

# PERSPECTIVAS ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS

*Data de aceite: 01/12/2023*

### **Luiz Carlos Coelho de Oliveira**

Professor adjunto da Uerj. Leciona Língua Portuguesa e Literaturas Lusófonas no Instituto de Aplicação. Orientador do projeto Multidisciplinar de Residência Pedagógica em Arte-educação (CAPES). Coordenador dos projetos de Estágio interno complementar em Arte-educação, Iniciação à Docência nos Saberes e Relações Afro-pindorâmicas (CETREINA) e do Fórum Ambulante, projeto de extensão universitária dedicado especialmente a aproximar as pessoas no geral das artes e artistas afro-pindorâmicos. Trabalha principalmente com a formação docente e a sensibilização para as linguagens artísticas e as relações raciais na educação básica. Publicou agulhas descartáveis (poesia, 2012) e castanheiras (poesia e prosa, 2020)

**RESUMO:** As Leis 10.639 e 11.645 tornaram obrigatórios, respectivamente, o ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras; e de história e culturas dos povos originários ameríndios. O objetivo deste trabalho é refletir e se interrogar retrospectiva e prospectivamente sobre práticas pedagógicas e políticas

educacionais responsivas às dinâmicas históricas acima referidas. A reflexão e interrogação serão vetorizadas pela minha prática pedagógica, ambiciosa de levar a termo uma agenda de contracolonização, no âmbito da Educação Básica. Fazem parte dessa reflexão a problematização [1] da língua como um organismo íntegro, a favor de um ensino a partir das irredutíveis variedades do português brasileiro; [2] do cânone; [3] dos documentos norteadores e [4] da história oficial – ou por sua reapropriação crítica; por uma atenção aos fatos de língua que não relacione hierarquicamente oralidade e escrita, dando igual centralidade à leitura e escuta, escrita e conversa; pela manutenção de uma relação tensa com perspectivas estéticas eurocentradas, supremacistas e/ou coloniais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lei 10.639/2003; Lei 11.645/2008; contracolonização; educação básica

Brasil, chegou a vez.

Manu da Cuíca, “História para ninar gente grande”

## AS ENCRUZILHADAS

As lutas das populações negras e de povos originários e tradicionais ameríndios, bem como de seus descendentes no Brasil, por um acesso efetivo e digno à educação, inclusive no sentido de auxiliar na reconfiguração e na construção de uma educação pública de qualidade e étnico-racial e socialmente referenciada, nos dão pelo menos dois sinais a respeito da história e da vida educacionais brasileiras, a saber: (1) do ponto de vista dessas populações e seus descendentes, há ainda um longo caminho a ser percorrido no sentido de reparação histórica e garantia e obtenção de direitos; e, (2) a educação pública, apesar de tudo que está implicado pelo item (1), tem sido, historicamente, abrigo e campo de defesa e ampliação de direitos e de reparação histórica para essas populações e seus descendentes.

As leis 10.639/2003 e 11.645/2008, assim como a 12.711/2012 (por outros motivos sobre os quais falarei muito brevemente neste trabalho), são, ao mesmo tempo, conquistas e sintomas. No primeiro caso, a promulgação das três leis marca a culminância de árduos e persistentes esforços de organização, militância e mobilização políticas por parte dos movimentos negros e dos povos tradicionais (GOMES, 2017). No segundo, indica que a constituição e a existência da sociedade brasileira se confundem com a da exploração, perseguição, obstrução e extermínio dos negros, dos povos originários e tradicionais e de seus descendentes. Ou seja, a mera existência da legislação diz muito sobre a sociedade que legisla. No que diz respeito a essas três, atestam o quanto a sociedade brasileira está longe de um acerto de contas com sua história e identidade racista, etnocida, escravocrata e colonial, sem falar na regressão catastrófica dos últimos cinco anos da política nacional.

O diagrama acima ajuda a entender que a educação pública também é espaço de sobrevivência do que Silvio de Almeida (2018) chama de *racismos estrutural e institucional*. Esta é, nas palavras Stokely Carmichael e Charles Hamilton: “[a] falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica” (1967, p. 4). Como desdobramento da contribuição dos integrantes do Partido Pantera Preta, diz documento redigido pelo Instituto Geledés (WERNECK, 2013, p. 18):

o racismo institucional é um modo de subordinar o direito e a democracia às necessidades do racismo, fazendo com que os primeiros inexistam ou existam de forma precária, diante de barreiras interpostas na vivência dos grupos e indivíduos aprisionados pelos esquemas de subordinação deste último.

Nesses termos, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que juntas tornam obrigatório os ensinamentos das histórias e culturas afro-brasileiras e dos povos originários e tradicionais, são reivindicadas como dispositivos efetivamente reversivos do que há de racista nas estruturas e instituições brasileiras, primeiramente as públicas, na educação inclusive. Essas leis, que alteram, portanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996),

importam pelos efeitos que exercem sobre a vida institucional, o que indica também que a educação pública não seria essencial ou necessariamente racista. Ao contrário, ela é um espaço que ainda garante, historicamente, direitos mínimos de que se beneficiam essas mesmas populações: ao menos 54% do país.

Fazendo um balanço crítico das leis desde sua sanção na realidade que me circunda – sou professor de língua portuguesa, mais especificamente das variedades do português brasileiro, e das literaturas dessas variedades linguísticas –, tenho a percepção de que sofremos com as consequências da instauração e aplicação tardias das duas leis, atraso de que se ressentem também a precária, para não dizer residual, democracia brasileira. Notem: a própria formulação dos textos de lei é problemática. Seria mais responsivo a essas etnias e populações *outras* falar no plural, como assinalo mais acima. O mesmo considero quando falo em ensino de variedades de línguas e literaturas, mesmo quando se trata de *corpora* linguísticos e materiais artísticos marcadamente ocidentais (OLIVEIRA, 2016). A experimentação aqui se faz no sentido de considerar a singularidade dos indivíduos e dos materiais, isto é, considerando artefatos e vivências culturais em sua complexidade intrínseca.

A empresa colonial racista ocidental que historicamente nega a essas outras populações o direito à existência, nos termos de suas próprias particularidades linguísticas, culturais, étnicas, religiosas, enfim, cosmológicas. A homogeneização de uma imensa pluralidade étnica ao conceito de raça, ou a categorias universalizantes e empobrecedoras como “indígena”, redonda das fabulações eurocênicas e modernas de invenção e justificação do racismo (MBEMBE, 2018), assim como das manifestações contemporâneas do colonialismo (NKRUMAH, 2020). Em síntese, a contrapartida necessária da identidade está na percepção da alteridade e influencia, evidentemente, no convívio entre etnias que a escola pública torna inevitável. Esse axioma impacta a vida educacional para além do que diz respeito mais obviamente ao ensino étnico-racialmente referenciado. Mas a mera adoção de conteúdos curriculares e materiais pedagógicos diretamente associados a essas outras matrizes culturais está longe de ser suficientemente reversiva do racismo nas estruturas e traços institucionais e nas políticas e práticas pedagógicas. No entanto, são dignos de nota os benefícios, no enfrentamento dessas remanescências do racismo, por conteúdos curriculares e materiais pedagógicos outros que não se restrinjam às cosmologias e perspectivas ocidentais.

Nesse sentido, outro ponto importante, e esse tem relação direta com a Lei 12.711/2012: preservadas as diferentes maneiras de existência e ocupação dos espaços públicos, as relações sociais ganham em riqueza e complexidade, o que obviamente produz efeitos sobre os envolvidos e as estruturas das instituições – embora também traga à tona tensões constitutivas da vida social brasileira. Além disso, a educação pública, nos termos assim concebidos, é um lugar privilegiado para a vivência dessas diferenças cotidianamente (PEREIRA, 2010).

Como modo de ocupar essas encruzilhadas, este trabalho objetiva apresentar duas práticas pedagógicas encaminhadas em cursos do Ensino Médio: não do ponto de vista da adoção de conteúdos e materiais, exclusivamente. O interesse, aqui, é pensar essa reorientação étnico-racial de princípios pedagógicos a partir da perspectiva prática. Uma das atividades envolveu ensino de literaturas, outra o das variedades do português brasileiro. Em ambos os casos, as práticas têm sido concebidas intensivamente de maneira quilombista. Em outras palavras, há um engajamento com uma poética da prática pedagógica definida, primeiro, como afirmativa, afrocentrada, intransigente, mocambada, propositiva e responsiva, isto é, inevitavelmente relacional (GOMES, 2017; MOURA, 2020; ABDIAS NASCIMENTO, 2019; BEATRIZ NASCIMENTO, 2018; SANTOS, 2015; OLIVEIRA, 2016; GLISSANT, 2021).

Em resumo: desde as premissas até a metodologia de trabalho, importa fazer opções enraizadas nessas duas éticas, por assim dizer: a primeira, reivindicando a ancestralidade das práticas; a segunda, sua inevitável vinculação a práticas de outrem.

## **DUAS PRÁTICAS ENCRUZILHADAS**

Me aproximo da conclusão deste texto ao transmitir, finalmente, as duas experiências pedagógicas que me propus compartilhar aqui. Ambas são trabalhos que realizei em turmas do Ensino Médio: a primeira, com duas turmas de 3º ano do Ensino Médio, no curso de Literatura; a segunda, com duas turmas de 2º ano do Ensino Médio, no curso de Língua Portuguesa.

Nas duas situações, a mediação do gênero textual conferência foi determinante, tanto pelo impacto que produziu em termos de política de curadoria quanto em relação aos ganhos, no limite do tema aqui tratado, de uma opção por textos que resultam da transcrição de registro oral. No curso de Língua Portuguesa, a princípio, isso permite o debate sobre a valorização da oralidade e, também, a problematização da precedência da variante escrita no ensino de Língua e dos gêneros textuais. Em Literatura, produz uma problematização fundamental do que frequenta o cânone e dos critérios que o constitui, oficial e oficiosamente, bem como do modo de agenciar conteúdos da historiografia literária mais convencional, por assim dizer, a partir de um texto contemporâneo e que ainda não passou pelos ritos convencionais de validação acadêmica e crítica, apesar de seu ganho de prestígio nesses círculos constituintes de um sistema literário.

Nas duas frentes, ressalte-se, a experiência foi decisivamente determinada pelo contexto pandêmico. As experiências pedagógicas aqui relatadas se deram contingencialmente no ambiente remoto. Assim como na metáfora central de *A descoberta do frio* (CAMARGO, 2011), os prejuízos dessas circunstâncias também afetaram sobretudo as populações negras e, incluso, ameríndias.

Retomo pela segunda prática, isto é, pelo trabalho que realizamos no curso de Língua Portuguesa. Neste, tive colaboração direta de outra docente, desde a concepção e elaboração do projeto pedagógico que orientou a atividade para o 2º ano do Ensino Médio; por seu caráter, interdisciplinar, contamos também com a colaboração de uma professora de História, envolvida com o mesmo ano de escolaridade. O coletivo aqui comunica a tentativa de horizontalizar e pluralizar os pontos de vista engajados nas decisões envolvidas na atividade. A prática, configurada a partir e ao redor de atividades de leitura, reflexão, escrita e produção textual, privilegiou a conferência *O perigo da história única*, de Chimamanda Ngozi Adichie, realizada em 2009 e publicada em 2019, a partir de, pelo menos, três campos de saberes: a História, o ensino de Língua e a Literatura. Além disso, há vinculação imediata às histórias e culturas igbo e nigeriana, porque toca em questões de contato entre culturas e línguas e problemáticas relacionadas, como a construção de estereótipos e o imperialismo linguístico; e por causa das experimentações possibilitadas por trabalhos sobre narrativa de memória e construção e manifestação de opinião; pela emergência de questões de gênero e socialidade que a definição da conferência como prática de **griotagem** repercute — opção teórica e pedagógica radicante do trabalho; e pelo modo como as possibilidades insuspeitas que essa abordagem do texto como griotagem abre para a reflexão no âmbito da literatura comparada: pela exploração das afinidades de teor pedagógico e moralizante entre a narratividade **griot** e a prática fabulatória clássica: a narrativa figurativa como via de propagação de ensinamentos com viés moralizante. Essa última proposição foi potencializada pela reflexão sobre tipologia textual e uma tentativa de comparação entre a conferência e outras variedades de gênero textual argumentativo. O que tornou essa aproximação curiosa e criativa foram as contínuas incursões da escritora ao relato de memória, movimentos de pensamento e linguagem que ampliaram o escopo de compreensão de estudo da argumentação sem que se subscrevesse uma correlação simplificadora entre gênero e tipologia textuais.

O trabalho culminou com um evento dirigido a todas as turmas do ano de escolaridade, primeiramente, e a toda comunidade uerjiana, por conseguinte. O evento promoveu uma conversa que reuniu as duas docentes: Helena Araújo, que também vinha desenvolvendo trabalho de pesquisa sobre o conceito de “história única”, e uma convidada externa, Luana Caetano Thibes, pesquisadora de Chimamanda Ngozi Adichie na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob mediação de Nahendi Mota. A conversa foi organizada e produzida pelo projeto de Extensão Fórum Ambulante, sob minha coordenação, com colaboração da professora Nahendi.

A avaliação de aprendizagem talvez tenha sido o ponto mais decididamente “deseducador” da atividade, considerando as proposições de Woodson (2021): os estudantes foram convidados a se dividirem em grupos para que formulassem um texto-resposta às palestrantes, texto que seria catalisador de outro, uma vez que se tratava da formulação de uma pergunta. Os estudantes do 2º ano do Ensino Médio no curso de Língua

Portuguesa foram convidados a se organizarem com antecedência, para que, no momento oportuno, dirigissem a pergunta à mesa e, assim, mantivessem o debate aceso.

O segundo relato de experiência foi uma prática pedagógica com os estudantes de Literatura no 3º ano do Ensino Médio. O texto em torno e a partir do qual o trabalho se organizou foi a minicoletânea de conferências *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak (2019). Um comentário “digressivo”, antes de continuar: um fato curioso recente no Departamento de Línguas Literaturas, como já aconteceu, por exemplo, com *Ponciá Vicêncio* de Conceição Evaristo, é a instauração de um clima de opinião que torna propícia a adoção por vários professores, coincidentemente, de um mesmo texto, o que ocorreu com as conferências/ensaios de Krenak.

Desde a concepção do curso, o livro de Krenak foi selecionado como índice a partir do qual diversos conteúdos programáticos foram acessados de forma heterodoxa, pois: (a) o ensaio não é um gênero textual normalmente privilegiado nos cursos escolares de Literatura; e, (b) há precedência da voz e da experiência de um efetivo representante de um povo originário tradicional sobre os textos canônicos — os relatos de “fundação”, como a Carta de Caminha (CAMINHA, 1963), a preponderância da figura do “nativo indígena” para as muitas linhas de força da história da literatura brasileira, como é o caso do Romantismo, e, finalmente, os conceitos de antropofagia (ANDRADE, 1928) e de perspectivismo ameríndio (VIVEIROS DE CASTRO, 2002): o primeiro, fundamental, para as literaturas, filosofias e culturas brasileiras do século XX; e o segundo, como indissociável de certa guinada nos estudos literários contemporâneos (ver FISCHER, 2021; OLIVEIRA, 2016; LIBRANDI, 2020). A leitura de Krenak foi articulada a uma discussão a partir do primeiro episódio do documentário *Guerras do Brasil.doc* (2019), de Luiz Bolognesi, o que permitiu um contato direto com a voz e pessoa, por audiovisual, do autor. Esse recurso, do ponto de vista de uma pedagogia afetiva da leitura, franqueou uma espécie de experiência de aterrisagem, para não dizer aterramento, na literatura indígena, isto é, intraterrena.

## PALAVRAS FINAIS

Este texto registra preliminarmente atividades pedagógicas e um percurso de pesquisa que ainda reclama amadurecimento, em um campo de debates tenso e muito convidativo à experimentação. A sensação que fica é que há muito trabalho a fazer e um longo caminho de reflexão a ser trilhado, sobretudo coletivamente.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDRADE, Oswald. “Manifesto Antropófago” (1928). Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>>. Acesso em 20/11/2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

\_\_\_\_\_. Lei 11645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

\_\_\_\_\_. Lei 12711, de 29 de agosto de 2012. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CAMARGO, Oswaldo. *A descoberta do frio*. São Paulo: Ateliê editorial, 2011.

CAMINHA, Pero Vaz de. Carta a El Rei D. Manuel, Dominus: São Paulo, 1963.

CARMICHAEL e HAMILTON. "Black Power: The Politics of Liberation in America". New York, Vintage, 1967.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FISCHER, Luís Augusto. *Duas formações: uma história: das ideias fora do lugar ao perspectivismo ameríndio*. Porto Alegre: Arquipélago, 2021.

GLISSANT, Édouard. *Poética da Relação*. Tradução de Marcela Vieira e Eduardo Jorge de Oliveira. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo: 2021.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GONZALES, Lélia. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzales em primeira pessoa*. São Paulo: Filhos da África, 2018.

GUERRAS do Brasil.doc (episódio 1). Luiz Bolognesi/Larissa Bodanski. São Paulo: Buriti Filmes, 2019.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIBRANDI, Marília. *Escrever de ouvido: Clarice Lispector e os romances da escuta*. Tradução de Jamille Pinheiro e Sheyla Miranda. Belo Horizonte: Relicário, 2020.

LUCCHESI, Dante et. al. (orgs.). *O português afro-brasileiro* [online]. Salvador, EDUFBA, 2009.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOURA, Clóvis. *Quilombos: resistência ao escravismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. *Beatriz Nascimento Quilombola e Intelectual: possibilidade nos dias de destruição*. São Paulo: Filhos da África, 2018.

NKRUMAH, Kwame. *Escritos*. Tradução de Maria Nazaré Campos. São Paulo: Lavrapalavra, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Carlos Coelho de. *O selvagem coração da crítica* [online]. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2016.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. *Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação*. São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem e Outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

WERNECK, Jurema. *Racismo Institucional: uma abordagem conceitual*. Geledés: Instituto da Mulher Negra e Cfemea (Centro Feminista de Estudos e Assessoria), 2013.

WOODSON, Carter Godwin. *A des-educação do negro*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2021.