

A potencialidade da literatura como prática pedagógica antirracista: um estudo de caso

Vinícius Oliveira Pereira

 **DOUTORADO**

Graduado em Pedagogia e mestre em Educação. Atualmente cursa o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed-UERJ). Atua como professor da educação básica na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias (RJ) e na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV-FIOCRUZ).

Resumo

O artigo analisa em que medida um projeto literário, desenvolvido em uma escola da educação básica, conseguiu fomentar práticas pedagógicas antirracistas e de valorização da diversidade étnico-racial. O projeto literário, baseado no livro **Felicidade não tem cor**, do autor Júlio Emílio Braz, promoveu uma série de atividades no espaço escolar analisado, com destaque para (1) rodas de diálogo sobre a leitura do livro; (2) oficina de bonecas abayomis com as crianças; (3) bate-papo com o autor do livro. A análise das atividades desenvolvidas pelo projeto citado ocorre a partir do diálogo com os conceitos de denúncia e anúncio de Paulo Freire (2001) e aciona, também, o trabalho desenvolvido por Djamila Ribeiro (2019) e a palestra ministrada pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009). As considerações do presente artigo indicam a potencialidade do trabalho literário para o desenvolvimento de um espaço escolar que leve em consideração a diversidade étnico-racial, o impacto positivo na autoestima das crianças quando as práticas pedagógicas contemplam o debate sobre a importância da representatividade e a construção de relações raciais mais saudáveis a partir do espaço de troca e escuta sobre temas relacionados às questões raciais.

Palavras-chave: representatividade, projeto literário, racismo.

Introdução

Foi aquela redação. É, foi sim. Começou com aquela redação que a dona Evangelina pediu para todos fazerem. (...) “O que eu quero ser quando crescer?” Eu lembro dela direitinho. Palavra após palavra, (...) eu espichei o ouvido e ele [Fael] disse... ‘Eu queria ser branco. Se eu fosse branco, ia ser diferente. Todo mundo ia gostar da gente.’¹

A epígrafe com que inicio este artigo é um trecho do primeiro capítulo do livro infantojuvenil **Felicidade não tem cor**, do autor Júlio Emílio Braz.² Escrito no início da década de 1990, o livro é narrado pela irreverente Maria Mariô, uma boneca de pano que apresenta a história de Fael, um menino negro de aproximadamente 10 anos e que desde muito cedo tem sua experiência escolar marcada pelo racismo, expresso por meio de apelidos como “macaco”, “picolé de asfalto”, “anu” e “carvão”. Apesar de ter sido escrito no fim do século passado, o livro **Felicidade não tem cor** coloca em evidência um problema que, infelizmente, ainda se faz presente em muitas escolas brasileiras: o fato de grande parte das crianças negras ter que lidar, cotidianamente, com o racismo.

Tema sensível para uma parcela da sociedade brasileira, que receia macular a imagem de uma democracia racial,³ o racismo tem sido uma variante que marca, de forma profunda, a sociabilidade dos sujeitos no Brasil. Mas, afinal, o que é o racismo? A filósofa Djamila Ribeiro, em seu livro *Pequeno Manual Antirracista*, apresenta, a partir do diálogo com a perspectiva defendida pelo Movimento Negro, a seguinte definição para esse fenômeno: “Movimentos de pessoas negras há anos debatem o racismo como estrutura fundamental das relações sociais, criando desigualdades e abismos. O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo” (RIBEIRO, 2019, p. 6).

¹ Trecho do livro **Felicidade não tem cor**, de Júlio Emílio Braz.

² Júlio Emílio Braz é ilustrador e escritor de literatura infantojuvenil. Publicou mais de 100 obras. Em 1988, ganhou o prêmio Jabuti de Autor Revelação com o livro **Saguairu**.

³ Cunhado por Arthur Ramos em um congresso nos Estados Unidos, o termo democracia racial tem sido constantemente associado à obra de Gilberto Freyre. O autor discute como o modelo de colonização tolerante à miscigenação promoveu no Brasil um hibridismo cultural e uma tolerância racial (MOTTA, 2007). Freyre, ao comparar as dinâmicas das relações étnico-raciais estadunidenses e brasileiras, aponta para um maior recrudescimento da tensão da primeira em relação à segunda. As perspectivas que se baseiam no mito da democracia racial tendem, na maioria das vezes, a negar a existência de conflito racial e a variante do racismo na sociedade brasileira.

Ribeiro ressalta em seu argumento que o racismo pode ser entendido como um elemento estruturante das sociedades contemporâneas, marcando a sociabilidade dos indivíduos, independentemente de suas vontades. Nesse sentido, a autora destaca a importância de uma vigilância constante, pois o combate ao racismo precisa ser uma tarefa cotidiana.

Considero importante também trazer para o debate as ponderações do psicanalista martinicano Frantz Fanon. Conhecido por obras como *Pele negra, máscaras brancas* e *Os condenados da Terra*, o autor realizou um grande esforço teórico para pensar, entre outros temas, sobre a relação entre o colonialismo e o racismo. Fanon conceitua o racismo em uma de suas obras da seguinte forma:

(...) devemos dizer que o racismo é sem sombra de dúvida um elemento cultural. (...) Contudo, este elemento cultural preciso não se enquistou. O racismo não pode esclerosar-se. Teve de se renovar, de se matizar, de mudar de fisionomia. Teve de sofrer a sorte do conjunto cultural que o informava. Como as Escrituras se revelaram insuficientes, o racismo vulgar, primitivo, simplista, pretendia encontrar no biológico a base material da doutrina. (...) Tais afirmações, brutais e imensas, dão lugar a uma argumentação mais fina. (FANON, 2011, p. 274)

O autor citado argumenta, portanto, que, quando não pode fundamentar-se em uma base biológica, o racismo assume um caráter cultural. Nesse contexto, Fanon defende: “O objeto do racismo é não discriminar o homem particular, mas uma certa forma de existir” (FANON, 2011, p. 274). A negação da existência, por vezes, exerce uma influência tão forte sobre os sujeitos que “o grupo inferiorizado tinha admitido, com uma força de raciocínio implacável, que a sua infelicidade provinha diretamente das suas características raciais e culturais” (FANON, 2011, p. 280).

Neste ponto, penso ser pertinente retomar o que foi destacado na epígrafe deste artigo. Ao ser questionado sobre o que deseja ser quando crescer, Fael responde: “Eu queria ser branco. Se eu fosse branco, ia ser diferente” (BRAZ, 1994, p. 8). Longe de refletir apenas a fértil imaginação do autor, o diálogo expressa o sentimento que, por vezes, é narrado por estudantes que têm, como pondera Frantz Fanon (2011), negado as suas formas de existir. O personagem do livro de Júlio Emílio Braz exprime, no limite, a

perversidade do racismo e o modo como esse sistema apresenta como única possibilidade de uma vida melhor a negação de sua própria existência, de sua identidade étnico-racial, pois “se eu fosse branco, ia ser diferente”.

No entanto, uma análise mais atenciosa da fala de Fael, a partir dos conceitos de denúncia e anúncio de Paulo Freire (2001), coloca em evidência a sua potencialidade, pois: “(...) o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão a utopia é também um compromisso histórico” (FREIRE, 2001, p. 32). O autor pernambucano visibiliza, na obra *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, a relação intrínseca entre o ato de denunciar e anunciar. Nesse sentido, a denúncia feita pelo personagem Fael também pode ser vista a partir da perspectiva do anúncio, que expressa, em certa medida, o desejo de abolir os apelidos racistas do espaço escolar, a vontade de ver-se representado nas histórias contadas em sala de aula e ter disponíveis representações positivas sobre o seu grupo étnico.

Mas de que modo a escola pode associar-se a esse movimento e também tornar-se anunciadora de uma estrutura humanizante? Neste artigo, atendo-me a uma possibilidade de trabalho a fim de compartilhar uma prática pedagógica antirracista avaliada pelo conjunto de uma comunidade escolar como bem-sucedida. Nesse sentido, o relato aqui apresentado é fomentado pelas observações tecidas a partir de um estudo de caso realizado em uma escola do primeiro segmento da educação básica, localizada na cidade de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Na mencionada escola, docentes identificaram relatos de discentes semelhantes ao dito pelo personagem Fael e desenvolveram um projeto literário para o trato da situação.

A opção por um estudo de caso repousa, entre outras coisas, na possibilidade de se empreender um estudo com maior possibilidade de aprofundamento de análise, conforme defendem Christian Laville e Jean Dionne:

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso

com outros casos. Ao longo da pesquisa, o pesquisador pode, pois, mostrar-se mais criativo, mais imaginativo; tem mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso, pois ele não mais está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 156)

Apesar da possibilidade de aprofundamento das análises, as pesquisas que se desenvolvem a partir de um estudo de caso, por vezes, tendem a ser objeto de críticas, sobretudo por perspectivas epistemológicas que defendem ser possível, *a priori*, efetuar grandes generalizações e criar modelos analíticos a partir de um determinado estudo científico. No entanto, devo dizer que a investigação aqui apresentada não vislumbra como um de seus objetivos a criação de grandes generalizações, sobretudo porque o entendimento das características de uma pesquisa qualitativa, como a que foi desenvolvida, perpassa a compreensão de que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (MINAYO, 2011, p. 13).

Contudo, isso não significa dizer que as discussões propostas por esta pesquisa não possam oferecer elementos interpretativos para analisar o modo como outras escolas brasileiras têm pensado e desenvolvido abordagens sobre a questão racial, afinal:

É verdade que as conclusões de tal investigação valem de início para o caso considerado, e nada assegura, a priori, que possam se aplicar a outros casos. Mas também nada o contradiz: pode-se crer que, se um pesquisador se dedica a um dado caso, é muitas vezes porque ele tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, que ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo, até mesmo um meio, uma época. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 156)

Nesse sentido, a escolha do caso a ser estudado exige o estabelecimento de critérios rigorosos e demanda, conseqüentemente, o diálogo com os objetivos elencados por esta investigação. Um dos critérios

que basearam a escolha por discutir a atividade proposta por essa unidade escolar foi o fato de o corpo docente ter refutado análises superficiais sobre o fenômeno representado pela fala de estudantes como Fael e rechaçar argumentos que reforçam a ideia equivocada de reprodução do racismo pelas próprias pessoas negras. Infelizmente, não são raras as vezes que se ouvem comentários nas salas de professores do tipo: “se a própria pessoa negra não se valoriza, como esperar que a sociedade o faça?”. O que muitas vezes não é compreensível para as pessoas que utilizam tais argumentos é o fato de a construção da identidade ser um processo complexo que envolve, entre outros fatores, a disponibilidade de referenciais positivos sobre seu grupo étnico-racial:

Enquanto negro, ele não possui uma identidade positiva, a qual possa afirmar ou negar. É que, no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial não organizam, por si só, uma identidade negra. (SOUSA, 1983, p. 77)

Neusa Santos Sousa é precisa ao apontar que a dificuldade em reconhecer a identidade negra está diretamente ligada à produção de um padrão hegemônico que tende a desvalorizar tudo que não está no universo da “branquitude”.

O trabalho da psicanalista traz outra dimensão importante a ser considerada por propostas pedagógicas antirracistas. Afastando-se de perspectivas essencialistas sobre identidades, a autora compreende a negritude como uma produção social. Nesse sentido, ela afirma: “(...) ser negro não é uma condição dada, *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (SOUSA, 1983, p. 73). Ao assumir a perspectiva defendida pela autora, a escola analisada se deu a oportunidade de questionar-se: como contribuir para que o tornar-se negro seja uma experiência marcada pela positividade no espaço escolar e quais são as potencialidades da escola e de suas práticas cotidianas nesse processo?

O caminho percorrido pela instituição analisada se deu pela abordagem da literatura como forma de valorização da identidade negra. Ao desenvolver um projeto literário com toda a escola baseado no livro **Felicidade não tem cor**, do autor Júlio Emílio Braz, foi possível criar um

espaço de discussão que perpassou temas relacionados ao racismo, à valorização da identidade negra e à importância da representatividade no espaço escolar. Neste estudo de caso, opere com os conceitos freirianos de denúncia e de anúncio com o objetivo de analisar algumas das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto e identificar a potencialidade do trabalho literário, se não para superação do racismo, ao menos para se discutir o tema no cotidiano escolar. Aciono, ainda, os trabalhos desenvolvidos pela filósofa Djamila Ribeiro (2019) e pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009), com o objetivo de realizar uma avaliação do projeto desenvolvido a fim de discutir em que medida ele contribuiu para fomentar um ambiente escolar marcado pela promoção da diversidade étnico-racial.

Desenvolvimento

Quando alguém me levou pra escola, eu lembro bem a cara da professora que me recebeu:

– Uma boneca preta?! Onde já se viu boneca preta?!

(...)

– A pessoa que tinha me levado ainda tentou argumentar.

– O que é que tem?

E eu também disse:

– É! O que é que tem? Boneca não pode ser negra, não? Tem quer ser tudo loirinha? Por quê? (BRAZ, 1994, p. 10)

A citação que dá início a esta seção é parte de um diálogo protagonizado pela boneca Maria Mariô, narradora-personagem do livro **Felicidade não tem cor**, de Júlio Emílio Braz. Com uma personalidade forte, Mariô não hesita em questionar o que para muitos parece trivial. A boneca contesta a estranheza da professora ao receber uma boneca negra para a brinquedoteca da escola e coloca em xeque a naturalização de uma situação desigual, afinal: “boneca não pode ser negra, não? Por quê?”.

O espírito questionador de Maria Mariô fez com que ela recebesse a tarefa de apresentar para as crianças da escola em que se deu a pesquisa

o livro utilizado como base para o desenvolvimento do projeto literário.⁴ O primeiro encontro entre ela e as crianças demonstrou que Mariô não é apenas uma boneca questionadora, ela também exerce o admirável poder de suscitar questionamentos: “professor, qual é o nome dela?”; “ela veio do livro?”; “você é pai dela?”; “por que ela não tem olhos, boca e nariz?”.



Início do projeto. Apresentação do livro e do autor

As questões tecidas pelas crianças apontaram ser positiva a utilização de uma boneca de pano negra para representar a Mariô, pois elas expressaram, em certa medida, interesse pela história, o que permitiu abrir uma porta de diálogo sobre a temática abordada no livro. Um dos questionamentos que chamaram a atenção foi a hipótese sobre o grau de parentesco entre a boneca e o professor da sala de leitura. Esse questionamento, em particular, é repleto de potencialidades, pois o provável vínculo de parentesco entre o professor e Maria Mariô se deu por ambos serem negros. A pergunta abre, portanto, a possibilidade de se pensar em categorias raciais e características fenotípicas não como instrumentos de

⁴ O professor da sala de leitura utilizou uma boneca de pano (abayomi) para representar a narradora-personagem Maria Mariô. No momento de apresentação da obra para as turmas, ele dizia para as crianças que a boneca havia saído do livro para ajudá-lo a contar a história.

discriminação, como geralmente são acionadas, mas como elementos de identificação. Nessa direção, perguntou-se às crianças quem mais se achava parecido com a boneca, gerando um movimento interessante de autoanálise e autopercepção sobre as características raciais de cada criança e de vínculo positivo entre elas.

À medida que a personagem Maria Mariô se aproximou das crianças, a boneca, com a intervenção do professor da sala de leitura, passou a convidá-las, de forma lúdica, a refletir sobre a questão que estrutura a história do livro **Felicidade não tem cor**:

- **Ser branco é bom - garantia. - Quando eu for branco, ninguém vai mais implicar comigo. Eu quero ver o Ramãozinho me chamar de “carvão” quando eu for branco. Para ele, o Cid Bandalheira ia ajudá-lo.**
- **Ele sabe o endereço do Michael Jackson e, quando a gente pedir, ele vai dar. Aí nós vamos lá, perguntamos ao Michael Jackson como foi que ele fez e nós dois ficamos branquinhos, branquinhos. Legal, não é, Maria?**
- **Não gostei, não.**
- **Ser branco é bom?**
- **Por que ser branco é bom?**
- **E, se ser branco é bom, por que ser negro também não pode ser bom? (BRAZ, 1994, p. 21)**

No trecho destacado há um diálogo entre Fael e Maria Mariô. O primeiro, cansado dos apelidos (xingamentos) racistas, decide empreender uma busca pelo endereço do cantor norte-americano Michael Jackson, que, na perspectiva do personagem, conseguiu se tornar branco. Fael considera que o locutor de rádio, Cid Bandalheira, que normalmente toca várias músicas do rei do pop em seu programa, fará a ponte que o levará até Michael Jackson.

Apesar de algumas das crianças não conhecerem o cantor mencionado na citação anterior, a questão colocada pelo livro permaneceu em debate: o desejo de um menino negro de mudar de cor. Maria Mariô, ao ouvir o personagem Fael, tece algumas perguntas que ajudam, de certo modo, a estranhar o trivial: “Por que ser branco é bom?” e “Se ser branco é bom, por que ser negro também não pode ser bom?”. As questões suscitadas

pela narradora ajudaram a tecer um espaço de reflexão com as crianças sobre as formas pelas quais a cor da pele pode ser utilizada como instrumento para produção tanto de privilégios quanto de desigualdades. Criar oportunidades de reflexão, discussão e análises acerca do modo como a raça é um elemento atuante na sociedade, de modo geral, e na escola, de modo particular, é possibilitar a essas crianças instrumentos para analisar o local em que estão inseridas, dialogando, portanto, com o que defende Paulo Freire: “Uma pedagogia utópica de denúncia e de anúncio, como a nossa, tem de ser um ato de conhecimento da realidade denunciada” (FREIRE, 2001, p. 45).

Ao serem questionadas sobre a situação narrada na história, as crianças apontaram, de modo consensual, as ações do antagonista, Ramãozinho, como responsáveis por fazer o personagem Fael querer mudar de cor. Em um primeiro momento, as crianças analisaram os apelidos (xingamentos) dados ao protagonista por um viés da prática do bullying. Nesse ponto, penso ser relevante mencionar que a confusão entre racismo e bullying tem sido interpretada em alguns trabalhos como uma maneira de abordar os conflitos na escola superficialmente:

Quando acionamos o bullying parece que mascaramos as causas mais profundas e nos atemos à superficialidade do problema: popular versus não popular; bonito versus feio; forte versus fraco. Essas dicotomias, tão presentes no vocabulário de alunos e alunas, escondem modelos estéticos, relações de gênero, de poder e de raça. (BERNARDO; MACIEL, 2015, p. 199)

As falas iniciais das crianças demonstram a capilaridade do tema bullying no espaço escolar, e isso, de certo modo, expressa o avanço em termos de criar um espaço escolar mais saudável. No entanto, como defende a filósofa Djamila Ribeiro (2019):

Devemos aprender com a história do feminismo negro, que nos ensina a importância de nomear as opressões, já que não podemos combater o que não tem nome. Dessa forma, reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo. Não tenha medo das palavras “branco”, “negro”, “racismo”, “racista”. Dizer que determinada atitude foi racista é apenas uma forma de caracterizá-

-la e definir seu sentido e suas implicações. A palavra não pode ser um tabu, pois o racismo está em nós e nas pessoas que amamos - mais grave é não reconhecer e não combater a opressão. (RIBEIRO, 2019, p. 9)

A filósofa defende, portanto, a importância de não termos receio de nomear o racismo, pois esse processo é fundamental para combatê-lo. Nesse sentido, as crianças foram instigadas a analisar os apelidos mencionados no livro e foi interessante como o racismo, a partir das experiências das próprias crianças, apareceu como uma categoria para analisar a situação imposta ao personagem Fael. A roda de conversa após a leitura do livro ajudou a tecer um espaço de acolhimento e de escuta, tendo em vista o aparecimento de relatos, por parte das crianças, sobre a presença de apelidos como “macaco” e “cabelo duro” no espaço escolar pesquisado.

Criar esse espaço de acolhimento no cotidiano escolar é fundamental, pois a trajetória escolar de crianças negras, infelizmente, tem sido marcada por inúmeras situações de racismo. Djamila Ribeiro, por exemplo, ao relatar a sua experiência escolar, diz:

Desde cedo, pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial. O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos 6 anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. (...) “neguinha do cabelo duro”, “neguinha feia” foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente - o que quer dizer não branca - passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. Como diz a pesquisadora Joice Berth: “Não me descobri negra, fui acusada de sê-la”. (RIBEIRO, 2019, p. 10)

Como demonstra a autora do livro *Lugar de fala (Feminismos plurais)*, muitas crianças passam a experienciar o racismo a partir do início de sua trajetória escolar. Nesse sentido, fomentar um espaço de troca sobre o tema a partir do livro **Felicidade não tem cor** visou oferecer às crianças ferramentas para lidar com essa questão. Nesse ponto, é importante dizer que o debate sobre práticas antirracistas não deve ser compreen-

dido como uma questão da população negra de forma específica. Faz-se necessário envolver toda a escola, independentemente do pertencimento étnico-racial dos estudantes, pois o racismo deve ser entendido como um problema da sociedade, e não de um grupo étnico-racial específico. Nessa direção, as crianças brancas foram incentivadas a escutar, falar e refletir sobre suas responsabilidades em construir relações raciais saudáveis, pois, como sinaliza Sueli Carneiro (2014): “todas as pessoas brancas são beneficiadas pelo sistema racista, embora nem todas sejam signatárias”.

Maria Mariô e as crianças: um encontro precioso

Maria Mariô é uma boneca com múltiplas habilidades e talentos. Além de exercer o papel de narradora-personagem, ela atua como um contraponto à ideia de Fael tornar-se branco, tentando persuadi-lo de que essa não era a melhor alternativa para o problema. Orgulhosa de seu pertencimento étnico-racial, a boneca diz: “Estou muito satisfeita com a minha cor! Sou pretinha e sou feliz!” (BRAZ, 1994, p. 35). A personalidade forte da personagem e o fato de ela ter saído do livro para narrar a história talvez tenham contribuído para o modo como as crianças ressignificaram suas relações com Mariô. No início, assim como a professora que recebeu a boneca na história, as crianças também estranharam o fato de Maria Mariô ser uma boneca negra. No entanto, aos poucos, ela conseguiu conquistar toda a escola.

O sucesso de Mariô foi tamanho que a boneca recebeu até mesmo uma festa de aniversário surpresa organizada por uma das turmas da escola. O envolvimento das crianças com a personagem do livro, personificada na boneca de pano negra, ajudou a compreender a forte adesão de toda a escola a uma das atividades que compunham o projeto sobre o livro **Felicidade não tem cor**: a oficina de confecção de bonecas abayomis. Criadas a partir do manuseio de tecidos, nós e tranças, as bonecas abayomis são confeccionadas sem a necessidade de cola ou qualquer tipo de costura. Sua criação tem sido reivindicada pela artesã Lena Martins:

As bonecas abayomis foram criadas no Brasil no final dos anos 1980 pela artesã e socioeducadora Lena Martins, em meio aos contextos de reorganização política da população negra e das

mulheres negras em particular, decorrentes do processo de redemocratização. (SANTOS, 2019, p. 7)

No entanto, nas atividades desenvolvidas por educadoras que trabalham com oficinas de bonecas abayomis como forma de abordar o tema da história e cultura africana e afro-brasileira no espaço escolar, a dimensão mitológica de sua criação tem sido a abordagem mais comum:

A história contada, tanto pelas mídias impressas e eletrônicas quanto pelas pessoas que fazem as oficinas de boneca abayomi, é a de que, para acalantar as crianças, mulheres africanas vindas para as Américas no processo de escravização dentro dos navios negreiros tiravam um pedaço de suas roupas e confeccionavam bonecas como uma espécie de amuleto e uma distração para as crianças brincarem. Nas narrativas míticas oralizadas, por se tratar evidentemente de uma história ficcional, não há a referência a documentos ou mesmo estudos que revelem qual era a etnia dessas mulheres, de que lugar do continente africano elas saíram e para qual lugar do continente americano elas foram destinadas. Ou seja, não há qualquer evidência de que esse início de criação das bonecas tenha ocorrido. O que não impediu de se criar sentimentos de pertencimento através da difusão da narrativa. (SANTOS, 2019, p. 10)

Durante a oficina desenvolvida com as crianças da escola na qual se aplicou a presente pesquisa, o mito da criação das bonecas abayomis foi reforçado, pois por meio dele foi possível abordar algumas dimensões dos valores civilizatórios afro-brasileiros, tais como ancestralidade, oralidade e corporeidade, o que, de certo modo, contribuiu para a valorização do pertencimento étnico-racial dos estudantes. Nesse sentido, antes de cada criança preparar a sua própria boneca abayomi, realizou-se uma contação de história sobre a origem desse tipo de boneca. Explicou-se, primeiramente, o significado da palavra abayomi, que tem origem na língua iorubá (*abay* = encontro) e (*omi* = precioso). Em seguida, explicou-se que esse modelo de boneca geralmente não tem olhos, boca e nariz porque dessa maneira é possível representar os múltiplos grupos étnicos que constituem o continente africano.

A partir da contação desse mito de criação das bonecas abayomis, as crianças puderam, de forma introdutória, pensar e refletir sobre os vínculos que conectam o Brasil à África. Ademais, sinalizar a existência de múltiplos grupos étnicos que constituem o continente citado ajuda a desconstruir um imaginário que tende, por um viés homogeneizante e racista, considerar a África como um bloco – às vezes um país – sem nenhuma especificidade, marcada apenas pela fome e pela rica fauna. Considero importante sinalizar, ainda, o modo como a contadora de história teceu a narrativa sobre o mito. A escolha das palavras se deu de forma política. Ela utilizou, por exemplo, as palavras “mulheres escravizadas”, em vez de “escravas”. Contemporaneamente, os estudos sobre a escravidão no Brasil têm debatido a importância de utilizar a expressão “escravizado” em vez de “escravo” (HARKOT-DE-LA-TAILLE; SANTOS, 2012). Os argumentos apontam que a palavra “escravo” pode expressar um sentido de naturalização da condição cativa do sujeito, enquanto a palavra “escravizado” modifica a carga semântica apontando para a ideia de opressão e o caráter histórico do termo. Tendo isso em vista, ao acionar esse vocabulário no momento de narrar o mito de criação da boneca abayomi, a contadora de história demonstrou estar atenta a esse debate, oferecendo, dessa forma, novas perspectivas sobre o tema para as crianças que participaram da oficina.

Um outro aspecto que chamou nossa atenção foi a participação massiva tanto de meninas quanto de meninos. Além do fato de todos quererem ter sua própria Maria Mariô, esse quadro pode ser reflexo, em certa medida, da discussão sobre parte do livro que abordou a questão de gênero. Ao tentar convencer o seu melhor amigo, Cera, a brincar com a boneca, Fael escuta a seguinte resposta: “Falar com uma boneca, Fael? Tá doído? Boneca é coisa de menina. Eu sou homem!” (BRAZ, 1994, p. 15). Esse diálogo foi tema de uma dinâmica realizada com as turmas de 4^o e 5^o ano.⁵ Após uma série de discussões e apresentação de argumentos, as crianças deliberaram que não era um problema menino brincar com boneca.

⁵ Trata-se da dinâmica do “Júri Simulado”, a turma é dividida em três grupos dois grupos debatedores e um grupo responsável pelo veredicto). O tema debatido pelas turmas foi “menino pode brincar de boneca?”. Os dois grupos debatedores apresentaram argumentos contrários e favoráveis. Depois da apresentação dos argumentos, o professor solicitou ao grupo responsável pelo veredicto que analisasse os argumentos e que desse a sentença. A atividade, além de estimular a oralidade dos estudantes, permitiu que eles refletissem de forma crítica sobre a questão colocada. Pela participação massiva dos meninos na oficina de bonecas abayomis, é possível imaginar qual foi a sentença.



Estudante confeccionando uma boneca abayomi

Conversas literárias e a importância da representatividade no espaço escolar

A meu ver, o que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis face a uma história, principalmente quando somos crianças. Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Bem, as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos. (ADICHIE, 2009)

O texto que inicia esta seção é um trecho da palestra realizada por Chimamanda Ngozi Adichie em 2009. A escritora nigeriana, de forma genial, discute o modo como somos suscetíveis às histórias e como a falta de representatividade pode ter efeitos catastróficos sobre o imaginário de crianças negras: “Bem, eu amava aqueles livros americanos e britânicos que eu lia. Eles mexiam com a minha imaginação, me abriam novos mundos. Mas a consequência inesperada foi que eu não sabia que pessoas como eu podiam existir na literatura” (ADICHIE, 2009, p. 1).

Adichie argumenta que foi fundamental o contato com escritores nigerianos para que pudesse se sentir representada nas histórias que lia. Na perspectiva da autora, esse contato a salvou do perigo da história única sobre a literatura, pois, antes disso, ela não acreditava ser possível se ver representada nos livros que lia. A importância da representatividade foi um dos pontos que fundamentaram a atividade de encerramento do projeto baseado no livro **Felicidade não tem cor**.

A atividade intitulada Conversas Literárias contou com a participação do autor Júlio Emílio Braz, que se dispôs a ir até a escola, de forma voluntária, para conversar com as crianças sobre a leitura que elas tinham feito. O evento, assim como todo o projeto, contou com a participação expressiva tanto de docentes quanto de estudantes. A escola organizou um grande café comunitário para receber o autor. Cada turma, com a orientação de professoras e professores, produziu cartas para entregar

ao escritor e também elaborou perguntas que puderam ser feitas ao longo do bate-papo.

No encontro, Júlio Emílio Braz pôde contar para as crianças um pouco mais sobre a sua trajetória de vida, que, em certa medida, guarda aspectos semelhantes com as histórias de vida dos estudantes. O autor também apresentou outras obras que produziu, os prêmios que recebeu e os países que pôde conhecer graças à literatura. Ao longo da atividade, as crianças também puderam se expressar, indicando suas impressões sobre a história de Fael e de Maria Mariô e apresentando dúvidas que tinham sobre a narrativa que foi lida. A análise dessa atividade aponta para uma série de potencialidades, como, por exemplo, a afirmação de que a literatura não é um espaço destinado somente à “branquitude”. Nessa direção, considero importante reforçar o que foi dito por Djamila Ribeiro:

A importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo? (...) O privilégio social resulta no privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder. (RIBEIRO, 2019, p. 24)

Utilizo o que foi dito por Djamila Ribeiro para pensar a relação entre a negritude e a literatura. Após mais de 15 anos desde a aprovação da Lei 10.639/03, não é mais possível pautar o trabalho literário da escola apenas em autores brancos. Não é mais possível que as crianças não consigam se ver representadas nos personagens das histórias contadas em sala de aula. A escola precisa atuar, como sinaliza Paulo Freire (2001), como anunciadora de um novo mundo, no qual os diferentes grupos étnico-raciais sejam representados de forma positiva. Avalio que a participação de Júlio Emílio Braz durante a atividade de encerramento do projeto caminhou nessa direção, de modo que contribuiu para forjar um imaginário em que, além de os sujeitos envolvidos se verem na história, puderam se reconhecer no autor que a escreveu.

Considerações finais

No momento em que o projeto literário foi desenhado, as professoras e os professores da unidade escolar tinham a consciência de que alguns dos objetivos não poderiam ser mensurados em um curto espaço de tempo. Formar estudantes capazes de tecer relações raciais mais saudáveis, desconstruir pensamentos e práticas racistas, por exemplo, são procedimentos, por vezes, difíceis de verificar e só poderão ser visualizados a longo prazo.

No entanto, professoras e professores apontaram mudanças expressivas no cotidiano escolar que acreditam estar relacionadas ao projeto desenvolvido. De acordo com docentes da educação infantil, crianças que não gostavam de utilizar lápis de cor marrom para colorir a pele de seus bonecos passaram a fazê-lo por conta própria. No limite, essa situação expressa um movimento de autoconhecimento por parte das crianças e uma valorização de suas características fenotípicas.

Ademais, no início do ano, algumas professoras relataram que bonecas negras costumavam ser preteridas pelas crianças nos momentos de brincadeira. Nesse aspecto, o efeito Maria Mariô parece ter sido estrondoso e expressivo, pois essas mesmas professoras passam a relatar as constantes disputas entre as crianças para definir quem seriam os pais e as mães das bonecas negras da escola. As observações tecidas pelas professoras apontam para um efeito positivo do projeto no espaço escolar, evidenciando a potencialidade do trabalho literário para construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade étnico-racial e que contribua para uma representação positiva dos diferentes grupos que constituem o Brasil.

Os resultados positivos visualizados incentivaram a produção desse relato de experiência. Nesse sentido, espera-se que ele possa inspirar novas práticas pedagógicas antirracistas em outras unidades escolares capazes, valendo-nos das palavras de Paulo Freire, de denunciar e anunciar uma transformação radical do mundo em que vivemos.

Referências bibliográficas

ADICHIE, C. N. **O perigo da história única (conferência)**. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 10 jun. 2020.

BERNARDO, T.; MACIEL, R. O. Racismo e Educação: um conflito constante. Contemporânea – **Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 5, 2015, p. 191-205.

BRAZ, J. E. **Felicidade não tem cor**. São Paulo: Moderna, 1994.

CARNEIRO, S. **Epistemicídio**. Portal Geledés, São Paulo, 4 set. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FANON, F. Racismo e cultura. In: SANCHES, M. R. (org.). **Malhas que os Impérios tecem. Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Portugal: Ed. Lugar da História, 2011

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E.; SANTOS, A. R. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. In: III SIMPÓSIO NACIONAL E I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE: DILEMAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE, 2012, Campinas. **Anais do II Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Cultura**. Campinas: UNICAMP, 2012.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOTTA, R. Gilberto Freyre, René Ribeiro e o Projeto UNESCO. In: PEREIRA, C.; SANSONE, L. (org.). **Projeto Unesco no Brasil: textos críticos**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 38-60.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, C. L. **Narrativas que cruzam o Atlântico: bonecas abayomis e as histórias contadas por ativistas negras**. 2019. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

SILVA, S. M. **Experiência abayomi: cotidianos, coletivos, ancestrais, femininos artesanando empoderamentos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2008.

SOUSA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.