

## CONTRIBUIÇÕES DA NARRATIVA FICCIONAL NA SUPERAÇÃO DO RACISMO E NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NOS CURRÍCULOS

Eugenia da Luz Silva Foster<sup>1</sup>  
Piedade Lino Videira<sup>2</sup>  
Elivaldo Serrão Custódio<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente ensaio reflete sobre o lugar que as narrativas ficcionais usadas na escola ocupam no reforço e perpetuação do racismo presente na nossa memória. Além disso, avaliar suas possibilidades na superação do racismo, pela via da inclusão da oralidade relativa à cultura de matriz africana no currículo, no âmbito da lei n. 10.639/2003. Nessa direção e como contribuição à prática pedagógica de professores, apresentamos algumas narrativas orais do quilombo do Cria-ú, como uma possibilidade de ampliação do repertório ficcional do professor. Trata-se do resultado de um estudo exploratório de natureza qualitativa que adotou a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista como forma de investigação.

**Palavras-chave:** Racismo. Narrativas Ficcionais. Educação para as Relações Étnico Raciais. Amapá.

**ABSTRACT:** This analysis presents a reflexion about the place that fictional narratives used in school occupy to reinforce and perpetuate racism in our memory. On the other hand evaluate the possibilities of overcoming racism, by including orality about African culture in the curriculum, according to the law number 10.639/2003. In this direction and contributing to the practical teaching of teachers, we offer some narratives from Cria-ú, as a possibility of increasing the teacher's list of fiction. This is the result of an exploratory qualitative study which adopted the literature review, document analysis and interviews as a way to research.

**Keywords:** Racism. Fictional Narratives. Education for Ethnic Relations Race. Amapá.

### Considerações Iniciais

---

<sup>1</sup> Professora Associada I da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá/AP, Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Fluminense (UFF). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre Educação, Relações Étnico-raciais e Interculturais. E-mail: eugenia.luz@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Mestre e Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação FACED da Universidade Federal do Ceará UFC. Coordenadora do Grupo de Estudo, Pesquisa, Extensão e Intervenção em Corporeidade, Artes, Cultura e Relações Étnico raciais com Ênfase em Educação Quilombola. E-mail: piedadevideira@bol.com.br

<sup>3</sup> Doutorando em Teologia pela Escola Superior de Teologia (Faculdades EST) em São Leopoldo/RS, Brasil. Bolsista da CAPES. Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com

Este texto pretende empreender uma breve reflexão a respeito do uso das narrativas na escola, a partir da obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, há doze anos imposta pela Lei n. 10.639/2003.

A análise aqui empreendida se dará a partir de dados parciais de duas pesquisas: uma delas, concluída em 2012 foi intitulada: Narrativas ficcionais na escola: um recurso na luta contra o racismo e no fortalecimento da identidade étnica de crianças do ensino fundamental, Universidade Federal do Amapá - Programa de Iniciação Científica/PIBIC. A outra trata do Processo de Implementação da Lei n.10.639/2003 em Escolas Públicas do Amapá localizadas e ou próximas de Comunidades Quilombolas, em andamento desde 2014, junto à Universidade Federal do Amapá – Programa de Iniciação Científica /PROBIC, sob a coordenação geral da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Piedade Lino Videira.

Nas duas pesquisas as autoras, além de uma imersão pelo universo das ancoragens teóricas que sustentam suas análises, buscam trazer os achados obtidos neste percurso, de modo a contribuir para a promoção de melhorias na prática pedagógica dos professores e professoras, visando torná-la mais inclusiva das diferenças étnico-raciais.

O projeto macro coordenado pela professora Eugenia Foster e cujos dados parciais servem de base a este texto teve como objetivo efetuar dois movimentos: de um lado, analisar o racismo nas escolas de Macapá, mapeando o uso feito por professores das narrativas ficcionais literárias e populares que penetram neste universo, de modo a evidenciar os mecanismos através dos quais o racismo vai sendo realimentado nas suas sutilezas. De outro, identificar e analisar os movimentos que são indicativos de mudança no quadro do racismo que tem se apresentado nesses domínios, os movimentos instituintes.

Linhares (2002) articula a origem das experiências instituintes com a vida, a história, com as ações coletivas e individuais e que se alimentam de uma memória que procura dar sentido ao que ficou suspenso no passado e que clama por uma solução. Constituindo-se como uma busca de alternativas para a educação, mais particularmente para as instituições de ensino e as de formação de professores, os movimentos instituintes são aqueles capazes de anunciar o novo, como ruptura de sucessivas e acumuladas opressões e conjugam projetos múltiplos de sociedade e de educação. São projetos que postulam processos escolares que defendem concepções de conhecimento em que sujeito e objeto se interpenetram e se conjugam com a vida.

O projeto macro coordenado pela professora Piedade Videira visa conhecer, observar, analisar, compreender e intervir na realidade das escolas públicas locais, no intuito de contribuir para que a implementação da Lei n. 10.639/2003, instituída há doze anos em nosso país, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9.394/1996, possa ocorrer também via narrativas nas escolas localizadas e/ou próximas de Quilombos e/ou Comunidades Quilombolas, seguindo às orientações das LDBEN (Lei n. 9.394/1996, Art. 26 A, CNE/CP 001/2004, e da Resolução n. 003/2004) que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História Afro-brasileira e Africana, bem como da Resolução n. 008/2012 - CNE/CP – a qual define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Nossas pesquisas nos permitem ser presença constante nas escolas públicas de Macapá e demais municípios do Estado do Amapá como um todo, este fato tem nos revelado que, além do racismo se reproduzir nas escolas com o apoio das narrativas, pela dificuldade dos professores identificarem os mecanismos de sua reprodução, os (as) mesmos (as) sentem também dificuldade em levar para sua práxis docente conteúdos concernentes à história da África, dos afro-brasileiros e dos afro-amapaenses.

As queixas desses profissionais, evidenciadas pelas duas pesquisas têm girado em torno de algumas questões, tais como: dificuldade de identificar o racismo em vários domínios da prática escolar, em particular, no material didático que penetra nesse contexto; limitações na compreensão da gênese do racismo, suas configurações e ambiguidades, no contexto brasileiro, bem como seus desdobramentos no campo educacional. Dificuldade na produção de material didático voltado a essa questão, além de desconhecimento por parte desses, sobre as evidências da matriz africana na cultura local e no seu aproveitamento no trabalho escolar.

Assim, com estas investigações sentimo-nos desejosas de partilhar com tais profissionais estas experiências, possibilitando aos professores mecanismos para a identificação do racismo que está latente e nem sempre explícito nesses materiais, bem como na busca de outras contribuições, principalmente, na valorização das narrativas orais que fazem parte da cultura oral das comunidades tradicionais e quilombolas e são passadas de geração em geração, através de uma ação simples e corriqueira: a prática e a arte de contar e ouvir histórias. Consideramos que este pode ser um dos ‘pontos de partida’ eficazes para atender a demanda imperiosa de produção de material didático específico, adaptado aos vários graus e às diversas faixas etárias da população

escolar brasileira, sem perder de vista a análise crítica e teórica, de modo a não incorrerem no risco de um “praticismo” esvaziado de sentido e de significado.

Nesta perspectiva é que na pesquisa da professora Foster os dados ora apresentados estão relacionados ao levantamento feito através de entrevistas semiestruturadas, observação de aulas em escolas dos bairros central e periféricos da cidade de Macapá, bem como em escolas localizadas em comunidades de remanescentes de quilombos, complementadas por oficinas e outras atividades de intervenção nessas realidades.

No que diz respeito à pesquisa da professora Piedade os dados fazem parte de um Estudo de Caso, realizado via entrevista semiestruturada, registro audiovisual de narrativas ficcionais compartilhadas pelos filhos do Cria-ú, sobre mitos, lendas e casos de encantarias, presentes na literatura oral propagada de geração a geração pela comunidade.

É relevante, ainda, mencionar que a pesquisa coordenada pela professora Foster foi realizada pelas bolsistas do PIBIC/MEC/UNIFAP e acadêmicas do curso de Pedagogia Elenilde Freitas Vasconcelos e Maria do Socorro Guedes. A coordenada pela professora Videira foi realizada pelos estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual: Larissa Lory Miranda Ramos, Lucivaldo Menezes da Silva Júnior e Marcos Alexandre Silva do Rosário<sup>4</sup> ambos herdeiros do Quilombo do Cria-ú - primeiro território quilombola titulado pela Fundação Cultural Palmares, localizado na cidade de Macapá, estado do Amapá. Segundo Videira (2013), esta pesquisa tem como finalidade, em última instância, transformar os achados em livro de literatura infanto-juvenil, ilustrado pelos estudantes da Escola Estadual José Bonifácio, localizada no próprio Quilombo, a fim de que contribuam para o aprendizado da cultura e das africanidades locais, e estas possam se espalhar por outras realidades culturais de nosso país, e servir de inspiração para a implementação da Lei n. 10.639/2003, via literatura oral.

### **1 O lugar das narrativas no reforço a uma memória racista e na inclusão da cultura negra no currículo**

As narrativas, tanto históricas como ficcionais, tiveram um lugar privilegiado, através dos tempos na cultura ocidental, na configuração da memória nacional e na rejeição aos negros e à sua

---

<sup>4</sup> Os referidos estudantes são bolsistas de Iniciação Científica Júnior-ICJ, junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Amapá-FAPEAP em convênio com o CNPq.

cultura. Já na velha Grécia podemos identificar traços xenofóbicos a hierarquizar as diferenças, cujo legado ainda pode ser sentido na nossa civilização. Até mesmo antes disso, nos relatos bíblicos é possível perceber algumas interpretações xenofóbicas.

No Antigo Testamento havia a crença de que as diferenças físicas e mentais entre os indivíduos ou grupos são congênitas, hereditárias e imutáveis. A perspectiva fundamentalmente teocêntrica do Antigo Testamento exige que as diferenças entre os outros povos e os hebreus residam no fato de os primeiros não possuírem, com Javé, uma relação especial. Um dos recursos usados, na Bíblia, para explicar as características distintivas dos povos, baseia-se nas narrativas em que articulam as diferenças à maldição ou à bênção dos ancestrais.

Além dessas narrações de cunho mais histórico o negro também foi tema de outras narrações que expressam essa memória opressora: as lendas, as fábulas, as piadas, as brincadeiras, as anedotas, os mitos e as histórias populares. Também os clássicos da literatura brasileira e da literatura infanto-juvenil ajudaram a configurar uma memória racista. Deste modo, compreendemos que o fenômeno, embora histórico, vem sendo alimentado, cotidianamente e adquire novos contornos, ainda hoje, no bojo de um novo quadro mundial de globalização, neoliberalismo e neoconservadorismo.

Pesquisas de Foster (2015); Videira (2015); Andrade (2001) entre outros estudos como Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado mais recentes, como por exemplo, o Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Fluminense, no Rio de Janeiro-RJ, têm indicado que ainda hoje, não obstante os grandes avanços, a ficção tanto popular como literária ocupa um espaço de destaque na formação e perpetuação dessa memória racista e desqualificadora da negritude. E essa memória tem dominado os currículos escolares, nos impondo, portanto, a responsabilidade de provocar rupturas nessa conjuntura, apresentando aos professores e coordenadores pedagógicos possibilidades de mudança. Assim sendo, um dos caminhos seria começar por indagar quais perspectivas no contexto do currículo apontam para uma abertura nesse contexto, de modo a torná-las mais visíveis e reconhecíveis.

Embora mantenha ligações com um racismo doutrinário que prevaleceu na história por bastante tempo e que, de certa forma, continua presente no imaginário social, o racismo implícito e, às vezes, explícito percebido nas práticas escolares é expresso em atitudes sutis de negação e de rejeição, de indiferença, de hierarquização de saberes e de valores, com a finalidade de inferiorizar os que não se enquadram nos padrões euro-centrados que a escola insiste em perseguir.

Sutilezas que escamoteiam o problema, encobrimo-o sob uma capa de amabilidade e cordialidade que dificulta a sua percepção e sua consequente ultrapassagem. Assim, se de um lado revela-se como resultado de uma doutrina racalista que não possui mais legitimidade científica, de outro, configura-se como uma tentativa de supressão de uma cultura tida como subordinada, primitiva e inferior. Nota-se que esse processo se dá sempre tendo como base uma ideia de raça, cuja finalidade é hierarquizar e inferiorizar.

Um processo que influi de forma devastadora na construção da autoestima e da autoimagem das crianças negras, e que implica na negação de suas características étnico-raciais, em tentativas de autonegação e aproximação a um modelo branco, considerado esteticamente mais belo e mais valorizado. Experiências que aliadas a um processo de invisibilidade do negro, de assimilação, de negação de sua memória, de sua história e de sua cultura, quase sempre redundam na expulsão das crianças negras da escola ou na subalternização.

As histórias populares e literárias ainda são a fonte por onde bebem os professores quando vão organizar qualquer peça ou dramatização na escola. As histórias de Monteiro Lobato, para citar só um exemplo, estão entre as mais escolhidas. Percebemos como o racismo está naturalizado para alguns professores, quando esses demoram a percebê-lo nas dramatizações feitas a partir dos contos tradicionais. Infelizmente, alunos negros continuam fazendo papel de macaco, de lobo mau, e a resistência na escola em representar a Cinderela como negra ou índia são ilustrativos dessa ambivalência.

Relatos indicam que os professores notam, sim, uma grande incidência entre os alunos de apelidos em relação aos negros. Apelidos de “macacos”, “macumbeiro”, “picolé de asfalto”, de “saci”, de “urubu”, de “mamute”, entre outros não menos depreciativos. Brincadeiras que traduzem um pensamento popular e que fazem parte do cotidiano da escola, mas nem sempre consideradas com seriedade. As gozações são apontadas como uma das formas de humilhação das crianças negras e que acontecem com muita frequência na escola. Contudo, embora considerem racistas os apelidos e brincadeiras, os professores nada ou muito pouco fazem para reverter o problema.

Os professores, assim como todos nós produtos de sociedades racistas, estão apossados pelas lendas, anedotas, brincadeiras e as histórias populares que criaram um imaginário que ridiculariza e abastarda os negros. Isso é fato e as pesquisas têm demonstrado com insistência sua ocorrência. Habitando a escola, o coração do professor e de todos os sujeitos que fazem a educação,

as narrativas organizam uma memória afetiva. Entretanto, também podem contribuir para a superação da memória racista e ajudar a construir outra mais inclusiva racialmente.

É nesta direção que entendemos a importância de estarmos atentos às diversas narrativas que penetram no espaço escolar e buscar trabalhar para desmontá-las, tendo com suporte os estudos que apontam as narrativas como constitutivas do imaginário de uma dada sociedade.

Estudos de Maturana (2004) constituem uma das ancoragens teóricas que servem de base de sustentação para nossas análises sobre a questão racial na escola. Ao tratar das limitações da suposta cisão entre nosso agir e sentir, esse autor chama atenção para as relações intrínsecas entre razão e emoção. Seguindo esse raciocínio e trazendo-o para nossas análises, um olhar mais detido nos conduz à compreensão de que no nível racional, nós propagamos ideais de respeito às diferenças e de pluralidade. Em contradição, deixamos transparecer, em nossas atitudes, sinais de um posicionamento racista e branqueador. Isso implica dizer que os princípios racionalmente defendidos indicam a vigência de emoções que não se coadunam com a elaboração dos discursos, mas determinam o nosso agir. Uma possível explicação para a distância entre o discurso racional dos professores e suas ações concretas no que diz respeito à questão racial na escola?

## **2 A literatura infanto-juvenil no cotidiano escolar**

A história da literatura infanto-juvenil no Brasil e no mundo revela como essa produção se relaciona com as práticas sociais de cada época. Desta feita, a literatura é considerada um fenômeno de linguagem, resultante de uma experiência existencial/social/cultural, a qual como toda arte, é a expressão de um tempo, constituindo-se através de um ideário e, ao mesmo tempo, expressando-o.

Para a autora Nelly Coelho (2000),

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição. (COELHO, 2000, p. 16)

A autora está referindo-se aos clássicos da literatura infanto-juvenil, os “Contos de Fadas”, os quais ainda tem uma presença muito forte em nossa sociedade. As crianças, por sua vez, se encantam com as histórias de “Cinderela”, “Branca de Neve”, “Bela Adormecida”, “Chapeuzinho

Vermelho”, entre outras narrativas de origem europeia. Embora haja uma produção literária alternativa, os “clássicos” ainda aparecem de maneira muito marcante no imaginário infantil, por serem às únicas narrativas literárias acessíveis para algumas crianças em âmbito familiar e escolar.

A nossa intenção não é questionar o valor literário dessas obras. No entanto, corroboramos com Amaral (1998, p. 149), no que tange à questão da obra literária e o processo psicológico existente na relação leitor/autor/obra, sobretudo quando tratamos da especificidade da criança negra, a qual tem a sua imagem quase totalmente invisibilizada nas literaturas clássicas e/ou quando aparece é de maneira estigmatizada.

Este fato deve ser motivo de atenção dos professores que são os agentes na escolha do material didático adotados por eles nas escolas. É importante que tais profissionais estejam atentos à linguagem, às ilustrações e ao conteúdo escrito desses recursos metodológicos, bem como aos materiais visuais e imagéticos eleitos pela comunidade escolar para “decorar” a escola. Quase sempre essas imagens cristalizam o racismo, o preconceito étnico-racial, a coisificação, a pobreza, a vulnerabilidade social, a baixa escolaridade e a falta de atributos físicos e psicológicos de prestígio social e cultural das pessoas negras. Naturalizando, assim, o lugar de subalternidade e inferioridade da pessoa negra nas relações sociais, econômicas e culturais de nosso país.

A nossa intenção é chamar a atenção para o fato de nossas opções não serem naturais. Somos: “induzidos”, “doutrinados”, “manipulados”, “coagidos” e “influenciados”. Portanto, as nossas escolhas e preferências não são espontâneas e sim são orientadas por percepções sociais, culturais e religiosas pelas quais somos afetados nas diversas fases e experiências da vida social e coletiva. A exemplo do que acontece com os artistas, com reflexo em seus produtos artísticos.

Os produtos artísticos são simultaneamente expressões da sensibilidade do autor e expressões de “visão de mundo”, valores, impregnados na díade artista/fruidor [...] por outro lado esse fruidor, esse leitor, ao abrir as páginas de um livro, terá sua ação mediada por complexa trama de relações – trama essa que, mesmo não percebida por ele, é concreta e atuante. Assim sendo, a leitura não é um ato “natural”, mas cultural e historicamente demarcado. (AMARAL, 1998, p. 149)

É comum observarmos em muitas narrativas, mesmo que estas sejam originárias em diversas partes do mundo e tenham passado por diversas adaptações através dos tempos, que elas trazem em sua essência características da cultura europeia, apresentando valores bastante demarcados, como os conceitos de bem/mal, certo/errado, felicidade/infelicidade, belo/feio, entre outros. Esses valores estão presentes não só na literatura infanto-juvenil, mas permeiam todas as

esferas sociais, e representam a história de opressão de um povo sobre outro, na qual, os supostamente superiores impõem sua cosmovisão, veem-se como centro do mundo, eixo em torno do qual gira o que é verdadeiramente humano.

Segundo as autoras Gonçalves e Silva (2006):

A nossa formação, como pessoas e cidadãos, dá-se numa sociedade que se considera essencialmente descendente de europeus e perifericamente de índios, negros e de outros grupos étnicos. E vê como modelo humano, o macho adulto, de pele branca, cristão, rico [e heterossexual]. (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 168)

Assim, é este “modelo humano” que caracteriza os personagens dos contos de fadas. Ou seja, através da constante representação de um modelo ou de um padrão, constitui-se, simbolicamente, um “tipo ideal”, conforme afirma Amaral (1998),

É notório (mesmo que nem todos nós o admitamos) que em nossa sociedade esse tipo ideal – que, na verdade, faz o papel de um espelho virtual e que nos exalta de certa forma – corresponde, no mínimo, a um ser: jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade. E o fato é que muitos e muitos de nós, embora não correspondendo a esse protótipo ideologicamente construído, o utilizamos em nosso cotidiano para a categorização/validação do outro. (AMARAL, 1998, p. 14)

Assim, os conceitos de identidade e cultura estão intimamente relacionados. Quando se faz referência à identidade, inevitavelmente remete-se ao conceito de cultura, porque a cultura é o referencial para a construção da identidade (CUCHE, 1999). Nesse contexto, os livros de literatura infanto-juvenil podem representar um recurso pedagógico importante para o combate ao racismo e as diversas formas de marginalização e discriminação às quais as crianças negras são submetidas em ambiente escolar.

Acreditamos que se essas obras forem escritas e produzidas a partir da história, estética, hábitos e costumes inerentes às diversas realidades vividas pelos afro-brasileiros, ao invés de refletir unicamente a expressão simbólica do olhar do outro sobre as crianças negras, fator que interfere negativamente e diretamente na falta de uma consciência de mundo e na negativa da pertença identitária dessas crianças, poderá consolidar-se à produção de uma literatura que dê

visibilidade e valorize essa criança em toda a sua constituição histórica, social, cultural e religiosa, a qual por certo, interferirá na autoaceitação e na autoestima dessas pessoas.

Nos contos de fadas, é notória a total ausência da figura do negro, ou seja, a raça negra é constantemente negada não pela presença de estereótipos negativos, mas pela constante afirmação do ideal de raça branca. Assim sendo, o processo de construção da identidade da criança, se dá sem a referência cultural e, principalmente, corporal de raça/etnia. Acreditamos que nesse processo a questão corporal é de extrema importância.

Sendo o corpo elemento primordial na percepção do “eu” quais implicações há na negação constante desse corpo? Para compreender melhor esta questão, é necessário, pois, analisar como o aspecto fenotípico está relacionado com a manifestação do racismo, historicamente construído e sedimentado em nossa sociedade.

Segundo Munanga (2004), o conflito entre as raças surge a partir do momento em que os naturalistas do Séc. XVIII, ao tentarem classificar os grupos humanos, hierarquizaram e estabeleceram escalas de valor entre as chamadas raças, relacionando as características biológicas (cor da pele, traços morfológicos) às qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais.

Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, mais escura de todas e, conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, 2004, p. 19)

Embora, o conceito de “raça” apresentado, tenha sido refutado pela ciência – Munanga (2004) concluiu que, após um longo histórico de pesquisas e divergências, as diferenças genéticas dos grupos humanos não são suficientes para distingui-los em raças diferentes e que, biologicamente, pertencemos todos à raça humana. É a partir desta concepção de raça que irá se estruturar as relações racistas nas sociedades.

Ainda, para Munanga (2004, p. 27) o conceito de raça, atualmente, não se refere mais a aspectos biológicos, mas sim, ideológicos, políticos e sociais. E reforça que embora a raça não exista biologicamente “isto é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a

sustentam. O difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos”.

Assim, cabe à escola e seus agentes responsáveis no processo de formação social dos indivíduos, promoverem saberes sem distinção de raça, cor, credo ou religião, enfim, uma educação voltada para o processo de desconstrução dos estereótipos que foram construídos historicamente no sentido de desvalorizar a participação social do negro no Brasil.

### **3 Pistas de uma abertura para a cultura africana na escola através da oralidade**

Por acreditarmos que a escola não é somente uma correia de transmissão das mazelas da sociedade e antever nela possibilidades de transformação propomos em nossas pesquisas também reconhecer os movimentos instituintes que emergem no seu interior e fora dela que podem potencializar mudanças no contexto apontado acima. Assim, em todas as etapas buscamos mapear as práticas efetivas em andamento nas escolas, campo de pesquisa que constituem possíveis alternativas ao projeto oficial de educação, bem como as possibilidades de se valorizar a cultura da própria comunidade onde ela se encontra inserida: as experiências que fraturam a memória dos vencedores e abrem brechas para a (re)criação de memórias subterrâneas e marginalizadas.

Nessa perspectiva, na mesma linha que vimos desenvolvendo de buscar tornar visíveis e reconhecíveis os movimentos instituintes que propugnam por outras relações mais democráticas racialmente, uma vez que estamos tratando de imaginário, não podíamos deixar de pontuar o movimento no campo da própria literatura brasileira que vem promovendo rupturas com essa imagem negativa, buscando construir uma positividade do ser negro. Perceber elementos de ruptura com esse imaginário, através de algumas iniciativas que demonstram outras abordagens na representação do negro na narrativa ficcional literária e popular constitui um dos caminhos que se entrelaçam com os do Movimento Social Negro, não só na denúncia do racismo, mas também na conscientização e na ressignificação da negritude.

É com esse espírito que a seguir apresentamos algumas histórias, contos, mitos, lendas e casos de encantarias narrados pelos Filhos do Cria-ú, como possibilidade didático-pedagógica que pode ser utilizada pelos professores em sala de aula, para ampliar seu repertório metodológico via literatura oral, não “descartando” os contos de fadas considerados como os “clássicos”, mas, colocando em situação de igualdade com outras obras literárias, outras representações culturais.

Embora a produção dessas obras ainda não tenha atingido o número ideal, com a regulamentação da Lei n. 10.639/2003, esses números vêm crescendo significativamente.

#### **4 Narrativas de algumas histórias presentes no cotidiano do Quilombo do Cria-ú**

A primeira história que iremos apresentar foi narrada pela moradora Josefa Maria de Miranda de 84 anos, avó da estudante Larissa Lory. Nascida no dia 02.05.1930. Moradora há mais de 50 anos no Cria-ú. Tia Zefinha, como ela é conhecida na comunidade, é casada com o Sr. João da Cruz - Mestre Sala do corpo de foliões do Glorioso São Joaquim, padroeiro do Quilombo do Cria-ú. Ela era filha da senhora Rosa Maria Soledade Miranda e do Sr. Barbino Sotero de Miranda. Quanto à escolaridade, Tia Zefinha infelizmente, nunca estudou em escola formal.

A narrativa ficcional ora apresentada revela um fato recorrente na comunidade, concernente às manifestações das Forças Espirituais.

#### **5 A Plantação do Cipó D’alho<sup>5</sup>**

Conta a vovó Zefinha, que atrás de sua casa tem uma vasta plantação de Cipó D’alho. Segundo algumas pessoas espíritas (médiums), no pé da planta moram alguns “seres brincalhões”. E esses seres sabem da vida cotidiana da casa da vovó Zefinha e quando ela está muito brava eles entram em ação. Começam a esconder os utensílios domésticos como, por exemplo: pratos, panelas, tampas de panelas e objetos que vovó Zefinha sente falta logo. A situação deixava a Vovó Zefinha irritada e sem saber o que fazer. Ela procurava suas coisas pela vizinhança achando que alguém de sua casa tinha levado com algum alimento. Enfim a situação deixava vovó Zefinha chateada. Mas depois que ela entendeu do que se tratava, vovó Zefinha falava com naturalidade as pessoas que entendia e via esses “moradores invisíveis”. Aos olhos dela, “os seres brincalhões” se divertiam e faziam pouco da mesma. Assim que descobriu, vovó Zefinha perguntou o que fazer para eles pararem de aprontar? Então a mãe espírita disse: eles querem uma pinga. Então vovó Zefinha comprou uma garrafa de pinga e colocou lá. Se eles beberam eu não sei. Mas nunca mais sumiu as coisas da vovó. Agora os utensílios que sumiram, até hoje não apareceram. Quem dúvida?

---

<sup>5</sup> O Cipó D’alho é uma planta que serve para fazer banho de limpeza corporal, no intuito de afastar espírito-mal.

A moita de Cipó D’alho está lá para quem queira ver. Seja verão ou inverno, ela não morre. Está sempre viçosa há mais de 30 anos.

A segunda história foi narrada pelo Sr. Roldão da Silva, de 79 anos, nascido em 08.04.1935, filho do Sr. Cecílio Euclídio da Silva e da Sra. Venina Antônia da Silva. Seus avós chamavam-se Pedro Demudo Silva e Maria Francisca da Silva. Seu Roldão mora a 79 anos no Quilombo do Cria-ú, e já presidiu a Associação de Moradores da comunidade. Estudou até a quarta série primária<sup>6</sup>.

## **6 Cria-ú Anunciado**

O Cria-ú foi anunciado por um vaqueiro. Esse vaqueiro morava no quilômetro 8. Ele tinha um gado lá no retiro e dois vaqueiros que trabalhavam para ele. Numa certa tarde, um dos vaqueiros foi ajeitar o gado no campo, e após terminar o trabalho foi embora para casa. Era verão e o bicho sentia muita sede. Quando foi de noite, o bicho se sentiu acuado de sede e começaram a farejar. Exatamente de lá, os bichos cortaram (seguiram) no rumo do Cria-ú que ainda não era descoberto na época. O gado veio para cá. Rodou por trás da mata como conta meu tio Dadão (como referência do Sr. Roldão). Não tinha nenhuma casa, era só mato lá onde o Sr. Marcelino tem uma casa hoje. Foi lá que os gados foram varar e se arriar perto do lago. Nesse lugar tinha o Teso da Malhada, lugar onde o gado estava malhado. Ao amanhecer o dia, quando os vaqueiros foram ver o gado, tomaram um susto, porque os animais já não estavam como eles deixaram. Os vaqueiros voltaram e disseram ao senhor (patrão) “nós fomos soltar os gados, mas quando chegamos lá, não tinha gado nenhum”. O senhor perguntou: “porque o gado não estava lá?”, os vaqueiros responderam que não sabiam. Então o senhor disse: “peguem a batina do gado, ou seja, o rastro das patas dos bichos e vejam onde eles estão”. Os vaqueiros pegaram os cavalos e seguiram a batina do gado, até que encontraram o gado no teso. Eles conferiram o gado e depois voltaram e falaram ao senhor: “nós

---

<sup>6</sup> Em janeiro de 2006, o Senado aprovou o Projeto de Lei nº 144/2005 que estabelece a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Em fevereiro de 2006 o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos. A legislação prevê que sua medida deverá ser implantada até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. Em resumo o que ocorreu foi que o Pré da Educação Infantil passou a fazer parte do Ensino Fundamental, sendo agora o 1º Ano desse ciclo. O Ensino Fundamental será organizado com cinco anos iniciais para crianças de seis a dez anos e, com quatro anos finais, para adolescentes de onze a quatorze anos. Na tabela de equivalência entre os regimes de oito e nove anos do Ensino Fundamental: a 4ª série equivale na atualidade ao 5º Ano do Ensino Fundamental I.

encontramos o gado num lugar que é lindo de morrer. O lugar tem lago, mato, campo, árvore e várzea. Lá dá para criar boi, cavalo e até o tuiuiú”. O senhor disse: “então deixa o gado lá, façam uma casa e fiquem cuidando deles”. Foi assim que se deu a descoberta do primeiro Cria-ú<sup>7</sup>-chamado de lugar bom de criar. Com o tempo foi se modificando e passou a ser chamado de Curiaú, até os dias de hoje.

## **7 Quilombo do Cria-ú**

A quarta história foi narrada pelo Sr. Eduardo da Silva Ramos, de 49 anos, nasceu em 13.04.1965, é filho do Sr. Pedro Cecílio Ramos e da Sra. Maria Leonice da Silva. Eduardo, mora há 49 anos no Cria-ú e estudou até o quinto ano do Ensino Fundamental. A narrativa ficcional que ele nos relatou, faz menção aos seres encantados que se manifestam de várias maneiras no cotidiano do Quilombo do Cria-ú.

## **8 Encantados**

Eduardo conta que em sua casa acontece coisas estranhas. Tem dias que quando ele sai de casa, deixa a bomba d’água de mil litros desligada. Ao retornar ele percebe que a caixa d’água está ligada e jorrando água. Então ele vai verificar a bomba e curiosamente ela está desligada. Têm noites que a caixa derrama toda a água e ao amanhecer o dia, não têm uma gota d’água para a família utilizar. Quando ele vai olhar, parece que “alguém” pegou no beijo e dobrou a caixa até derramar toda a água. Um certo dia ele chegou e achou estranho o ambiente de suspense que cobria sua casa. Então ele rodou pelos fundos da casa e percebeu que tinha uma movimentação estranha lá dentro. Era como se alguém estivesse falando lá dentro. Então ele foi olhar na porta para ver se a esposa já estava em casa, porque quando eles saem cada um leva a sua chave da residência. Eduardo olhou e percebeu que a casa estava toda fechada. Ele abriu a porta e percebeu que a televisão estava ligada. Então resolveu ligar para a sua esposa a fim de saber que horas ela havia saído de casa? Ela respondeu: “eu saí de casa logo depois de ti”. Eduardo disse a ela, “cheguei em casa e a televisão está ligada”. Eduardo nos disse que ele sabe que essas “coisas estranhas” que

---

<sup>7</sup> O nome originário do Quilombo é Cria-ú, que significa lugar de criar, de criação. Segundo relatos de moradores do referido Quilombo, as primeiras professoras que chegaram para trabalhar na comunidade, consideraram incorreta a pronúncia da comunidade sobre o nome de seu território. Então, resolveram mudar o nome para Curiaú.

acontecem na casa dele não têm a intenção de fazer mal a ninguém. Esse ser “encantado” faz essas coisas apenas para os moradores da casa saberem que ele existe.

### **Considerações Finais**

Compreendemos com este estudo que, se as memórias e as narrativas têm contribuído para reforçar o racismo presente na escola, elas também nos permitem reconstruir histórias silenciadas. Assim, se o uso de narrativas ficcionais infanto-juvenis pode reforçar mitos, estereótipos e um imaginário desabonador da negritude, o que reflete claramente a dificuldade de a escola reconhecer o outro como sujeito histórico, de outro percebemos a insurgência de percursos anunciadores de novos tempos para a educação escolar.

São experiências várias e vivas que trazem a oralidade de matriz africana, muito presente nas comunidades de remanescente de quilombos, para dentro do projeto pedagógico, mostrando as possibilidades de os sujeitos irem instituindo práticas escolares capazes de incorporar outras linguagens, histórias e memórias.

Nesse movimento, consideramos que é importante dar voz aos estudantes e suas culturas, e nesse processo, alargar o repertório de narrativas já existentes na escola, reafirmando sua possibilidade como um espaço de construção de sujeitos, coletivos e individuais.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2003.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2003.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil gostosuras e bobices**. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

AMARAL, Emilia. **Texto literário e contexto didático: os (des)caminhos na formação do leitor.** Campinas, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria – análise – didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

CUCHE, Dennys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** Editora da Universidade do Sagrado Coração-UFES, 1999.

FOSTER, Eugenia da Luz Silva **Garimpendo pistas para desmontar racismos e potencializar movimentos instituintes na escola.** Curitiba-PR, Editora Appris, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças; o multiculturalismo e seus contextos.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias.** São Paulo: Ática, 2010.

LINHARES, Célia. Projeto de Pesquisa: **Experiências instituintes em escolas públicas: Memórias e Projetos para Formação de Professores II,** 2002.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2004.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Dinâmicas em literatura infantil.** São Paulo: Paulinas, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia.** São Paulo: Global Editora, 1985.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Criança negra e discriminação étnica na escola e movimentos pela educação popular.** *Padê*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 89-111, jul./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Batuques, folias e ladainhas: a cultura do Quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação.** Fortaleza: Edições UFC, 2013.

[Recebido: 12 set. 2015 – Aceito: 22 dez. 2015]