

Letramentos e Etnografias na Escola: Diálogos Inter/Transculturais na Educação Antirracismo

Literacies and Ethnographies in school: inter / transcultural dialogues in anti-racism education

América Lúcia Silva César*

* Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador - BA, 40170-115,
e-mail: americacesar@terra.com.br

Isabelle Sanches Pereira**

**Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Salvador – BA, 41.150-000,
e-mail: bellauneb@gmail.com

Maria Nazaré Mota de Lima***

***Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Salvador – BA, 41.150-000,
e-mail: bellauneb@gmail.com

RESUMO: Neste artigo, descrevemos e refletimos sobre experiências de pesquisa e formação de professoras e professores indígenas e afro-brasileiros, com foco nos seus múltiplos letramentos, no sentido de contribuir para a inclusão da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação formal, como estabelecem as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Através dessa reflexão, estabelecemos diálogos com autores (as) que versam sobre educação para relações étnico-raciais, linguística aplicada, letramento e literatura negra, tendo em vista a proposição de ações direcionadas por uma educação antirracismo.

PALAVRAS-CHAVE: escola; letramentos, etnografias; educação antirracismo.

ABSTRACT: In this article, we describe and reflect on research experiences and teacher training focusing on the different ways of using reading/writing among indigenous and Afro - Brazilian peoples in order to contribute for including these subjects in formal education, as required by Laws 10.639/03 and 11.645/08. We established dialogues with authors that deal with education for ethnic-racial relations, applied linguistics, literacy and black literature, in order to propose actions for anti-racism education.

KEY WORDS: school; literacy, ethnography; anti-racism education.

INTRODUÇÃO

Na escola e na sociedade, é comum um pensamento segundo o qual o trabalho da professora ou do professor restringe-se a ensinar, e o dos estudantes consiste apenas em aprender. Dentre outros, acreditar nisso significa aceitar lugares de fala, saber e poder fixos e imutáveis. Significa, também, que só alinhados em função de critérios de idade,

domínio da linguagem, escolaridade, os sujeitos da sala de aula podem compartilhar objetivos, crenças e atitudes, nesse caso, inseridos em formas instituídas da prática educativa.

Nesse sentido, sequer imaginamos que, na posição de “alunos ou alunas”, possam se encontrar sujeitos em desacordo, polemizando, criticando aspectos da experiência, na medida em que se apresentam distanciados de vivências, modos de produção de conhecimento, de ser/estar no mundo.

Em sua obra, Paulo Freire questiona e procura alterar essa ordem, que ainda hoje é presente nas concepções de ensinar/aprender, fundando concepções de alfabetização e letramento, por exemplo, que consideram pontos de vista de educadores/as e de educandos/as, e que adotamos neste artigo. Dentre outros aspectos, o autor desconfia dos objetivos dos currículos e da organização institucional da escola, denunciando o que chamou de “educação bancária”, e propõe investimentos de educadores/pesquisadores na “educação libertária”, com vieses que contribuam para a emancipação dos sujeitos da escola, educadores/educandos. (FREIRE, 2000, 2002, 2003)

No modelo da educação bancária, o professor tem a palavra e o poder de transmiti-la em forma de ensinamento a um “outro”. Esse outro, em tese, assimila o ensinado e se transforma no que foi pensado para ele, cumprindo, assim, os objetivos da escola. Nesse modelo, amplamente criticado pelo autor, o professor detém o controle absoluto da linguagem. Na educação libertadora, o educador/a compromete-se com as lutas e demandas diversas do educando, fazendo do ensinar/aprender uma oportunidade de ampliação de sua autonomia, conscientização política.

Nesse artigo, colocamos em discussão formas contemporâneas de trabalho educativo que guardam relação com a educação libertária e construtos teóricos que primam pela descolonização do conhecimento, onde a escola assume papel fundamental na construção de uma sociedade igualitária, sem preconceitos, discriminação, racismos.

EDUCAÇÃO, RACISMOS E ANTIRRACISMOS

O modelo autoritário de instituição escolar relaciona-se ao processo de colonização no Brasil. Descobrir, invadir, ocupar, negar, “civilizar”, desenvolver, progredir são ações do repertório colonial que expressam uma forma de lidar com o conhecimento do outro, com a cultura do “diferente”, presentes no modo de educar na

escola. Essas ações afetaram e afetam negativamente povos originários indígenas no país, assim como afro-brasileiros em diáspora forçada pelo tráfico, sobretudo, através das formas hegemônicas de ensinar-aprender, na escola e na vida, de modo geral. Esse processo afetou os níveis iniciais de escolarização, as práticas educativas em geral, a produção de conhecimento nas universidades, os sentidos de linguagem, a cultura, a economia. De acordo com esta perspectiva, o pesquisador/a tem o poder das narrativas da ciência, cabendo ao pesquisado, fornecer insumos para essas narrativas, numa única via.

Com o avanço dos movimentos sociais, porém, emergem vozes e ações contrárias a esse paradigma monocultural e opressivo, baseado em uma racionalidade única e excludente. Reivindicações e projetos que partem de organizações indígenas, por exemplo, têm questionado a legitimidade do conhecimento chamado “universal” e sua relação com os diferentes modos de produção de conhecimento. O movimento em defesa dos direitos indígenas destaca a necessidade de colaboração intercultural, mutuamente respeitosa, para a afirmação das suas visões de mundo, línguas e conhecimentos próprios, bem como seus projetos de afirmação das identidades étnicas e autonomia política.

A educação escolar indígena, com todas as suas dificuldades institucionais, representa um marco significativo, ao afirmar-se intercultural e multilíngue e, nesse sentido, como experiência em curso, tem muito a dizer para a educação básica nacional não indígena, uma vez que coloca como ponto fundamental a diferença cultural e étnica, que significa também pluralidade linguística no cotidiano escolar.

Os movimentos negros, por sua vez, têm denunciado o racismo presente na escola. Esse racismo se materializa nas relações entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar, de várias maneiras: discriminação do negro no livro didático, ausência da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar; intolerância e desrespeito às religiões de matriz africana, dentre outros. Como forma de superação, propõem políticas públicas e ações afirmativas, a exemplo da alteração da LDB, através da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e privadas do país. (BRASIL, 2003)

As salas de aula constituem um complexo extremamente multifacetado, um ambiente intra/inter/transcultural. Isto significa que nesse espaço, diverso por excelência, ocorrem trocas, trânsitos culturais que advêm de uma determinada cultura em particular - intracultura; trocas entre as culturas ali representadas pela diversidade dos sujeitos - intercultura; e trocas culturais que transcendem as culturas ali representadas, ou seja, não

necessariamente culturas próprias do universo dos sujeitos, mas de outros com quem convivem e/ou conhecem.

Grosso modo, a interculturalidade pode ser pensada de diferentes pontos de vista, de acordo com Walsh (2010). Ela explora sentidos e múltiplos usos do conceito, com ênfase no campo educativo, distinguindo a interculturalidade funcional ao sistema dominante, daquela concebida como projeto político de descolonização, assumida de forma crítica, que procura intervir na transformação da sociedade e das estruturas que racializam, inferiorizam e desumanizam.

Como temos vindo a defender, o enfoque e a prática que se depreendem da interculturalidade crítica não são funcionais para o modelo de sociedade atual, havendo sérios questionamentos. Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como central, que sustenta o seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacional (uni-nacional pela prática e concepção), deixando de fora dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural que mantêm a desigualdade, a interculturalidade crítica do problema do poder, o seu padrão de racialização e a diferença que tem sido construída em função de sua relação. O interculturalismo funcional responde a uma parte dos interesses e necessidades das instituições sociais dominantes; a interculturalidade crítica, no entanto, é uma construção das pessoas que têm sofrido um histórico de apresentação e subalternização (WALSH, 2010, p. 88).

Apesar da pluralidade cultural, o que predomina na escola, ainda hoje, são conteúdos e métodos marcados pela prevalência de elementos da cultura letrada, identificados como “ciência” ou “conhecimento universal”, a despeito da efervescência própria dos muitos encontros e subjetividades que se insinuam com vistas à desconstrução do paradigma da monocultura escolar. (LIMA, 2015)

Assim, embora com pouca visibilidade, tem reverberado, pela ação dos movimentos sociais e alguns estudos acadêmicos, a crítica à prevalência de hegemonias culturais na educação escolar. Nas suas pautas, a luta dos movimentos de defesa de direitos coloca o protagonismo e o diálogo colaborativo entre estudantes e professores e estabelece como tarefas da escola a superação do “universal” eurocentrado e das formas de racismo e outras discriminações, tradicionalmente não só toleradas mas também, reafirmadas nas práticas escolares.

Essas vozes, advindas dos movimentos sociais negros e indígenas, vêm repercutindo dentro do modelo vigente com a expectativa de não só alterá-lo por dentro, mas também experimentar métodos e teorias científicas mais afinadas com os seus propósitos, que possam repercutir mais amplamente na produção do conhecimento.

O texto a seguir reflete sobre possibilidades de consideração da dimensão étnico-racial na escola e na sala de aula, objetivando explicitar, na nossa ótica de mulheres negras, ativistas e acadêmicas, as relações entre linguagem, educação e identidade étnico-racial.

Tomamos como base experiências de pesquisa e formação de professores/as e estudantes junto a povos indígenas na Bahia e para inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo das escolas da rede pública de ensino em Salvador, uma cidade com sua população formada por descendentes de africanos (IBGE, 2010). Nas experiências desenvolvidas, considera-se que independentemente de serem indígenas ou afro-brasileiras, as pessoas trazem marcas mais ou menos evidentes dessas origens, e quanto mais visíveis as marcas de pertencimento racial, mais cruel a incidência do racismo a que estamos todos/as submetidos.

Procuramos, também, criticar o aparato teórico-metodológico que nos chega pronto e, através da descrição e (auto) reflexão sobre nossas referências e experiências locais, propor ações de educação antirracismo. A educação antirracismo, ou uma educação para a convivência com o diferente em situação de desigualdade, vale não só para afro-brasileiros ou indígenas, mas para todos os cidadãos, qualquer que seja sua identidade étnico-racial, como premissa básica para uma convivência respeitosa e saudável, num mundo onde guerras se expressam pela linguagem, resultantes de conflitos de natureza ideológica.

(AUTO) ETNOGRAFIAS: REFLEXIVIDADE NECESSÁRIA À EXPERIÊNCIA DE APRENDER E ENSINAR

A nossa experiência de formação para a escola indígena e demais escolas públicas tem sido uma grande fonte de referências, conteúdos e modos de aprender/estudar/ensinar numa perspectiva intercultural e multilíngue. Nesse ambiente, conceitos e termos que parecem plausíveis e consensuais ganham contornos de estranhamento e ambiguidade. Raramente paramos para pensar na possibilidade de estranhamentos interculturais.

Num primeiro plano, distinções podem passar despercebidas ou vistas como “ruídos” na interação, admitindo-se sempre como “correta” a forma letrada, hegemônica. Porém, ao compreender o microcosmo da escola como um ambiente caleidoscópico em que convivem subjetividades, identidades, linguagens e expectativas diversas, percebe-se

a pouca serventia de um aparato teórico-metodológico desenvolvido com base em padrões hegemônicos, universalistas e que desconsideram a especificidade de linguagens e etnométodos existentes na escola, como um espaço público que abriga diferenças diversas.

Dessa maneira, faz-se necessário não só um esforço crítico para compreender e problematizar a desigualdade do “valor” das diversas culturas dentro da cultura escolar, como também reconhecer, descrever, tornar visíveis as diferenças que se explicitam nas situações de contato/conflito, para fortalecer e legitimar cientificamente os diversos matizes de conhecimento e práticas que sustentam as culturas tradicionais, não letradas.

Em outras palavras, na perspectiva inter/transcultural, instala-se um desafio de fundo: como compreender a convivência entre diferentes, com suas experiências socioculturais, linguísticas, cognitivas, emocionais, em posições marcadas pela desigualdade de poder, em torno de objetivos de aprendizagem aparentemente consensuais?

Num sentido mais amplo, é preciso, para discutir criticamente a cultura escolar hegemônica, um trabalho reflexivo de leitura/escrita do local em que nos inserimos, sejamos nós, professores/as ou estudantes. E, para compreender esse “coletivo” polimorfo e mutante da sala de aula, é fundamental observar e entender as práticas sociais e funcionamento discursivo em que se envolvem os sujeitos neste espaço social, ou seja, a “experiência (auto) etnográfica”, incorporando as contribuições da pedagogia crítica, da antropologia e linguística aplicada, na sua configuração trans/indisciplinar. (MOITA LOPES, 2006).

O QUE SERIA (AUTO) ETNOGRAFIA NA SALA DE AULA?

Vamos começar pelo que se entende por “etnografia” e, depois, discutir o que significa, para nós, “o fazer etnográfico”, ou seja, o descrever e refletir sobre as formas que temos experimentado de ensinar e teorizar, tendo como foco as relações interétnicas e inter-raciais. Essas práticas etnográficas, que mais precisamente temos chamado de (auto) etnográficas, se distinguem do que se constitui tradicionalmente como método no campo da Antropologia da Educação ou da Comunicação, por exemplo. Ao fazermos “(auto) etnografia na sala de aula”, estamos preocupadas com a necessidade de estudos

da linguagem mais sintonizados com os anseios nossos e dos que conosco compartilham a experiência da pesquisa/formação.

O trabalho de linguagem na sala de aula, que tem a ver com letramento, alfabetização, autoria, interpretação, oralidade, leitura, escrita é, antes de tudo, movido pela compreensão do “estar no mundo, com o mundo”, como nos ensinou Paulo Freire.

A experiência etnográfica poderia permitir ver de “outro modo” o mesmo, “estranhar” o que parece “normal”, documentar, levantar dados, analisar, elaborar discursos que, por sua vez, poderiam ser relidos e reescritos. E, dessa maneira, promover novas ações movidas por um desejo de lucidez, uma lucidez sempre em processo, como práxis. (CASTORIADIS, 2000). Ou seja, uma tentativa de compreender o funcionamento das práticas sociais em que nos inserimos e, a partir disso, e nisso, atuar, sem a ilusão de que, por essa única via, estamos fora das circunstâncias em que os discursos como práticas sociais são constituídos.

Quando se trata da autoridade etnográfica, Clifford (1998) nos fala que, se a escrita etnográfica não escapa inteiramente do uso reducionista das dicotomias, do essencialismo, pode, pelo menos, tentar lutar conscientemente para evitar representar os “outros” abstratamente, a-historicamente:

É mais do que crucial para os diferentes povos formar imagens complexas e concretas uns dos outros, assim como das relações de poder e de conhecimento que os conectam; mas nenhum método ou instância ética pode garantir a verdade de tais imagens. Elas são elaboradas (...) a partir de relações históricas específicas de dominação e diálogo. (CLIFFORD, 1998:19)

Assim, a teoria deve ser um instrumento, uma espécie de caixa de ferramentas, uma lógica das relações de poder e das lutas em torno dessas mesmas relações. Daí que a perspectiva de colocar em primeiro plano a dimensão trans/intercultural da sala de aula se mostra interessante para questionar e superar a tendência monocultural e o etnocentrismo que marcam constitutivamente os gestos da cultura escolar tradicional, mas não é, em si mesma, uma garantia.

A experiência também nos mostra as armadilhas da contingência e reificação objetivação das nossas trajetórias e intenções nesse campo. O sujeito (pesquisador(a), professor(a), aluno(a)) é parte central desse processo se inscreve na cena ao descrevê-la e analisá-la e está sujeito às condições históricas de produção do seu discurso.

Pensar a linguagem, nesse sentido, exige trabalho de meta para colocar os trânsitos e movimentos como parte de métodos e teorias, em vez de estabilidade e fixidez de

conceitos rígidos e autocontingentes, tais como cultura e língua na tradição científica eurocentrada. E, mais do que isso, exige práticas democráticas de cooperação, coautoria e diálogo.

Nessa perspectiva, etnografia não é uma simples descrição ou abordagem narrativa cronológica, mas se trata de descrever para ter visibilidade, para acompanhar cotidianamente a trajetória intersubjetiva do grupo, identificar e pinçar pontos que possam, uma vez interligados, produzir significados, sentidos... construir um roteiro para a compreensão do vivido num texto novo, que não se constitui em palavra final, mas está sujeito à própria reflexividade que o constitui. O trabalho de ensino/aprendizagem da linguagem, desse modo, exige participação direta, corporal, no contexto dentro/fora da sala de aula, anotação detalhada dos acontecimentos, numa escuta “relaxada” e “atenta”: o observar distanciado e, ao mesmo tempo, presente, inserido na tarefa de reconstruir signos, elaborar discursos. Fazer etnografia, nesse sentido, pressupõe dinamismo e provisoriidade que se transforma, assim como o gesto da ação/descrição e reflexão, em constante movimento.

Nesse caso, um desafio fundamental é documentar a cultura da sala de aula, com sua complexidade, sem reduzi-la a uma realidade superorgânica, autocontida. Sem coisificá-la... Para Barth (2000), a cultura, sempre marcada pela ambivalência, é algo imensamente intrincado, com enorme quantidade de detalhes que o etnógrafo deve demonstrar ter apreendido. Em função disso, admite a necessidade de modelos mais adequados aos fenômenos estudados, um método de análise dirigido para a diversidade interna como forma de escapar da reificação de nossas descrições das formas sociais e culturais. Defende, assim, um método comparativo, mais versátil e penetrante, ao dar grande atenção à diversidade e à variação ou, mais do que isso, ao buscá-las ativamente nos dados primários obtidos através de pesquisa de campo ou por outros meios.

Cesar (2006) e Smith (1999) falam em pesquisa de dentro, quando os sujeitos, antes pesquisados, assumem o lugar de fala e produzem discursos sobre si e os outros. Pode-se denominar atos nessa direção como movimentos interculturais.

Refletindo sobre “interculturalidade”, Daniel Mato, venezuelano, pesquisador da educação superior para indígenas e afrodescendentes na América Latina, chama atenção para a gama de conceituações que o termo comporta, a depender das condições históricas em que são concebidas essas interpretações pelos atores locais. Distingue, então, interculturalidade de fato e interculturalidade desejável. A primeira, definida de acordo com as condições locais e, a segunda, enquanto utopia, como uma relação entre culturas

que têm como princípios, valores calcados na equidade, no respeito e valorização da diversidade.

Pode-se concluir que trabalhar no sentido da superação da colonialidade, no âmbito dos estudos da linguagem e repensar criticamente muito da metalinguagem estabilizada, principalmente quando se trata de instrumentos teórico-metodológicos para compreender os recursos de linguagem que estruturam as práticas de sociedades historicamente excluídas.

Particularmente, neste momento, o avanço na conquista de direitos fundamentais dos grupos minoritários tem proporcionado, como reação, um avanço de segmentos conservadores na economia e na política, não só locais, mas também no plano mundial. No caso do Brasil, estão em curso ataques à educação e aos professores/as, principalmente com iniciativas do poder legislativo que tentam refrear diretrizes que promovem a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sociocultural. Ao reagirem contra a pedagogia crítica e reflexões favoráveis à equidade na escola, tentam impor leis para criminalizar professoras e professores e calar os movimentos sociais, colocando em questão a liberdade de cátedra e de crítica na escola. “Investem contra a construção lenta e difícil de processos educativos que promovam nas escolas um conhecimento atrelado à cidadania, visando à construção de uma sociedade na qual possamos reduzir a violência, promover a igualdade.

Sabemos que a sala de aula é um lugar de riqueza de significados e sentidos, de identidades e diferenças e, por isso mesmo, de conflitos que espelham o mundo lá fora. A compreensão das relações interétnicas, interculturais, como diz Geertz (2000), é a maior tarefa das ciências sociais neste momento, num mundo atravessado por conflitos étnicos, com o “outro” que já não está do outro lado do mundo, cercado de exotismo, mas que está ao nosso lado, na nossa rua, na nossa escola. Por isso a importância de uma educação para a convivência e respeito, para a superação do racismo e outras formas de violência entre diferentes. E a melhor forma de fazer isso, nos parece, é primeiro valorizando o imenso cabedal de conhecimento que tal diversidade porta, a partir de um trabalho de crítica à ideologia do silenciamento, de apagamento da legitimidade dos saberes não hegemônicos, a colonialidade do saber/poder de que fala Quijano (2006).

Isso implica documentação, descrição e valorização através de instrumentos legitimados socialmente, daí a importância da literatura de mulheres de religiões de matrizes africanas e do trabalho com as linguagens na sala de aula, incorporando a dimensão étnico-racial, como apresentado no tópico a seguir.

ESCOLA NUMA PERSPECTIVA INTER/TRANSCULTURAL: PESQUISA E LETRAMENTO A PARTIR DE OBRAS DE ESCRITORAS LIDERANÇAS DO CANDOMBLÉ

A primeira vez que li alguma coisa foi na escola. Era um teste público para uma equipe composta especialmente para decidir se eu seria rebaixada ou não para uma série anterior. Lembro que eu estava sentada no fundo da sala, e de rostos de colegas que me olhavam, cochichavam, enquanto outros/as riam e, na minha frente, a professora e duas outras “mulheres da diretoria”, como eu chamava. A professora escreveu com giz no quadro negro, que na verdade era verde: pipoca, soldado e tijolo. Eu sabia que palavras eram aquelas, mas disse que não sabia. Resultado: voltei para a alfabetização.

Ela, de fato, lia! Poderia haver um outro destino, mas essa história é para pensarmos sobre processos de afirmação de epistemologias inter/transculturais na escola. Neste espaço circulam diversos conhecimentos, modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. A escola é um território de letramentos, o que configura sua responsabilidade institucional de ensinar crianças, jovens, adultos, idosos a ler e a escrever, considerando a capacidade os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados. (STREET, 2003)

Ao falar de circulação nos referimos ao que chega neste espaço através da história e cultura das pessoas, antes mesmo da primeira intervenção pedagógica. A função da escola, portanto é, mais do que ensinar a ler e a escrever, é construir mecanismos institucionais de organizar as atividades escolares considerando esses diversos processos de letramento que todas as pessoas vivenciam.

Nem todas as identidades são vistas igualmente na escola. Por exemplo, a pessoa negra não é considerada como sujeito de escrita e, muito menos, da escrita literária. Predominam a oposição binária entre oralidade e escrita situa, de maneira evolucionista, a oralidade como forma de expressão natural da população negra, inferior à escrita e descartando-a como base fundamental nos processos de construção de conhecimentos.

De modo geral, a antropologia, através de suas práticas etnográficas dos modos de vida africanos no Brasil e, em especial na Bahia, a partir dos anos 1940, teve um papel central na fixidez dessa oposição, ao retratar as dinâmicas de terreiros de candomblé

centradas na oralidade, consolidando a ideia destes como não praticantes da escrita. Isso pode ser considerado como um fator crucial para os processos de representação social negativa da população negra em muitos aspectos da vida social, inclusive como inaptos à escolarização, já que a religiosidade de matriz africana é um componente identitário do ser negro/a no Brasil.

E na escola? São muitos os espaços, eventos e práticas de produção e difusão de textos responsáveis pela formação de sujeitos leitores e escritores no contexto escolar, o que confere uma pluralidade e extensão a alguns conceitos. Um é especialmente relevante, pensando e se tratando de escola: a literatura. Sem ter a pretensão de refletir mais profundamente sobre o que ela seja, a ideia é retomar neste texto algumas questões que temos discutido em estudo etnográfico a respeito da escrita literária de lideranças do candomblé na minha pesquisa de doutoramento e seu papel na formação de leitores/as e escritores/as na escola.

A pesquisa faz uma descrição etnográfica no campo da linguística aplicada, sobre o processo de leitura de estudantes de Pedagogia, da Universidade do Estado a Bahia, instituição da qual sou docente, das seguintes obras, escritas por lideranças femininas religiosas de matriz africana: *O Meu Tempo é Agora* (2010) de Stella Azevedo dos Santos (Mãe Stella, do Axé Opó Afonjá); *Resistência e Fé* (2009), de Valnizia Pereira (Mãe Val, do Terreiro do Cobre); e *Meu Caminho, Meu Viver* (2013), de Valdina Pinto (Makota Valdina, do TanuriJunçara). O estudo tem investido numa interlocução colaborativa com estudantes da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI Serrinha/BA, que participam de um grupo de leitura, refletindo sobre suas crenças e atitudes em relação à literatura de autoria dessas mulheres.

Além disso, contempla também a contribuição na pesquisa das próprias autoras, com vistas à sua utilização na Educação Básica, com o intuito de identificar questões e possibilidades de leitura de suas obras em sala de aula, tendo em vista o que dispõe a Lei 10 639/03.

Mas, o que esse estudo informa a respeito de processos de afirmação de epistemologias inter/transculturais na escola? Leitura de obras de autoras como essas em espaços escolares não é algo comum, já que vivenciamos uma dinâmica ainda excludente no que diz respeito aos critérios impostos pelo cânone literário, afirmador de ideias como a de que literatura brasileira é uma só e que, para ser assim denominada, precisa corresponder a certo modelo de escrita, de autoria. Assim, a escola, muitas vezes, comunga com esse padrão canônico quanto à concepção e manejo da literatura, apesar de

o próprio conceito de “cânone” poder ser questionado, na medida em que é formulado em estruturas, relações de poder que ditam quem dele participa.

A participação e a visibilidade de mulheres negras na literatura têm sido uma questão fundamental para se repensar os cenários literários no Brasil, para refazer ou desfazer os efeitos de práticas elitistas canônicas de pensar, questionar a produção escrita, na medida em que acrescenta ao debate a relação do racismo nesse contexto. Escritoras negras não são visibilizadas historicamente, por sua condição racial e de gênero. A interseccionalidade dessas dimensões identitárias contribui para compreendermos o lugar das mulheres negras na literatura brasileira, em embates, inclusive, com escritores negros, dentro da Literatura Negra, tensionando-se a relação de autoria, pontos de vista, linguagens e a possibilidade de um público leitor da literatura escrita por mulheres negras.

Observa-se, assim, uma mudança epistêmica, ao se ter nesta escrita o ponto de vista das mulheres, e especialmente a subjetivação das mulheres negras, trazendo para a literatura modos de escrever interessados em aspectos a exemplo de memória coletiva como fator identitário individual, sororidade, efeitos do machismo, do sexismo, da violência institucional e doméstica, presentes na escrita de Conceição Evaristo, por exemplo. Dessa maneira, a autoria negro-feminina, ao formular um tipo de engajamento político, marcado pela identidade étnico-racial e de gênero, produz novas estéticas associadas aos modos de vida das mulheres negras, suas subjetividades e possibilidades de conquista de novas audiências.

Dessa forma, nos parece fundamental considerar como escritoras negras têm afetado a literatura, inclusive a escrita por homens negros, pautando temáticas a partir do seu ponto de vista, ramificadas por suas identidades étnico-raciais, de gênero, regionais, afetivas, sexuais, religiosas. As mulheres negras trazem outros tipos de saberes, memórias, poderes que afetam, sobremaneira, a história e cultura literária, fragilizando a lógica do cânone, essa tão forte expressão da colonialidade.

Maria Lúcia Mott (1989), no texto *Escritoras negras: resgatando nossa história*, afirma que Maria Firmina dos Reis, maranhense autora do romance *Úrsula* e de muitos textos para jornais no século XIX, é considerada a primeira mulher negra escritora no Brasil. De lá para cá, temos muitas outras autoras que emergem no cenário da literatura brasileira como escritoras, como: Conceição Evaristo, Cidinha da Silva, Geni Guimarães, Miriam Alves, Sonia Fátima da Conceição, Esmeralda Ribeiro, Lia Vieira, entre outras. Para Maria Salgueiro, 2005, essas autoras examinam a individualidade e as relações pessoais como uma forma de compreensão de questões sociais complexas, tais como a

vida à margem nas grandes cidades, o preconceito nas situações mais corriqueiras do dia a dia, a exclusão presente nos livros escolares. Narram, sob ótica nitidamente feminina, problemas do cotidiano das mulheres negras, em formato repleto de poesia e pleno de referências culturais, que buscam momentos fortes de uma cultura que se reconstitui. (SALGUEIRO, 2001)

Contudo, a circulação dessas autoras como referência bibliográfica, a presença de seus livros nas bibliotecas escolares ainda é pequena e pontual. Obras de autoras negras que tratam a religiosidade de matriz africana na sua literatura ainda têm, historicamente, uma circulação ainda mais inexpressiva, pois o processo de escolarização como tem se dado no Brasil, baseado em processos homogeneizantes, dificulta e até impede a visibilidade de certas identidades, dentre essas, as identidades religiosas de pessoas iniciadas em religiões de matriz africana.

A partir da promulgação da Lei 10639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos públicos e particulares de ensino fundamental e médio, registra-se um movimento de assunção desse pertencimento identitário pela sociedade, de modo que livros sobre religiosidade de matriz africana começam, lentamente, a circular na escola através de iniciativas de professoras(es) e gestoras(es) que passam a deflagrar processos de institucionalização da Lei.

Esta pesquisa analisou como essa literatura se insere nesse universo escolar, onde há, ainda, muitos desafios, inclusive o de formar sujeitos leitores/as e escritores/as, discutindo questões como: o tratamento do tema religião como um aspecto de grande relevância na complexidade de temas envolvidos no processo de institucionalização da história e cultura afro-brasileira e africana; como as professoras de qualquer orientação religiosa podem ler e trabalhar com a leitura/escrita dessas obras em sala de aula; quais os elementos presentes nas narrativas de professoras ao expressarem suas crenças sobre essa literatura e sobre a sua própria relação com a escrita de si?; como se altera um padrão onde existe invisibilidade da questão religiosa e da discriminação racial, a partir dessas práticas de escrita.

Algumas pistas apontam para a importância de discutir o potencial não lugar da literatura negra e, especialmente, da escrita de mulheres negras de candomblé. Num contexto afirmado como laico, muitas contradições são vivenciadas no cotidiano, onde o cristianismo está presente e ainda orchestra práticas e costumes dentro da escola, sendo veículo de racismo, através das intolerâncias religiosas.

Nessas obras há um tipo de autoria que pretende enfrentar tais discriminações, ao falar de si não como uma atitude individual. O outro, as relações que marcam a sua vida, a sua escrita, faz também estar longe de qualquer solidão histórica, cultural, apresentando um repertório vasto de manifestações culturais concernentes à história afro-brasileira e africana.

A busca pela afirmação da possibilidade de autoria, aqui concebido como América César (2011):

A diversidade de práticas e atos sociais e discursivos, realizados por sujeitos individuais ou coletivos, no sentido de deslocar determinadas posições hegemonicamente constituídas. Nesse sentido, torna-se uma prerrogativa de “autoria” a possibilidade de produzir o “gesto de fala”, que vai desde o simples abrir da boca e falar nos lugares onde o possível falante não é ratificado pelo seu interlocutor ou situação, àquelas ações ou falas que abalam visivelmente as posições de poder instituídas, inaugurando” um lugar próprio”.

Esses gestos, por si mesmos, ou diante da possibilidade de serem “narrados”, “(re)lidos”, “(re)escritos” por diversos atores sociais, constituem movimentos, construções de autoria (CÉSAR, 2011, p. 92), não só pela escrita, mas pelo que se escreve: o eu falando de si, do seu lugar, do seu ponto de vista, do seu contexto.

A primeira pessoa é o lugar de fala sempre, em conexão com sua ancestralidade: a negra que eu sou, o ser humano que eu sou, sou porque aprendi com os mais velhos. A religiosidade aparece em sua fala como estruturante da convivência entre as pessoas, mesmo quando não iniciadas, como um veículo de convivência presente no modo de vida cotidiano.

Assim, sua escrita, todo o tempo, apresenta um movimento do que no candomblé chamamos de ajô, que significa reunião. Lembrar o passado, seus modos de vida, valores, ser capaz de dar nexos de solidariedade e respeito às pessoas em suas experiências socioculturais...

A referência permanente a sua ancestralidade, às pessoas que lhe antecederam fortalece a ideia de movimento da história da África e de todos os lugares que foram afetados pela diáspora africana. Não é possível pensar em estagnação diante de seus textos, os quais dão acesso a interpretações da contemporaneidade, através da mitologia africana, cumprindo um papel alfabetizador numa perspectiva de letramento para uma sociedade que negligenciou a história e cultura africanas.

- BARTH, F. A análise da cultura nas sociedades complexas. In: LASK, Tomke (Org.). *Oguru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro, Contracapa, 2000.
- BRASIL. Lei 10.639/03, de 9 de jan. 2003. *Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003*. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 6 de abr. 2015.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Trad. Guy Reynaut. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- CÉSAR, América Lúcia, CAVALCANTI, Marilda. Do singular ao multifacetado: O conceito de língua como caleidoscópio In: CAVALCANTI, Marilda e BORTONI – RICARDO, Stella Maris (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Antônio Faundez. Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra: 2002.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra: 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003, (Coleção Leitura).
- LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens*. Salvador: Eduneb, 2015.
- MATO, Daniel. (Org.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas, Unesco-IESALC, 2008.
- MOITA LOPES, Luis Paulo da (Org.) *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOTT, Maria Lúcia de Barros (1989). *Escritoras negras: resgatando nossa história*
- MOTT, Maria Lúcia. *Escritoras negras resgatando a nossa história*. Rio de Janeiro: CIEC [1989]
- OLIVERIA, Valnázia Pereira de. *Resistência e fé: fragmentos de vida de Valnázia de Aiyará*. São Paulo: All Print Editora, 2009.
- PINTO, Valdina. *Meu caminhar, meu viver*. Salvador: SEPROMI, 2013.
- QUIJANO, Aníbal. Os fantasmas da América Latina. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Oito visões da América Latina*. São Paulo: SENAC, 2006.
- SALGUEIRO, M^a Aparecida Andrade. *Escritoras negras contemporâneas*. Rio de Janeiro: Caetés, 2005.
- SANTOS, Stella de Azevedo. *Meu tempo é agora*. 2^a Edição. Assembléia Legislativa da Bahia, 2010.
- STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in Comparative Education*, [New York], v. 5, n. 2, p. 77-91, Columbia University, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>>. Acesso em: 28 de jun. 2015.
- WALSH, C.; GARCÍA, J. Interculturalidad y colonialidad del poder: um pensamento y posicionamiento otro desde la 'diferencia colonial. In: WALSH, C. et al. *Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento*. Buenos Aires: Signo, 2006.

Data de recebimento: 16/09/2018
Data de aprovação: 03/12/2018