

CONSTRUÇÃO DE CONCEPÇÕES ÉTNICO-RACIAIS AFRICANAS EM SALA DE AULA

Elizângela Áreas Ferreira de **Almeida** – UNESP/Marília

Eliane Giachetto **Saravali** – UNESP/ Marília

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Após doze anos da promulgação da Lei 10.639/2003 que torna obrigatória a inserção, no currículo escolar, do ensino da história, cultura e literatura africanas e afro-brasileiras, ainda nos questionamos sobre a efetiva inclusão das questões étnico-raciais nas propostas pedagógicas, nos planos de ensino e nas atuais práticas de sala de aula. Entre os inúmeros fatores que dificultam essas ações direcionadas para a educação da diversidade cultural e das relações étnico-raciais estão as equivocadas concepções docentes e discentes, construídas e alimentadas por ideologias estereotipadas reinantes no meio social, como também a inobservância da lei e o despreparo, por parte de muitas instituições de ensino, para lidar com essas questões. Sendo assim, a escola necessita repensar as teorias e metodologias de ensino de modo que estas de fato fundamentem e direcionem essas práticas educacionais. Buscamos refletir sobre essas questões e propor, baseada nos resultados de uma pesquisa-ação, uma intervenção pedagógica em sala de aula que vise à construção de concepções e valores étnico-raciais a partir da literatura infanto-juvenil.

Palavras Chave: Construções Étnicas; Intervenção Pedagógica, Literatura.

CONSTRUÇÃO DE CONCEPÇÕES ÉTNICO-RACIAIS AFRICANAS EM SALA DE AULA

1. A Lei 10.639/2003: breve histórico, desdobramentos e implicações

Embora as discussões, no campo do ensino, voltadas para a educação das relações étnico-raciais e para a valorização da diversidade cultural brasileira nas escolas tenham se intensificado nos últimos anos, com a promulgação de algumas leis – como a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que inclui, no currículo oficial da rede de ensino, a

obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e a Lei 11.645/ 2008 (BRASIL, 2008a), que acrescenta à anterior a temática indígena – a luta contra as desigualdades sociais no campo de ensino é mais antiga do que se pensa.

Em 1960, o Brasil já assumia um compromisso internacional de erradicação do preconceito e da discriminação nos ambientes de ensino. Adotadas pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – em sua 11ª sessão, as deliberações relacionadas à Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino resultaram no Decreto nº 63.223 - de 6 de setembro de 1968 (BRASIL, 1968), o qual, já numa época bem anterior à promulgação da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), buscava garantir um ensino voltado para o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico cultural e racial existente.

Ainda antes da promulgação da Constituição de 1988, e com o objetivo de discutir a inserção, em nossa constituinte, dos direitos à igualdade social dos diferentes grupos étnicos aqui existentes, já que esta seria elaborada sem a participação efetiva do povo brasileiro, ocorre no Brasil a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, em 1986, a qual evidencia as principais reivindicações relacionadas às necessidades de um povo pertencente a uma nação multi-étnica (BRASIL, 1986), entre elas o reconhecimento da importância da contribuição dos povos negros na constituição e no desenvolvimento econômico e cultural da nação brasileira.

A partir dessa Convenção Nacional e com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, substanciam-se em nosso país a luta pela democracia e intensificam-se as ações legais em torno do reconhecimento da diversidade étnico-racial existente, objetivando assegurar a toda população, independentemente de suas origens étnicas e/ou culturais, em especial às populações negra e indígena, que foram por muito tempo marginalizadas, os direitos essenciais para uma vida digna, ainda que para isto fossem necessárias ações afirmativas e intervenções legais do poder público.

Com a democratização do ensino público, eram necessárias leis específicas, na área da educação, que se voltassem também para a questão da pluralidade racial e cultural brasileira e, de alguma forma, garantissem que o ensino brasileiro levasse em consideração a diversidade étnico-racial, tão notavelmente representada por aqueles que passaram a frequentar o ambiente escolar. Isto porque uma escola elitista do final do século XIX cedia, gradativamente, no século XX, espaço a uma escola cada vez mais plural, popular e inclusiva, recebendo dia após dia um grande número de crianças e adolescentes oriundos de diferentes classes sociais, inclusive os pertencentes às classes

economicamente menos favorecidas, que até então não tinham acesso aos bancos escolares. Enfim, essas diversidades – social, étnico-racial, de gênero, de níveis econômicos, etc. – sinalizavam uma demanda de novas diretrizes e caminhos a serem trilhados pela educação. Nesse contexto, promulga-se a LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e anuncia-se também, com ela, um novo direcionamento a essas questões referentes à elaboração de um currículo de base nacional, o qual, entre outras possibilidades, contemplasse também a temática da diversidade étnico-racial.

Sabemos, no entanto, que prescrições como estas, apesar de objetivarem o apontamento de novas diretrizes no campo educacional, não eram suficientes, pois careciam de metodologias para que fossem efetivamente postas em prática, ou seja, indicavam o objetivo final, mas fazia-se necessário construir o caminho a ser percorrido pelas instituições de ensino para alcançar tais proposições.

Sendo assim e neste contexto, com o objetivo de apontar novas diretrizes que pudessem subsidiar o trabalho em sala de aula – com questões sociais que permeiam o currículo escolar e exigem deste um cronograma de ações específicas, tal como é o caso da questão da diversidade étnico-racial brasileira –, publicam-se em 1997 os PCNs - *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997), os quais apontam, como objetivos gerais do Ensino Fundamental, a formação cognitiva, cultural e social dos alunos, mediante algumas diretrizes metodológicas que orientem o professor a trabalhar, de forma interdisciplinar, com os temas transversais em sala de aula.

No entanto, tínhamos, ainda na década de 90, como ainda o temos, muitas escolas que se silenciam perante os conflitos gerados a partir do preconceito e da discriminação, tão enraizados na fala e no pensamento de nossa sociedade, ofuscados ideologicamente pelo mito da democracia racial, o qual nos levou a crer, durante muito tempo, em um país onde as três raças – branca, negra e indígena – conviviam harmoniosamente, haja vista a crescente miscigenação e mestiçagem existentes.

Assim, as discussões em torno da questão do preconceito racial eram deixadas de lado visto que, após a abolição, reinou-se por aqui a ideologia de que o povo brasileiro não tinha preconceito, quando na verdade o que existia era, segundo Fernandes (2007, p. 41) “o preconceito de não ter preconceito”, ou, como afirma Schwarcz (2009, p. 72), um preconceito racial dissimulado e assistemático, “um racismo à brasileira”, implícito no discurso e nas atitudes e muitas vezes ignorado pelos

próprios agentes que o disseminam. Um estigma que busca omitir aquilo que é revelado e reforçado, dia após dia, por uma realidade que não se pode esconder ou ocultar.

O melindre, portanto, que sustenta a dificuldade em lidar com questões sociais, como a das relações e da diversidade étnico-racial brasileira, ainda persiste, pois é alimentado a cada dia pela ausência de informação precisa e por uma herança perversa de preconceito e discriminação, oriunda do período da escravidão.

Sem conhecimento de causa, sem pesquisar a história e a cultura africanas em sua verdadeira origem, sem olhar criticamente os processos históricos que envolveram a vinda e a permanência de diferentes grupos étnicos no Brasil, assim como suas efetivas contribuições para a formação da identidade nacional, ficaria difícil elaborar qualquer plano de aula ou adentrar nessas discussões com os alunos.

Dessa forma, os PCNs buscavam desconstruir alguns paradigmas educacionais como o de que assuntos como o da pluralidade cultural ou étnico-racial deveriam ser estudados apenas nas aulas relacionadas às ciências sociais, e atribuem uma nova direção à forma como essas questões sociais podem ser trabalhadas no contexto da sala de aula. Direcionamento este, o qual considera a questão da pluralidade cultural como um dos temas transversais aos conteúdos escolares, apontando-nos a prática da interdisciplinaridade como sugestão metodológica para a abordagem dessa temática nas diferentes áreas do conhecimento.

No entanto, sabemos como a inter e transdisciplinaridade esbarram em uma série de fatores que impossibilitam seu desenvolvimento de forma mais intensa no contexto escolar. Entre esses fatores, destacamos: a formação inicial e continuada dos professores que, muitas vezes, alegam não estar preparados para abordarem temas de diferentes áreas do conhecimento; a própria maneira como o currículo escolar está organizado, vislumbrando um professor por disciplina e não professores por áreas mais abrangentes de conhecimentos; a falta de entrosamento e planejamento da equipe escolar, no que tange a ações pedagógicas envolvendo temas que dialogam entre si; e, sobretudo, a ausência de métodos teoricamente fundamentados que possam subsidiar e direcionar a prática pedagógica. Dessa forma, necessitava-se de novas ações educativas que proporcionassem um direcionamento mais claro e preciso a essas questões e, conseqüentemente, pudessem fortificar e subsidiar as ações pedagógicas voltadas a uma educação que efetivamente se debruçasse sobre a questão da diversidade étnico-racial, de forma mais coerente e eficaz.

Assim sendo, a partir de 2003 o poder público intensifica as ações direcionadas à educação das relações étnico-raciais, demarcando um insistente percurso afirmativo, pela promulgação de novas leis e proposições no campo de ensino. Entre estas, a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), uma lei mais específica, que busca subsidiar as ações educacionais em questão e que vem para consolidar e enfatizar o que já havia sido determinado pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – em 1996 (BRASIL, 1996), acrescentando-lhe os artigos 26A e 79B, os quais tornam, desta vez, obrigatório o ensino da história e da cultura africanas e dos afrodescendentes nas escolas, incluindo esta temática no currículo de História, Literatura e Arte e assegurando o reconhecimento do Dia 20 de Novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Em 2004, após a promulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 nº 3 de 10 de março de 2004 (BRASIL, 2004a) publicam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b) e, em 2009, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009). Entre os principais objetivos expressos nesses documentos, estão o de contribuir para a institucionalização dessas leis e políticas públicas no campo da educação para as relações étnico-raciais, mediante o desenvolvimento de ações construtivas e de estratégias relacionadas à formação de professores, à elaboração de pesquisas e a produção de material didático e paradidático, entre outras ações que possam viabilizar o acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação dessas leis. (BRASIL, 2004b - 2009)

Em nossa prática cotidiana na rede de ensino público do estado de São Paulo, atuando na docência do ensino de língua portuguesa, pudemos de fato presenciar essas mudanças e os esforços e estratégias do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em efetivar essas ações. Uma das iniciativas da qual nós educadores, da rede pública, nos beneficiamos diz respeito ao envio pelo MEC de um significativo acervo de livros infanto-juvenis, bem como um acervo específico, objetivando as pesquisas e leituras formativas por parte do professor, mediante o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em atendimento à Resolução CD/FNDE nº 20, de 16 de maio de 2008 (BRASIL, 2008b). A partir de então, este programa passou a contemplar de forma mais intensiva a temática da diversidade étnico-racial e a incluir nos títulos enviados às salas de leituras das unidades escolares diferentes obras literárias de matriz africana e afro-

brasileira. Entre essas obras estão livros literários de autores afro-brasileiros e ou de estudiosos da cultura africana, enciclopédias, dicionários históricos, entre outros materiais.

Tal iniciativa, além de buscar subsidiar o trabalho didático-pedagógico com as questões étnicas em sala de aula, também convida toda a equipe docente a refletir sobre a temática e a redirecionar suas práticas de modo que estas possam contribuir para a desconstrução dos estigmas e da visão eurocêntrica os quais, durante muito tempo, foram responsáveis por alimentar estereótipos e ideias equivocadas sobre os povos africanos no Brasil.

Isto porque, como sabemos, os materiais anteriores a essa época - referimo-nos àqueles que eram publicados e utilizados nas escolas antes da promulgação das leis que são elencadas no presente artigo -, incluindo livros de história, entre outros, com o objetivo de estudar a relação existente entre a África e o Brasil, bem como os processos históricos responsáveis pela formação de nossa identidade cultural, priorizavam, de forma tendenciosa, apenas as informações oriundas do período colonial, acabando assim por depreciar a imagem da população negra, visto que esta, destituída de seus valores culturais, era apresentada nesses textos como escravizada e subjugada a um destino injusto e cruel. Paralelamente a isto, nas publicações literárias destinadas ao público infantil e infanto-juvenil, observava-se também a ausência de representatividade da população negra e ou a inclusão desta nas narrativas em papéis secundários e subalternos.

No entanto, sabemos que apesar do incentivo e apoio necessário à prática docente, esses materiais por si sós não são suficientes. Necessita-se garantir que essas questões sejam de fato discutidas e trabalhadas nas diferentes áreas do conhecimento no contexto escolar. Estamos convictos de que as medidas externas, adotadas por novas políticas públicas e leis, apesar de fundamentais, só se concretizarão se um estreito diálogo for efetivado com as práticas escolares cotidianas e as possibilidades de ação/intervenção do professor.

É no interior da escola que essas ações afirmativas ganham sentido pedagógico. Para tanto, as escolas brasileiras precisam se dar conta da urgência e da necessidade de inserir em sua proposta e projetos políticos-pedagógicos, como parte de sua missão, a formação étnica; de incluir, em seus planos de ensino das diferentes áreas do conhecimento, ações que as contemplem, de velar não apenas pelo cumprimento de uma lei, mas por estratégias de ensino-aprendizagens e metodologias que, apropriando-

se desses materiais, possam realmente permitir aos educandos a construção de novas concepções e valores, tão necessários para o entendimento de nossa identidade cultural e racial, pessoal e coletiva, bem como o cultivo do respeito às diferenças e da intolerância ao preconceito e discriminação.

2. “Karingana wa Karingana”: a literatura Infanto-juvenil de tradição oral africana e a construção de concepções étnico-raciais.

Sabemos que as questões do mundo social nem sempre são assimiladas pelos indivíduos simplesmente por meio da transmissão, pois estão carregadas de valores individuais, afetivos, morais, culturais, etc. como também de pré-conceitos e estereótipos construídos a partir das representações equivocadas que vão se constituindo em sua mente, a respeito do mundo à sua volta. Para que haja compreensão dos fatos e fenômenos sociais e, conseqüentemente, a formação de valores morais, o indivíduo precisa recriar essas informações, advindas do mundo externo, em suas mentes, acomodando-os às suas estruturas cognitivas de forma processual e significativa, de acordo com o estágio de seu desenvolvimento intelectual e sócio-moral afetivo. (PIAGET [1976], 2010).

Sendo assim, a arte literária pode ser uma mediadora neste sentido de reconstrução da realidade, por seu caráter sensibilizador e recriador do mundo social. Para Moisés ([1967] 2000, p. 37), a ficção expressa pela obra literária pode ser entendida como uma espécie de tradução do universo interior do sujeito “[...] onde estão armazenados e transfigurados os produtos da percepção sensível e emotiva da realidade ambiente” e caracteriza-se por ser “uma maneira de conhecer o mundo e os homens” (MOISÉS, [1967] 2000 p. 44), desvendando-lhes os mistérios e anseios mais ocultos.

As palavras reunidas em uma obra literária sempre exerceram um poder transformador da realidade devido à sua força expressiva e sua estreita verossimilhança com o meio social. Isto porque, desde tempos imemoriais, o homem busca traduzir seus anseios em linguagem e edificar-se por meio dela. As palavras recriam a realidade e revelam as crenças, sonhos e aspirações humanas em diferentes épocas e lugares.

Assim sendo, valores sociais universais, tais como o respeito às diferenças, a ética, a solidariedade, a justiça, entre outros, podem ser trabalhados de forma menos autoritária e heterônoma, a partir de narrativas e histórias ficcionais.

As histórias de origem africanas e afro-brasileiras escritas sob a ótica de autores africanos e afrodescendentes conservam as verdades históricas e culturais de seu povo, bem como os valores sociais e civilizatórios cultuados no seio de uma nação, sem serem, portanto, manipuladas pela visão eurocêntrica que, por muito tempo, desconsiderou toda a produção artística, literária e histórica africana, por julgar a literatura popular de tradição oral, em que essa produção se fundamenta, como um gênero ficcional inferior.

Muito diferente disto é o valor que essas narrativas têm no seio da cultura africana. Por meio delas, os contadores de histórias – incorporados na figura popular dos Griots – quase sempre representados por pessoas mais idosas e experientes, buscam perpetuar de geração em geração, o testemunho vivo da história de seu povo e preservar na memória coletiva de sua gente os valores culturais, universais e toda a magia, poder e encantamento que a palavra falada simboliza para eles. Segundo Amadou Hampate-Bâ, historiador e escritor malinês estudioso das tradições orais no continente,

é nas sociedades orais que a função da memória é mais desenvolvida, e mais forte o elo entre o homem e a Palavra. Na ausência da escrita, o homem se liga à sua palavra. Tem um compromisso com ela. O homem é a sua palavra e sua palavra dá testemunho do que ele é. [...] Nas tradições africanas [...] a palavra falada, além de seu valor moral fundamental, possui um caráter sagrado que se associa à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Sendo agente mágico por excelência e grande vetor de ‘forças etéreas’, não pode ser usada levemente (BÂ, 1973 *apud* PEREIRA, 2014, p.19)¹

Sendo assim, em vários lugares do continente africano, os momentos de “contação de histórias” são considerados sagrados e também reconhecidos mediante a expressão em língua Changana², “Karingana wa Karingana”, equivalente à expressão “Era uma vez” da Língua Portuguesa. Segundo Costa (2012, p.50), essa expressão “denota o início da narrativa”. Por meio dela, o contador “[...] nos convida a entrar no seu mundo de sentimentos, chamando os seus ouvintes para compartilhar com ele daquilo que está em sua alma”.

Dessa forma, apesar de nos terem sido incutidos, durante muito tempo, por meio da literatura, valores eurocêntricos, mediante a representação privilegiada da cultura europeia em detrimento de outras culturas, tais como a africana e a indígena, não

¹ (*Apud* PEREIRA, 2014) : BÂ, Hamadou. **A palavra, memória viva da África**. O Correio da UNESCO. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, a. 1, 1973.

² Principal Língua falada em Moçambique.

há como negar a grande contribuição e influência da cultura africana em nossa formação, não apenas por meio da assimilação e incorporação dos elementos mais visíveis dessa cultura à nossa, mas pela presença de valores civilizatórios afro-brasileiros na concepção de mundo e em atitudes cotidianas do povo brasileiro.

Segundo Mattos (2003, p. 29), há várias recriações cosmológicas que nos unem indiscutivelmente aos povos africanos, tais como:

[...] as concepções diferenciais de morte e ancestralidade; o significado cosmológico da vida humana e da relação com a natureza; a oralidade como forma privilegiada da comunicação e transmissão dos saberes, bem como o valor da palavra e o caráter sagrado de todas as dimensões da existência humana.

Por este e tantos outros motivos, sabemos que o diálogo histórico-cultural existente entre o Brasil e a África, no que tange à formação da identidade brasileira, vai muito além do contexto colonial e escravagista, mas permanece vivo em nossa cultura e presente intrinsecamente em nossa visão de mundo, que na verdade deveria estar longe de se caracterizar como etnocêntrica, visto que se constitui pela força de sua diversidade étnico-racial.

No entanto, há que se refletir como essas questões podem ser trazidas para o contexto de sala de aula, de modo que possam viabilizar a construção significativa dessas noções, possibilitando com isso a formação de valores sociais, afetivos e morais entre os estudantes, como forma de repudiar qualquer ato de preconceito e discriminação étnico-racial no ambiente escolar.

3. Objetivo

Com base nas leis brasileiras que apontam diretrizes para a inclusão das questões étnico-raciais no currículo escolar, é nosso objetivo promover um diálogo entre a pesquisa acadêmica no campo da educação e a prática pedagógica em sala de aula e, mediante uma intervenção pedagógica pautada no delineamento metodológico da pesquisa-ação, buscar conhecer e avaliar as concepções étnicas de escolares e contribuir para que estes construam novas noções e valores sociais por meio da literatura infanto-juvenil de matriz africana e afro-brasileira.

4. Metodologia

O trabalho completo do qual este artigo se origina corresponde a uma pesquisa realizada com 28 sujeitos com faixa etária entre 12 e 14 anos, alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual paulista. A coleta de dados foi distribuída em três etapas: 1) um diagnóstico inicial, caracterizado por entrevistas clínicas, no qual a professora-pesquisadora pode entrar em contato com as concepções étnicas prévias dos sujeitos; 2) uma intervenção pedagógica planejada e aplicada a partir da constatação dessa realidade, mediante o planejamento e aplicação de 23 atividades sobre a temática; 3) uma avaliação dos efeitos obtidos durante o processo interventivo e das concepções étnicas construídas pelos sujeitos, por meio da reaplicação do mesmo instrumento metodológico utilizado no diagnóstico inicial.

Para este artigo, portanto, limitar-nos-emos a primeiramente apresentar alguns excertos das falas dos alunos, coletadas durante o Diagnóstico Inicial, mediante entrevista semiestruturada e, logo após, apontaremos parte dos resultados obtidos a partir de duas atividades interventivas, envolvendo a leitura e a produção de histórias africanas e afro-brasileiras, conforme apresentaremos a seguir.

5. Resultados

Diagnóstico inicial

Primeiramente entrevistamos individualmente os alunos com o objetivo de colher destes suas crenças e concepções étnico-raciais iniciais sobre a cultura africana e afro-brasileira. Vejamos dois excertos, contendo a transcrição da fala desses estudantes, as quais caracterizam esse momento:

LUC (12;11)³ [...] **E os países como são?** *A África não tem muito o que falar né? [...] é... um país subdesenvolvido... não tem nenhum tipo de tecnologia [...] E por que não tem muito o que falar?* *Por que é um país pobre, né? Não tem nada ainda né... a família [...], não tem um salário mínimo para se sustentar, então por isso é que é um país pobre, né? E como você sabe que é um país pobre?* *Ah... Por causa que sempre está passando lá... a UNICEF sempre está arrecadando dinheiro para ajudar as pessoas na África e a partir disso, eu acho que é um país pobre. [...] as pessoas lá têm dificuldade de chegar a água, né? [...] é muito ruim lá... tem que dormir no frio né? No chão frio... [...] Então acho que seria um péssimo lugar para se viver... Muito seco lá.*

³ Excerto de momento individual da entrevista. As iniciais correspondem ao nome fictício atribuído a cada participante da pesquisa, seguida da idade em anos e meses.

GIR (13;5) [...] Você falou em cultura, o que é cultura? Seria por exemplo... [...] tem comidas aqui no Brasil que em outros países não tem, que não é muito comum a gente se vê lá, por exemplo pastel, tapioca que é da Bahia... [...] Algumas culturas envolve a dança, outras comidas, que nem... tem o carnaval aqui no Brasil, no ano novo aqui a gente se veste todo de branco [...] acho que é só mesmo.

Conforme podemos observar, as falas desses estudantes revelam uma visão pré-concebida ainda fragmentada e ingênua, pautada no senso comum, em relação às questões étnico-raciais, ou seja, evidenciam formas de pensar na qual apenas os aspectos geográficos, econômicos e culturais mais aparentes sobre o continente africano e sobre o Brasil são levados em consideração pelos sujeitos, configurando-se por ideias na maioria das vezes equivocadas, estereotipadas e preconceituosas sobre essa realidade social.

As atividades interventivas

Logo após o Diagnóstico Inicial, apropriamo-nos das aulas de Língua Portuguesa as quais ministramos, da abertura oferecida pelos PCNs (BRASIL, 1997) e assegurada pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) em se trabalhar no contexto escolar a diversidade cultural, a história e literatura africana e afro-brasileiras em diferentes áreas do conhecimento e planejamos uma série de atividades as quais também vinham ao encontro do que é previsto na Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, (SEE/SP, 2011). Segundo este documento, o qual busca nortear os planos de ensino e as ações pedagógicas escolares, as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental precisam contemplar o trabalho com os diferentes gêneros e modalidades textuais (narrativos, expositivos, informativos, literários, etc) com o objetivo de desenvolver nos alunos as competências: *leitora e escritora*.

Sendo assim, inspirados na expressão “Karingana wa Karingana”, buscamos recriar o espaço escolar de modo que este ganhasse o clima africano das rodas de “contações” de histórias e despertasse o interesse dos alunos em conhecer parte deste universo literário e cultural tão vasto e ao mesmo tempo tão rico, que apesar de fictício e mediado pela palavra, muito se assemelha e dialoga com a realidade. Neste clima, os alunos foram convidados a viajar ao continente africano por meio da literatura, em especial facultando-lhes o acesso às poesias e narrativas (contos, crônicas, lendas e mitos) de tradição oral, de matriz africana e afro-brasileira.

Dessa forma, as atividades eram planejadas de maneira que pudessem possibilitar a esses alunos a incorporação de um repertório linguístico cultural que lhes permitisse produzir histórias que conservassem marcas étnicas e culturais africanas, mas sobretudo, que e os fizessem evoluir em suas concepções étnicas. Neste sentido, a literatura é uma aliada positiva na desconstrução das ideias pré-concebidas, alimentadas por estigmas preconceituosos em relação aos valores e aspectos culturais africanos, possibilitando a esses alunos uma evolução na forma de compreender, interpretar e conceber as questões étnico-raciais.

Além disto, por meio dessas atividades, buscou-se resgatar valores universais presentes na cultura africana, tais como os demonstrados pelo poder da palavra, da oralidade, pelo respeito aos idosos e a importância dada a eles. Tais valores puderam ser vistos por meio das manifestações artísticas e culturais dos diferentes grupos étnicos e dos rituais apresentados nas narrativas lidas, nas quais ficavam evidentes, por exemplo, o papel fundamental que os anciãos africanos exercem na perpetuação dessa tradição oral, que se mantém viva por meio das histórias narradas, carregadas de crenças, hábitos e costumes milenares de cada cultura.

Atividade nº 1 – Roda de Leitura e “Contação” de Histórias Africanas e Afro-brasileiras

A primeira atividade que apresentaremos é a Roda de Leitura e “Contação” de Histórias. Para a sua realização, dividiram-se os alunos da sala em seis pequenos grupos, os quais, embaixo de árvores, no pátio da escola, liam e apreciavam as narrativas de tradição oral de matrizes africanas e afro-brasileiras contidas nos livros infanto-juvenis escolhidos para tais atividades. Vale reafirmar que esses livros fazem parte do acervo da Sala de Leitura, enviados às escolas públicas pelo PNBE, conforme resolução nº 20, de 16 de maio de 2008 (BRASIL, 2008b). Além disso, esses livros dialogam entre si, por meio de narrativas que evidenciam elementos culturais, crenças e rituais que são comuns a várias etnias e revelam uma forma de pensar e agir diferente e peculiar dessas culturas.

Sendo assim, os livros escolhidos foram: “A África, meu pequeno Chaka” (SELLIER, 2006); “O segredo das tranças e outras histórias africanas” (BARBOSA, 2008); “Omo-Oba: histórias de princesas” (OLIVEIRA, 2009); “Erinlé, o caçador e

outros contos africanos” (MARTINS, 2008); “Canção dos Povos Africanos” (PAIXÃO, 2010) e “A semente que veio da África” (LIMA; GNEKA; LEMOS, 2005).

Após a leitura e apreciação das histórias, sob a mediação da professora-pesquisadora, os alunos foram convidados a participar de uma Roda de Conversa, na qual podiam socializar as histórias lidas, contar outras histórias de origem africanas as quais conheciam e posicionar-se criticamente perante elas, dialogando com a temática apresentada e recorrente nas diferentes obras. Vejamos um excerto desse momento:

ALL(13;5): *No nosso livro fala de uma música que um povo canta quando nasce uma criança... [...] “Canção dos Povos Africanos”. Nessa tribo quando nasce uma criança eles compõem uma música, cada criança que nasce tem a sua própria música e, à medida que essa criança vai crescendo, essa música vai ficando maior porque eles vão contando a sua vida [...]*
GIR (13;6): *Lá na Canção dos Povos, quando uma pessoa morre eles cantam também. ING (13;0): É porque lá quando eles cantam eles não estão felizes porque alguém está morrendo, mas porque está se preparando para uma outra vida. GIR (13;6): Na minha história a mãe prometeu que, se o marido dela voltasse da guerra, ela daria o que ela mais tinha de precioso e, quando o marido dela voltou, ela teve que jogar o filho, só que o filho saiu das águas numa corda de cipó e foi direto para o céu, mas ele disse que voltaria. GUI(12;10): Eles voltam nos encontros da magia. [...] GIG (14;1): Tem os espíritos da noite, os espíritos dos mascarados.*

Atividade nº 2 – Oficina de Produção de Histórias Africanas

Após os momentos de leitura, reflexão e discussões sobre as histórias lidas, os quais trouxeram à tona informações relevantes sobre a diversidade e riqueza cultural africana, foi sugerido aos alunos que trouxessem para a sala de aula provérbios de origens africanas e os socializassem com os grupos, inferindo seus significados e conotações e em seguida, em pequenos grupos de dois ou três alunos, escolhessem um dos que acharam mais representativos para que, a partir deste, construíssem uma narrativa. Os alunos foram desafiados a escrever uma história, cujos personagens, cenário e enredo conservassem as marcas culturais africanas. Para tanto, precisavam partir do provérbio africano como um mote e lançar mão do repertório linguístico-cultural e informacional conquistado durante as leituras.

Logo após a produção da história houve a troca dos textos entre os demais colegas da classe para a apreciação. Em seguida, as histórias foram revisadas e reescritas pelos alunos e, finalmente editadas em uma gráfica, transformando-se em uma Coletânea, intitulada por eles de “*Cantos da África e do Brasil: histórias que se entrelaçam*”. Posteriormente a esse momento, cada aluno-autor recebeu um exemplar dessa coletânea em um evento literário denominado “*Café com Narrativas Africanas*”,

organizado na escola, mediante nosso apoio, como uma das ações para a inclusão no calendário escolar do Dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, conforme também prevê a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003). A seguir, podemos apreciar uma das páginas dessa coletânea, mediante a leitura de uma das histórias produzidas a partir do provérbio africano “*O dinheiro é mais afiado que uma espada*”.

Figura nº 1 - História produzida por ALL (13;5) e MAJ (14;7):

Nas histórias da África, tinha uma tribo que era muito importante e que se chamava Yorubás.

Nessa tribo, tinha uma coisa que eles admiravam muito que era o fato do dinheiro ser mais afiado que uma espada.

Essa tribo, certa vez, logo após terem recebido a visita de um homem civilizado, encontraram em suas terras uma nota de dinheiro, que eles chamavam de “espada afiada”, pois era a raiz de todo o mal. Para conseguir esses dinheiros, os homens brancos escravizavam os negros, e até mesmo o Soba da tribo, convencido de que o dinheiro traria felicidade e conforto, começava a vender as pessoas de sua aldeia.

Ao achar esse dinheiro, então, a tribo se reuniu embaixo de um baobá, e lá decidiram tornar a nota afiada, de modo que todo mundo que a tocasse se cortasse e se ferisse gravemente. Só um casal de idosos podia tocá-la, sem se contaminar, que era D. Cecília e o Sr. Rodolfo, pois já haviam morrido e tinham virado espíritos dos ancestrais, a voz da sabedoria que orientava o povo daquela tribo.

Essa nota ficava em exposição na entrada da aldeia e as crianças adoravam visitá-la, só que não podiam ir sozinhos porque senão a nota podia machucá-las. As famílias se reuniam próximas a ela e a desejavam, como se deseja o ouro, mas sabiam do mal que ela podia lhes causar.

08

Fonte: Material coletado na pesquisa

Conforme podemos observar nas duas atividades apresentadas neste estudo, os alunos, sujeitos dessa pesquisa, demonstraram assimilação de concepções étnico-raciais que vão muito além das noções folclóricas e superficiais que demonstraram inicialmente, ou ainda passaram a conhecer elementos menos aparentes das culturas africanas, os quais ultrapassam as informações do senso comum que evidenciam apenas os aspectos negativos em relação ao continente africano ou aquelas contribuições culturais africanas mais visíveis, tais como as que buscam identificar as tradições culturais expressas pelos tipos de músicas, danças e culinária, etc.

Ao contrário disso, o resultado dessa pesquisa leva-nos a crer que, nesse processo de construção de novas concepções por meio de metodologias ativas, impulsionadas pela pesquisa-ação, esses alunos apresentaram ao final dessas atividades interventivas, percepções mais elaboradas e consistentes sobre a cultura africana, tais como as ideias que envolvem a religião e crenças africanas, por meio do reconhecimento de alguns rituais que nos revelam o modo como o povo africano concebe a morte, o misticismo religioso caracterizado nas falas das crianças como “espíritos dos ancestrais”; as percepções de valores sociais e processos históricos tais como o respeito para com os idosos e os conflitos étnico-raciais, liderados pela figura do chefe dos grupos étnicos - o Soba - entre outros aspectos observados. Além disto, fica-nos evidente a construção de um repertório linguístico afro-brasileiro por esses alunos a partir de leituras e pesquisas efetuadas por eles.

6. Considerações Finais

Estamos cientes de que a valorização da diversidade étnico-racial brasileira e o reconhecimento da grande contribuição africana na formação de nossa identidade cultural só poderão acontecer a partir da desconstrução dos inúmeros estereótipos preconceituosos existentes no meio social e por meio do cultivo de valores afetivos e morais que possam fortalecer as relações interpessoais entre os povos de diferentes origens étnicas.

Sabemos, portanto, do importante papel que a educação exerce na formação de uma sociedade e conhecemos de perto a importância e a urgência de iniciarmos esse processo de desconstrução de estereótipos e estigmas, que tanto desvalorizam os povos de diferentes etnias, por meio da formação cultural de nossas crianças e jovens.

Não há dúvidas de que a escola e seus educadores, mediante o planejamento e a implementação de ações pedagógicas, podem ir muito além do cumprimento de uma prescrição legal que torna obrigatório o ensino da cultura de diferentes grupos étnico-raciais, pois têm condições de dar os primeiros passos de um caminho a ser percorrido pelos futuros cidadãos em busca da construção de um novo padrão democrático brasileiro, menos injusto e etnocêntrico, mediante a formação de valores e de novas concepções a qual possa fortalecer e intensificar as relações étnico-raciais, contribuindo para a igualdade social com equidade.

Assim sendo, este estudo busca mostrar que é possível lançar mão dos recursos e materiais presentes no ambiente escolar e nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, utilizar-se da abertura que os PCNs e o próprio currículo escolar nos permitem em relação ao trabalho com a leitura e produção de diferentes modalidades e gêneros textuais para se desenvolver práticas educativas que levam à construção de novas ideias, crenças e valores étnico-raciais entre os alunos.

Para tanto, a Literatura pode ser um desses caminhos a ser explorado na construção de novas concepções de mundo e formação de valores sociais universais tão importantes para o efetivo exercício da tão sonhada democracia.

Referências Bibliográficas

BÂ, H. **A palavra, memória viva da África**. O Correio da UNESCO. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, a. 1, 1973.

BARBOSA, R. A. **O segredo das tranças e outras histórias africanas**. São Paulo: Scipione, 2008.

BRASIL. **Decreto 63.223, de 6 de setembro de 1968**: promulga a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino. Brasília, DF, 1968.

_____. **Convenção nacional do negro pela constituinte, de 26 e 27 de agosto de 1986**. Brasília, DF, 1986

_____. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Governo Federal. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Decreto-Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 3**, de 10 de março de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF, 2004a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SEPPPIR, 2004b.

_____. **Decreto-Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, D.F., 2008a.

_____. Ministério da Educação. Fundo nacional de desenvolvimento da educação Conselho deliberativo. **Resolução nº 20, de 16 de maio de 2008:** Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE. Revogado(a) pelo(a) Resolução 7/2009/CD/FNDE/MEC, Brasília, DF, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: MEC/SECAD; SEPPIR, 2009.

COSTA, R. S. Narrador-contador ou contador-narrador, quem adjetiva quem em ventos do apocalipse de paulina chiziane? Boitátá – **Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL**, n.13, p. 48-63. Londrina, 2012.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos.** São Paulo: Global, 2007.

LIMA, H. P; GNEKA, G; LEMOS, M. **A semente que veio da África.** Rio de Janeiro: Ed. Salamandra, 2005.

MARTINS, A. **Erinlé, o caçador e outros contos africanos.** Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2008.

MATTOS, W. R. Valores civilizatórios afro-brasileiros na elaboração de currículos escolares – ensaiando pressupostos. *In Diversidade na Educação: reflexões e experiências* – Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros – Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MOISÉS, M. **A criação literária: poesia.** São Paulo: Cultrix, [1967], 2000.

OLIVEIRA, K. **Omo-Oba: histórias de princesas.** Belo Horizonte: Maza, 2009.

PAIXÃO, F. **Canção dos Povos Africanos.** Ilustrações Sérgio Melo, Fortaleza: IMEPHP, 2010.

PEREIRA, A. A.(Org.) **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula.** – Brasília : Fundação Vale, 2014. 88 p.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Roda Maria Ribeiro da Silva. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1976], 2010.

SCHWARCZ, L. M. Racismo “à brasileira”. *In Diferenças, igualdades.* Heloisa Buarque de Almeida e José Szwako.(Orgs.) São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias** – Ensino Fundamental, ciclo II e Ensino Médio. Coordenação geral, Maria Inês Fini; Coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SEE, 2011.

SELLIER, M. **A África, meu pequeno Chaka.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006

