

TEMPO DO SER, TEMPO DO SENTIR E TEMPO DO FAZER: CONFLUÊNCIAS LITERÁRIAS NEGRAS COMO UM CAMINHO DECOLONIAL DOCENTE PARA ADIAR O FIM DO MUNDO

Patrícia Barros Soares Batista¹

Resumo

Viver a experiência da nossa própria circulação no mundo como um confluir, contribui para a expansão dos limites de nossa experiência, adiando, assim, o fim do mundo. Neste trabalho, teço, utilizando a escrevivência como instrumento metodológico, reflexões e sentipensares sobre a literatura negra endereçada à infância a partir do entrelace de tempos distintos e indissociáveis da docência focada na decolonização da educação de crianças de uma escola pública mineira. Trata-se de uma tentativa de romper com a lógica do tempo atual, especializado em criar ausências, evidenciando o protagonismo negro. Conclui-se que a travessia escolar, a partir de uma perspectiva antirracista calcada no literário, contribui para a suspensão do transcurso monocórdio de nossa própria existência e fomenta o desejo de realizar outros mundos possíveis, abrindo fissuras no currículo e enegrecendo-o.

Palavras-chave: Literatura negra infantil; escrevivência; decolonização; docência; confluência.

TIME OF BEING, TIME OF FEELING AND TIME OF DOING: BLACK LITERARY CONFLUENCES AS A DECOLONIAL TEACHING PATH TO POSTPONE THE END OF THE WORLD

Abstract

Living the experience of our own circulation in the world as a confluence, contributes to the expansion of the limits of our experience, thus delaying the end of the world. In this work, I weave, using writing as a methodological reflections and feelings about black literature addressed to childhood from the interlace of distinct and inseparable times of teaching focused on the decolonization of the education of children of a public school in Minas Gerais. It is an attempt to break with the logic of the current time, specialized in creating absences, evidencing the black protagonism. It is concluded that the school crossing, from an anti-racist perspective based on literature, contributes to the suspension of the monochorid transcurus of our own existence and fosters the desire to realize other possible worlds, opening cracks in the curriculum and blackening it.

Keywords: Children's black literature; escrevivência; decolonization; teaching; confluence.

Palavras iniciais

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). venida Antônio Carlos, nº 6627, Bairro Pampulha, CEP: 31.270-901, Belo Horizonte, MG. E-mail: patriciab.ufmg@gmail.com

Quando a gente confluencia a gente não deixa de ser a gente. A gente passa a ser a gente e outra gente, a gente rende.

Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo), 2023, p. 04.

Início² esse texto reverenciando a memória e os saberes eternos de Antônio Bispo dos Santos, um filósofo quilombola, hoje ancestralizado, que nos deixou como legado, dentre tantos outros saberes, o encantamento possível e necessário em relação ao modo como enxergamos e vivemos a vida, nutrindo-nos daquilo que é verdadeiro e que se dá, especialmente por meio da confluência, dos encontros:

Não tenho dúvida de que a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passar a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece (BISPO, 2023, p. 4-5).

Quando há confluência, há movimento, há compartilhamento, há reconhecimento, há respeito e, sob a ótica da Educação, aqui compreendida como um processo social, histórico, cultural e político atravessado pelos encontros, compreendo que estes, tal qual assinala Nêgo Bispo, fazem a gente “render”, nos fazem “experimentar o prazer de estar vivo” (KRENAK, 2020, p. 26). Viver a experiência da nossa própria circulação no mundo como uma “fricção” (KRENAK, 2020, p. 13), um confluir de encontros, contribui para a expansão dos limites de nossa experiência, expandindo o horizonte do sonhar, adiando, assim, o fim do mundo.

Ao pensar nas andanças e travessias que se colocam para nós a partir dos diferentes encontros e como estes podem contribuir para ampliar a ideia de ser humano e de um único tipo de existência, tendo em vista que ao longo da história o padrão eurocêntrico, sob a égide colonial estabeleceu normativas em relação àquelas existências vistas, percebidas, valorizadas e àquelas que foram/são historicamente invisibilizadas, silenciadas, subjugadas, escamoteadas, subalternizadas e marginalizadas, me vem à mente a interrogação de Spivak (2010): Pode o subalterno falar? Sob a tessitura epistêmica colonizadora ainda muito

² Por se tratar de um texto oriundo de sentimentos, pensamentos, reflexões e ações experienciadas por mim e, por acreditar na urgência de produções que evidenciem o protagonismo negro e a personalidade como aspectos relevantes e necessários para rompermos com a norma hegemônica da neutralidade, da impessoalidade e da aridez do cientificismo cartesiano, optei por apresentar, ao leitor, o discurso em 1ª pessoa.

presente nos discursos acadêmicos e na lógica predominante em nossa atual sociedade, a resposta é não. Ao subalternizado não lhe é permitido falar, não lhe cabe o humano. Isso porque, segundo Césaire (2020, p. 17), a colonização funciona para “descivilizar o colonizado, para brutalizá-lo no sentido apropriado da palavra”. Para o autor martinicano a colonização seria, então, uma forma de “coisificação” (CÉSAIRE, 2020, p. 24).

Contudo, a resposta para a indagação da intelectual indiana, se ancorada em uma perspectiva que parte de diferentes referenciais culturais e cosmovisões, que não se limita, de modo algum, a tentar explicar o mundo a partir de um ponto de vista europeu e arregimenta-se a partir de uma ótica decolonial, a resposta é sim. A voz, a presença, o pensar e o sentir manifesto por todas as formas de existência no mundo devem ecoar e, dessa maneira, a escola se configura (ou ao menos deveria se configurar) como uma instituição de fundamental importância, tendo em vista que há ali uma intencionalidade pedagógica, um currículo que deveria refletir um projeto social e histórico amplo e diverso capaz de “transformar a realidade social enfrentando as opressões de raça, classe, gênero, etc. rumo à construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (PINHEIRO, 2023, p. 22).

Nesse sentido, a literatura tem importância fundamental na vida das pessoas, sendo considerada, portanto, um direito humano (CANDIDO, 1995). A palavra ficcional, oral ou escrita, arrebatam-nos para um tempo e espaço que não são nossos, nos conduzindo a uma experiência de um viver distante do nosso, ao mesmo tempo tão próximo que ao voltarmos desse encontro já não somos os/as mesmos/as, cabendo-nos, assim, reconfigurar o nosso viver. Sobre a importância desse encontro consigo e com o outro proporcionado pela literatura, Debus (2017) afirma que:

Se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com textos literários, que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada de mundo (DEBUS, 2017, p. 22-23).

A literatura “não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1995, p. 85). Entendendo que a literatura se

configura como uma poderosa forma de ampliar o olhar para os modos de ser, estar, compreender e sentir o mundo, à medida em que se abre à possibilidade de vivermos os impasses da vida humana, neste trabalho, busco tecer uma escrevivência, a partir de reflexões e sentipensares, conceito aqui entendido como o “pensar a partir do coração e da mente” (ESCOBAR, 2014, p. 16) co-razonando o viver. A escrevivência, conceito de Conceição Evaristo (2020), vem me permitindo, a partir de uma narrativa de mim, entrelaçada por uma tessitura de “nós”, abrir frestas e vazios na experiência docente vivida em prol da promoção de uma educação não colonizada e não colonizadora, junto a crianças no processo de alfabetização (1º ao 3º ano) do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), uma escola de tempo integral que atende cerca de 450 estudantes de Belo Horizonte e região metropolitana.

As palavras aqui semeadas são oriundas das ações afiliadas ao projeto de ensino e pesquisa na Educação Básica “LiterÁfricas: a valorização da diversidade étnico-racial a partir da mediação de obras literárias para a infância”, que busca romper com a lógica do tempo atual, especializado em criar ausências (KRENAK, 2020), evidenciando o protagonismo negro na produção literária por meio da sensibilidade, do senso crítico, ético e estético. A referida ação foi criada por mim no ano de 2014. Após ingressar como professora efetiva da escola e me ver imersa em uma realidade marcada por atravessamentos de raça e gênero em relação às interações entre discentes e docentes, então, por acreditar no poder transformador da educação, tal qual assinala o educador Paulo Freire, busquei colocar em prática uma ação que oportunizasse encontros entre diferentes narrativas e enunciações de mundo e leitores em formação inicial por meio do compartilhamento da leitura e de conversações literárias. Atualmente as atividades do projeto são desenvolvidas por docentes negras e não negras do Núcleo Básico.³ O público atendido pelo projeto compõe-se de 140 estudantes do 1º Ciclo de Formação Humana, na faixa etária de 6 a 9 anos de idade.

³ Destacamos que no Núcleo Básico, Núcleo responsável pelo processo de Alfabetização do Centro Pedagógico, é composto por 14 docentes. Deste total, apenas 3 professoras são negras, sendo 2 pardas e 1 retinta.

O Centro Pedagógico é uma escola pública federal cujo ingresso se dá por meio de sorteio. Assim, tem-se uma gama plural e singular de modos de vida que exprimem uma diversidade cultural, social, econômica e étnico-racial das crianças que participam do projeto. Destaca-se que há predomínio de estudantes pardos e brancos e que, por ser um microcosmo que espelha o macrocosmo social, cotidianamente enfrentamos situações que refletem o racismo estrutural e demandam ações educativas de intervenção e acolhimento diários. Acreditamos que a representatividade é fundamental para ressaltar o valor e importância de todas as formas de existência, visibilizando e enaltecendo as diferentes narrativas de mundo presentes na escola e contribuindo para o fortalecimento de um caminhar firme rumo à uma educação contra-hegemônica mais humana, sensível, reflexiva, crítica e diversa e que a literatura é um caminho potente e sensível para este fim.

Pode-se dizer que a comunidade escolar – crianças e famílias – se mostra bastante receptiva às propostas de literatura afrocentrada embora, tenhamos vivenciado questionamentos por parte de algumas famílias em relação à algumas temáticas consideradas “complexas” ou “delicadas” dado o contexto de intolerância a elementos oriundos das culturas e religiões de matriz africana, como, por exemplo, os orixás. Por ser uma ação longitudinal, desenvolvida de modo contínuo e sistemático do 1o ao 3o ano, temos a oportunidade de ressignificar o olhar e o pensamento para a estética, os valores, a sabedoria, a sensibilidade e a potência da negritude por via da educação literária, que se abre às diferenças, evidenciando e valorizando-as. Isso porque a literatura negra ou afro-brasileira é imprescindível para o exercício da liberdade, sendo também uma possibilidade de fortalecer narrativas contra-hegemônicas num cenário cuja uma única voz, a do colonizador, tem historicamente sido aceita como “oficial” dadas as relações de poder social e historicamente estabelecidas.

Para Adichie (2019, p. 22-23) “é impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder (...) O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas fazer com que ela seja sua história definitiva”. Busco, no meu fazer/viver cotidiano educacional, romper com essa lógica de poder/dominação fortemente presente nos discursos e práticas escolares renunciando tudo aquilo que,

a meu ver não tem vida, tudo aquilo que “formata pessoas para um outro mundo, e não para o lugar onde cada um de nós experimenta o cotidiano” (KRENAK, 2022, p. 117). Acredito que a educação deve ser o lugar privilegiado das experiências para se “perceber como sujeito coletivo, para aprender que não estamos sozinhos no mundo” (KRENAK, 2022, p. 116).

Todos os encontros e narrativas nos fazem ser quem somos, por isso é preciso pensar em trazer para o primeiro plano histórias que não simplifiquem o olhar para as muitas histórias que nos formam, evidenciando histórias que não criam estereótipos - sendo estes sempre incompletos - histórias que não roubem a dignidade das pessoas e que contribuam para o reconhecimento da nossa “humanidade em comum” (ADICHIE, 2019, p. 27-28).

A partir de um exercício escrevente busco tecer aqui reflexões sobre as travessias escolares, entendendo que a “base da educação é feita em fricção com o cotidiano” (KRENAK, 2022, p. 115) e esta fricção com a vida prepara as pessoas para se perceberem como sujeitos coletivos, para aprender que “não estamos sozinhos no mundo” (KRENAK, 2022, p. 116). E, tendo o literário como horizonte, torna-se possível enveredar rumo a uma perspectiva antirracista que torne a escola um lugar de eco das diferentes vozes, ressoando a valorização e o respeito às diferentes formas de existir e ocupar o mundo, este é o meu sonhar, entendendo sonho como um “lugar de veiculação de afetos” (KRENAK, 2020a, p. 37).

Ancoragem teórica

O trabalho insere-se no campo de estudos literários com enfoque étnico-racial, buscando inspiração especialmente nos estudos que adotam uma perspectiva epistemológica que contribua para a decolonizar do olhar para a educação. Investigações desenvolvidas com base nesse referencial visam contribuir para “desfazer o colonialismo” (KILOMBA, 2019, p. 224) que invisibiliza, apaga e silencia, através do “rebaixamento existencial” dos povos tidos como “colonizados” pelos povos autointitulados “colonizadores” (PINHEIRO, 2023, p. 25). Considerando esse horizonte, tomo como limites teóricos, sob a ótica decolonial, os conceitos de literatura e literatura para a infância, literatura negra/afro-brasileira, experiência,

discurso e confluência. Busco, desse modo, germinar ideias “para adiar o fim do mundo” (KRENAK, 2020).

O enfoque decolonial foi adotado por entender a necessidade de um “reposicionamento epistemológico que evidencie os alicerces da constituição e manutenção das relações raça-gênero” (SILVA, 2022, p. 56). Por meio de uma perspectiva decolonial tem-se a oportunidade de questionar dicotomias como sujeito/objeto, humano/não humano e civilizado/selvagem associando-os à sua gênese colonial. O colonialismo segundo Kilomba (2019) determina o que é centro e o que é margem, quem é falante e quem é ouvinte, quem pertence e quem não pertence, baseado, sobretudo, em aspectos raciais que predominam nas relações. A problematização do racismo imperioso em nossa sociedade se configura, portanto como “um enquadramento fundamental para o desfazer de um dos alicerces da colonialidade” questionando e problematizando por meio do embate e da resistência os quadros sociais delineados pelo colonialismo.

A definição de literatura é algo complexo, muitas têm sido as perguntas relacionadas a este campo, porém, “suas respostas são quase sempre consideradas provisórias, ou seja, ‘conceitos’ constituídos de acordo com diferentes visões e juízos de valor, historicamente situados no tempo e no espaço” (OLHER, 2008, p. 77). A literatura é aqui entendida como uma forma de encontro de alteridades e, deste modo, de entendimento de si e do outro, o que nos leva a compreendê-la como experiência.

De acordo com Larrosa (2002, p. 21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. A experiência literária é assim, um encontro com e a partir da palavra. Ao abrir espaço para a palavra que nos diz sobre o mundo, a vida e a existência, pela ótica decolonial a literatura é compreendida, também, como um território constituído por diferentes vozes que recriam um sentido diverso e potente em torno do que já foi vivido, sendo, portanto, um sistema simbólico de comunicação inter-humana. Entendendo que na obra literária existe uma fusão do social com o textual e que, não é possível, portanto, dissociar texto de contexto, pode-se dizer que a literatura constitui um sistema simbólico de comunicação fundamental para os seres humanos, havendo um estatuto literário próprio para a recepção infantil: a

literatura infantil ou literatura para a infância⁴, considerando aqueles/as que são os/as destinatários/as principais dessa produção literária.

A literatura para a infância pode ser compreendida como “uma produção cultural que tem seu foco na linguagem e obedece a critérios estéticos literários” (DEBUS, 2017, p. 27). Esta dimensão permite-nos entender que não há uma literatura maior ou menor em função do endereçamento, tendo em vista que a literatura, independente da recepção (infantil ou adulta) é arte, e “o subsolo da arte é um só” (CANDIDO, 1995, p. 331). O texto literário, independentemente da idade a que se destina, partilha com os/as leitores/as valores de natureza “social, cultural, história e/ou ideológica por ser uma realização de cultura e estar integrado num processo comunicativo” (DEBUS, 2017, p. 29). Tais valores não são explícitos, mas se dão através do jogo de negociação de sentidos estabelecido entre leitor e texto.

O discurso literário se faz por meio da linguagem, uma produção histórica, um processo interativo que carrega consigo aspectos ideológicos (Bakhtin, 2009). Tendo em vista a sua não neutralidade, cumpre assim sua natureza dialógica, “sendo apropriada de diferentes formas pelas subjetividades” (SOUZA, 2008, p. 02) estabelecendo embates, tensões e resistências. O discurso tem “uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de identidade” (KILOMBA, 2019, p. 14).

Sendo a literatura um dos espaços discursivos que, ao mesmo tempo possibilita a criação e também reafirma determinadas relações de poder, a literatura negra se configura como uma nova possibilidade “de ver, de falar, de pensar, de existir” (LARROSA, 2010, p. 126). Não é consensual a denominação do conjunto da produção de escritores/as negros/as como literatura negra ou afro-brasileira (DEBUS, 2017, p. 23). Para Bernd (1988) a presença de um eu enunciador que se identifica como negro, amplia a definição de literatura negra:

(...) a presença de uma articulação entre textos, determinada por certo modo negro de ver e de sentir o mundo, e a utilização de uma linguagem marcada, tanto no nível do vocabulário quanto no dos símbolos, pelo empenho em resgatar uma memória negra esquecida, legitimam uma

⁴ Embora o termo literatura infantil seja utilizado com frequência para denominar a produção literária destinada às crianças, compreende-se que os livros são escritos por adultos/as. (HILLESHEIM, 2008).



escritura, vocacionada a proceder à desconstrução do mundo, nomeada pelo branco, e a erigir sua própria cosmogenia (BERND, 1988, p. 22).

Entender a presença da literatura negra no cotidiano de estudantes do Ensino Fundamental como uma prática decolonial de saberes, implica pensar na literatura como algo que “nos forma (ou nos de-forma ou nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” (LARROSA, 2002, p. 133). Implica também compreender que, diferentemente da escola a literatura se abre às dúvidas e às incertezas, pois:

É no campo literário que encontramos um não lugar de verdades absolutas, dado que a literatura abre caminho às incertezas e à interrogação constante. Tudo o que muitas vezes não é permitido vivenciar no ambiente escolar, vivencia-se pela literatura (BATISTA, 2023, n.p.).

A presença negra protagonizando o campo literário potencializa a literatura tendo em vista que esta “não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características” (TODOROV, 2009, p.22). Os processos escolares podem e devem ir além do que é prescrito e pressuposto acerca das aprendizagens, um caminho já consolidado e inegavelmente relevante, mas, acredito que por tratar-se de um processo atravessado pelas subjetividades, o percurso formativo educacional deve se embasar na criação de rizomas (DELEUZE; GUATARRI, 1995) que “crescem pelas intercessões, nos entres, nos meios; nem início nem mesmo fim, preservando, todavia, centelhas de natureza original de cada parte” (SILVA; FORNARI, 2018, p. 165).

O caminho da educação é um caminho de confluências, encontros, travessias, afetos nas quais se torna possível traçar “linhas de fuga e intensidade” (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 19). A educação é um confluir. Segundo Bispo (2023, p. 4-5), a confluência “é a energia que está nos movendo para o compartilhamento (...) é uma força que rende, que aumenta, que amplia.” Segundo o autor quilombola, a medida é sempre assentada no superlativo, dado que essa palavra é germinante. Por isso, é urgente construir outros sentidos para o viver na escola, trilhando percursos outros que permitam rizomaticamente a confluência de afetos, sentires, pensares, saberes e memórias que façam ecoar as vozes que

representam as diferentes existências humanas, em especial dos povos historicamente silenciados, como é o caso do povo negro e afro-diaspórico.

Confluindo pensamentos e cosmovisões distintos: fissuras que pretendem decolonizar o currículo

O encontro com as produções oriundas de pensadores que se baseiam em cosmovisões distintas do pensamento eurocêntrico dominante, tem me provocado a buscar novas formas de reelaboração do pensar e do sentir para o fazer docente e para a promoção de experiências literárias que contribuam significativamente para a formação leitora de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, autoras/es como Eliane Debus, Bel Santos Mayer, Chimamanda Ngozi Adichie, Grada Kilomba, Nêgo Bispo e Ailton Krenak, entre outros, tem se configurado como respiros que fortalecem a conjugação diária do verbo esperar tal como assinalado por Paulo Freire (1992), potencializando o olhar para as existências plurais e os tensionamentos oriundos da territorialização da escola.

O currículo, compreendido como um território em constantes disputas de poder (ARROYO, 2011), vem sendo cada vez mais pressionado pelos coletivos populares, no que diz respeito à exigência da presença de suas narrativas pronunciadas pela escola. A concepção de currículo como território, isto é, um campo de tensão e disputas, não é algo novo, desde a década de 1970 vem se revelando como um importante balizador no que tangencia a análise das relações de poder que envolvem os currículos escolares. Para além das disputas teóricas, o currículo é disputado pelos sujeitos da ação educativa: educadores e educandos, que exigem o seu reconhecimento como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem ter vez e voz no território curricular (ARROYO, 2011). Nesse sentido, sabendo-se que 77,5%⁵ dos/as estudantes matriculados/as no Ensino Fundamental são estudantes negros, não se pode, eticamente, negar a esse público

⁵ Dados da pesquisa “Educação na perspectiva dos estudantes e suas famílias”, disponibilizada pelo Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE). Disponível em: <https://gife.org.br/aceso-dos-estudantes-negros-a-educacao-ainda-esbarra-na-falta-de-acolhimento/#:~:text=Dados%20do%20Censo%20Escolar%20de,20%2C2%25%20s%C3%A3o%20brancos> Acesso em 09 nov. 2023.

o acesso a experiências que lhes fortaleçam identitariamente, que lhes represente e que abra caminhos a modos bonitos, sensíveis e potentes de se enxergarem como seres humanos. Não se pode negar-lhes o seu direito à literatura (CANDIDO, 1995).

Assim, para decolonizar o currículo faz-se necessárias ações de ensino ancoradas em referenciais africanos e afro-diaspóricos, de modo a abrir caminhos para uma (re)organização curricular, evidenciando diferentes formas de existir e trazendo para o plano do protagonismo diversas vozes, pensares, sentires e saberes que foram historicamente inferiorizados e silenciados. Nesse aspecto, a literatura negra abre-se a uma vereda significativa para a promoção de encontros diversos e humanizadores. Centrar os processos de ensino sob a égide decolonial da negritude se configura como uma resposta ao processo histórico de desumanização das pessoas negras e um espaço de mobilização de estratégias para a construção de uma sociedade mais justa, em que a educação potencialize o olhar para o crítico e para o sensível. E, nesse âmbito a literatura se configura como uma experiência humanizadora urgente e necessária.

A literatura é uma experiência que potencializa os modos de ser e estar no mundo, permitindo a cada um/a responder melhor à sua vocação humana (TODOROV, 2009). Contudo, embora seja inegável a sua relevância, a presença da literatura na escola vem sendo cada vez mais tolhida em função das atuais políticas educacionais neoliberais, que organizam o currículo tendo como prisma a utilidade dos conteúdos. Esse tipo de pensamento alimenta aquilo que Ailton Krenak (2020a, p. 95) chama de “erosão da vida” à medida em que, ao retirar a literatura do currículo, retira-nos, em certa medida, a oportunidade de “viver a experiência de fruir a vida” (KRENAK, 2020a, p. 110). Mas, diante do deserto que se coloca à experiência literária na escola, fortalece-se o enfrentamento, a resistência, pois não se pode correr toda vez que vemos um deserto é necessário atravessá-lo, como sabiamente nos ensina Ailton Krenak (2020^a, p. 116): “Quando aparecer um deserto, o atravesse”.

A literatura para crianças, produção concebida como distinta daquela destinada ao/à leitor/a adulto/a, se baseia em uma concepção cultural que confere ao/à leitor/a infantil uma especificidade. Diversas linguagens e temáticas compõem

essa produção, que pode ser compreendida também como uma forma de resistência para ampliar as percepções culturais e identitárias (MAYER; GOMES, 2021). Essa literatura permite o atravessamento de muitos desertos interiores e se abre a oásis simbólicos e semânticos por meio de palavras, imagens e vazios a serem preenchidos pelo leitor em formação.

Para Debus (2017), as obras literárias são objetos culturais que permitem ler o outro e sobre o outro, compreendendo melhor a si e ao mundo que o cerca. Há, contudo, um grande desafio no que diz respeito à diversidade étnico-racial, especialmente no tocante à representação de personagens negras e valorização da estética negra. Os discursos, segundo Chartier (1990), não são neutros, pois formam práticas legitimadoras de uma ordem determinada e socialmente construída. No Brasil, podemos associar os discursos sociais, escolares e literários ao racismo que estrutura a nossa sociedade. Segundo Silvio de Almeida, o racismo “formata as subjetividades nas relações sociais” (ALMEIDA, 2018, p. 23), visto que, do ponto de vista da consciência e dos afetos, valida quem merece ser considerado sujeito.

Abrir caminhos para a negritude no processo formativo de crianças, a partir da apreciação de diferentes obras literárias que operam com distintas temáticas, protagonistas, enredos, projetos gráfico editoriais, gêneros, autoria, etc. é um modo de instigar o olhar para as inquietudes vivenciadas no espaço escolar e nos diferentes ambientes sociais como um todo. Fortalece e sensibiliza os sujeitos para perceberem criticamente as “ocupações estéticas eurocêntricas, em especial na seleção literária ofertada a crianças (...)” (MAYER; GOMES, 2021, p. 17), colocando em discussão a visão estreita dual vinculada aos estereótipos pejorativos comumente associados às manifestações identitárias negras. Tendo em vista que estas, embora inscritas na nossa história, ainda “pelejam por reconhecimento” (MAYER; GOMES, 2021, p. 17).

Diante disso, o projeto de ensino e pesquisa LiterÁfricas: a valorização da diversidade étnico-racial por meio da mediação de obras literárias para a infância busca promover a mediação de obras literárias que abarcam temas e personagens considerados representativos do ponto de vista da diversidade étnica e racial. A intenção é valorizar a diversidade, contribuir para a promoção da literatura e para a

formação de leitores/as críticos/as e sensíveis aos diferentes modos de existência no mundo.

A ação surgiu no ano de 2015 por compreender a relevância da temática étnico-racial a partir da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por entender que a literatura pode contribuir para potencializar narrativas que atuem na desconstrução da visão excludente e inferiorizante sobre a população afrodiaspórica e a urgência dessa temática nas práticas escolares. Entendendo, também, que a presença da literatura negra na prática docente contribui para problematização das “ocupações estéticas eurocêntricas predominantes nas escolhas curriculares, em especial na seleção literária ofertada a crianças e adolescentes” (MAYER; GOMES, 2021, p. 17).

A dimensão social da literatura, entendida como um direito que deve ser efetivado na escola a partir das diretrizes educacionais e da prática docente, ancora as ações do projeto, compreendendo que na obra literária existe uma fusão do social com o textual e que, não é possível, portanto, dissociar texto de contexto. A partir do estabelecimento de uma agenda semanal de mediação da leitura literária com enfoque nas obras que abarquem as relações étnico-raciais (literaturas africanas e afro-brasileiras), são criadas rotinas de leitura e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores por meio de rodas de leitura. Sob a forma de leitura compartilhada, há trocas de impressões sobre a experiência vivenciada a partir da exploração de elementos simbólicos e culturais representativos da negritude e da interlocução com as experiências dos/as participantes (docente e crianças).

Escrevivência como caminho metodológico: uma escrita de NÓS

Para bell hooks⁶ encontrar a voz é um ato de resistência. Os percursos metodológicos que venho trilhando no ensino e na pesquisa buscam fazer fortalecer

⁶ bell hooks é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político de recusa egóica intelectual. hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa intelectual ampliou suas palavras (escritas e faladas), bem como as palavras que vieram antes dela, ajudando, assim, a pavimentar o caminho que intelectuais negras vem percorrendo e sobre o qual ainda há muito o que dizer. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/bell-hooks-e-as-miudezas-que-importam/>. Acesso em 11 nov. 2023.

vozes negras no currículo do Ensino Fundamental. Por isso, aqui adoto a escrevivência como uma ferramenta metodológica.

Segundo Barosi (2016, p. 33), a escrevivência se configura como “instância ética, estética e poética” ao dar vazão à mudança de perspectiva por meio do processo criativo. A escrevivência possibilita a abertura de fissuras e vazios a partir de uma narrativa, tecida por “nós”. Conceição Evaristo afirma que a escrevivência “não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade. Não se restringe, pois, a uma escrita de si, a uma pintura de si” (EVARISTO, 2020, p. 35). Configura-se, assim, como uma narrativa subjetiva de “nós”. Utilizar o conceito de escrevivência como matriz metodológica nesta proposta é uma maneira de evidenciar a vida de sujeitos não hegemônicos, contribuindo para reconhecer o lugar de resistência, reexistência e protagonismo da negritude e da docência.

Resistir para reexistir: uma escrevivência sobre o tempo do ser, o tempo do fazer e o tempo do sentir a partir da literatura negra

Antes de apresentar a escrita de mim, tecida por “nós”, aqui entendido como termo que abarca uma coletividade ancestral que potencializa os lugares que ocupo no mundo, registro que, por meio de minha enunciação como mulher negra e professora que busca ler a palavra, compreendendo a vida e interpretando o mundo, quero demarcar como os atravessamentos vivenciados trasbordaram e me motivaram a tomar consciência do meu processo particular de interpretar e ocupar o mundo. Identificando as negações e resistindo a tudo o que ceifa o protagonismo negro no currículo e na vida. Entendo, portanto, que escrever é uma “maneira de capturar, agarrar a fala e mantê-la por perto” (hooks, 2019, p. 33), é uma forma de reexistir, uma forma de fortalecer a dimensão do poder, do tempo do escrever, do tempo do ser, do tempo do sentir, do tempo do saber e do tempo do fazer.

Quero afirmar o lugar da minha escrita entendida como periférica, e que tal como afirmam Neves e Heket (2021) não se traduz, necessariamente, por sua dimensão econômica, mas “desse lugar de experimentações como mulher negra que ocupa um lugar marginal no mundo pautado em um ideal branco” (NEVES; HECKET, 2021, p. 142). O sentido de periférico aqui centra-se no campo do



tensionamento e do enfrentamento nos diferentes âmbitos sociais, políticos e culturais. E é esta ocupação periférica que nos permite criar estratégias de enfrentamento às violências que historicamente vem sendo produzidas (KILOMBA, 2019). Há diferentes formas de enunciar e opto aqui por algo que considero da ordem do pensar-sentir-fazer de Larrosa (2002), buscando estabelecer de um diálogo disruptivo com as normas coloniais vigentes.

Portanto, a escrita que apresento se configura como uma busca pela criação de outros discursos que visam contribuir para uma escrita compartilhada por um corpo que vivencia e que exprime o sentido, escrevivendo-o. Nos limites postos pela palavra que não comportam os matizes de todas as cores, sons, texturas, dúvidas, incertezas que marcaram e marcam o caminho percorrido na travessia docente, atrevo-me a escrever, não com a pretensão de imprimir no leitor alguma espécie de realidade do que foi vivido, mas intencionando ficcionar a memória de modo a incorporar neste exercício um imbricamento de escrita e vida por meio da ficção e da poesia. Essa experiência narrativa sobre aquilo que me atravessou e atravessa se configura como um conceito vivo e operante no que tangencia invenção e acontecimento. Assumir nossa fala “para nós mesmas é imprescindível nesse processo de enfrentamento das opressões e, principalmente das imagens de controle” (NEVES; HECKET, 2021, p. 142)

Ao longo do meu percurso como educadora, venho me descobrindo mulher negra, e venho buscando me tornar cada vez mais consciente do meu papel no mundo, buscando compor mosaicos da experiência negra no campo da Educação. A seguir, apresento uma escrevivência feita a partir dos fragmentos de memória que compõem o meu percurso. Se em minhas memórias não há espaço para a literatura negra na infância, o meu fazer hoje é busca por romper com essa lógica colonial. E sigo entre desafios e vislumbres de um horizonte enegrecido e mais bonito, pois, arroz e feijão nutrem, mas a palavra nutre também e todo ser vivente necessita da palavra para (re)significar cotidianamente a sua existência. E ainda que intentem furtar esse direito, busco abrir veredas para os encontros literários livres, potentes e diversos e isso está intimamente imbricado nos tempos em que sou, sinto e faço a docência. Pois, apesar da aridez colonial que habita o campo educacional, encontro



força resistência e estes elementos da ordem temporal do ser, do sentir e do fazer na docência me atravessam e (re)significam a minha existência:

No tempo do ser venho sendo atravessada pela ancestralidade que ecoa em mim e diz: vai, encontra-te e busca aquilo que é do nosso povo e que tentaram dizimar! Enfrente o medo. Tenha coragem. Vá!

No tempo do sentir entendo que o lugar da negritude é o da evidência e não do apagamento.

No tempo do fazer demarco que o lugar é do discurso e não do silenciamento.

Antes seguia a flecha, mas descubro que é mais profícuo e verdadeiro seguir a espiral, experimentando novas formas de olhar e compreender a vida e transitar confluindo com os viventes do mundo. Encontro a palavra. Encontro imagens.

Diante desses distintos e imbricados tempos no meu viver entendo muitas outras coisas:

O lugar é do protagonismo e não da subalternização.

O lugar é da luta e não do luto, do medo.

O literário é o lugar do negro.

A literatura é um direito.

Mas se é direito, a quem esse direito é assegurado?

Penso nos meus vizinhos da época de infância, que hoje criam seus filhos apartados da literatura e a resposta é não. O direito à literatura não lhes é assegurado.

Penso nos estudantes que frequentam a escola em busca de algo que traga qualquer tipo de nutrição para o seu viver e se agarram ferozmente a qualquer possibilidade de fugir da realidade dura na qual estão inseridos e a resposta também é negativa. O direito à literatura não lhes é assegurado.

Penso na grande maioria que precisa escolher, quando tem a oportunidade da escolha, entre a farinha, o macarrão, o arroz e o feijão e, mais uma vez a resposta é não. O direito à literatura não lhes é assegurado.

Onde cabe o livro? Onde cabe a negritude na literatura? Não coube na minha infância. Mas agora cabe em minha vida e me faz enfrentar as barreiras e proporcionar encontros literários nos espaços em que atuo de maneira a enegre(SER) as experiências leitoras para além da lei. É a busca por trazer a diversidade para a escola. Fazer ecoar vida. Sei que ainda é algo ínfimo, mas são as pequenas coisas que compõem a grandeza do mundo não é mesmo?!

Quem disse que na escola não há espaço fissuras de afeto e potência?

Quem disse que o estar no mundo é linear e não circular?

Quem disse que o que vale é o desenvolvimento e não o envolvimento?

Chamo muitos para se envolverem comigo, mas o que querem é o desenvolvimento. Então sou em quem digo não.

Tenho muito mais perguntas do que respostas, sempre. E me vejo diante de NÓS que ora me apertam, ora desatam e me mostram que é preciso buscar estabelecer diálogo com as diferentes formas de estar no mundo. Silêncio por todos os lados. Tudo é neblina, então eu me pergunto: que espaço posso estabelecer para interlocuções com a pluralidade na minha sala de aula? Aos poucos, encontro tracejos que vão desenhando respostas. É preciso olhar. Enfrentar. Resistir. Reexistir. Sonhar.

A sala de aula é meu espaço de atuação e este precisa ser desterritorializado. Não pode haver espaço senão para afetos e resistência ao colonizador. E assim sigo, entendendo que o que



me nutre pode nutrir outrem. O que me atravessa pode atravessar aqueles com as quais compartilho a vida, palavras, imagens, olhares, sentires.

E Sankofa me leva a olhar para trás e acolher aquilo que fala do que eu sou, daquilo que me é essencial. Então prossigo, percebendo que há uma tendência de se reconhecer a influência africana e afro-brasileira em determinados campos “culturais” como a culinária e a música, por exemplo. Então eu grito para todos ouvirem: O negro não tem só uma cidadania lúdica! Como sabiamente nos diz Jurema Batista.

Não duvidem da nossa sabedoria, sensibilidade e força! É o que ressoa em mim. E este ressoar abre veredas negras.

Não embranqueceremos Machado de Assis.

Não prenderemos Cruz e Souza sob muros.

Me movo nessa terra (re)criando constantemente o mundo, transitando espiraladamente no tempo do ser, do sentir e do fazer. Enegreço-me. Enegreço-te. E sigo atravessando desertos.

As experiências narradas a partir das escrivências são da ordem dos acontecimentos, da ordem do vivido e também do ficcionado, pois entendo que sendo sujeita da experiência e compartilhando as afetações da vida, a partir daquilo que sinto e o que me ocorre cotidianamente (LARROSA, 2002) configura-se uma ferramenta de memória poética, uma ferramenta para resistir.

A potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo segundo Krenak (2023, p. 103), leva-nos para um tempo e um lugar que não são imaginários, mas, reais, por isso, devemos seguir “existindo sempre que uma comunidade insiste em habitar esse lugar poético de viver uma afetação de vida” (Krenak, 2022, p. 104). Ainda segundo o pensador indígena não há nada mais importante do que a vida, por isso a educação deve ser um lugar, essencialmente de vida, um lugar de todos. Compreendendo que Educação não tem nada a ver com futuro “afinal ele é imaginário, e a educação é uma experiência que tem que ser

real.” (KRENAK, 2022, p. 107) e tem quer ser no agora, por isso chamado de presente.

Cabe a escola abrir espaço para outras narrativas, contribuindo para dissolver “fronteiras culturais e raciais, para que a gente possa falar de uma maneira mais respeitosa da diversidade cultural e da pluralidade da vida” (KRENAK, 202, p. 112), haja vista que escola não é um prédio, mas “uma experiência geracional de troca que deveria ser enriquecida e valorizada” (KRENAK, 2022, p. 114) alicerçada pelo compartilhamento de saberes.

Palavras que encerram, mas não se findam

Encerro o texto sem a pretensão de findá-lo, pois as palavras, assim como a vida, são circulares, continuam a mover-se em um movimento contínuo rumo a quem as acolha e as amplie preenchendo a língua com potência e encantamento de sonhos e vida pulsante.

A travessia educacional, a partir de uma perspectiva antirracista, calcada no literário contribui para a suspensão do transcurso monocórdio de nossa própria existência (ANDRUETTO, 2012) e fomenta o desejo de realizar outros mundos possíveis, abrindo frestas no currículo, enegrecendo e decolonizando o pensamento. Minha prática docente como mediadora de leitura literária negra, como educadora e eterna vivente de confluências, tem sido uma forma de sonhar e realizar um mundo onde todas as existências circulam, onde haja espaço para afetos, culturas, pensamentos, sentimentos e modos de fazer a vida acontecer, onde haja valorização de todos os corpos e formas de ocupar e conceber o mundo. Resistir a um currículo colonial por meio da travessia literária com as crianças é o modo que encontrei de suspender o céu e ampliar horizontes, tornado a escola um lugar de inspiração e de encontros. Que cada vez mais, a educação se torne rio, serpenteando diferentes saberes e culturas, sabendo que ao desaguar, o que antes era sertão, pode, agora, se tornar mar.

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2011.

BATISTA, P.B.S. Onde está a poesia? A experiência literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 26. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/26/onde-esta-a-poesia-a-experiencia-literaria-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em 05 dez. 2023.

BERND, Z. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BAROSI, L. (2017) (Po)éticas da escrevivência. **Estudos da literatura brasileira contemporânea**, n. 51, p. 22-40. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/25559/18207>. Acesso em 08 dez. 2023.

BISPO, A. S. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/ PISEAGRAMA, 2023.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CHARTIER, R. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo, Editora 34, 1995.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

ESCOBAR, A. **Sentipensar com la Tierra**: Nuevas Lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA. 2014.

EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, Isabella Rosado (orgs). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HOOKS, B. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

KRENAK, A. **O futuro é ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, L. J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira da Educação**, N° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

LARROSA, L. J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MAYER, B. S.; GOMES, L. Abrindo veredas para ver e ler além do espelho: um estudo sobre a recepção da mitologia dos orixás afro-brasileiros por crianças. In: TAVARES, C.; WEISZ, T. (orgs). **Literatura e Educação**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2021.

NEVES, G. S., & HECKERT, A. L. C. (2021). Escrivivência: uma ferramenta metodológica de análise. **Mnemosine**, v.17(1). Disponível em: <https://doi.org/10.12957/mnemosine.2021.61847>. Acesso em 09 dez. 2023.

OLHER, M. Literatura e Instituição. **Anuário de Literatura**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 76–85, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2008v13n2p76>. Acesso em: 16 set. 2023.

SILVA, R. F., & FORNARI, L. M. S. Linhas da formação docente: plasticidades dos encontros rizomáticos. **Linhas de formação docente**, v. 10, n.24, 2018. Disponível em: [file:///D:/Downloads/rafael,+9.artigoramiresliege%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/rafael,+9.artigoramiresliege%20(1).pdf). Acesso 11 out. 2023.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009

PINHEIRO, B.C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil: 2023.



SILVA, P. A. C. **O projeto decolonial de Grada Kilomba**. Dissertação (Mestrado em Letras). Pós-Graduação em Estudos Literários, Culturais e Interartes da Universidade do Porto, Porto, 2022.

SOUZA, E. M. F. **Linguagem**: incompletude, inacabamento e inconclusão em Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. VI Fórum Internacional Paulo Freire, 2008.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.