
terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

AFROLETRAR O LETRAMENTO PARA ENEGRECER O CURRÍCULO

Luiz Carlos Felipe¹ (UFPR)
e Mirian Hisae Yaegashi Zappone² (UEM)

RESUMO: O conceito de letramento, tal como está concebido no currículo escolar, já não é suficiente para representar as singularidades de todos os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem, tampouco acompanhar a diversidade multicultural e as transformações tecnológicas com as quais esses indivíduos precisam se relacionar. Por isso, sob a perspectiva de uma proposta curricular que considere uma visão afrocentrada, apresentamos um breve estudo sobre o “afroletramento”. De início, traçamos uma revisão histórica do conceito de letramento constantes nas obras de Kleiman (1995), Soares (1998) e Rojo (2009), para em seguida analisarmos dois conceitos recentes, o “afrocentrismo” e o “afroletramento”, na perspectiva de Nogueira Júnior (2010) e Nascimento (2016). Essas abordagens teóricas são contextualizadas a partir das políticas públicas sociais dirigidas, em especial, à população negra no Brasil, bem como as proposições de bases legais na área da educação, criadas no decênio 1995-2005. E, finalmente, buscamos exemplificar um modo de inserção curricular de viés afrocentrada, a partir de textos não canônicos de escritoras negro-brasileiras como Cristiane Sobral e Conceição Evaristo.

PALAVRAS-CHAVE: letramento; afroletramento; letramento literário; afrocentrismo.

1 NOTAS PARA UM BREVE HISTÓRICO DE UM CONCEITO

Se é verdade que os conceitos, nas Ciências Humanas, nascem com uma vocação para o Absoluto, o Universal, a Hegemonia, a Verdade e o Bem; também é verdade que – com ação do tempo – eles sofram revisões oriundas dos próprios autores que os engendram e, principalmente, sejam afetados por apropriações críticas que, por fim, ampliarão o alcance conceitual, possibilitando novos modelos de pensamento e práticas inaugurais de análise. Com efeito, isso se verificou na história de termos como “experiência”, “memória”, “identidade”, “desconstrução”, “arte”, “literatu-

1 p.lcf35@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/8321996517046319>

2 mirianzappone@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/8793675990431470>

ra”, “literário”, “ficção”, “autoria”. Em outras áreas, como nas pesquisas em torno da linguagem (filosofia da linguagem, sociolinguística, psicolinguística, análise do discurso etc.), a tradução e circulação de teorias corroboraram para que o termo “letramento” ganhasse a atenção da academia e passasse então a ser debatido, primeiro entre especialistas, depois entre educadores e, com as mudanças da legislação educacional (no que se refere à publicação de diretrizes, parâmetros e orientações curriculares) ocorridas no decênio 1995-2005, também na esfera governamental.

Surgido na década 1980, como derivação da palavra inglesa *literacy*, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), de Mary Kato, “letramento” correspondia a um avanço em termos epistemológicos em relação ao usual conceito de “alfabetização” (no sentido de aquisição da leitura e da escrita). A autora já entendia que a tarefa da escola era tornar o indivíduo funcionalmente letrado a fim de responder às exigências sociais dos usos da escrita. Essa origem etimológica foi mais tarde, em 1998, definida no conhecido parágrafo de Magda Soares:

É esse, pois, o sentido que tem letramento, palavras que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: letra-, do latim *littera*, e o sufixo -mento, que denota resultado de uma ação (como, por exemplo, em fermento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (Soares 1998: 18 – itálicos no original).

A década de 1990 mostra-se profícua em relação ao aprofundamento das discussões teóricas em torno do “letramento” de modo que, antes de Soares (1998), a obra de Ângela Kleiman intitulada *Os significados do letramento* (1995), trazia quase uma dezena de artigos que debatiam a relação do “letramento” com, por exemplo, a oralidade, a variação linguística, as imagens do letramento na mídia e a construção da identidade em relatos de mulheres, para ficarmos com algumas das abordagens reunidas pela pesquisadora. Na introdução de 46 páginas, a autora sintetiza modelos de letramento concebidos até aquele momento. Já de início, ela propõe uma definição que, com o tempo, tornou-se clássica:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (...). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (Kleiman 1995: 19)

Essa crítica à escola e ao seu modelo pedagógico que a faz alimentar uma preocupação em ensinar códigos escritos (alfabetização) mais do que compreender a diversidade textual e a diversidade de práticas sociais em que a leitura e a escrita estão inseridas, confirma-se nas atividades propostas por essa mesma escola (com raras exceções), cujas atividades) promovem apenas uma interpretação que fica na mera decodificação. Essa resistência da instituição escolar em ignorar o “além dos muros” não deixou de ser alvo da análise de Kleiman (1995: 20):

a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como, lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Nos primeiros anos do século XXI, o termo “letramento”, finalmente, ganha um “S” o que reforçaria o modo como os teóricos passariam a compreender a sua multiplicidade epistemológica. Nesse contexto contemporâneo, implementam-se políticas públicas de transferência de renda. Aos críticos desse tipo de programa, seria ilustrativo lembrar que existe lei prevendo uma “renda básica universal”, porém, como explica Eduardo Matarazzo Suplicy (2016:A3), em seu artigo Mais liberdade ao cidadão, ela aguarda regulamentação. Além desses mecanismos voltados para a redução da desigualdade de oportunidades e da pobreza, instituíram-se, também, políticas de amplo acesso à educação, resultado de mais de uma década sob o governo de presidentes ligados ao Partido dos Trabalhadores (PT), responsáveis pela criação de ações afirmativas, de legislação que incluíssem negros e índios no processo educacional em todos os níveis de formação, de distribuição de bolsas para pesquisadores e estudantes poderem estudar dentro e fora do país entre outros benefícios. Tais iniciativas visavam a reorganizar uma sociedade assimétrica e concentradora de privilégios. Ademais, outros projetos estavam em andamento, por exemplo, a progressiva democratização da tecnologia impulsiona uma fase de expansão do mercado editorial (seja de publicação de obras de divulgação científica, obras literárias ou mesmo didáticas), a popularização da internet conectaria não só os especialistas aos seus pares, mas também aldeias indígenas e comunidades quilombolas a representantes técnicos e docentes de grandes centros universitários. As novas tecnologias (os aplicativos, a melhoria da telefonia móvel, as redes sociais) causariam uma revolução em termos de como nós nos relacionaríamos com a política, a ciência, a literatura, o teatro, a música, compartilhando imagens e vídeos em tempo real, abalando com isso o papel doutrinador e manipulador da mídia tradicional.

Avançando no que até agora Kleiman (1995) e Soares (1998) haviam investigado sobre os aspectos teóricos e práticos em torno do “letramento”, a obra de Rojo (2009) oferece-nos um aporte teórico capaz de dialogar diretamente com o tema central deste trabalho: o “afroletramento”. A professora da Unicamp, Roxane Rojo,

tem se dedicado a trabalhos que procuram dar conta dessa transformação tecnológica e suas implicações nos modos de os indivíduos se relacionarem com o conhecimento e com o mundo em publicações como: *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs* (2000), *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita* (2003), *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (2009) e *Multiletramentos na escola* (2012). No último capítulo de sua obra *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, de 2009, intitulado “Letramento(s) – práticas de letramento em diferentes contextos” a autora constrói uma abordagem teórica, combinada com propostas práticas de trabalho didático envolvendo os “letramento(s)”. No início do capítulo, ela aponta para uma concepção de “letramento” que “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (Rojo 2009: 98).

Essa visada multidisciplinar é uma acentuada característica dos trabalhos de Rojo. A pesquisadora também se posiciona em relação ao papel de resgate dos letramentos vernaculares (isto é, daqueles que não foram sistematizados por instituições ou organizações sociais em virtude de sua origem estar localizada na vida cotidiana e nas culturas locais como o samba-enredo, o rap e o funk). Com base nessa preocupação, Rojo (2009: 105) lembra que “os novos estudos do letramento têm se voltado em especial para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas.”

Finalmente, um dos destaques do artigo de Rojo é para uma proposta que considerasse a educação linguística na escola e cujos objetivos fossem ampliar e democratizar práticas e eventos de letramento, além de diversificar a natureza dos textos que nela circulam. Para compor um tal projeto, propõe uma combinação de três tipos de letramentos: 1. Os multiletramentos ou letramentos múltiplos; 2. os letramentos multissemióticos; 3. os letramentos críticos e protagonistas. A fim de subsidiar nossa reflexão sobre o “afroletramento”, isolaremos o item três, que trata dos “letramentos críticos e protagonistas”, assim definidos por Rojo:

são cruciais os letramentos críticos que tratam os textos/enunciados como materialidades de discursos, carregados de apreciações e valores, que buscam efeitos de sentido e ecos e ressonâncias ideológicas. É preciso, portanto, um reenfoque do texto, fora da escola, mas principalmente nela, por sua vocação cosmopolita, por sua capacidade de agenciamento de populações locais na direção do universal, dos patrimônios da humanidade. (2009: 114)

Interessa-nos questionar aqui por que determinadas práticas e manifestações culturais são “pouco investigadas”. Nesse sentido, precisamos retomar uma reflexão de Dijk sobre o descaso da academia e também de certos discursos pedagógicos que ignoram a cultura de massa, bem como as manifestações de cunho étnico e popular:

Além do discurso político e midiático, é o discurso da educação e da pesquisa o mais influente, ideologicamente falando, na sociedade. Precisamos de uma análise das estruturas e das estratégias dos gêneros do discurso pedagógico (currículos, livros didáticos, aulas, interação em sala de aula) (...). Mais que qualquer outro discurso, o discurso pedagógico define a ideologia oficial e dominante, estabelecendo o conhecimento e a opinião oficial, sem dar lugar a debate ou controvérsia. É dessa forma que muitas crianças, pela primeira vez, recebem informações sobre os povos de outras partes do mundo, sobre imigração e imigrantes ou sobre negros ou povos indígenas de outra parte da cidade, do país e do continente. (2012: 21-22)

Cabe aos pesquisadores uma reflexão sobre suas práticas de análise e as escolhas dos textos, para não perpetuar uma visão unilateral da história e dos indivíduos. Por esta razão, faz-se aqui um esforço pelo olhar multicultural, a fim de que a escola reconheça as culturas locais de seus alunos, funcionários e professores. E que estes últimos saibam escolher textos e eventos de letramento cuja natureza seja crítica e ética, resgatando, e pondo em prática, os princípios epistemológicos já previstos nas OCNEM que sugerem como base educacional:

a compreensão e conscientização de que: 1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem. (Brasil 2006: 97-98).

No final do artigo “Letramento(s) – práticas de letramento em diferentes contextos”, Rojo aconselha-nos a escolher o que ensinar, partindo do princípio “das necessidades de ensino” que:

respondem à pergunta: para esses alunos, dessa escola, dessa comunidade de práticas, visando formar um cidadão com tais características, que gêneros e esferas escolher dentre os ensináveis? Na dependência dos critérios que escolher (aqui mencionamos protagonismo, criticidade, democracia, ética, multiculturalidade) e da comunidade de práticas a que a escola e os alunos pertencem, poderemos restringir nosso universo de escolha dentre os “ensináveis”: será mais importante ensinar agora uma carta de amor? Ou uma carta de leitor? Ou um requerimento? (2009: 121)

E poderíamos estender essas interrogações finais da citação àquelas perguntas que nós, professores de literatura, sempre nos fazemos ao preparar nossas aulas:

ler um conto de uma escritora moçambicana ou um romance de uma escritora afro-brasileira? Ou, ainda, analisar um poeta negro do século XIX ou um rap composto e interpretado por uma jovem negra e periférica? Assistir a um documentário dirigido por uma jovem negra (refiro-me aqui à jovem de 23 anos, Yasmin Thayná, diretora e roteirista de curtas-metragens como *Kbela* de 2015), ou ler um poema de uma escritora indígena (Eliane Potiguara)? Enfim, esperamos resolver minimamente esse circuito de perguntas na segunda parte desse artigo, uma vez que partiremos dos conceitos de “afrocentricidade” e “afroletramento” para recolocar essas questões dentro dos estudos sobre os letramentos analisados até aqui.

2 POR QUE DEVEMOS ENEGRECER OS LETRAMENTOS?

“A nossa escrivência não pode ser lida como histórias
para ‘ninar os da casa grande’
e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.”
Conceição Evaristo

Os estudos em torno do “letramento” são relativamente recentes, como se percebe nas concepções distintas entre pesquisadores de língua inglesa, latino-americanos e brasileiros. Na última década, os pesquisadores adotaram o termo “letramentos”, pois se reconhecem diversas esferas nas quais os usos da escrita são feitos, não se fixando somente ao âmbito de produção escolar. Isso porque os usos sociais da linguagem ocorrem em contextos igualmente variados, incluindo-se aí o “afroletramento”. Essa abordagem encontrou amparo e contexto favorável para seu desenvolvimento, em pelo menos dois momentos de nossa história recente. Em um primeiro momento, com a fundação, em 1996, da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), fortalecendo o intercâmbio entre as relações diplomáticas, econômicas e culturais envolvendo Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e Macau.

Além disso, a aproximação do Brasil com os países africanos se deve ao passado de ambos que se entrecruza. O segundo momento, como consequência dessa relação Brasil-África (e da pressão de movimentos sociais e das militâncias), abarca a criação da Lei 10639/03, promulgada em 09 de janeiro de 2003 pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, tornando obrigatória a inclusão nos currículos dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (oficiais e particulares) das relações etnicorraciais por meio de conteúdos como a História da África e a Cultura Afro-Brasileira. Interessante notarmos que a própria redação do artigo legal implica já um posicionamento politizado que busca uma singularidade para a cultura negra ao fazer uso de expressões tais como “a luta dos negros”, “a cultura negra”, “o povo negro”, abandonando o termo mais genérico “afro”. Nesse aspecto, o conteúdo da Lei Federal 10.639/03 assim determina:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”³

Essa lei é resultado de vários outros dispositivos legais presentes na Constituição Federal e na lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), além de reivindicações legítimas de diversos movimentos sociais, em especial o movimento negro. Todavia, alguns entraves dificultam a implementação da legislação em vigor. Segundo o professor Celso José dos Santos – citado em reportagem de Renan Colombo sobre as dificuldades de ensinar temas afro-brasileiros em escolas paranaenses – “há três coisas necessárias para o sucesso da lei: a capacitação dos professores, a existência de material didático de qualidade e a criação de equipes multidisciplinares para acompanhar esse trabalho” (Colombo 2010: 11). Na mesma matéria, o jornalista afirma que enquanto não houver uma revisão dos currículos em cursos de graduação e pós-graduação, não será resolvido o impasse pois, para Colombo, os professores precisam chegar à rede de ensino já com esse conhecimento. Isso implica estudar a(s) África(s), os africanos e afrodescendentes a partir de um protagonismo, não apenas aspectos culturais, mas, sobretudo, políticos, sociais, historiográficos, psicológicos e econômicos no âmbito das novas políticas públicas sociais. “A lei estabelece que os professores devem fazer ‘abordagens positivas, sempre na perspectiva de contribuir para que o aluno negro-descendente mire-se positivamente’” (Colombo 2010: 11).

Outra iniciativa que colaborou para o incremento da educação voltada exclusivamente para o intercâmbio entre alunos negro-descendentes brasileiros e aqueles advindos de países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) foi a aprovação, em 20 de agosto de 2008, do Projeto de Lei 3.891, que criou a Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB). Os cursos oferecidos pela instituição, cujo câmpus funciona na cidade de Redenção (CE), são concentrados em áreas de interesse mútuo do Brasil e dos demais países lusófonos, com ênfase na formação de professores, desenvolvimento agrário, processos de gestão e saúde pública.

Para finalizar esse cenário, em que o “afroletramento” surge como estratégia discursiva de empoderamento e dessubalternização do indivíduo negro, segue uma exposição sintetizada de dois dados oriundos do Censo Demográfico 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O Censo 2010 detectou

3 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

mudanças na composição da cor ou raça declarada no Brasil: 91 milhões de brancos, 15 milhões de pretos, 82 milhões de pardos, 2 milhões de amarelos e 817 mil como indígenas; houve uma redução da proporção de brancos (em 2000 era 53,7% e em 2010 passou para 47,7%), e um crescimento de pretos (de 6,2% para 7,6%) e pardos (de 38,5% para 43,1%). Com base nesses números, a população preta e parda passou a ser considerada maioria no Brasil (50,7%). Por outro lado, no que se refere ao acesso aos níveis de ensino pela população negra, ainda se registra uma trágica desigualdade. No grupo de pessoas de 15 a 24 anos que frequentava o nível superior, 31,1% dos estudantes eram brancos, enquanto apenas 12,8% eram pretos e 13,4% pardos. As fontes oficiais de pesquisa revelam-nos um retrato de um racismo estrutural e simbólico à brasileira. Não obstante decretos, estatutos, leis, ações afirmativas, a situação do negro brasileiro ainda se encontra sob ameaça e deve reivindicar atenção de mais políticas públicas sociais.

Tal conjuntura justifica a mobilização de pesquisadores, que desenvolveram uma abordagem teórica a fim de fornecer subsídios para a compreensão de dois conceitos: o “afrocentrismo” e o “afroletramento”. No Brasil, o “afrocentrismo” parece estar identificado como um ato de resistência epistemológica à implementação da lei 10.639, uma vez que havia o risco real de o seu conteúdo estar a serviço de um exotismo ou da folclorização do negro (e do indígena) nas propostas acríticas, eventualmente, desenvolvidas nas escolas; até porque havia, no início, uma carência de bons materiais didáticos, o que em parte foi resolvido com a disponibilização de material digitalizado e gratuito em sites oficiais. Essa situação perturba, pois, embora saibamos que nas avaliações sistêmicas (Prova Brasil, ENEM, ENADE) haja uma inclusão inovadora dos temas africanos e negro-brasileiros, a realidade de sala de aula ainda é desanimadora.

Apesar de essas discrepâncias não serem novidade na educação brasileira, precisamos nos perguntar, afinal de contas, em que consiste o “afrocentrismo”? Como definir “afrocentrismo” livre de preconceitos e da perpetuação de uma visão eurocêntrica? Os estudos do filósofo Nogueira Júnior – um dos pesquisadores que mais divulgam o termo – elaboram uma extensiva definição do “afrocentrismo”, cuja síntese, proposta por Elizabete Nascimento, poderia assim ser compreendida:

[trata-se de] um paradigma, uma proposta epistêmica e também um método que procura encarar quaisquer fenômenos através de uma devida localização, promovendo a agência dos povos africanos em prol da liberdade humana (...) o que está em jogo é a localização, a posição central [não mais nas margens] que as experiências, perspectivas e referenciais epistêmicos africanos assumem no desenvolvimento de qualquer atividade. (Nascimento 2016: 4)

Para esse estudioso fluminense, em linhas gerais, as relações de poder são baseadas metaforicamente por centros e margens, algo que explicaria o processo de marginalização da cultura africana e dos negros, excluindo-os do processo civilizatório e da produção de saberes ao longo da História. Por conseguinte, é preciso relocar os “lugares africanos” e evidenciar homens e mulheres protagonistas nos diversos pro-

cessos de produção de conhecimento. Como lembra Evaristo, na epígrafe que abre essa discussão, a “escrevivência” africana, o lugar de onde se fazem as novas narrativas, deve “incomodar” a lógica eurocêntrica, que, se não estivermos sempre atentos, não se modificará jamais. Essa característica mais política do que seja “afrocentrar” é destacada por Nascimento, que nos lembra:

Afrocentrar é mais que tornar as africanidades como temática central, ou no lugar do etnocentrismo, é uma possibilidade de, em um contexto assimétrico de poder, desenvolver equanimente os instrumentos de participação do jogo político, que subjaz como potencial a ser desenvolvido pela educação. É ainda a possibilidade de capacitar para o intercâmbio, e para as trocas simbólicas descentradas (...) também se refere à metodologia multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar dos estudos neste campo, ou seja, a afrocentricidade coloca o complexo cultural de matriz africana e a diáspora como eixo de empoderamento, articulação e de reflexão sobre este mesmo legado. (Nascimento 2016: 4-5)

Essa digressão teórica se faz necessária a fim de fornecer uma fundamentação dos usos que se fazem (e dos que se podem ainda fazer) dessa abordagem teórica que compreende, em última análise, o “afroletramento”. A princípio, concentrado nos valores culturais de raízes africanas, expande-se a fim de incorporar práticas multiculturais e multiletradas. Sua vocação crítica o constitui como um recorte conceitual que problematiza o próprio establishment acadêmico em torno do “letramento”, desse modo, o “afroletramento” vem se constituindo como uma estratégia revisionista das políticas públicas sociais relativas à educação brasileira pelo viés do afrocentrismo. Em nossa sociedade hierarquizada, as práticas de leitura e escrita podem promover uma injusta e assimétrica concepção de que certos grupos não possuem competência e habilidade para acessar, produzir e transformar determinados saberes. Ao fim e ao cabo, esse mito propagado pelas elites é instrumento de perpetuação dos privilégios e do acesso restrito aos bens intelectuais. Nessa perspectiva político-pedagógica, o “afroletramento”, impõe-se não apenas:

[como] o aparelhamento da técnica da Leitura e da Escrita com a alfabetização pelos grupos historicamente subalternizados, mas a possibilidade do uso social e político da Leitura e da Escrita como estratégias de dessubalternização desses mesmos grupos, bem como a possibilidade de “quebrar” com a hegemonia etnocêntrica que “construiu” a subalternidade e as assimetrias. É hipótese desta abordagem que o Afroletramento se constitui como um “lugar” de encenação dos processos identitários e de identificações capazes de dessubalternizar as contribuições de matrizes africanas e de promover práticas de compartilhamento em sala de aula; (...)” (Nascimento 2016: 5, aspas e maiúsculas no texto original)

Assim, abordagem proposta visa ao descentramento de essencialismos e de modelos estereotipados com os quais a história eurocêntrica – para lembrar o clássico

poema de Oswald de Andrade, “Erro de português”, no qual o poeta pressupõe como erro, por parte dos portugueses, a submissão dos índios brasileiros, evidenciando o essencialismo eurocêntrico pressuposto como universal e, portanto, perfeitamente, replicável em outros espaços, – teria “vestido” os povos negros e indígenas. Tomando por base esse olhar descentrado e uma perspectiva afrocentrada, fizemos uma seleção mínima de textos que, além de reelaborar esteticamente os pressupostos teóricos expostos em nosso trabalho, permitem compor uma unidade pedagógica para a prática do afroletramento. Os pequenos textos não formam em si um conjunto coeso, todavia, sua flagrante diversidade amplia os tópicos de trabalho e fornecem um passo a fim de aplicarmos a perspectiva afrocentrada. Aliada à discussão etnicorracial, essencial para nosso objetivo, também optamos por discutir gênero, mesmo sumariamente, uma vez que escolhemos textos produzidos por mulheres.

Dentre as muitas manifestações de repúdio dessa visão do negro-descendente como subalterno, uma brilhante síntese poética do afroletramento – voz a ser compreendida como recusa dos tradicionais papéis atribuídos histórica e economicamente aos negros (em especial à mulher negra) – encontra-se nos versos do poema-manifesto de Cristiane Sobral (2016: 16-17), “Não vou mais lavar os pratos”:

Não vou mais lavar os pratos
Nem vou limpar a poeira dos móveis
Sinto muito. Comecei a ler
Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi
Não levo mais o lixo para a lixeira
Nem arrumo a bagunça das folhas que caem no quintal
Sinto muito. Depois de ler percebi a estética dos pratos
a estética dos traços, a ética
A estática (...)
você foi o que passou
Passou do limite, passou da medida, passou do alfabeto
Desalfabetizou (...)
Li a assinatura da minha lei áurea escrita em negro maiúsculo
Em letras tamanho 18, espaço duplo
Não lavo mais pratos.
Aboli.
Não lavo mais os pratos
Quero travessas de prata,
Cozinha de luxo,
e joias de ouro. Legítimas.
Está decretada a lei áurea.

No texto, o eu-lírico feminino e negro descobre na leitura, ou seja, nas práticas de letramento um modo de se empoderar, pois denuncia a opressão de classe, de raça e de gênero a um interlocutor homem (esposo?, patrão?, amante? ou leitor?) tão arbi-

trário quanto o cotidiano patriarcal descrito pela voz poética. A mulher que fala, para ressignificar sua metamorfose, sua ascensão cultural via bens simbólicos (o próprio fazer poético, no limite uma conquista feminina recente e, obviamente, uma afronta ao silenciamento a que ela – mulher e negra – fora condenada), desqualifica, em uma sucessão de recusas, o poder atribuído a seu interlocutor. desqualifica, em uma sucessão de recusas, o poder atribuído a seu interlocutor, a quem ela estaria – anteriormente à escritura do texto – subjugada e submissa em função de circunstâncias históricas, sociais, culturais e econômicas que lhe foram impostas. A atitude do eu lírico feminino e negro no poema é de contraposição a essa situação pré-estabelecida e tal atitude só se torna possível a partir da conscientização política e social que as práticas de leitura e de escrita lhe proporcionam, como se nota nos versos “Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi / Não levo mais o lixo na lixeira” ou “Li a assinatura da minha lei áurea escrita em negro maiúsculo”. Esses versos remetem ao fato de que a leitura ou as práticas de letramento do eu lírico foram fundamentais para a construção de uma identidade negra e feminina que, ao invés de se subjugar, impõe-se a todos àquele(s) a quem, antes, ela servia por meio de trabalhos domésticos (levar lixo, lavar pratos, limpar o quintal, tirar poeira de móveis). Assim, a voz feminina que se desenha no texto não só ganha consciência de seu lugar no mundo, mas também, do lugar do outro, seu interlocutor a quem acusa de estar anacrônico em relação ao tempo e às novas configurações sociais que o presente impõe, como se nota no verso “você foi o que passou/ Passou do limite, passou da medida, passou do alfabeto”. Ao fazer menção do alfabeto, ou seja, do uso da escrita, o eu lírico traz para o poema uma acepção do letramento que o associa a formas de civilização, e na qual os usuários da escrita construiriam uma sociedade mais desenvolvida em oposição às sociedades que não usam a escrita. Embora tal ideia nem sempre seja verdadeira, essa associação evidencia, no verso mencionado do poema, que o interlocutor do eu lírico perdeu seu senso civilizatório e humano ao subjugar outrem. Isso pode ser notado com clareza no verso “Desalfabetizou” que ganha o sentido, no conjunto do poema, como “descivilizou-se”. Portanto, o poema também se constitui em denúncia contra todas as sociedades, grupos e pessoas que viram em grupos minoritários (negros, índios, colonizados) a oportunidade de exercer formas de dominação. Nota-se, portanto, que por meio dos usos críticos da escrita e da leitura, o eu lírico feminino expõe ao leitor uma trajetória de vida que aborda sua passagem de subalternidade ao empoderamento, fato que se refere diretamente ao que se está chamando de afroletramento, ou seja a conscientização sobre a condição negra por meio dos usos da escritas.

Essa aprendizagem levará a outras: a experiência da solidão, da descoberta do mundo, da descoberta de ser mulher e, por fim, da consciência étnica e da sua história “Li a assinatura da minha lei áurea escrita em negro maiúsculo/ Em letras tamanho 18, espaço duplo”. Apesar de a voz lírica emancipar-se, celebrar sua conquista, o poema-manifesto aborda, por fim, o legado recalçado pelo patriarcalismo escravocrata e seus desdobramentos em termos de desigualdades e violência de gênero, de classe e de raça.

Ao lado dessa “escrevivência” de dicção feminista presente no poema de Cristiane Sobral, podemos citar outra reflexão aproximada, porém, agora, feita por um homem, também negro, periférico e subalterno. A voz, desta vez, pertence ao soldado Luandi José Vicêncio, personagem do romance *Ponciá Vicêncio* (2005), de Conceição Evaristo, Luandi, ao se mudar para a cidade grande, inveja a farda de seu novo amigo por acreditar que dela emana poder e autoridade. Deseja, vestido com ela, impressionar seus conterrâneos. Aprende, no entanto, que a complexidade que envolve sua relação com os outros vai além do uniforme e pede ao amigo soldado que o ensine a ler e a escrever. Em ambos os textos, percebemos a insuficiência dos mecanismos da “alfabetização”, uma habilidade mais individual de domínio do ler e escrever, substituindo-a por uma incorporação da multiplicidade das práticas sociais outras ligada ao uso da escrita. O irmão de Ponciá percebe esse movimento do individual para o coletivo ao reconhecer que “era preciso ajudar a construir a história dos seus”, para que pudesse compreender, enfim, o funcionamento de si, dos outros e do mundo, um mundo-máquina do “vir a ser”, e que é necessário “continuar decifrando”, conforme a sensível observação de Luandi:

Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que, por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser. (Evaristo 2005: 131)

Em 1978, segundo o poeta Cuti (2010: 39), um grupo de escritores negros fundou a entidade sem fins lucrativos denominada Quilombhoje que edita, há 40 anos, uma publicação anual de poemas e contos de autoria negro-brasileira sob o nome de Cadernos Negros que publicaram os primeiros textos de Conceição Evaristo entre os quais se destaca o poema *Vozes-mulheres*, “que figura até hoje como espécie de manifesto-síntese de sua poética” (Duarte 2006: 306). A ficção narrativa de Evaristo, por sua vez, como lembra Werneck traduz “histórias de dor” de quem vive em “contexto desfavorável, um cenário de discriminações, (...) baixa escolaridade, subempregos e violações de direitos humanos” (2014: 13). Combinando violência e sentimento, realismo e ternura, o olhar de Conceição Evaristo volta-se para os subalternos, operários, empregadas domésticas, prostitutas, lavadeiras, moradores de rua, traficantes, menores abandonados, mas sem deixar de revelar uma identificação da intelectual afrodescendente com esses desvalidos.

Por interrogarem criticamente realidade, a obra dessas intelectuais negras colabora para a inserção das africanidades em uma sociedade (e em um currículo) ainda resistentes em reconhecer, em pleno século XXI, o protagonismo negro, em uma nova, mesmo que subdesenvolvida, agenda socioeconômica. Apenas reconhecer a diversi-

dade sem criticar os processos hegemônicos que inferiorizam a cultura de matrizes africanas não fará dos negros agentes de saberes mais inclusivos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há obras boas e ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política. (Abreu 2006: 112)

Ao fazer esse percurso do letramento ao afroletramento, passando pelo afrocen-trismo, nosso objetivo era repensar o modo como se compreende a contribuição negra para a nossa cultura tanto em termos de pressupostos teóricos, quanto de obras literárias de dicção étnico-raciais. Enquanto letramento foi interpretado aqui não apenas como uma formação discursiva, mas também como formas de abarcar em tais práticas as questões identitárias, o afroletramento foi concebido nesse artigo como um “algo além” da simples inserção do negro em nossa sociedade e em nossa cultura (mesmo que às vezes por força da lei). A educação brasileira não cumprirá seu papel sem antes questionar e romper com as perversas relações de poder que impedem a emancipação dos negros, negras e indígenas. As reivindicações desses grupos historicamente invisibilizados em nossa sociedade, repleta de contradições, precisam ganhar o espaço da sala de aula, o pátio da escola e as vias públicas com o objetivo de envolver toda a comunidade em ações político-pedagógicas afrocentradas.

Uma metodologia que se aproprie do afroletramento deve compreender que ele não pode ser reduzido à inclusão de temáticas africanas nos conteúdos interdisciplinares e na rotina escolar. Trata-se de muito mais que isso. Estamos falando em discutir essa prática pelo viés da leitura e da escrita com vistas ao exercício de poder contra a visão canônica que paira, não só sobre uma escolha metodológica, mas, sobretudo, nas referências ao mesmo grupo de autores e obras presentes na seleção literária de escolas e universidades. Concomitantemente, espera-se que a ação escolar viabilize formas de empoderamento dos sujeitos negros, impelindo-os social, econômica, artística e fisicamente das periferias para os centros.

OBRAS CITADAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

COLOMBO, Renan. “A dificuldade de ensinar temas afro-brasileiros”. *Gazeta do Povo* (Curitiba), Educação, p. 11, 16 mar. 2010.

CUTI. [Luiz Silva]. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DIJK, Teun A. van (org.). *Racismo e discurso na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DUARTE, Eduardo de Assis. “O Bildungsroman afro-brasileiro de Conceição Evaristo”. *Estudos Feministas* (Florianópolis), v. 14, n.1, pp. 305-308, jan./abr. de 2006.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

NASCIMENTO, Elisabete. *Afroletramento docente. Afrocentricidade*. 26 out. 2010. Disponível em <http://alb.com.br/arquivo-morto/portal/5seminario/PDFs_autores/Elisabete_Nascimento.pdf>. Acesso 19 jul. 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NOGUEIRA JÚNIOR, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrodescendente. *África e Africanidades*, n. 11, 2010. Disponível em <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf>. Acesso 19 jul. 2016.

ROJO, Roxane. Letramento(s) – práticas de letramentos em diferentes contextos. Roxane Roxo (org.). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009, pp. 95-127.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOBRAL, Cristiane. *Não vou mais lavar os pratos*. 3ª. ed. Brasília: Athalaia, 2016.

SUPLICY, Eduardo Matarazzo. “Mais liberdade ao cidadão”. *Folha de S. Paulo* (São Paulo), p. A3, 25 jun. 2016.

WERNECK, Jurema. “Introdução”. Conceição Evaristo. *Olhos d’água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014, pp. 13-14.

AFRICANIZING LITERACY TO AFRICANIZE THE SCHOOL CURRICULUM

ABSTRACT: The concept of literacy proposed in the school curriculum is no longer enough to represent the singularities of all the subjects participating in the teaching-learning process, nor to follow the multicultural diversity and the technological transformations with which these individuals need to relate. Therefore, from the perspective of a curricular proposal that considers an Afrocentric view, we present a brief study on “Afro-literacy”. At the outset, we draw a historical review of the concept of literacy in the works of Kleiman (1995), Soares (1998) and Rojo (2009), and then analyze two recent concepts, “Afrocentrism” and “Afro-literacy” by Nogueira Júnior (2010) and Nascimento (2016). These theoretical approaches are contextualized from social policies directed in particular to the black population in Brazil, as well as the proposals of legal bases in education, created since 1995 up to 2005. And, finally, we seek to exemplify a mode of curricular insertion of Afrocentric features, using non-canonical texts of black-Brazilian writers such as Cristiane Sobral and Conceição Evaristo.

KEYWORDS: literacy; Afro-literacy; literature in literacy; Afrocentrism.

Recebido em 24 de maio de 2018; aprovado em 3 de maio de 2019.