



Literatura afro-brasileira e indígena na escola: a mediação docente na construção do discurso e da subjetividade

Ana Maria Gomes de Almeida

UNIFESO – RJ - Brasil

(analmeida19@yahoo.com.br)

Resumo: Apresentam-se resultados iniciais de uma pesquisa qualitativa em uma escola de educação básica no interior do estado do Rio de Janeiro. Partindo da análise do discurso dos professores de educação infantil e ensino fundamental, em especial na área da literatura infantojuvenil, em entrevistas coletivas, procura-se discutir como acontece a aplicação da Lei 10 639/2003 e sua complementar, Lei 11 645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena no âmbito de todo o currículo escolar. Baseia-se na importância do papel do outro na construção do discurso e da subjetividade em que a realidade é apreendida como devenir. Mediatizados pelo mundo, educadores e educandos, em diálogo, pronunciam-no em processo constantemente dialético.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil, relações etnicorraciais, discurso, educação.

Abstract: Part of the results of a qualitative research done at a basic education school in a small town in Rio de Janeiro, is presented. Based on the analysis of the discourse of the children and high school teachers, especially in the area of children's and teenagers' literature, in collective interviews, it tries to discuss how the application of the Law 10 639/2003 happens, as well as its complementary law, 11 645/2008, both of which establish as obligatory the study of Afro-Brazilian and native Brazilian history and culture in all the school curriculum. It is based on the importance of the role of the other in the construction of the discourse and the subjectivity in which reality is apprehended as becoming. Mediated by the world, educators and educatees, in dialogue, pronounce it in a constant dialectical process.

Key words: Children's and teenagers' literature, ethno-racial relations, discourse, education.

Introdução

Motivado a divulgar a produção de conhecimentos, atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos à pluralidade etnicossocial para garantir o respeito aos direitos legais, à valorização da identidade e das raízes africanas e indígenas da nação brasileira bem como o reconhecimento da sua história e cultura, o governo federal aprovou a Lei 10639/2003, de obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, complementada pela Lei 11645/2008, incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas. As referidas leis reafirmam uma posição de combate ao racismo e à discriminação, consoante a Constituição Brasileira.

A educação é uma oportunidade de os sujeitos aprenderem sobre o valor da cultura e manterem contatos com as diferentes práticas culturais. Desta feita, a escola é um dos espaços relevantes neste processo, tendo em vista ser onde diferentes pessoas se encontram. Nas discussões sobre currículo, têm lugar os debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos alunos. Mas será que a escola, enquanto instituição pensada para a



formação democrática, universalista, consegue, de fato, atuar de maneira democrática? A pluralidade etnicorracial é uma preocupação da escola? Este trabalho é feito? De que maneira é feito?

Trata-se este artigo da apresentação de resultados iniciais de uma pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica (Freitas, 2003) que parte da análise do discurso dos professores de educação infantil e ensino fundamental, em especial na área da literatura infantojuvenil, identificados pela sigla D (docente) seguida da numeração original conferida na transcrição das entrevistas. Tem como foco a discussão de como acontece a aplicação das referidas leis naquele espaço escolar e baseia-se na importância do papel do outro na construção do discurso e da subjetividade (Bakhtin, 2003).

Tornar-se sujeito é conscientizar-se de si a partir do outro, é perceber-se enquanto ser social a partir do diálogo simbólico que estabelece com seu meio. O sujeito constitui-se pela linguagem e na linguagem (Bakhtin, 2003), atividade coletiva social da consciência. O homem, ser sensível, racional e espiritual, se constitui como sujeito na sua relação com o outro, a partir das diversas interações sociais, mediatizadas pela linguagem. Servindo à comunicação, a linguagem expressa a consciência individual, enquanto delinea a vida social, econômica e política da coletividade. O sujeito é, portanto, um ser social que constrói seu discurso a partir de outros discursos que o precedem. Nessa visão, o homem é um ser complexo, que possui inúmeras dimensões e deve ser respeitado em sua cultura, valores e condições socioeconômicas.

A pesquisa apresentada parte da premissa de que o docente é um mediador do processo ensino-aprendizagem que valoriza a experiência dos educandos e suas contribuições, sem perder de vista que o conhecimento consiste num processo de construção em que estão presentes influências da sociedade, da história e da cultura. Em perene construção, a realidade é apreendida não como algo posto, irreversivelmente acabado, mas como devenir, como algo que está sendo (Freire, 1978). Mediatizados pelo mundo, educadores e educandos, em diálogo, encontro dos homens, pronunciam-no e o modificam em processo constantemente dialético a exigir deles novo pronunciar (Freire, 2005).

Em uma perspectiva dialógica, o homem que faz hoje uma enunciação está construindo um enunciado que dará voz a outros textos amanhã. Ao mesmo tempo, no



momento em que faz a enunciação, está trazendo, através de sua voz, diversas vozes de diálogos entre textos e atores sociais. Há, pois, um contínuo e ininterrupto diálogo entre textos. Essa concepção de Bakhtin (2003, 2004) vai para além da linguagem: é uma concepção de sujeito, na medida em que é constituidora de subjetividade.

A fala dos professores

Os professores mostram uma valorização das Leis 10 639/2003 e 11 645/2008, bem como que compreendem a importância dos estudos etnicorraciais na escola e a necessidade de ali serem desenvolvidos.

D2. Eu acho que na verdade se houve necessidade de haver uma resolução é porque a coisa não existe, né? Se houvesse, já estaria regulamentada na prática, né?

Exemplificam, então, com atividades que contemplam tal tema.

D3. (...) e aí é interessante que eles foram falando e a gente montou um quadro na sala e surgiu que eles eram descendentes de africanos, sim, e de indígenas.

D1. (...) Aí quem tinha cabelo enroladinho pesquisou uma figura de cabelo enroladinho (...)

Desconsideram a abordagem pontual dos aspectos que envolvem as relações etnicorraciais por entenderem que devem ser vistos ao longo do ano, permeando o cotidiano escolar e, portanto, incluindo-se no processo de formação do aluno.

D16. (...) Eu acho que isso deveria ser trabalhado no cotidiano, que nem eu pego uma música e explico pra eles.

D7. Em questão das datas comemorativas que você falou, a gente não trabalha com nenhuma relação (...) A gente trabalha diferente, a gente usa os temas, trabalha no dia-a-dia, mas não tem aquela data fechada, entendeu?

D14. Em literatura, falando de conteúdo, a gente tem essa questão de identidade o tempo todo.

Apesar de o grupo reconhecer que as culturas devem compor e permear o currículo, suas enunciações apontam que tal prática não foi internalizada na escola. Ao perguntarmos em que momento e como desenvolvem atividades que contemplem as relações etnicorraciais, exemplificam com momentos pontuais, surgidos por uma curiosidade, uma dúvida ou por projetos de trabalho.



D3. Uns três anos atrás, a gente estava pesquisando sobre o Quilombo. Surgiu o assunto, né?

D2. Esse ano a gente teve uma experiência muito significativa em relação a isso como o projeto do quarto ano.

D14. Claro que com a lei a gente pode buscar novos paralelos, de qualquer forma, na literatura (...)

Mesmo que abordadas de modo superficial e não intencional, as questões relativas à diversidade cultural emergem na escola e os docentes dizem ter uma escuta atenciosa para elas.

D3. (...) e aí eu coloquei assim: E os indígenas e os africanos não significaram nada? E eu fiquei muito preocupada porque ninguém se manifestou. Aí eu fui e corri atrás da M. Eu falei assim: M., meu trabalho tá ficando furado. Se eu tenho de trabalhar influências e eles não se mostraram interessados em trabalhar essas áreas, como é que a gente vai fazer?

D2. Me causou angústia também.

D3. È nós fomos em busca de alguma coisa, né? Aí a M. conseguiu aquele livro A África, meu pequeno Chaka.

Entretanto, entrevê-se em algumas enunciações marcas de uma voz preconceituosa quando, por exemplo, D6 utiliza o substantivo “lady” para se referir a uma criança negra que vivia em um orfanato:

D6. Ela era uma lady. Você não dizia que não tinha formação. Ela sentava super bem à mesa, sabia usar os talheres, se colocar quando tinha... a gente chamava pra uma conversa e tal.

O grupo destaca a relevância dos estudos das diferenças culturais como uma forma de garantir a diversidade na escola num sentido mais amplo: abordagem dos preconceitos, dos movimentos de bullying, as dificuldades em lidar com as diferenças que não só as da cultura.

D1. A Princesa do Nariz de Linguíça. Trabalha a questão também de uma menina que tinha... ela era diferente.

D15. (...) Então, na realidade, eu acho que a escola tem que ter essa perspectiva de trabalhar a questão do respeito, mas o respeito de maneira geral.



Acrescenta que o trabalho desenvolvido deve contemplar os alunos assim como sua família, destacando o papel social da escola.

D1. (...) E no Canto das Sereias fala dos orixás, né? Aí eu lembro que foi um rebuliço danado porque os pais vieram na minha porta porque eu tava ensinando música de macumba pras crianças. E aí eu fui trabalhar os orixás com eles. Mas foi interessante porque eu pude trabalhar não só com as crianças mas com as famílias.

D2. É a gente tem que tá preparado, não digo um embate, mas pro convencimento das famílias, da importância do que a gente tá fazendo também.

Outro aspecto a ser pontuado vem a ser o fato de que não houve entre eles um aprofundamento das questões abordadas. Restringiram-se à exemplificação de casos acontecidos na escola, sem reflexão sobre o assunto ou mesmo sobre as leis. Algumas vezes, a falta de aprofundamento se marcava pelo silêncio, em especial das professoras da educação infantil e das séries iniciais.

Os professores disseram se sentir um pouco mais à vontade para tratar da cultura africana e a dos afro-descendentes. Relacionam a isso a maior facilidade de acesso à informação e produção, embora apontem que há uma carência de informação sobre a cultura africana. É consenso entre eles a dificuldade que encontram de acesso a conhecimento das culturas indígenas.

D15. Sim, nós temos maior facilidade. Essa questão racial, afro-descendente, é mais fácil trabalhar no dia-a-dia. As interações e a mídia audiovisual facilitam isso. Já a questão indígena não é tão fácil, não é igual.

D1. Eu acho que o indígena é muito mais esquecido que o africano. Porque o africano ainda fica em evidência, a gente tem uma preocupação de trazer desenhos, filmes, quando a gente passa o filme Kiriku e a Feiticeira.

Segundo eles, a distância geográfica dificulta o contato e contribui para que o índio esteja afastado do cotidiano escolar.

D9. A questão indígena é difícil de ser tratada porque o índio não está no cotidiano de todos. Muitos alunos nunca viram um índio ou um descendente. Enquanto que o afro-descendente está mais presente, a cultura é mais forte na nossa região.

D19. O índio é comentado, mas eu nunca vi um índio no dia-a-dia. Eventualmente numa exposição ou uma apresentação e na televisão. Mas não é comum encontrar algum na rua.



Ao destacarem o papel positivo da literatura na abordagem das relações etnicorraciais, trazem à discussão o restrito acesso a publicações com esse tema ou a visão preconceituosa ainda existente. Apesar disso, apresentam alguns exemplos que consideram boa literatura.

D2. A literatura é uma aliada muito grande pra gente despertar algumas coisas.

D1. Tem muitos poucos livros.

D7. E os próprios livros de literatura infantil, as histórias são muito regradas, do coitadinho, do pobre coitado. Histórias que trazem outra visão desses aspectos seria muito importante.

D2. Tem a Tainá. Eu lembro que tem um livro que chama Bichos da África. Como Kiriku, que é um conto de tradição local.

D4. Sem colocar em evidência aquilo que torna ele diferente.

D7. Então nós precisamos dessa literatura, sem ter essa visão.

Uma professora questionou o que ela chamou de “livros politicamente corretos”. Haveria uma preocupação em abordar temas aceitos socialmente ou que a escola entende como necessários, em detrimento de uma literatura que poderíamos nomear de raiz.

D14. Eu vejo livros muito politicamente corretos de uns dez anos pra cá. Falam sobre ecologia e drogas. Porque na minha época tinha lenda da Iara, lenda de tudo. Já não tem mais isso. Então eu acho que essa onda politicamente correta tem que acabar.

Apontam para a necessidade de estudarem mais aprofundadamente o tema, ampliando conceitos em diferentes áreas, forma de sentirem mais seguros no seu desempenho como mediadores.

D2. Mas a gente precisa também estudar um pouco os nossos conceitos, conceitos que estão vigorando tanto na parte da sociologia, da antropologia, da história.

D1. Embasar, né?

D7. Acho que é muito importante a gente tá estudando, se atualizando.

Considerações finais

A análise aqui apresentada aponta que, para aqueles professores, as Leis 10 639/2003 e 11 645/2008, mais do que o resgate da cultura afro-brasileira e indígena, contemplam a possibilidade de se abordar o preconceito na escola num sentido que



ultrapassa o pertencimento etnicorracial. Ao manifestarem a preocupação com esse tema no cotidiano escolar, sua atenção volta-se para o desenvolvimento de uma cultura dos direitos humanos como um eixo fundamental para a construção democrática de que, no momento, os afro-descendentes e os indígenas encontram-se excluídos.

Sua observação relativa à dificuldade de acesso à cultura indígena aponta para a necessidade de, a exemplo do que tem acontecido com a história e a cultura afro-brasileira e africana, haja um olhar cuidadoso dos gestores na elaboração e aplicação de políticas públicas que contemplem de forma mais contundente sua história e cultura.

Quanto à literatura, a restrição de acesso à produção existente bem como a denúncia de marcas discursivas preconceituosas em parte do que encontram a seu dispor assinalam que é imprescindível um foco maior nessa área por parte das editoras assim como do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares.

Seus enunciados preocupados em focar as relações etnicorraciais e as diferenças em geral, mas perpassados por um discurso por vezes marcado pelo preconceito e superficialmente elogioso à diversidade mostram que ainda há um longo caminho a se percorrer na aplicação das referidas leis. A oscilação entre diferentes discursos e a prevalência de enunciados mais descritivos do que analíticos, além de uma prática pouco consciente dos estudos etnicorraciais, apontam para a necessidade de uma formação inicial e continuada mais voltada para essas questões. Uma formação em que o contínuo processo de acabamentos e inacabamentos provocados pela interação dos usos, pelas escolhas construídas nos tempos e lugares e pela mobilização de diferentes esferas da enunciação possibilite que o professor busque a formulação de novas hipóteses às mesmas perguntas ou a elaboração de perguntas novas.

Assumindo uma perspectiva discursiva na reflexão aqui desenvolvida, destaco como importante a figura do mediador. Como este estudo aborda os discursos sobre as relações etnicorraciais na escola, enfatizo a relevância das ações de mediação no ambiente escolar. Seguindo Freire (2005), entendo que o papel do professor vem a ser o de possibilitar o encontro de experiências: as suas, as dos alunos e da sociedade em geral, enfim, as de tantos quantos for possível trazer “à roda”, movido pelo instigar os alunos nos caminhos ao diálogo, à indagação, à heterogeneidade, à intersubjetividade, na tentativa de permitir-lhes entender o que se passa: eles com eles mesmos, na relação com o mundo, fazendo com que a pluralidade seja possível. Para isso, o professor



carece pensar participativamente, de forma não indiferente, procurando superar seu próprio caráter de dado em favor daquilo que está para ser alcançado (Bakhtin, 1993), responsabilmente aceitando a responsabilidade que lhe é atribuída socialmente. A escola que se considera plural sabe criticamente que o sentido pode ser outro e, por isso, estimula o exercício da contrapalavra de todos que ali convivem. Sujeitos também cognoscentes, o professor e os demais membros da escola, na sua função de mediadores devem se deixar aprender porque sabedores da inevitável presença da diferença entre sujeitos e da exigência de acordos éticos e estéticos a demandar o reconhecimento do outro como diferente dele, dos múltiplos discursos que desenham o social, suas interseções históricas, políticas e culturais.

Bibliografia

- BAKHTIN, Mikail (1993), *Para uma filosofia do ato*, trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, Austin: Univ. of Texas.
- (2003), *Estética da criação verbal*, São Paulo: Martins Fontes.
- (2004), *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo: Hucitec.
- BRASIL (2003), “Lei nº 10 639”, *Diário Oficial da República Federativa do Brasil* [http: www.planalto.gov.br]. Consulta: outubro 2009.
- (2008), “Lei nº 11.645”, *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, [http: www.planalto.gov.br]. Consulta: outubro 2009.
- FREIRE, Paulo (1978), *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (2005), *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAS, Maria Teresa (2003), “A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento”, em Maria Teresa Freitas, Solange Jobim e Sônia Kramer (orgs.), *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*, São Paulo: Cortez, pp. 26-38.

