

O papel dos contos na educação para as relações étnico-raciais: literatura e representação

Bruna Agliardi Verastegui 

Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas, RS, Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a relevância dos contos afro-brasileiros no âmbito da educação para as relações étnico-raciais, além de ressaltar a importância das representações não hegemônicas para a construção de uma educação antirracista e crítica. Para isso, utiliza-se, como aporte teórico, Carneiro (2005); Evaristo (2005; 2014); Gomes (2012); Woodward (2000); entre outros. De modo preliminar, percebe-se que o trabalho com a literatura afro-brasileira além de ser imperativo, desde a promulgação da Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileiras e indígenas nas redes de ensino, é também essencial para a formação de cidadãos críticos, que problematizem discursos hegemônicos e que combatam preconceitos.

Palavras-chave: Educação. Educação Antirracista. Literatura. Relações Étnico-Raciais. Representação.

The importance of tales in education for ethnic-racial relations: literature and representation

Abstract

This article aims to analyze the relevance of afro-brazilian tales in the context of education for ethnic-racial relations, in addition to highlighting the importance of non-hegemonic representations for the construction of an anti-racist and critical education. For this, use Carneiro (2005); Evaristo (2009; 2016); Gomes (2012); Woodward (2000); between others. In a preliminary way, it can be seen that working with Afro-Brazilian literature, in addition to being imperative, since the enactment of Law nº 10.639/03, amended by Law nº 11.645/08, which establishes the mandatory teaching of Afro History and Culture afro-brazilians and indigenous people in education networks, is also essential for the formation of critical citizens, who problematize hegemonic discourses and fight prejudices.

Keywords: Education. Anti-racist education. Literature. Ethnic-racial relations. Representation.

1 Introdução

Sabe-se que a Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08, instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos brasileiros de Ensino Fundamental e Médio, tanto no âmbito

público, quanto no âmbito privado. É possível dizer que essa legislação transformou o modo pelo qual os conteúdos são pensados dentro de cada componente curricular, uma vez que os livros didáticos precisaram ser reformulados para adequar-se às normas da lei. Além disso, o próprio planejamento do professor sofreu alterações a partir da mudança, através da cobrança das secretarias municipais e estaduais de educação.

2

Ademais, o advento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) também modificou a organização educacional, pois trouxe a ideia de um currículo construído a partir de competências e áreas do conhecimento, fatos que, de acordo com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, “negam a escola como um espaço de democratização do saber [...]” (ANPED, 2017).

Ao encontro disso, é importante ressaltar que a BNCC aborda as relações étnico-raciais de forma bastante breve e em componentes curriculares específicos, como o de História, em que é dado ênfase no Ensino Fundamental II, apenas em uma habilidade do 9º ano (EF09HI26), ao abordar a importância de “[...] discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) [...]” (BRASIL, 2018, p. 432). Também no Ensino Médio, na área de Ciências Humanas, ressalta-se em uma habilidade (EM13CHS601) que é necessário relacionar “demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos [...] e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos [...]” (BRASIL, 2018, p. 565).

Assim, nota-se que, embora a Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08, esteja em vigor, o documento base que regulamenta os currículos escolares pouco menciona, de forma clara, as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. Essa ausência é reflexo de uma visão neoliberal que predomina no cenário educacional brasileiro, uma vez que os alunos são educados para conviver com a diversidade, isto é, com a ideia rasa de que todos são diferentes entre si, e não com a diferença, ou seja, com a ideia de que nem todos são diferentes na produção de suas identidades (WOODWARD, 2000).

De acordo com Costa (2022, p. 962), a organização dos currículos na BNCC é "fragmentada, orientada por competências e habilidades" e, por conta disso, não é capaz de construir uma educação efetivamente transformadora. Assim, é quase nula a "possibilidade de desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos" neste modelo educacional.

Apesar disso, graças ao Movimento Negro e demais atores políticos, ocorreram avanços no âmbito das relações étnico-raciais ao longo dos anos e é nosso dever, enquanto docentes, fazer com que discussões sobre a pluralidade cultural, sobre o movimento antirracista e sobre as relações étnico-raciais cheguem até as salas de aula e até nossos alunos, a fim de que possamos promover uma educação mais crítica e menos desigual.

Nesse sentido, no que tange o componente curricular de Língua Portuguesa, pode-se trabalhar com o gênero textual "conto", a fim de desenvolver não somente as potencialidades linguísticas, como também as socioculturais (TREVIZANI; BARRETO; NASCIMENTO, 2021), uma vez que os contos são curtos, mas desenvolvem de forma satisfatória os poucos personagens, a ação e o espaço. Dessa maneira, o conto é um gênero literário breve, ideal para ser trabalhado na íntegra em sala de aula, já que não é muito extenso, apesar de suscitar discussões de interpretação e reflexão bastante interessantes.

Por conta disso, sugere-se que sejam escolhidos contos de escritores e escritoras afro-brasileiros (as) para abordar questões linguísticas e, principalmente, questões socioculturais, a fim de proporcionar o debate sobre as relações étnico-raciais e representações literárias não hegemônicas.

2 Metodologia

Este artigo é fruto de um projeto desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de Capão da Canoa/RS, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. No referido projeto, foram lidos para e com os alunos os contos da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo que podem ser encontrados no livro intitulado *Olhos D'Água* (EVARISTO, 2014).

A partir do aporte teórico levantado para construir o projeto, esboçou-se o presente estudo aqui abordado. Fez-se uma revisão bibliográfica a fim de enriquecer as considerações produzidas.

3 Resultados e Discussões

4

Segundo Gomes (2012, p. 99), a ampliação do direito à educação e a universalização da educação básica traz para as instituições escolares pessoas que eram invisíveis, que não tinham acesso à educação formal. Com essa inserção, a escola se transforma e, portanto, os currículos precisam mudar também. A Lei 10.639/03, alterada pela lei 11.645/08 provoca:

[...] mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios [...].

Nesse sentido, os currículos precisam ser revistos, dando visibilidade para novas questões que foram surgindo ao longo dos anos, e para questões que sempre existiram, mas foram por muito tempo ignoradas, como a desigualdade racial, o racismo, a pobreza, etc.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) não tenha abordado de forma clara as prerrogativas postas pela lei que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, é possível perceber que a sociedade, de modo geral, e o Movimento Negro, avançaram em suas pautas, exigindo mais reconhecimento e mais debates para além do senso comum.

Assim, é necessário destacar que, quando a BNCC (2018, p. 83) afirma que uma das competências específicas da disciplina de Língua Portuguesa é a compreensão da “língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem”, ela também abre um leque de possibilidades e interpretações, incluindo aí as relações étnico-raciais e seu ensino. Isto é, a Língua Portuguesa deve ser percebida como

uma prática social, que se transforma constantemente, por meio de seus falantes e através dos tempos históricos; portanto, os textos trabalhados na disciplina devem ser diversos, para que possam abarcar todas as singularidades, auxiliando na construção e no fortalecimento das identidades de todos os alunos.

Assim, parece ser adequado, para atingir esses objetivos, o trabalho com os contos literários. Segundo Lima da Silva (2022, p. 18), ao abordar o gênero textual conto, é possível “[...] resgatar fatos históricos e trabalhar temas transversais que fazem parte da nossa realidade social e do nosso contexto escolar”. Nesse sentido, os contos configuram-se como textos que podem suscitar debates acerca de diversas temáticas. Ao encontro disso, Silva Júnior (2017) reitera que o conto “possui grande valor social, pois é uma das principais fontes para estabelecermos diálogos sociais”.

A obra intitulada *Olhos D’Água*, da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo, reflete bem essa capacidade de trazer à tona diversas discussões socioculturais, principalmente no que envolve, de forma interseccional, questões de raça, gênero e classe. Publicado em 2014, o referido livro traz quinze contos, sendo eles: *Olhos D’Água*; *Ana Davenga*; *Duzu-Querença*; *Maria*; *Quantos filhos Natalina teve?*; *Beijo na face*; *Luamanda*; *O cooper de Cida*; *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*; *Di lixão*; *Lumbiá*; *Os amores de Kimbá*; *Ei, Ardoca*; *A gente combinamos de não morrer*, e *Ayoluwa, a alegria do nosso povo*.

De acordo com Cruz (2020, p. 9), os contos inseridos no livro *Olhos D’Água* versam sobre “a história de várias mulheres e a violência sofrida por elas: seja de cunho emocional, físico ou moral”. Nesse ínterim, é possível dizer que as narrativas apresentadas no livro de Conceição Evaristo trazem representações destoantes do cânone literário, isto é, afastam-se de um padrão hegemônico e europeu, dando lugar a representações outras, que deixam à mostra a luta de classes, o cotidiano das empregadas, o amor pelos filhos e a preocupação com o futuro destes, entre muitas outras questões que serão marcadas pela intersecção entre gênero, raça e classe.

Segundo Gomes (2017), a literatura produzida por mulheres afrodescendentes “advém de culturas estilhaçadas pela diáspora, pelo colonialismo

e pela discriminação socioeconômica nas sociedades coloniais e pós-coloniais. Mostra-se assim, cortada e recortada na violência das fragmentações [...]”. Desse modo, por trazer representações de racismo e de múltiplos preconceitos, a literatura afro-brasileira permanece, muitas vezes, esquecida, marginalizada e desvalorizada. Entretanto, trazer essas questões para o debate em sala de aula não é um erro, e sim um acerto, visto que os alunos precisam ter contato com representações que discutam realidades sociais diversas, e não apenas as que consideramos “ideais”. É a partir da discussão sobre raça, sobre gênero e sobre classe que os alunos serão capazes de pensar criticamente sobre as relações étnico-raciais, ampliando seus conhecimentos de mundo e adquirindo consciência sobre diversos preconceitos e modos de combatê-los a partir do diálogo.

Evaristo (2005) reitera que a retomada das narrativas sobre o negro produzidas por pessoas negras é de suma importância, uma vez que “a problemática da construção de personagens negros na literatura não está apenas na frequente ausência, mas sim, e principalmente, em como esses personagens são construídos” (CAMPOS; PINHO; WILLMS, 2021, p. 157).

De acordo com Carneiro (2005), essa ausência de narrativas produzidas e/ou protagonizadas por sujeitos negros demonstra um epistemicídio, isto é, um apagamento e uma diminuição do conhecimento produzido pelos povos historicamente percebidos como “minorias”. Para que isso não ocorra, é fundamental que os professores e as instituições escolares como um todo, tragam à tona essa literatura que está fora do cânone, principalmente a literatura produzida por mulheres negras.

A representação de uma outra literatura que não a padrão possibilita que os alunos percebam outras representações, outras pautas e possam questionar discursos prontos e preconceitos enraizados em nossa sociedade. Ademais, a percepção de que os problemas estruturais do Brasil, representados nos contos referidos, não são isolados, mas sim intrínsecos entre si, também é um ponto importante a ser levantado. Para Correia (2013, p. 59), a literatura configura-se como uma ferramenta de “revelação daquilo que está encoberto, da possibilidade de

despojar a história do discurso dos vencedores e do reducionismo que este lhe empresta, abrindo espaço para as [outras] vozes [...].”

Ao encontro disso, é necessário destacar que a perspectiva interseccional percebe marcadores como raça, gênero e classe “não como meros construtores de identidades, mas como fatores que estruturam e organizam a desigualdade social” (MACHADO, 2014, p. 44). Ou seja, a interseccionalidade busca mostrar que as opressões não estão isoladas umas das outras, mas sim interligadas.

7

Vale destacar que, de acordo com Rojo (2009, p. 52), a escola é uma das principais instituições que promovem o letramento no mundo contemporâneo. Assim, problematizar os discursos hegemônicos, que muitas vezes chegam “prontos” a nós, é uma forma de construir um efetivo letramento racial, a fim de promover uma educação verdadeiramente antirracista.

Como refere Ferreira (2015), o letramento crítico é uma maneira de compreender a conjuntura política, social e ideológica em que os sujeitos estão inseridos, pois é a partir dessa compreensão que poderão ocorrer mudanças. Ainda de acordo com o autor, “para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades [...] para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar” (FERREIRA, 2014, p. 250).

Nesse âmbito, é a partir dessa perspectiva que será possível problematizar o discurso hegemônico “e os significados antiéticos que não têm respeito à diferença, pois a escola deve, de maneira crítica, abordar textos e produtos das diversas culturas e mídias para que se desvelem suas intenções, finalidades e ideologias” (SOUTA; JOVINO, 2019, p. 149).

As narrativas de Conceição Evaristo, por exemplo, buscam mostrar que suas personagens sofrem opressões por serem mulheres, por serem pobres e por serem negras, isto é, não há uma hierarquia de opressões, mas sim um conjunto de marcadores que coloca suas protagonistas em determinadas posições sociais, fato que deve ser observado nas discussões sobre seus contos.

Por fim, Gomes (2014), no prefácio do livro *Olhos D'Água*, afirma que estão presentes na obra “mães, muitas mães. E também filhas, avós, amantes, homens e mulheres – todos evocados em seus vínculos e dilemas sociais, sexuais,

existenciais, numa pluralidade e vulnerabilidade que constituem a humana condição”. Sendo assim, é possível afirmar que, na obra de Evaristo temos acesso à representações construídas sem idealizações e sem floreios, de modo a tentar trazer à tona os desafios vividos pela população afro-brasileira.

É possível afirmar que os contos de Conceição Evaristo problematizam representações do presente e evocam representações do passado a fim de que possamos construir um futuro diferente. Um futuro menos desigual, mais consciente e mais crítico.

8

4 Considerações finais

A Lei nº 10.635/03 alterada pela Lei nº 11.645/08, trouxe diversos avanços no âmbito educacional. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) aborde a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena de forma rasa, é inegável que houve uma transformação, tanto na produção de material didático, quanto nos cursos de formação de professores voltados para as questões étnico-raciais.

É claro que precisamos cobrar a existência de uma base curricular que aborde as questões de raça, gênero e classe de maneira transformadora e revolucionária. Contudo, enquanto essa base ideal não é construída, é necessário percebermos brechas para uma efetiva educação para as relações étnico-raciais nas legislações vigentes.

O trabalho com contos nas aulas de Língua Portuguesa, no âmbito do Ensino Fundamental II, é uma forma de abordar não só questões linguísticas, mas também socioculturais. A partir disso, aliado a um letramento crítico, é possível pensar nos marcadores de opressões de forma interseccional nas representações literárias, a fim de discutir e construir uma sociedade mais crítica e antirracista.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **ANPEd e ABdC lamentam a aprovação da BNCC pelo CNE.** ANPED: Rio de Janeiro, 15 dez. 2017. Disponível em:

<https://www.anped.org.br/news/anped-e-abdc-lamentam-aprovacao-da-bncc-pelo-cne>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de 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, [...] para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

CAMPOS, Lillian Carlos; PINHO, Camila Maria Santos de; WILLMS, Elni Elisa. Literatura, educação e relações étnico-raciais: uma análise do conto O Pecado de Lima Barreto. **Caderno de Letras**, Pelotas, v. 1, n. 40, p. 147-163, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/20749/13487>. Acesso em: 16 set. 2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

CORREIA, Wesley. **Deus é negro**: da partida, da chegada, da multiplicação. Salvador: Pinaúna, 2013.

COSTA, Dirno Vilanova da. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio: entre os interesses neoliberais e possibilidades de formação humana. **Conjecturas**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 949-964, 2022. Disponível em: <http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1066/810>. Acesso em: 10 set. 2022

CRUZ, Jocelane Fernanda. **A interseccionalidade nos contos de Olhos D'Água, de Conceição Evaristo**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, 2020. Disponível em:

<https://www.unincor.br/images/imagens/2020/dissertacao-jocelane.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, N. M. B.; SCHNEIDER, L. **Mulheres no mundo** – etnia, marginalidade, diáspora. João Pessoa: Ideia: UFPB, 2005.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Narrativas autobiográficas de professores de línguas na universidade**: letramento racial crítico e teoria racial crítica. São Paulo: Pontes, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, Florianópolis, v. 6, n.14, p. 236-263, jul./out., 2014.

GOMES, Heloisa Toller. Minha mãe sempre costurou a vida com fios de ferro. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos D'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

GOMES, Heloisa Toller. Visíveis e invisíveis grades: vozes de mulheres na escrita afrodescendente. **Literafro**, Belo Horizonte: 2017. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/526-visiveis-e-invisiveis-grades-vozes-de-mulheres-na-escrita-afro-descendente-contemporanea-heloisa-toller-gomes>. Acesso em: 11 set. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

LIMA DA SILVA, Cícera Leidiane. **Expressão do racismo em contos da literatura clássica brasileira**: uma proposta de leitura temática para o 9º ano. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/44913>. Acesso em: 15 set. 2022.

MACHADO, Bárbara Araújo. **“Recordar é preciso”**: Conceição Evaristo e a intelectualidade negra no contexto do Movimento Negro brasileiro contemporâneo (1982-2008). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1824.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. **Ensino e aprendizagem de línguas e literaturas: caminhos para o debate**. Pará de Minas: VirtualBooks, 2017.

SOUTA, Marivete; JOVINO, Ione da Silva. Letramento racial e a educação antirracista nas aulas de língua portuguesa. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 41, n. 2, p. 147-166, jul./dez., 2019. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/14995/209209213242>.

Acesso em: 15 set. 2022.

TREVIZANI, Margarete; BARRETO, Andreia Cristina Freitas; NASCIMENTO, Hérvickton Israel de Oliveira. Do conto ao reconto se faz um ponto: contribuições do gênero textual conto como estratégia de aprendizagem no ensino de língua portuguesa. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Bahia, v. 2, n. 6, p. 1-23, out./dez., 2021. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10085/6449>. Acesso em: 14 set. 2022.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma questão conceitual. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 73-102.

ⁱ **Bruna Agliardi Verastegui**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8605-6774>
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)

Cursa Letras – Espanhol na UFPel e Doutorado em Educação na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e é Mestra em Educação pela mesma universidade (ULBRA). Atua como professora de Língua Portuguesa na rede pública de Capão da Canoa/RS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8159140554035569>

E-mail: bruna_verastegui@outlook.com.

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

VERASTEGUI, Bruna Agliardi. O papel dos contos na educação para as relações étnico-raciais: literatura e representação. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022.