bakhtin (2003, p.301) diz, também, da importância dos *outros*, para quem construímos nossos enunciados,

que não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início, o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta.

Penso que esta é a grande responsabilidade de uma educação que se proponha a ser antirracista: trabalhar para escapar da condição de ouvinte passivo de tantos e diversos enunciados racistas, buscando a necessária responsividade.

### 5.2.2 Os sete novos

No plano de trabalho que vimos elaborando para tratar das relações étnico-raciais nas aulas, o livro *Os sete novos* (2005), de Angela Shelf Medearis, com ilustrações de Daniel Minter, mostra-se potente na provocação de diálogos importantes sobre aspectos que estruturam o racismo, como procurarei relatar.

A história se passa em Gana, país da África Ocidental. Os protagonistas são sete irmãos pertencentes ao povo axânti, importante etnia do país.

Na família onde reinava a discórdia, o pai morre, deixando aos filhos uma exigência (ou desafio): realizar certa tarefa até o fim do dia. Apenas se conseguissem, receberiam a herança que, por direito, lhes pertencia. Para conseguir vencer o desafio, os personagens precisam enfrentar sua maior dificuldade: trabalhar juntos, em harmonia. Precisam ser capazes de vencer o individualismo e produzir coletivamente.

Sabemos que ninguém nasce racista, mas que “nos tornamos racistas devido a um histórico processo de negação da identidade e de “coisificação” dos povos africanos” (ROCHA e TRINDADE, 2010, p. 56). A educação antirracista é um movimento de sucessivas voltas em torno da Árvore do Não esquecimento, inclusive disso: os paradigmas eurocêntricos que ainda estruturam os currículos brasileiros precisam ser questionados.

Gosto da ideia de propiciar às crianças possibilidades de aproximação em relação ao que se mostra diferente. Como explicou um garoto a respeito do medo que Kofi e o menino de fogo, os personagens, nutriam um pelo outro: ‘É porque se imaginavam! Quando um viu o outro, ficou espantado!’

O dialogismo pressupõe, necessariamente, que nos entendamos como sempre inacabados, sempre em processo de tornar-se. Paulo Freire (1999, p. 67 *apud* ROCHA e TRINDADE, 2010, p.58) disse que a conscientização desse inacabamento nos torna “radicalmente éticos” e penso que seja essa ética que nos leve a repudiar e lutar contra qualquer discriminação, como disse o mestre.

Um modo de dialogar produtivamente com as crianças, no sentido da compreensão de que existem muitas formas de se estar no mundo e que este precisa ter lugar para todos. O conhecimento pode ser maneira de enfrentar a negação e a coisificação do outro.

As crianças já conhecem Gana de outra história que contamos. Assim, podemos entrar um pouco mais em aspectos culturais do país, mostrando imagens que nos aproximem do povo axânti.

Abaixo, há duas imagens que apresentam aos estudantes o *kente*, tecido característico dessa cultura – que, por sinal, foi o que os irmãos inventaram, na narrativa contada em aula! Essas imagens fazem parte das apresentações por *Powerpoint* relativas aos lugares onde se passam as histórias que narramos, as quais, um dia, comecei a preparar, buscando ampliar as possibilidades de compreensão do contexto relativo à obra, conforme já disse.

Figura 38 - O kente.



Fonte: Internet, 2014.

“Um feixe de galhos é inquebrável”, diz o provérbio africano que está na epígrafe do livro. Alude ao necessário espírito de coletividade, que fortalece as ações humanas.

Nesse momento, todavia, lendo-o no livro aberto, sou remetida, arremessada, eu diria, aos fortes feixes que se trançam na ideologia racista, da qual o etnocentrismo é um poderoso galho. É dele que crianças tão pequenas nos dão mostras, é a partir dele que enunciam. Será inquebrável? Quero crer que não. Preciso crer que não.

A comunicação humana é concreta e é histórica. “O falante não é um Adão bíblico”, diz Bakhtin (2003, p.300). Assim também se dá com a criança. Engana-se muito aquele que, porventura, pense que as crianças não chegam à escola trazendo as “maldades” e “vícios” dos adultos. A criança não é, pois, a primeira criação de Deus, que se depara com “objetos virgens ainda não nomeados” (BAKHTIN, 2003, p.300), à espera das pessoas que os nomearão.

É por isso que podemos compreender o enunciado do menino de sete anos, estudante de uma turma de 2º ano, diante da fotografia abaixo, imagens de Accra, capital de Gana, país onde, na história *Os sete romances*, de transcorre a narrativa.

Figura 39 - Imagem da apresentação feita às turmas.



Foi em setembro de 2014, em uma das nossas reuniões de planejamento, que a professora Alessandra relatou-nos o evento ocorrido em sua aula. Esta é a terceira lâmina da apresentação, que é sempre projetada na parede da sala de aula.

Ainda sou capaz de ouvir a entonação que Alessandra imprimiu à frase, buscando reproduzir a enunciado ouvido. Com espanto, o menino voltou-se para a professora e disse: “Mas lá África tem carro?!”

Vêm sendo muitas as ocasiões curriculares em que apresentamos às turmas imagens reais da África, numa tentativa de ampliar o repertório e, assim, as possibilidades de diálogos com tantos presumidos (BAKHTIN, 1976) que fazem parte de uma vasta gama de estereótipos produzidos socialmente, espalhados pelo léxico de muitos meninos e meninas que estão nas salas de aulas. Parece-me necessário reiterar repetidas voltas em torno dessa questão, num processo de educação antirracista, de ataque à Hidra, à qual se referiu Catherine Walsh, na ocasião já referida.

Felizmente, a estupefação diante da possibilidade de haver carro na África não foi a única notícia que Alessandra nos trouxe daquela aula. Disse que, depois da apresentação, uma criança falou, entusiasmada: “E o PPS de Gana foi muito legal!”

Logo após, uma estudante negra aproximou-se da professora para dizer uma coisa:

**Menina:** Eu queria morar lá. Eu queria morar em Gana...”

**Prof<sup>a</sup>:** Por quê?

**Menina:** Porque lá é bonito.

**Turma de 2<sup>o</sup> ano**

O cotidiano das aulas é rico em acontecimentos, e, por diversas vezes, podemos perceber deslocamentos nos modos de pensar das crianças: os “gêmeos” estão, de algum modo, disponíveis. Atentemos para isso.

A esses fuxicos, preciso emendar outro, este relativo a uma ocasião em que eu estava presente. Foi em 2016. Alessandra e eu fomos dar uma aula para uma turma também de 2<sup>o</sup> ano, esta de outra professora, que naquele dia precisara se ausentar. Coincidentemente, era a mesma história que Alessandra contava, *Os sete novos*.

O pai havia morrido. Então, o chefe da aldeia axanti reuniu os sete irmãos para lhes comunicar as palavras que lhes foram deixadas pelo velho pai. Momento de expectativa: “O que será dito?” A professora estava lendo...

Figura 40 - Professora Alessandra



Fonte: a autora, 2016.

“O pai de vocês decretou que todas as suas posses e propriedades serão divididas igualmente” – disse o chefe. – “Mas primeiro vocês terão de aprender a fazer ouro com estes novelos de fios de...” Ela não conseguiu terminar de ler a frase. Lá da última fileira de crianças, que estavam sentadas ao chão para ouvir a história, a voz do menino a interrompeu, com a urgência de alguém que estava atento e que precisava resolver aquela contradição para continuar participando do pacto narrativo (ECO, 2002):

“Mas como é que eles vão conseguir fazer ouro, se lá na África não tem dinheiro?!”

É muito interessante observar a operação mental que o garoto de sete anos realizou para formular a frase. Por metonímia, por aproximação de sentidos, ele parece ter relacionado ouro a riqueza, e esta a dinheiro. “Se a África é lugar de

pobreza extrema, como eu posso compreender esse enunciado do personagem, para continuar acompanhando a história??”, parecia indagar.

Foi partir desse dia que eu passei a inserir, nas apresentações, imagens também de bancos, cédulas, moedas – que as crianças, por sinal, adoram conhecer!

Esse não foi o único assunto do dia. Durante a contação, uma menina, observando a indumentária dos personagens, comentou: “Eles não usam roupas decentes...” Ela pensava que os personagens tinham lençóis amarrados no corpo e achou impróprio. Acabada a história, envolvemos a turma toda na conversa sobre diferentes modos de se vestir.

Agora, preciso chamar o leitor para conversa diferente: a ideia da potência das coisas empreendidas coletivamente, desenvolvida por aquela narrativa, se demonstra também potente na avaliação dos leitores. Eles realmente falam com bastante entusiasmo sobre o assunto.

Eu estava presente na sala de aula da professora Jucelene quando, depois de contar a história, ela perguntou: “Do que vocês gostaram na história? Gostaram de alguma coisa?”

As crianças se puseram a falar: “Aquela parte que eles dão a mão!” ; “Quando eles trabalham juntos!”; “Que eles trabalharam juntos e criaram.”; “Fizeram o tecido...”

O processo coletivo de interpretação de textos é, a meu ver, o momento mais precioso das aulas. Ninguém é obrigado a falar, mas todos são chamados a ouvir os colegas. Naquela manhã de 2016, apenas observando o que acontecia, eu pude ver como às palavras de um iam se unindo as de outros, numa corrente, para mim, fascinante, de leitura. Foi assim, que, em certo momento, um menino, Miguel, acrescentou:

“E também o que a relação entre eles torna eles!”

Diante de frase tão interessante, não resisti e indaguei: “Como assim?” E ele: “De um jeito amigável.” Não é isso a vida, um tornar-se eterno? Até chegar a dar esse acabamento às suas palavras, o menino ouviu as palavras de vários outros. As

relações estabelecidas pelos diálogos circulares sobre os textos também *tornam eles*.

Dois anos depois disso, em 2018, aceitei o convite da professora Jucelene e fui ao colégio assistir a umas aulas. Não eram sobre esse livro, que já tinha sido lido, tempos antes.

Já no segundo dia, certo garoto, Kauã, insistiu em me mostrar um livro de que gostara muito. Tinha tanta vontade de fazê-lo, que ficou comigo depois que a aula acabou, enquanto a turma foi para o recreio. E que livro era?

Figura 41 - Kauã lendo *Os sete novelas*.



Fonte: a autora, 2018.

Queria contar, justamente, de como os irmãos brigavam e o que eles conseguiram realizar: “Porque eles brigavam muito e depois não brigaram mais!” Falou dos próprios primos. Falou sobre vida. E é mesmo de vida que se trata.

Quando ele saiu, fiquei na sala pensando. Pensando naquilo que Benjamin (1996) fala sobre *experiência*. E foi isto que escrevi no meu caderno de campo:

Benjamin disse que o soldado que foi à guerra não podia narrar. O trauma? Mas o menino me chamou *pra* narrar a história que ele ouviu. Na relação com o outro, mediada pela obra de arte - o livro, o texto literário -, o menino parece ter tido uma *experiência* (ética e estética), que quis narrar para mim. Não conseguia ficar com ela somente *pra* si. Ele quis, ele *precisava* me contar que, juntos, tendo sido capazes de vencer a pequenez do individualismo, os irmãos conseguiram criar, conseguiram “fazer ouro” a partir do trabalho coletivo.

O conceito de experiência, de vivenciar trocando, sempre é uma coisa em aberto, que oferece possibilidades de dar continuidade. Dar continuidade: à narrativa, às reflexões... O todo do ser do menino se envolveu na experiência de reflexão proporcionada pela relação com a obra de arte, feita coletivamente em sala de aula. São relações capazes de nos trazer outros significados, que podem ser traduzidos com palavras, que podem ser *comunicadas* ao ouvinte.

#### **Escrito do caderno de campo**

É, sim, de vida que se trata.

### 5.2.3 O período colonial

Duas narrativas que transcorrem no espaço-tempo do Brasil colonial vêm integrando o currículo do 2º ano. São elas *O amigo do rei*, de Ruth Rocha, com ilustrações de Eva Furnari ou de Chris Eich, e *A botija de ouro*, de Joel Rufino dos Santos, ilustrado por José Flávio Teixeira.

Conforme lembra Dalvi (2017, p. 80),

os textos literários potenciam, sob todos os pontos de vista, as línguas, as memórias, as experiências ou vivências sócio-culturais, os povos e as comunidade, cooperam na construção de identidades (não unitárias, não individualistas, estanques ou essencialistas), subjetivas ou coletivas, permitindo a leitura de tempos e espaços, de forças e formas, de tramas, trapaças, tropeços e truques da vida, sendo, portanto, meio e fim de nosso processo infundável de humanização, de abertura a si e ao outro, ao perto e ao longe, de conhecimento e reconhecimento.

Esses processos são especialmente visíveis nos dois textos citados, através dos quais podemos conversar com crianças pequenas sobre um período histórico que macula a história do Brasil, inventado como nação por um violento processo colonial. Esclareço que falo à maneira de Anderson (1983 *apud* HALL, 1988, p.51), que definiu nação como “comunidade imaginada”. Entendendo, pois, a cultura

nacional como “um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 1988, p.50), *O amigo do rei* e *A botija de ouro* vêm se revelando profícuos para interrogar certas narrativas sobre a história brasileira.

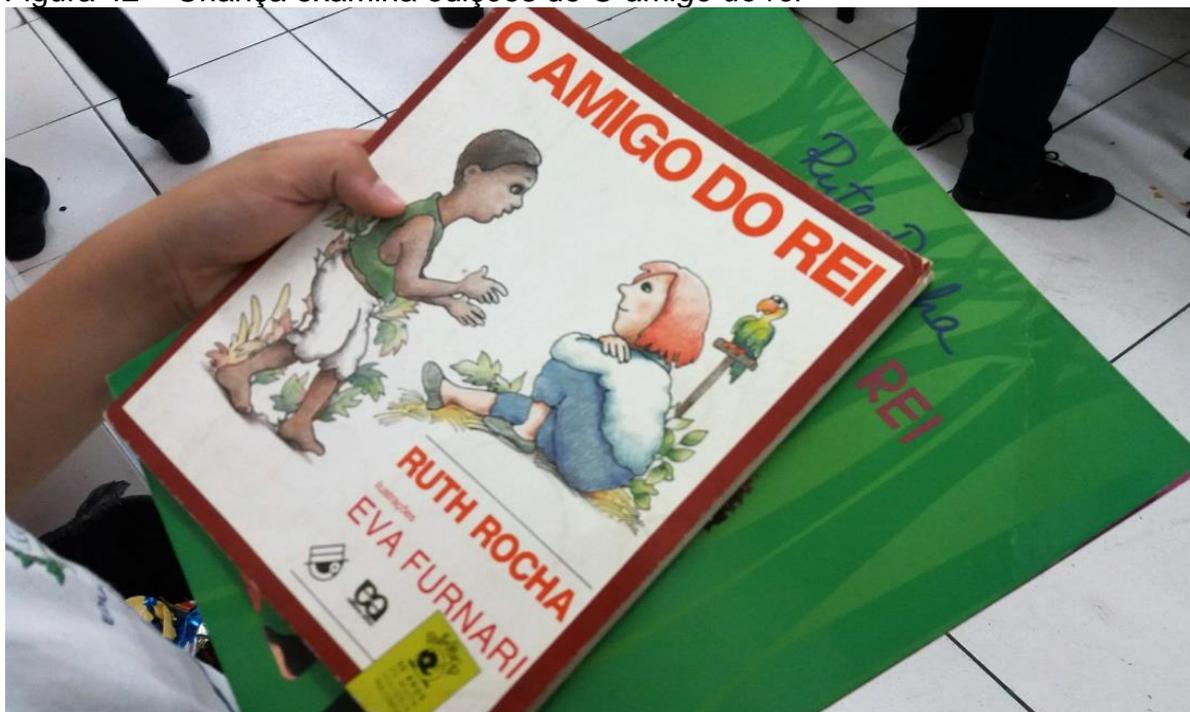
Apropriando-se das linguagens da vida cotidiana, a literatura usa metaforicamente os objetos desse cotidiano, capta, enfim, a poderosa energia da dinâmica social e promove uma negociação estética com as práticas, com os discursos ordinários, deslocando-os. Esse deslocamento simultaneamente produz um “efeito estético específico” e mantém uma ligação com essas práticas e discursos, os quais permitem que o público decifre a ficção, como já disse Chartier (2001, p.93). Assim, a obra literária escreve a história e traduz as ansiedades do seu tempo.

Convido, então, o leitor para conhecer alguns aspectos dos diálogos que as crianças vêm travando com essas obras - portanto, com os processos aludidos -, através da mediação do trabalho de Literatura no CSC I do CP II.

#### 5.2.3.1 O amigo do rei

Com instigante título, através das aventuras vividas por dois meninos, Matias e loiô, Ruth Rocha aborda, com muita sensibilidade, um assunto delicado: o tempo histórico da escravidão negra no Brasil. E faz isso trazendo como rei Mathias, escravo da família de loiô, descendente de família real africana.

Figura 42 – Criança examina edições de *O amigo do rei*<sup>80</sup>



Fonte: A autora, 2016.

São tantos os fuxicos que as aulas criadas a partir desse esse texto oferecem, que me vejo na necessidade de recortar em mechas sua apresentação:

#### 5.2.3.1.1 “Eu me sinto envergonhado.”

Em 2014, a professora Alessandra Faria, em um dos nossos encontros de planejamento das aulas, relatou-me algo ocorrido em uma de suas turmas.

Ela conversava com as crianças sobre a história, que havia sido contada na aula da semana anterior. *O amigo do rei* é o penúltimo texto da sequência de aulas com livros cujos protagonistas são negros.

Naquela manhã, já no segundo encontro em que se tratava do livro, na roda, a professora falava com a turma sobre a situação de escravizados em que viviam os negros no então da narrativa. Falava da vida sofrida, dos castigos... Porque tudo isso fazia parte do universo colonial.

De repente, um menininho branco, que nem fazia parte do grupo de crianças que costumava se manifestar oralmente, virou-se e proferiu a seguinte frase: “Eu me sinto envergonhado.”

<sup>80</sup> O livro de cima é a edição esgotada da Editora Ática, de 1999, Ilustrada por Eva Furnari, inspirada em desenhos de Debret e Rugendas. Já o livro verde, que está debaixo, é da Editora Salamandra, ilustrada por Chris Eich.

[Menininho, menininhos, meninas, preciso lhes dizer uma coisa: Também eu me sinto assim.]

Na reunião com responsáveis, emocionada, Alessandra abordou o ocorrido. Os pais do garoto ficaram surpresos, pois nem é conversa que se tenha no âmbito familiar.

Sem que ninguém lhe houvesse perguntado nada, ele interveio na conversa, não para dar uma opinião, mas para expressar um sentimento. Sentimento que só pôde ocorrer por causa de uma experiência vivida no coletivo da turma, a partir da fruição de um texto literário, ou seja, de uma obra de arte. Ao escrever a palavra fruição, vem-me, automaticamente, algo que diz Roland Barthes, o semiólogo francês cujas formulações sobre literatura estão na origem do trabalho de Literatura desenvolvido nos anos iniciais do CPEI e, por conseguinte, no texto do Projeto Político-Pedagógico Institucional do colégio (PPPI).

Barthes (2002b, p.20-21) elenca duas categorias opostas de texto, os “textos de prazer” e os “textos de fruição”. Os textos de prazer são confortáveis, divertem: eles vêm da cultura, não fazem rupturas. Os de fruição, no entanto, são incômodos, questionam o leitor, seus gostos e valores, desequilibram suas bases “históricas, culturais, psicológicas”, fazendo “entrar em crise sua relação com a linguagem”.

Não foi o conforto de uma história infantil adocicada que sacudiu (emocionou) o menino, levando-o a expressar de modo tão direto, contundente, sentimento que está na base da formação moral dos sujeitos: a vergonha. E vejo sofisticação ainda maior, porque sua vergonha não era pessoal, não se referia a algo que ele próprio tivesse feito, mas, sim, coletiva e histórica: quando a professora indagou a razão do seu sentimento, ele respondeu que tinha vergonha do que os brancos (entre os quais estava incluso) haviam feito, no passado.

Vou chamar, agora, outro francês para participar desta conversa, porque, quando deparei com seu enunciado, lembrei-me mais uma vez daquele estudante. O filósofo Jean Paul Sartre, em certo trecho do prefácio que escreveu para o livro *Os condenados da terra* (1968, p.8), de Frantz Fanon, diz o seguinte: “Tende coragem de ler por esta primeira razão de que ele fará com que vos sintais envergonhados, e a vergonha, como disse Marx, é um sentimento revolucionário.”

O psicólogo e professor Yves La Taille (2012, p.13), em artigo deveras complexo sobre a relação entre o sentimento de vergonha e a moralidade, destaca a importância deste no desenvolvimento do “agir e do pensar morais” do ser humano.

Vergonha vem sendo matéria de interesse de diferentes campos da ciência: da filosofia, desde Aristóteles; da psicologia, e mesmo da biologia. La Taille lembra que até Darwin falou sobre o assunto: “O enrubescer é a mais especial e a mais humana de todas as emoções humanas (1872/1981, p. 332)”.

Em certo trecho do artigo, afirma o autor:

Logo, parece-nos totalmente errado pensar a vergonha como controle exclusivamente externo e reformularíamos a definição de Spinoza da seguinte forma: *a vergonha é a tristeza que acompanha a ideia de alguma ação que imaginamos censurada pelos outros e que o é por nós mesmos. Se for censurada pelos outros sem a nossa anuência, não é vergonha (é apenas cuidado com a reputação), mas é vergonha se for censurada apenas por nós, mesmo que os outros não nos condenem ou nem saibam de nossa ação (...).*[grifo nosso] Como escreveu Aristóteles: a vergonha é também ligada à nossa própria opinião. (1991, p. 209). (LA TAILLE, 2012, p.19)

A enunciação do sentimento de vergonha diante das atrocidades da escravidão é de relevância imensa, pois se liga à compreensão dos significados desse processo histórico, nosso direito e nosso dever.

Através dos diálogos propiciados na turma pelo texto literário, o menino branco foi afetado (LARROSA, 2002) pelo horror da escravidão. Espaço e tempo suprimidos, a literatura ensinou história do Brasil ao menino. E o humanizou.

Esse retalho do cotidiano representado pela fala daquele garoto de sete anos representa o necessário deslocamento de um lugar de cegueira em relação ao racismo e suas consequências. Tal cegueira é capaz de produzir absurdos como certa festa de aniversário ocorrida muito recentemente em Salvador, Bahia, amplamente noticiada. Em tal festa, muito luxuosa, havia um trono, no qual a aniversariante, sentada, se ladeava por mulheres negras vestidas de mucamas. No entanto, parece que, além dela, também seus convidados não enxergaram o absurdo de tal encenação. Fanon (2008, p.90), há tanto apontou: “Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado”. E Carlos Moore (2012)<sup>81</sup> completa: “[...] o racismo vem dos brancos, então são os brancos que têm de exercer um movimento e uma força de contraposição ao racismo”.

Fanon (2008) nos diz que foi a colonização que produziu sociedades psicologicamente doentes. Todos nós sofremos dessa doença: o branco (colonizador), do complexo de superioridade; o negro (colonizado), do complexo de

<sup>81</sup> <https://www.geledes.org.br/carlos-moore-desconstroi-senso-comum-sobre-o-racismo/>

inferioridade. E um precisa do outro para legitimar sua doença. Mas Fanon deseja libertar o homem. “Quero, sinceramente, levar meu irmão negro ou branco a sacudir energicamente o lamentável uniforme tecido durante séculos de incompreensão” (FANON, 2008, p. 29).

Talvez o menino que, naquela manhã, possivelmente em razão das conversas com um texto literário consistentemente mediadas pela professora, foi capaz de sentir-se envergonhado, quando homem for, poderá ter aprofundado bem mais sua visão crítica sobre a sociedade brasileira e o seu sentimento de repúdio a toda desigualdade. Talvez.

Porém, parece certo que literatura tenha tornado possível àquela criança a formulação de uma *réplica* (BAKHTIN, 2003), no seu processo de *formação de consciência*. E eu louvo, a propósito, a radicalidade das palavras de Barthes (2012a, p.18), que um dia disse:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

Ainda refletindo sobre os sentidos do deslocamento enunciado pelo aluno de Alessandra, fui levada a cotejar sua fala com a de outro estudante, de outra turma, em outro espaço da escola: a sala de leitura.

Apesar de terem idades e pertencimentos raciais diversos, vi que podem ser “gêmeos”. Gêmeos fraternos, eu diria. Por isso, considere importante trazer para cá mais um fuxico.

A narrativa chegou-me no final de 2016, através da professora Danielle, que então estava lotada na sala leitura e, em 2017 e 2018, integrou a equipe de Literatura.

Contou-me que, certo dia do ano letivo de 2015, um professor do Ensino Médio acompanhou um grupo de adolescentes até a sala de leitura para fazer um trabalho de grupo. Eu usaria o verbo executar, no caso. O trabalho consistiu na contação de uma conhecida história escrita por Ana Maria Machado, *Menina Bonita do laço de fita*, para uma turma (ou um grupo de alunos) do 3º ano. Depois de a contarem entabularam uma conversa sobre racismo.

A professora Danielle e o funcionário técnico da sala estavam à parte, não tinham nenhum envolvimento com o grupo.

Tal narrativa, cuja 1ª edição é de 1986, é bastante conhecida. Trata da admiração de um coelho branco por uma menina muito pretinha, sua vizinha, e de suas diversas tentativas – obviamente malfadadas - de ficar pretinho como ela.

A professora não se lembra exatamente de como foi a conversa. A única coisa que ficou em sua memória foi que, em determinado momento, um menino negro levantou o dedo, pedindo a palavra. E disse isto: “Eu queria que o branco fosse – um dia só – negro.”

Fez-se um silêncio sepulcral. Nem os alunos do Ensino Médio nem o professor que os acompanhava foram capazes de dizer nada.

Fiquei estarelecida.

E fiquei pensando sobre os sentidos daquele evento.

Aquele menino de oito anos, conversando com o texto ouvido, dialogava com Fanon (2008, p.106), denunciando seu sentimento de desigualdade e enunciando severa crítica à violência colonial que o impede de ser apenas um menino entre outros meninos, como Fanon não podia ser “simplesmente um homem entre outros homens”: ele era um homem negro, e esse adjetivo o aprisionava, constituindo-o um objeto. Assim como Fanon, é como negro que o menino vivencia sua existência. É como negro que ele está crescendo – isto é, tornando-se - numa sociedade racista.

A construção frasal usada por ele nós, brasileiros, conhecemos bem. Usamos quando desejamos que alguém, vivendo a experiência de estar em outro lugar - no *meu* lugar! -, possa comprovar que estar ali não é exatamente como se imagina. Será que o coelho da história se - um dia só - pudesse ser negro, iria querer continuar com aquele fenótipo? Eis a questão que, ao que parece, ninguém teve coragem e/ou competência para responder.

Meses após ter escrito sobre o menino, casualmente tive a oportunidade de falar com ele, de interpelá-lo. Foi em já em março de 2017, quando ele já findava o 5º ano do ensino fundamental.

Era hora do recreio. Assim comecei o registro daquele encontro no caderno de campo:

Ali no corredor, no recreio, agorinha, estava conversando com umas crianças, dentre elas, justamente o menino autor daquela frase sobre a qual Danielle me falou, no final do ano de 2016. A metodologia de pesquisa não é rigorosa? Bem, ela acompanha o fluxo do cotidiano, então é puro movimento.

Não sei por que eles chegaram até mim. Sei que olhei para ele, ri e disse: “Você não me conhece, mas eu te conheço!” Outras crianças da turma, que estavam junto dele, ficaram na roda, interessadas. O garoto é lindo, e eu o reconheci principalmente por causa dos óculos, já que só o vira antes de longe e também por retrato. “Mas o que eu falei, tia? Conta!”, disse ele, rindo.

Eu disse que não tinha certeza de que tinha sido ele, então, relatando a ocasião da visita do grupo de estudantes do ensino médio, fui perguntando se ele se lembrava.

Ele próprio não lembrava bem, mas os que estavam à sua volta confirmaram que sim. “E o que eu falei?”, quis saber. Então eu disse a frase. Os outros se recordaram de imediato, assentiram. Foi uma frase marcante. “Por que você disse isso? Você se lembra?”, perguntei.

Então, uma menina, também negra, ajudou: “Pro branco sentir como é ser negro, saber a dor que a gente sente quando sai na rua e sofre racismo.”

Não poucas vezes conversei com crianças assim, sem mais nem menos, de supetão, sem ensaio. As flores desta imensa rede de fuxicos não são feitas de retalhos mortos, mas, opostamente, são retalhos do real nos quais corre a seiva da vida. Posso ver sangue, posso ver águas de linfa e de lágrimas, posso ver olhos que brilham alegrias e tristezas. E todas as palavras.

Foi assim que uma das meninas que faziam parte daquela roda, formada em meio aos intensos ruídos de um recreio com mais de duzentas crianças, de chofre, me indagou:

“E você, tia, falaria o quê?”

“Eu pediria que ele nos contasse como é ser negro, e então a gente ia poder conversar, a gente ia poder um saber do outro”, respondi.

E você que me lê, falaria o quê?

#### 5.2.3.1.2 Quem é o amigo e quem é o rei?

As aulas com *O amigo do rei* sempre começam do mesmo modo: apresentando a capa e indagando as crianças sobre quem será o amigo e quem será o rei. Essa abordagem já é o início do processo coletivo de interpretação, é a “tradução” cheia de vida daquilo que, em teoria, pode ser descrito como ‘reconhecimento do título como elemento de antecipação do conteúdo’.

Poder-se-ia pensar que esse é um momento rápido da aula, já que a frase que nomeia a obra, apoiada pela ilustração da capa – fundamental para o processo de leitura - encaminha para uma escolha: ou um ou outro dos dois personagens. As crianças sabem disso, não é preciso dizer. No entanto, costuma-se passar algum tempo conversando sobre o assunto – que pode descambar para outros, dependendo da turma e de como se conduz a conversa.

Naquela manhã, eu estava em uma das turmas da professora Jucelene. Ela iria contar a história e fez a pergunta. “Quem é o amigo e quem rei, *pra* vocês?”

Um dos garotos logo quis falar: “Eu acho que esse livro é antigo, ele foi lançado na época que tinha alguma coisa a ver com escravidão. Porque naquela época, os brancos, que achavam que eram superiores, comandavam.”

Uma menina falou: “Eu acho que o branco é o rei e o preto é o amigo!”. “Por quê?”, perguntou a professora. “Porque o branco está bem vestido.” As crianças sempre se atêm bastante às informações contidas nas ilustrações dos livros, que também são texto.

Mas alguém logo diz: “Isso é preconceito!” Ao que outro pergunta: “O que é preconceito?” E a resposta foi: “Estão culpando só porque ele está descalço!”

Outra criança se opõe, dizendo: “Só porque está de roupa diferente não quer dizer que ele não é o rei.”

Menino: “Ele tá fazendo capoeira, não pode ser o rei!”

Alguém emenda: O negro tá parecendo o Zumbi!

Nós nunca revelamos a resposta, que vai ser dada pelo texto. Durante a história, as conversas continuam.

“Olha só, o personagem, o que ele está fazendo aqui?”, pergunta a professora com o livro aberto voltado para as crianças.

A resposta é dada em sequência, por três crianças diferentes, cada qual com entonação diferente da outra: “Capoeira!”, “Capoeira.”, “Capoeira.”

Enquanto os demais respondiam, uma voz falava “capoeira” melodiosamente, como que cantando: Capoeira... capoeira... capoeiraaa..

“Será que ele é o rei?”, perguntou Jucelene. “Não!” “Por quê?”, ela quis saber. “Porque o rei fica sentado no castelo dele e ele—não faz nada.”, alguém logo respondeu. A professora provocou: “Um rei não pode jogar capoeira?”

“Não!”, disseram vários alunos, peremptoriamente.

Eu, sentada na roda ao lado da professora, escrevi estas perguntas no caderno de campo, como lembretes para nós, das escolas:

Que imagens do mundo apresentamos no cotidiano das aulas?  
 Que representações da vida social as crianças externam em suas observações sobre as ilustrações dos livros?

Um dos meninos, então, afirmou: “Pode! Ele é livre!” Mas alguém retrucou: “Ele é livre?”

Toda a história foi contada de modo dialogado. Jucelene chamava a atenção para algum detalhe ou perguntava algo que pudesse provocar hipóteses sobre o enredo.

Já avançada, a narrativa, os dois meninos chegaram a um quilombo. “*Dunga tara sinherê! Dunga tara sinherê!*”, “*Dunda lá! Saruê! Salve o rei!*”, diz o texto. “Que língua é essa?”, a professora pergunta. “Africano!” Várias crianças ficam repetindo: “*Dunda La!! Dunda la! Saruê!*”

“Mathias sorria e pensava: Chegou o meu dia!”, lê a professora. “Que dia?”, indaga o menino. “De ser rei! Matias não dito que um dia ele ia ser rei?”, ela responde. “Sim!”

Continua lendo.

“Olha onde Mathias está: num trono.” “Trono é cadeira do rei!”, diz uma criança.

Ouçõ uma menina perguntando algo a mim. Ela apresenta uma questão muito corriqueira. Achei que era ótima ocasião para se tratar do assunto. Falei à professora. “O que foi que você perguntou?” “Eu perguntei se essa história é real.”, respondeu a garota.

Quem respondeu fui eu: “Essa história aqui não é uma história real, é uma invenção da Ruth Rocha, mas poderia ser real, não poderia?”

Alguém se intromete e já responde “Poderia!”

“Vocês acham que tinha rei na África?”, indaguei.

“Não!”, “Tinha.”; “Tinha!”

“Então vocês acham que poderia ser verdade?”

Sim!

Chega a hora da revelação pelo texto. Depois de ler, a professora fala: “Então Mathias é o rei...”

Então, um menino enuncia isto:

**Menino:** Por causa que eu não pensava que ele poderia ser rei...

**Prof.:** Por quê?

**Menino:** Porque ele era escravo.

Pouco depois, terminada a roda, todos se dirigiam para outro espaço. Muitas crianças já tinham ido se acomodar nas carteiras, para a segunda parte dessa longa aula, que dura duas semanas (quatro horas-aula). Então...

#### 5.2.3.1.3 Entre reis e Deus

Eu estava em pé diante da mesa quando Paulo me interpelou:

“Eu acho que os brancos não achavam que um negro podia ser rei porque Deus é branco.” Assim de chofre. Perguntei se ele concordava. O menino pensou por uns segundos e respondeu: “Eu acho que sim.” Perguntei por quê. “Porque todas as imagens de Deus que eu vejo são brancas. Eu só vejo retrato de Deus branco.”

Uma criança de sete anos de idade foi capaz de fazer essa leitura da questão fulcral do texto que, debatida na roda, indagava a verossimilhança da narrativa: se o personagem negro podia ou não ser rei. Não o fez porque eu lhe tenha perguntado nada diretamente, não o fez porque estivesse solitário diante de uma folha com a pergunta e o espaço em branco, aguardando que tivesse uma resposta: apenas me procurou no momento em que a roda de leitura estava se desfazendo. Fê-lo porque, certamente, durante o tempo em que ficou calado na roda, pensava sobre a conversa que estava acontecendo; fê-lo porque a aula possibilitava o diálogo, *bakhtinianamente* falando, porque as palavras dos outros o ajudaram a pensar.

“Todas as imagens de Deus que eu vejo são brancas.” Como o menino que afirmou, sobre *Os sete romances*, que na África não há dinheiro, ele estabeleceu uma relação por metonímia, que assim imagino:

O rei é o chefe supremo de um povo; Jesus, filho de Deus, é o rei dos reis: “Ele é o bendito e único Soberano, o Rei dos reis e Senhor dos senhores” (TIMÓTEO, 6:15). Ora, se Jesus é filho de Deus, é “Rei dos reis”, “Senhor dos senhores” e as imagens que dele conheço são brancas, logo é compreensível que o personagem da história não acreditasse que o negro pudesse ser rei.

Se Deus é branco, deve ter-lhe parecido pertinente a descrença que o personagem Nhonhô exibiu todas as vezes que Mathias, o menino escravizado da fazenda, seu amigo, lhe dizia: “Sabe, loiô? Eu não vou ser escravo pra sempre, não. Um dia eu vou ser rei.” Veja como loiô duvida: “Mas loiô ria. E indagava: “Como é isso, Mathias?” Então Mathias respondia: “É o que os escravos dizem... Que lá na nossa terra, meu pai era um grande rei. E eu vou ser rei, também.” Mas “loiô não acreditava. E Mathias insistia: “Vai chegar o meu dia...””

Relaciono a fala “Deus é branco” àquela da adolescente no *Facebook*, que afirmou ter tido aula de literatura africana no “Pedrinho”. Certeau (2003, p. 264), em imagem belíssima, chama os leitores de “produtores desconhecidos”. Andando por terras alheias, vão produzindo sentidos, modificando o objeto:

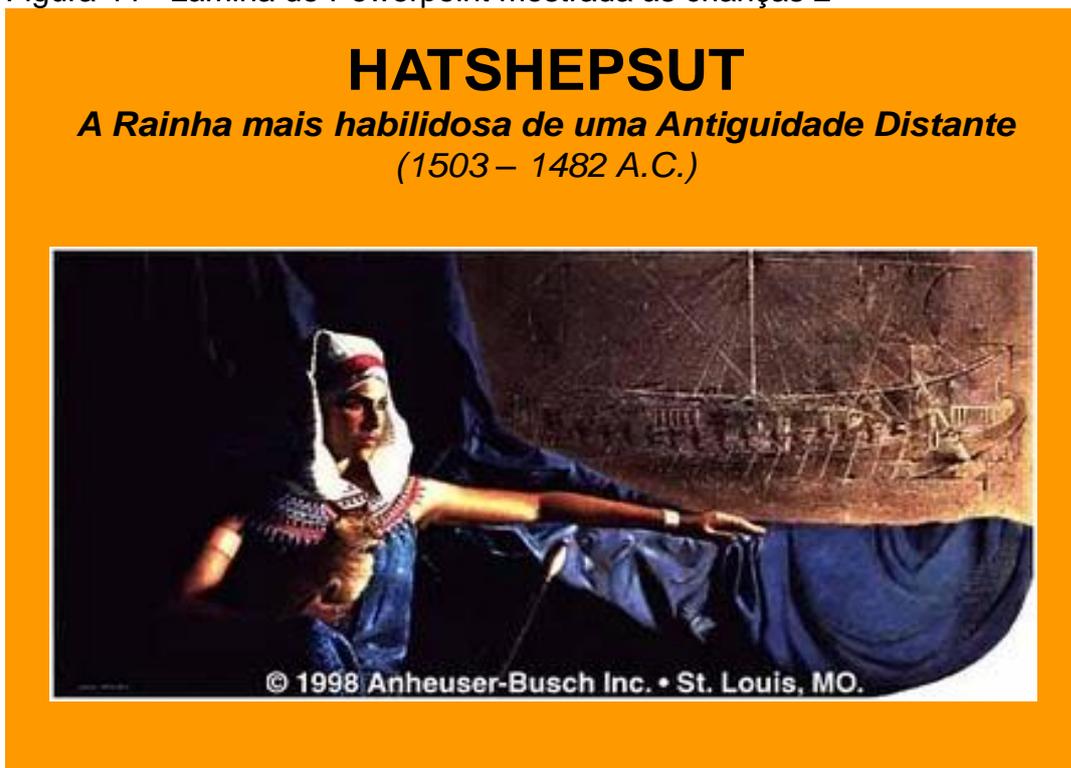
Com efeito, ler é peregrinar por um sistema imposto (...) Análises recentes mostram que “toda leitura modifica o objeto”, que (já dizia Borges) “uma literatura difere da outra menos pelo texto que pela maneira como é lida”, e que enfim um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido.

O fazer pedagógico tem uma intenção a priori, mas não podemos prever de que modos os sujeitos, os *praticantes* (CERTEAU, 2003), vão ressignificar aquilo que lhes apresentamos, que lhes propomos, de que modos vão ler. Esse diálogo à distância no tempo diz muito. Diz sobre possibilidades formativas da literatura no cotidiano escolar, diz que o vivido nas aulas ultrapassou tempo e espaço, e, naquele cronotopo (BAKHTIN, 2003), modificou a leitura de mundo daquela estudante.

Nós não trabalhamos com *candomblé*, nós contamos histórias da mitologia iorubá, no 5º ano; falamos de deuses e de suas aventuras, como fazemos em relação a outras mitologias. O fio trançado quando a estudante tinha 10 anos de idade, quando era uma “menininha de lar evangélico”, como ela refere a si mesma, numa aula que acontece em apenas duas horas-aula semanais, se enredou em sua formação, de modo que, tantos anos passados, ela, já adolescente, para participar de um diálogo movido pela denúncia do racismo institucional, do racismo presente no espaço escolar, se refere às aulas de Literatura.



Figura 44 - Lâmina de Powerpoint mostrada às crianças 2



Fonte: a autora, 2013.

Figura 45 - Lâmina de Powerpoint mostrada às crianças 3



Fonte: a autora, 2013.

Nosso objetivo é ampliar o repertório dos estudantes a respeito da realeza. Desejamos que, conhecendo e conversando sobre uma diversidade de reis, possamos desestabilizar o estereótipo<sup>83</sup>, construído desde muito antes de as crianças ingressarem na escola, através dos artefatos culturais com que se relacionam relativos a esses personagens (reis, rainhas, príncipes e princesas): os reis são brancos, velhos e usam um manto vermelho e coroa de ouro.

Essa imagem está fortemente arraigada no imaginário das crianças, e é por isso que dedicamos tempo considerável à apresentação de reis tão diversos. Mostramos que muitas culturas, além das europeias, tiveram reis, portanto sua aparência nem sempre é similar à dos reis dos contos de fadas, na vida, como nas histórias, que tratam de vida, afinal.

Mas outros assuntos emergem: além de se falar sobre tempo, fala-se de línguas, de lugares ou culturas. Não só, todavia.

Eu estava, certa vez, junto com a professora Jucelene durante a apresentação. Sala às escuras, surge lâmina mostrando Cleópatra. Imediatamente, ouço a voz de uma menina, Luísa, que questiona o que lhe parecia absurdo: “Não era *pra* mostrar reis e rainhas da África??” “Sim”, respondi. “Então por que *tá* mostrando o Egito?!” “Porque o Egito fica na África.” Silêncio.

São muitos os presumidos sobre a África trazidos pelas crianças. Para Luísa, como para tantas outras pessoas, o Egito, uma das mais conhecidas e admiradas civilizações antigas, não pode ser africana, já que a África é um continente de culturas. Através de sua estupefação, a menina afirma uma representação social etnocêntrica.

Deixemos, no entanto, a terra das pirâmides, dos faraós e dos muitos deuses, porque nosso assunto é um deus só. Durante a apresentação, eu, de vez em quando, fazia uma observação, chamava a atenção para características de certos monarcas, desejando que particularidades de cada um fossem percebidas.

No trecho que destaquei, eis que aparece... Jesus, o filho de Deus. Do deus único.

---

<sup>83</sup> O estereótipo é tão potente, que, recentemente, a Primeira Dama brasileira usou, na cerimônia de posse de seu marido como Presidente da República, modelo muito semelhante àquele usado pela princesa Aurora (protagonista de “A bela adormecida”) retratada pelos estúdios Disney.

**Sônia:** Ele tem cara de poderoso? [*diante da imagem de um dos reis africanos que a professora apresentava.*]

**Crianças:** Sim!

**Um menino:** Eu conheço gente mais poderosa!”

**Sônia:** Quem?

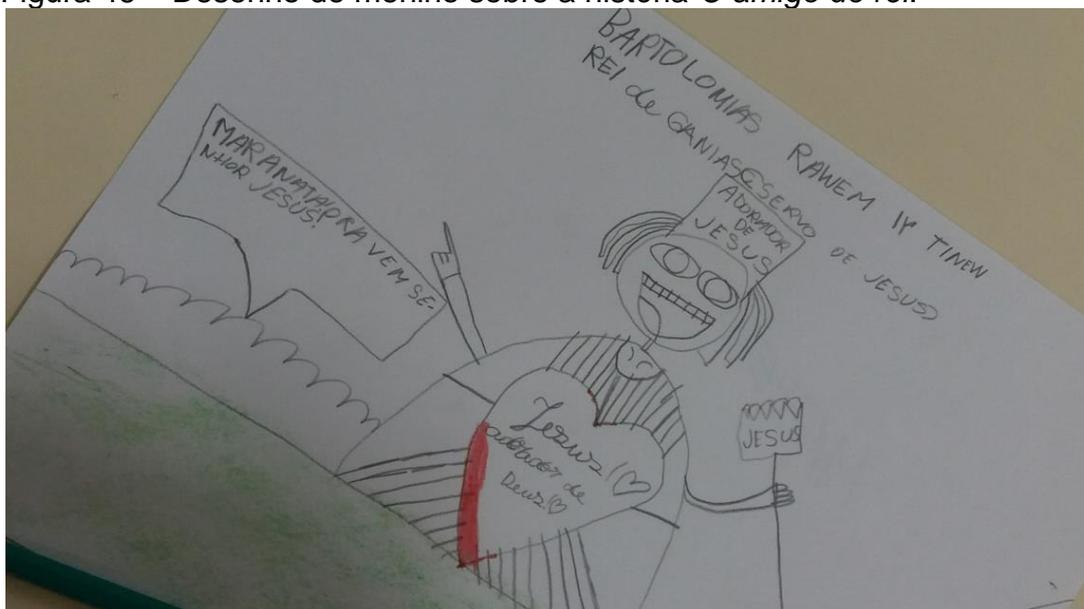
**Menino:** Jesus!

Nas aulas relacionadas a esse texto, muitas possibilidades de conversa vêm aparecendo. Após a apresentação dos reis e rainhas, convidamos aqueles que desejarem a usar sua imaginação e escolher alguns dos adereços disponíveis na sala para compor um personagem e experimentar ser um rei ou rainha africana, como mostrei em breve. Os reis e rainhas podem se apresentar aos colegas, desfilando.

Naquela tarde de 2017, eu estava na sala de aula da professora Vanessa. Na semana anterior, ela havia contado *O amigo do rei* e, então, a turma estava envolvida na última atividade decorrente da leitura daquele texto: cada criança desenharia o rei ou rainha africana de sua imaginação.

Eu andava por entre os grupos, observando os desenhos, elogiando, perguntando, sugerindo, como é do meu jeito de ser. Em certo momento, meus olhos pousaram no trabalho que um menino fazia. Eu o acompanhei desde a feitura do desenho até a pintura.

Figura 46 – Desenho do menino sobre a história *O amigo do rei*.



Fonte: A autora, 2017.

Figura 47 – Desenho do menino sobre a história *O amigo do Rei* já colorido.



Fonte: A autora, 2017.

O sorridente rei desenhado foi minuciosamente caracterizado e cercado de todos os signos cristianizadores que seu autor conseguiu. Nomeou-o Bartolomias, tentando aproximar-se do hebraico, língua presente nos textos bíblicos, que conhece da igreja neopentecostal que a família frequenta.

O nome de Jesus é evocado cinco vezes no desenho. O rei negro é servo de Jesus, como indica o aposto que acompanha a definição do país do qual é rei: “Gania”, certamente, uma alusão a Gana, país da costa leste africana, cronotopo (BAKHTIN, 2003) de duas das narrativas contadas para sua turma, *Os sete novelas* (SHELF e MINTER, 2010) e *Kofi e o menino de fogo* (LOPES e MOREAU, 2008). As marcas distintivas de sua classe social, coroa e cetro, estão devidamente assinaladas - a coroa com outro aposto: “adorador de Jesus” – e o cetro, apenas com o nome. Sobre sua roupa listrada (listras traçadas com esmero), um grande coração reúne em seu interior os qualificativos da coroa e do cetro, que repetidos, confirmam a enunciação desejada.

O rei não está solto no espaço, como muitas crianças fazem – ele está num cenário. A cristianização se estende para o espaço ao seu redor, que não deixa de dúvidas de que o personagem é africano, sim, mas é um cristão: à sua esquerda, vemos a “casa de Deus” e, à direita, ao fundo, um balão indica o que me parece ser uma multidão que fala em uníssono uma frase evocativa que conheço há muito, pois

faz parte do vocabulário dos fiéis dessa igreja, que minha mãe frequentou, em seus últimos anos: “Maranata! Ora vem Senhor Jesus!”

Confesso que fiquei assustada. Nós não mostramos nenhum rei ou rainha que tivesse em seu corpo ou ao seu redor qualquer marca religiosa. Aquele menino de sete anos não sabe que a principal religião praticada no continente africano é o cristianismo (em muito, devido ao trabalho de evangelização protagonizado por grupos cristãos em seu território). A insistência com que assinala o nome de Jesus em seu desenho, a meu ver, aponta na direção de certo fanatismo, o qual já se manifestara em outros espaços: ao conversar com outras professoras do menino, foi-me “fuxicado” que houve ocasião em que ele, chorando, insistia em ir para casa, a fim de poder ir à igreja.

Voltemos um pouquinho ao desconhecimento do garoto a respeito das religiões professadas no continente africano. A mim, o desenho mostra uma espécie de exorcismo: afirmando exageradamente o nome de Jesus (e de seu pai, o dono da casa), ele parece praticar, a seu modo, a filosofia de tantas igrejas pentecostais e neopentecostais, que veem imperativo levar Deus para a África, terra de “povos primitivos que têm práticas demoníacas”. Seu desenho, para mim, é, portanto um retrato do racismo religioso, certamente presente na sua formação em redes outras. “O rei tem pele preta, - parece dizer-nos - mas sua alma é branca.”

#### 5.2.3.1.4 Desfile da realeza

De uns anos para cá, vimos proporcionando às crianças a possibilidade de compor personagens, depois da leitura de um texto que afirma um negro escravizado como rei, depois de tantos reis africanos lhes terem sido apresentados.

Esse trabalho começou como um quase improvisado, o que não é incomum no cotidiano escolar. A ideia surgiu, mas não tínhamos muitos adereços para oferecer. A cada ano, porém, tentamos melhorar. Em 2017, por exemplo, contamos até com lenços emprestados por professora que não faz parte da equipe.

Muitas crianças gostam de participar dessa atividade.

Figura 48 – Professora Jucelene e alunos



Fonte – a autora, 2017

Figura 49 - Os reis se preparam: menino colocando pulseira no colega



Fonte – a autora, 2017

Figura 50 – Crianças prontas para o desfile



Fonte: A autora, 2017.

Em 2018, a professora Vanessa enviou-me um vídeo. Depois do desfile, a Lara foi até ela para dizer uma coisa, e era ela que estava no filme:

“Foi uma honra participar do desfile. Eu não sabia que *poderia* existir reis e rainhas negros.”

Figura 51 - Lara



Fonte: a autora, 2018

Eu assisti várias vezes ao filminho. Enquanto falava, Lara se mexia, olhando para baixo, talvez sem graça diante da câmera, mas também demonstrando que estava pensando no que dizia, procurando as palavras que usaria para compor seu discurso. Quase ao final, a partir da palavra “existir”, olhou para a professora/câmera: “[...] existir reis e rainhas negros.”

O tempo me comove. Sempre me comoveu soberbamente. Sou transportada, mais uma vez, para a fala da ex-aluna adolescente, que afirmou terem sido as aulas de mitologia africana, acontecidas tantos anos antes, responsáveis por tamanho deslocamento na sua compreensão do mundo. “Foi quando percebi que existia

muito mais além do meu mundinho.” Penso em Bosi (2004, p.53), quando diz que “a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembranças”. Imagino que Lara possa, um dia, talvez, se recordar do tempo em que descobriu que, sim, podem existir reis e rainhas negros.

Imagino muitas outras possibilidades de imagens-lembranças.

“O rio se enche com rios pequenos”, assim fala um provérbio africano que um dia conheci.

### 5.3.2.2. A botija de ouro

Luiza abre os braços à frente do corpo, com as palmas das mãos voltadas para cima, antes de evocar seu destinatário. Demonstra que vai conduzir a conversa. Olha bem fundo para a câmera e diz: “Feitor...” Em seguida, coloca as mãos na cintura para dizer a que veio: “... você não gostaria de passar por isso, isso é muito feio”. E vai gesticulando, segura, ora com um braço, ora com o outro, enquanto vai dizendo: “Você não gostaria de ser maltratado desse jeito que as pessoas... algumas pessoas negras passam por isso.” Então, olha firmemente para a câmera – olhos nos olhos -, e, com o dedo indicador apontado para frente, joga na cara do interlocutor sua verdade, peremptória: “E se você fosse negro, você ia sofrer muito”.

Figura 52 - Joel Rufino dos Santos, *A botija de ouro* e crianças do 2º ano



Fonte: A autora, 2017

A fala da estudante do 2º ano se dirige a um personagem de *A botija de ouro* (1996), de Joel Rufino dos Santos, numa história que desmistifica qualquer visão de brandura da relação entre senhor e escravo no Brasil e que ensina que também a infância foi escravizada.

O feitor é um personagem que choca, revolta as crianças. Não é o único: também o senhor da fazenda colonial, cronotopos (BAKHTIN, 2004) dessa narrativa que há muitos anos vimos contando nas aulas, é visto com repulsa. Ambos são os opositores da personagem principal da história, “uma escravinha que não tinha nome” (SANTOS, 1996, p. 2). Não tinha porque, “quando ela foi comprada, esqueceram de perguntar o nome dela” (SANTOS, 1996, p. 2).

Joel Rufino constrói uma narrativa de estética próxima às da tradição oral. Dizem, na cultura popular nordestina, de um costume muito antigo, segundo Rostand Medeiros (2011):

Contavam os mais velhos que nos séculos XVIII, XIX e ainda quase metade do século XX, o povo do interior costumava guardar suas moedas de ouro, prata e cobre escondidos em latas de metal onde podiam ser conservadas ou em baús revestidos de chapa de metal e enterrados. O lugar era marcado por pedras, acidentes geográficos ou embaixo de grandes e velhas árvores.

As latas eram colocadas nas paredes grossas das casas e os baús, longe, como já dito, fora delas.

O achado da botija de ouro, encontrada pela personagem quando estava de castigo, presa num quarto escuro “assim de aranha” (SANTOS, 1996, p. 10) que sacode a narrativa, desencadeando as ações que transformarão a condição das personagens,

O autor apresenta um texto que apenas aparentemente é simples. Frases curtas, mas carregadas de sentidos, latentes e manifestos, atravessam um tempo de mais de 549 noites. Sabemos disso porque esse é o período durante o qual a personagem permaneceu presa ao tronco (instrumento de tortura usado para castigar os escravos), porque o senhor e o feitor “sabiam” que ela tinha encontrado a botija, mas não queria revelar onde a escondera.

Conforme disse, este é um texto complexo: traços culturais africanos, como o respeito à autoridade dos mais velhos; línguas africanas (presentes nos nomes próprios que os pretos aventavam para nomeá-la); cultura popular; linguagem repleta de marcas da oralidade; diferentes modos de tortura (quarto escuro, bolos nas mãos, tronco)... Muitos assuntos a se discutirem com as crianças.

A linguagem é o ponto alto. Joel Rufino consegue criar diálogos simples com efeitos potentes para recriar toda a desumanização presente no dia a dia do Brasil escravista. O leitor, compreendendo a entoação dos personagens, dialoga com o contexto social em que a obra se inscreve e, logo capturado, toma posição diante do evento, torcendo pela vitória da heroína, a quem o senhor e o feitor dirigem vocativos como “negrinha”, “moleca”, “guria”. Mas os leitores se indignam e se comovem mesmo quando ouvem o senhor e o feitor dirigirem à “escravinha” e aos demais pretos chamamentos como: “diabo de moleca”, “diabo de pretos”, “negros do diabo”. Assim, a situação extraverbal se “integra aos enunciados como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação” (BAKHTIN e VOLOSHINOV, 1976, p.5).

Através da contemplação estética, as crianças são levadas a se deslocar no espaço e no tempo (do presente à situação social representada pelos enunciados contidos na obra) e a dialogar com aquele contexto. O modo como os personagens do feitor e do senhor são construídos consegue pôr por terra, de forma facilmente compreensível pelas crianças, o mito do senhor benevolente (NASCIMENTO, 2017, p.61), uma das *balelas* contadas, ao longo do tempo, sobre a escravidão no Brasil, a fim de “mitigar a consciência de culpa do opressor e minimizar acusações contra ele” (NASCIMENTO, 2017, p.61).

Esse mito “apregoa um alto grau de bondade e humanidade na escravidão praticada na católica América Latina: as colônias espanholas e portuguesas” (NASCIMENTO, 2017, p.62). É uma narrativa muito propagada em séculos passados, mas que vem atravessando os tempos: segundo ela, a escravidão no Brasil e na América espanhola não teve a mesma dureza daquela havida na América Inglesa. Foi mais uma das manipulações cometidas, que ainda contribui para a propagação do mito da democracia racial (NASCIMENTO, 2017).

Nas palavras de Ana Flauzina (2017)

Racismo é fundamentalmente um processo de desumanização. É a expropriação de base que permite, autoriza e chancela a barbárie, sem qualquer implicação da consciência. Talvez seja essa a maior capacidade do racismo. Conseguir naturalizar a dor negra como consenso que não implica as pessoas num dilema ético.

Racismo também se combate trazendo ao presente as memórias do passado. “Em termos coletivos, é a rememoração narrativa que forja um povo e lhe dá um patrimônio cultural e ético. (...) [as narrativas] constituem uma barreira contra o

esquecimento" (MACHADO, p.54-55). Acredito que “prestar atenção nos gêmeos” inclui não lhes roubar o direito à memória. Aquele aluno de Alessandra está aqui ao meu lado dizendo-me ao ouvido: “Eu me sinto envergonhado.”

Em 2016, comecei a pensar no caráter formativo que poderia haver num trabalho pedagógico que, em vez de propor ao leitores que falassem *sobre* as obras, estimulasse-os a falar *com* elas, ou melhor, falar *diretamente* com certos personagens. Na minha mira, estava justamente a senhorita Emília, por motivos óbvios. O que as crianças de hoje poderiam dizer a Emília sobre o modo como ela se dirige a tia Nastácia? Sua Excelência “marquesa de Rabicó” deve estar bem agradecida por ainda não ter sido possível promover esse colóquio, por motivos também óbvios.

Assim, em 2017, a professora Danielle experimentou perguntar, na sua turma, se alguém queria dizer alguma coisa ao (odiado) feitor. A fila foi grande, mas não posso tratar de todos os recados.

Veja como o Luiz se dirige ao feitor de modo a tentar implicá-lo numa reflexão ética sobre a coisificação da pessoa, chamando-o a se colocar no lugar do outro:

Você gostaria que fizessem o mesmo com você? A escravinha não é uma pessoa que... é... ela não é um dinheiro, um brinquedo. Ela é um ser humano, como o seu leitor, como... Aquela menina que você vê no meio da rua! Ela não é um brinquedo, ela não é um item que você compra com dinheiro, ela é um ser humano que nem você! *[mão no coração]* Se você não quiser que façam isso com você, então não faça isso com os outros. *[vira as costas e sai]*

O menino, ou qualquer outro leitor do presente, num lugar, tempo e com valores diferentes daqueles do espaço-tempo do personagem tem condições de ver mais sobre o feitor do que a ele seria possível, caso fosse humano. Esse é o lugar exotópico de que fala Bakhtin (2003). Isso lhe é possível porque, em relação ao outro, ele tem um excedente de visão (BAKHTIN, 2003): ele sabe o que o outro não pode saber.

#### 5.2.3.2.1 Dois encontros com o mesmo menino

Em 2018, eu estava na sala de aula da professora Jucelene no dia em que ela trabalhou com *A botija de ouro*. Ela convidou quem quisesse para falar com algum dos personagens e foi registrando em vídeo.

Já era o final da aula, eu estava em pé conversando com uns garotos, que resolveram ainda falar coisas para o feitor. De repente, aparece um menino e se coloca à frente dos outros. De frente para a câmera, peito estufado, batia nele com a mão. Depois, foi dizendo o que queria, apontando o dedo para mim, em sinal de advertência. Não falava; gritava:

“EU SOU NEGRO COM MUITO ORGULHO, TU NÃO PODE FALAR ISSO COMIGO, QUE VOCÊ NÃO ME MANDA!!”  
 Rapidamente, entrei no jogo: “Você tá falando isso pra quem?”  
 “Pra VOCÊ!”  
 “E quem sou eu?”  
 “VOCÊ É UMA “FEITOR”!”  
 Então eu disse: “Isso mesmo! Tem que falar assim com ele! Você gostou de falar assim?”

Enquanto eu falava, ele olhava fixamente para mim, e os grandes olhos negros não piscaram. Então, uma suavidade se espalhou por seu rosto e, com leve sorriso e uma voz mansa, ele respondeu:

“Gostei...”

Eu queria ser capaz de fazer o leitor sentir o sabor que eu senti no momento em que aquele menino se intrometeu ali e começou a gritar aquelas frases. No seu ato responsivo (BAKHTIN, 2003) ao racismo, me deslocava de mim, eu virava uma “feitor”, a quem ele se contrapunha com veemência afirmando orgulho por seu pertencimento racial.

Quando ele terminou, os outros continuaram falando. No entanto, ele não saiu de cena: enquanto os outros falavam, eu o via ao fundo, o peito estufado, o punho cerrado, apenas batendo no peito, reiterando, reiterando.

Somente esse diálogo catártico teria bastado, teria me alimentado de esperança. Mas a coisa não parou aí.

Quando a turma saiu, a professora e eu ficamos na sala. Foi ali que ela me revelou o que eu não percebera: tratava-se do mesmo menino que, um ano antes, na aula da professora Alessandra, “queria ser branco *pra* ser lindo”.

A emoção que eu senti por saber daquilo não cabe no papel. Eu, que, por mais de um ano, vinha andando com o menino que queria ser branco atado ao meu pulso, me chamando a não esquecer, me chamando a também chamar outros a não

esquecer, fora apresentada com aquele acontecimento. Ninguém me contou, não foi por vídeo que soube. Era eu que estava ali, mais do que testemunhando, encarnando aquilo que o desumaniza. Eu não era eu e podia receber, com amor, seu enunciado, que jamais se repetirá, como diz Bakhtin (2004).

Na semana seguinte, eu voltei à aula. As crianças estavam sentadas nas carteiras, trabalhando em grupos. Eu não podia imaginar que aquele seria outro dia de encontro. De encontro com ele, o menino, que se chama André.

Eu circulava entre os grupos, quando deparei com uma bandeja que continha desenhos relativos a *Kofi e o menino de fogo*, de Nei Lopes. A professora me disse que fora uma atividade extra, num dia em que sobraram uns minutos ao final da aula: cada qual poderia desenhar livremente, pensando na história de Kofi.

Fiquei olhando os desenhos e deparei com este:

Figura 53 - André e seu trabalho



Fonte – A autora, 2018.

Peguei o desenho e cheguei perto dele. Veja o que diz:

“Eles são o negro e o branco. Aí eles *tão* fazendo assim: conversando se eles queriam ser amigos.”

“É? E eles querem?”, perguntei.

Põe-se a ler as falas contidas nos balões: “Eu gosto de ser um branco.” “Eu gosto de ser um negro.”

“Um falou isso *pro* outro?”

“Falou.”

“E o que você ach...?” Não me esperou terminar: “E eles viraram amigos.”

“Viraram amigos?”

“Pra sempre.”

“Pra sempre. E o que você acha do que um falou pro outro?”

“Eu acho que eles deviam ser amigos mesmo.”

“Por exemplo, esse aqui falou... Esse aqui é o Kofi? O Kofi falou “Eu gosto de ser um negro” e esse aqui, o “Menino de fogo”, falou “Eu gosto de ser um branco.” E fica tudo bem pra todo mundo?”

Apressa-se em responder: “Fica.”

“Cada um pode gostar de ser o que for?”

“Sim.” Responde rápido e peremptório.

“Cada um pode gostar de ser o que é?”, perguntei de novo, dirigindo-me também às três outras crianças do grupo, que respondem:

“Sim.” “Pode!”

“Então o negócio é gostar de ser, né?”

“Sim!”

O menino enuncia com bastante autoridade, enquanto retoca a pintura do desenho:

“Não importa o que *que* eles dizem, se você é feio ou você é bonito, tu tem que ser o que você é.”

“Nossa! Como é que é? Não importa o quê? Que digam?”

“Não importa que eles digam se você é feio ou bonito, você tem que ser o que você é.”

“Quem falou isso *pra* você?”

“Ninguém, eu que pensei.”

“E você acha eles feios ou bonitos?”

“Bonitos.”

“Os dois?”

“Sim.”

“Cada um é bonito de um jeito?”

“Sim.”

“Interessante, André! E você? Você é bonito?”

“Sou.”

“Ai, eu também acho! Maria é linda! Todo mundo aqui [no grupo] é lindo! Você é linda, você é lindo...”

Beatriz (menina branca) diz: “Ela é linda, ele é lindo...”

Lá no primeiro capítulo, falei sobre como o conceito de serendipidade (GINZBURG, 2003) chegou ao meu conhecimento. É preciso saber reconhecer quando algo que não se procurava, mas de que se precisava, acontece. Eu nem precisava mais voltar a campo, apenas aceitei o convite da professora Jucelene. Com isso, encontrei-me com André, que eu não procurava, mas como eu precisava!...

Eu já tinha pensado que esse menino poderia ser um “gêmeo” de Ana Clara, a autora da primeira história que apresentei aos leitores, também no capítulo 1. Em que sentido? Se o leitor está lembrado, ela se apresenta, no seu texto, como linda: “[...] porque a linda menina era negra.” Seu “gêmeo”, no entanto, aos seis anos de idade, se afirmava o contrário: “Você não se acha bonito?”, “Não.”.

Poder ver André, um ano depois, afirmando ser negro com muito orgulho e se dizendo bonito é algo de uma importância imensa. Mostra que não estamos terminados, mostra que a vida é processo, é tornar-se.

Penso, também, que as histórias desse menino nos chamam a prestar atenção a outros meninos. Todos eles têm histórias, mas nós precisamos querer ver.

Preciso terminar este texto e decido fazê-lo atendendo a um desejo que vem me perseguindo faz tempo: o de escrever as palavras de um escritor, como uma metáfora que ofereço ao leitor:

Há um andar em cima nesta casa, com outras pessoas. Há um andar em cima onde moram pessoas que não percebem seu andar de baixo, e estamos todos dentro do tijolo de cristal. E se, de repente, uma traça para pertinho de um lápis e palpita como um fogo cinzento, olhe-a, eu a estou olhando, estou apalpando seu coração pequenino, e ouço-a: essa traça ressoa na pasta de cristal congelado, nem tudo está perdido. (CORTÁZAR, 1977, p.4)

Essa minúscula traça ressoa na pasta de cristal congelado, nem tudo está perdido.

## PORTAS DE SAÍDA

As considerações que aqui faço são também voltas em torno da Árvore do Não Esquecimento. Começo rememorando a pergunta que há tantos anos me foi feita: “Mas por quê?”

Tudo o que escrevi neste trabalho eu o fiz no intuito de procurar, no cotidiano escolar das aulas de Literatura, respostas possíveis. Procurei, através daquilo que vi acontecer nas aulas, comunicar à professora que me indagou, a outras professoras e a quantos mais se interessarem, as respostas que encontrei. São respostas produzidas nos processos dialógicos de que participam diferentes vozes sociais.

A tese que apresentei afirma que o trabalho com literatura infantil na escola pode potencializar os processos identitários de todas as crianças, negras e não negras e não negras.

Para além de qualquer teoria e em consonância com tantos testemunhos, o campo mostrou dificuldades presentes nos processos identitários das crianças negras, pois, muitas vezes, são eivados de autodepreciação e negação da própria identidade.

Em consonância com o que tantos vêm dizendo, as crianças não negras, por sua vez, precisam ser chamadas a se deslocar do lugar de privilégio, historicamente construído, na direção de uma constituição identitária antirracista.

A literatura é um discurso que dialoga com a vida e, portanto, com as mazelas sociais. Na escola, o texto sozinho, não dá conta de promover uma educação antirracista; então, prestar atenção nas mediações que fazemos é um modo de nos posicionarmos em relação a isso, pois o trabalho docente pode instigar ou inibir o surgimento de questionamentos, inerentes à própria natureza do texto literário.

Esse cotidiano vem mostrando um esforço coletivo para fazer um trabalho de descolonização do currículo. Tal movimento tornou possível perceber a qualidade dos diálogos que as crianças podem travar com a literatura: para além de dar mostras de como o pensamento racista se encarna na nossa constituição, desde muito cedo, vi que, se a leitura dos textos for mediada por um trabalho atento a essas questões, tem potência para ajudá-las a fazer perguntas que podem ser emancipatórias. Nisto se revela a importância do trabalho das professoras no cotidiano escolar.

E tudo isso não vem pronto, e tudo isso é tornar-se, e tudo isso é político, e tudo isso é humano. Essa é a beleza da vida.

Em certo reconto de um mito, conta-se que, depois de quebrado o espelho que refletia no Ayê (aqui) o que acontecia no Orum (o mundo espiritual), Olorun falou: “Quem achar um pedacinho do espelho estará encontrando apenas uma parte da verdade, porque o espelho reproduz apenas a imagem do lugar em que se encontra” (RAMOS, 2017, p. 66).

Então, esta pesquisa não intenta apresentar as práticas do colégio como uma didática da leitura, no sentido de propor fórmulas prontas a serem seguidas. É apenas um fragmento do espelho/ verdade, que há muito foi quebrado e espalhado pelo mundo, conversando com o grande tempo (BAKHTIN, 2004).

É hora de pausar esta conversa. Mas, desta porta de saída, retomo o final da história daquela que foi minha primeira Ibêji: “Ana Clara não tinha feito amigos no colégio, mas podia confiar na sua mãe e na sua avó, lembrando de sua boneca”.

Depois de ler Calvino (2016), percebi que, contrariando a estrutura do conto tradicional, na história da menina não existe nenhuma restauração: o “direito subtraído” continuou faltando, a “ajuda mágica” da boneca lhe serviu apenas para continuar se consolando.

Nos contos populares, esse direito fala de uma justiça a ser reivindicada, que o final contempla. Na história dela, não, e esse é o desconcerto.

O espaço em branco, a lacuna que o texto de Ana Clara nos oferece, eu divido com você.

## REFERÊNCIAS

ACIOLI, S. *Emília: uma biografia não autorizada da marquesa de Rabicó*. 1 ed. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2014.

ADICHIE, C. *Americanah*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

AFAN, J. “Os três príncipes”. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/ensaios/2461955>. Acesso em julho de 2017.

ALENCAR, C.; CARPI, L.; RIBEIRO, M.V. *História da Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1978.

ALMANAQUE da Cultura. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/documentario-ultima-abolicao-e-lancado-em-circuito-nacional/>. Acesso em: dezembro de 2018

ALVES, N. “Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas”. In OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N.. (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. “A narrativa como método na história do cotidiano escolar”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2000, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 2000. p. 1-10.

AMORIM, M. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação”. In: BAKHTINIANA, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 1o sem. 2009

\_\_\_\_\_. “Cronotopos e exotopia” In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 95-114

ANDRADE, M. “Descobrimento”. In: *Clã do jaboti*, São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1966.

\_\_\_\_\_. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

ANDRADE, O. “Manifesto antropófago”. In: *Revista de Antropofagia*, Ano 1, No.1, Rio de Janeiro, 1928.

ARAÚJO, A. L. “Caminhos atlânticos: memória, patrimônio e representações da escravidão na Rota dos Escravos”. In *Varia hist.* vol.25 no.41 Belo Horizonte Jan./June 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-87752009000100007>

ARROYO, R. W. “Uma visão pós-colonialista da filosofia da história de Hegel”. In: Anais do 3º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da Unesp Vol. 1, nº 1, 2008. Disponível em [www.marilia.unesp.br/filogenese](http://www.marilia.unesp.br/filogenese).

ATLÂNTICO negro: na rota dos Orixás (filme documentário). Direção de Renato Barbieri. Brasil, 1998. 55 min.

A ÚLTIMA abolição (filme documentário). Direção de Alice Gomes. Brasil, 2018. 1h 22min.

BANDEIRA, M. "Poema do beco". In: *Estrela da vida inteira*, Rio de Janeiro: LJE, 1936.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

\_\_\_\_\_ e VOLOSHINOV. "Discurso na vida e discurso na Arte". Disponível em: <https://kupdf.net/download/m-bakhtin-discurso-na-vida-discurso-na-arte>. Acesso em maio de 2016.

BARROS, M. *Retrato Do Artista Quando Coisa*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

BARTHES, R. *Aula*. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 2002a.

\_\_\_\_\_. *O prazer do texto*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Porto Alegre: Martins Editora, 2003.

BHABHA, H K. *O local da cultura*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. 441 p.

BENJAMIN, W. 10 ed. *Obras escolhidas I- Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1996. 258 p.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 12. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

CACHINHOS de ouro e os três ursos. In: Wikipedia: a enciclopédia livre. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cachinhos\\_Dourados\\_e\\_os\\_Três\\_Ursos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cachinhos_Dourados_e_os_Três_Ursos). Acesso em abril de 2017.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CAMINHA, P.V. “Carta a el-rei Dom Manoel sobre o achamento do Brasil”. Disponível em: [www.culturabrasil.org](http://www.culturabrasil.org). Acesso em fevereiro de 2019.

CAMÕES, L. V. *Os lusíadas*. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

CAPUTO, S. G. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé*. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARVALHO, C. R. “Memórias de branco em negro”. In: *Identidade, diversidade: práticas culturais em pesquisa*. Petrópolis, RJ: et al. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

CARROL, L. *Alice através do espelho e o que ela encontrou lá*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

CASCUDO, L. C. “Por que o negro é preto”. In: *Contos tradicionais do Brasil*. 13 ed. São Paulo: Global, 2005.p. 262-263

\_\_\_\_\_. “Aranha”. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 12 ed. São Paulo: Global, 2012. p. 64-66.

CASHMORE, E. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: selo Negro, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CERQUEIRA, D. (coordenador). *Atlas da Violência 2018*. São Paulo: Ipea/FBSP, 2018. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: UnB, 1994. 111 p.

\_\_\_\_\_. *Cultura Escrita, Literatura e História: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre, ARTMED Editora, 2001. 189 p.

COLÉGIO PEDRO II: Projeto político-pedagógico/Colégio Pedro II. –Brasília: Inep/MEC, 2017.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. 1 ed; 4ª reimpressão. São Paulo: Global, 2014.

\_\_\_\_\_. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Global, 2017, 334 p.

CORTÁZAR, J. *Os reis*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2015. 78 p.

\_\_\_\_\_. *Histórias de Cronópios e de Famas*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, C. S. "Literatura e relações raciais na educação: evidenciando práxis educativas em uma escola pública de ensino médio em Mato Grosso– UFMT. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt21-4975-int.pdf>. 2017

COSTA, J. B.; GROSFÓQUEL, R. "Decolonialidade e perspectiva negra". *Revista Sociedade e Estado*. vol.31 no.1 Brasília Jan./Abril, 2016.

DALVI, M. A. "Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: \_\_\_\_; REZENDE, N.L.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 158 p.

ESTADÃO. Racismo estrutural é institucionalizado no Brasil, diz a ONU. Disponível em: <http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral>. Acesso em agosto de 2014.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.  
\_\_\_\_\_. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. 2.ed.revista. São Paulo: Global, 2007.

FONSECA, D. J. *Políticas públicas e ações afirmativas*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

G1. *Nós precisamos ter o nosso Guantânamo*. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/01/03>. Acesso em janeiro de 2019.

GALEANO, E. *Os filhos dos dias*. Rio de Janeiro: LP&M, 2011.

GÂNDAVO, P. M. *História da Província de Santa Cruz, 1576*. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000281.pdf>. Acesso em fevereiro de 2019.

GINZBURG, Ca. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. 281 p.

GODOY, C. *Ana e Ana*. São Paulo: DCL. Difusora Cultural, 2007.

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*. 5 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-95.

\_\_\_\_\_. "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, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 - 62.

GOMES, N. L. “Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões”. In: GOMES, N.L.(org). *Um olhar além das fronteiras – educação e relação raciais*. Belo Horizonte: autêntica, 2007.p. 97-109

\_\_\_\_\_. “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos” in *Currículo sem Fronteiras* (revista), v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012a.

\_\_\_\_\_. “Prefácio” in MIRANDA, Claudia et al. (orgs.) *Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei. 10.639*.Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2012b.

\_\_\_\_\_. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FLAUZINA, A.L. “Para entender o nosso racismo”. Entrevista concedida a Maria Carolina Trevisan. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ladem/2017/07/28>. Acesso em janeiro de 2019.

GONÇALVES, A. M. *Carta aberta ao Ziraldo*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/carta-aberta-ao-ziraldo-por-ana-maria-goncalves-2>. Acesso em novembro de 2018.

\_\_\_\_\_. *Um defeito de cor*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

GONÇALVES, P. Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora>. Acesso em março de 2017.

GUIMARÃES, A.S. *Racismo e antirracismo no Brasil*. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

GULLAR, F. “Coisas da terra”. In: *Dentro na noite veloz*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. p. 50.

\_\_\_\_\_. “Traduzir-se”. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qdlvu6z8Wal>. Acesso em janeiro de 2019.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. “A questão multicultural” in HALL, S. *Da diáspora*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p. 56-109.

\_\_\_\_\_. *Cultura e representação*. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio: Apicuri, 2016.

HEROIS. *A cor da cultura*. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/andrerebouca>. Acesso em dezembro de 2018.

JOBIM, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin*. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LAJOLO, M. 6 ed. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, SP, 2002.

LARROSA, J. "Literatura, experiência e formação". In: VORRABER COSTA, M. (org.) *Caminhos Investigativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LATAILLE, Y. "O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade". In: *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre: Revista do curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. p. 13-25.

MACHADO, A. M. *Balaio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

\_\_\_\_\_. *Uma, duas, três princesas*. São Paulo: Ática, 2013.

MALOWIST, M. "A luta pelo comércio internacional e suas implicações para a África" in *História geral da África V: África do século XVI ao XVIII* / editado por Bethwell Allan Ogot. – Brasília UNESCO, 2010.

MALTA, R. (direção). *Cultura negra, resistência e identidade*. Documentário. Duração: 44 min. Rio de Janeiro: CEAP, 2007.

MÁRQUEZ, G. G. *Viver para contar*. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MARTINS, A.. "O galo preto". In: MARTINS, A. *Lendas de Exu*. 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2011. p. 31-33.

MEDEIROS, R. "O tempo das botijas". Disponível em: <https://tokdehistoria.com.br/2011/12/26>. Acesso em janeiro de 2019.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. 2 ed. Lisboa, Portugal: Antígona, 2017.

MILLS, C. W. "Ignorância branca". Tradução de Breno Ricardo Guimarães Santos. *Griot: Revista de Filosofia, Amargosa/Bahia*, v.17, n.1, p.413-438, junho/2018.

MOORE, C. "O racismo é problema mais sério que os seres humanos têm diante de si". Disponível em <https://www.geledes.org.br/racismo-e-o-problema-mais-serio-que-os-seres-humanos-tem-diante-de-si/>. Acesso em fevereiro de 2019.

MUNANGA, K. "As facetas de um racismo silenciado". In: SCHWARCZ, L.M. e

QUEIROZ, R. S. (org.). *Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996.

\_\_\_\_\_. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional x identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. "Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação". In: RIAEE –

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar., 2018.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. 232 p.

OLIVEIRA, I. B. “Espaços cotidianos educativos em imagens”. In: OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (org.). *Fora da Escola também se aprende*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ. D&P et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016. 136 p.

OLIVEIRA, L. F. *Educação e militância decolonial*. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora selo Novo, 2018.

ONDJAKI. *Ombela: a origem das chuvas*. São Paulo: Palas, 2014.

PAIS, J. M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSOS, M.; PEREIRA, R. R. “Apresentando um livro como quem fuxica”. In: \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ (orgs.): *Identidade, diversidade: práticas culturais em pesquisa*. Petrópolis, RJ: DP ET Alii. Rio de Janeiro: Faperj. 2009.

PASSOS, M.; SILVA, R. A. “A diáspora visita o palácio: reflexões sobre ausências e emergências” in \_\_\_\_\_; PEREIRA, R.R. (org.): *Identidade, diversidade: práticas culturais em pesquisa*. Petrópolis, RJ: DP et Alii. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

PASSOS, M. C. P. *Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais... Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 227-242, jan./mar. 2014*. Editora UFPR.

PAZ, O. *O arco e a lira*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PRANDI, R. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PROPP, V. *Morfologia do Conto Maravilhoso*. 2 ed. São Paulo: Forense, 2006.

QUIJANO, A. “Colonialidade do poder e classificação social”. In: *Epistemologias do Sul*. São Paulo, Cortez, 2017. p. 84-130.

RAMOS, G. *Linhas Tortas*. Disponível em <http://graciliano.com.br/site/obra/linhas-tortas-1962>. Acesso em maio de 2017.

RAMOS, L. *Na minha pele*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

RIBEIRO, A.S.T. et alii. *História e cultura afro-brasileira e africana na escola*. Ágere Cooperação em Advocacy. Brasília: 2008.

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

RISO, R. Nei Lopes: Kofi e o menino de fogo. Disponível em: <http://ricardoriso.blogspot.com.br/2010/09/>. Acesso em maio de 2017.

ROCHA, R. M.C. ;TRINDADE, A.L. “Ensino fundamental”. In: *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2006. p. 53-75.

ROCHA, R. *O amigo do rei*. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. *O amigo do rei*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

ROSA, S. *Fuzarca*. São Paulo: Brinque-book, 2015.

RUMFORD, J. *Chuva de Manga*. São Paulo: Brinque-book, 2005.

SANFILIPPO, L. B. *Aguaré: caminhos de transbordamento na afro-diáspora*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016. 115 f.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”. In SANTOS, B. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo, Cortez, 2017. p. 31- 83.

SANTOS, J.R. *A botija de ouro*. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. “Culturas negras, civilização brasileira”. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n.25. Brasília: Iphan, Ministério da Cultura, 1997. p.5-9

\_\_\_\_\_. *A questão do negro na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Global, 2016.

SCHWARCZ, L. M. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário*. São Paulo: Claroenigma, 2012.

SOUSA, N.S. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2 ed. Rio de Janeiro:Edições Graal, 1990.

SILVEIRA,R.H. *et alli*. “Leituras de crianças sobre a diferença étnico-racial”. In: *A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras*. São Paulo: Moderna, 2012. p. 185-205.

SOUZA, B.O; SOUZA, E.P. “Introdução”. In: RIBEIRO, A.S.T et ali. (orgs). *História e cultura afro-brasileira na escola*. Ágere Cooperação em Advocacy. Brasília: 2008.

SOVIK, L. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

THEODORO, H. *Os ibejis e o carnaval*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. 4 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

TORRES, N.M. “A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade”. In: SANTOS, B.S; MENEZES, M.P. (orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 396-443.

VINCO, S. R. *Formação do leitor: um bicho de quantas cabeças?* Niterói: UFF, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

WALSH, C. “Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver”. In CANDAU, V. M. (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p.12-42.

WOODWARD, K. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. In:

SILVA, T.T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.