

O USO DE NARRATIVAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA ANTE PÓS FACTO: CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS POR REPENSAR O SER NEGRO

THE USE OF NARRATIVE IN THE CONTEXT OF RESEARCH ANTE POST FACTO: NEW DIRECTIONS FOR BUILDING RETHINKING THE BEING BLACK

Geranilde Costa e Silva

Mestre e doutoranda em Educação Brasileira pela UFC.

Resumo

Este artigo vem apresentar uma experiência de pesquisa em que fiz uso de narrativa junto a um grupo de crianças do 3º ano (com idades entre 08 e 09 anos) e suas professoras, momento em que pude trazer para a sala de aula elementos da História e Cultura Africanas e afro-brasileiras. Como tinha interesse em que a turma e docentes conhecessem algumas das motivações que levaram Portugal a dar início ao processo de escravização criminosa contra os povos da África, decidi construir e, posteriormente, narrar-lhes a história do Rei Galanga. Essa narrativa levou, por um lado, as professoras a manifestarem suas concepções e preconceitos acerca dos povos africanos e afrodescendentes e, por outro, as crianças a tomarem conhecimento sobre a existência de uma realeza negra e alguns elementos de sua cultura e ainda poderem fazer associações entre a violência praticada contra os povos africanos e as formas de violência da atualidade. Essa atividade de narração fez parte de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo verificar se, enquanto recurso pedagógico, o uso da literatura africana e afro descendente permitiria a estudantes produzirem ou não novos conceitos sobre o *ser negro*. Para um melhor entendimento do leitor, apresento neste trabalho a metodologia, as etapas e alguns resultados finais dessa pesquisa.

Palavras-chave: narrativa, pesquisa, escola, literatura africana e afrodescendente.

Abstract

This article comes to present a researcher experience in which I used narrative close to a group of children in ages between 08 and 09 years and their teachers, a moment in that I could bring to classroom elements of African and Afro-brazilian History and Culture. I had an interest that the students and teachers knew some of the motivations which took Portugal to start the process of criminal enslavement against the African population. So, I decide build and to narrate the history of Rei Galanga (King Galanga). That narrative took the teachers to manifest their conceptions and prejudices about the African and Afrodescendant people and, also, the children knew an existence of a black royalty and some elements of its culture and they could still make associations among the violence practiced against the African people and the forms of violence of the present time. That narration activity was part of a master's degree research that had as objective to verify if the use of the African and Afrodescendant literature, while a pedagogic resource, would allow to students to produce or no new concepts about *being black*. For a better understanding of the reader, I present in that work the methodology, the stages and some final results of that research.

Key-words: Narrative; Research; School; African and Afrodescendant Literature.

Da pesquisa realizada: apresentação e considerações relevantes

BCH-PERIODICOS

Realizei, entre os anos de 2007 e 2009, uma pesquisa de mestrado intitulada *O Uso de Literatura de Base Africana e Afrodescendente Junto a Crianças de uma Escola Pública de Fortaleza: construindo novos caminhos para repensar o ser negro*. Com essa investigação, pude contribuir para a aplicabilidade da Lei Federal nº. 10.639/03¹, a qual determina o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica.

Meu interesse em desenvolver essa investigação tem sua gênese em experiências pessoais, pois me reconheço enquanto mulher negra. Sou professora e militante do movimento negro, o que significa dizer que desenvolvi um estudo a partir de questões que afetam a minha vida, o meu cotidiano. Compreendo que o ato de pesquisar dá-se, portanto, implicitamente a partir da perspectiva de manutenção ou transformação de uma determinada realidade, uma vez que "se a ciência não puder contribuir para resolver os problemas da vida, há de servir para muito pouco" (GARCIA, 2003, p. 10). Dessa forma, considerando que as demandas por temas de interesse das populações de descendência africana têm como princípio a relação entre sujeito e objeto, busca-se a superação do caráter universalista da ciência, de modo que "o saber produzido não deixa de ser objetivo ou válido, mas o é segundo as condições de sua produção. Por isso, o pesquisador deve evidenciar a posição em que se encontram quando observa um determinado fenômeno, do mesmo modo que os conceitos que utiliza" (CRUZ, 2005, p. 24).

Apoio-me no pensamento de Fals Borda que discute a ciência como um evento de natureza humana e, por conseqüência, é regida por interesses de tal ordem, advertindo:

em primeiro lugar, não deveríamos fazer da ciência um fetiche, como se fosse uma entidade com vida própria, capaz de reger o universo e de determinar a forma e o contexto de nossa sociedade, tanto presente quanto futura. Tenhamos em mente que, longe de ser tão medonho agente, a ciência é apenas um produto cultural do intelecto humano que responde a necessidades coletivas concretas – inclusive àquelas considerações artísticas, sobrenaturais e extracientíficas - e também aos objetivos específicos determinados pelas classes sociais dominantes em períodos históricos preciosos [...] por isso mesmo, sujeita a motivações, interesses, crenças e

superstições, emoções e interpretações do seu desenvolvimento social e individual (1981, p. 43-44).

Primeira etapa da pesquisa

Iniciei esse estudo com uma observação participante para estabelecer um maior contato com as crianças e professoras e, assim entender, aproximar-me e, também, captar uma variedade de situações ou fenômenos que por ventura não pudessem ser obtidos por meio de perguntas. Essa fase de observação participante teve como objetivo diagnosticar as visões e as práticas que os alunos manifestavam com relação à questão racial. Efetuei as observações junto às crianças durante os meses de dezembro do ano de 2007 e janeiro de 2008, período em que a escola enfatizou o *Nascimento de Cristo* e o *Carnaval* respectivamente.

Pude perceber que essas temáticas foram tratadas a partir de uma visão eurocêntrica e/ou judaico-cristã, não sendo trazidas para o cotidiano escolar, referências africanas e afro-brasileiras – como determina a Lei nº. 10.639/03 –, nem mesmo indígenas, de modo que não foi permitido aos/às alunos/as conhecerem as contribuições e concepções dos povos africanos, afrodescendentes ou indígenas acerca do nascimento do *Criador* e dos festejos de Carnaval, sendo assim silenciada a diversidade étnico-racial da qual o Brasil e o Ceará são portadores.

Isto posto, apresento algumas cenas captadas durante as observações:

Cena 01 – A docente sai da sala, Valério vai até Fábio reclamando que sua caneta está falhando (devido a uma brincadeira, eles trocaram de caneta). Algumas crianças intervêm e dizem que Fábio não faça a troca, pois ele sairia perdendo. Fábio não faz a troca com Valério. Marta e Valério discutem e ela o chama de "fedorento", "cheio de *ceroto*" e "minhoca preta".

Cena 02 – Vanda e Valério brigam. Ela lhe diz um palavrão argumentando que o garoto afirmou que a mãe dela é "*boneca da macumba*". Depois, pergunto a ele por que brigou com Vanda e esse responde que ela tomou o livro dele, "esculhambou" sua mãe e ainda disse que ele era "filho do cão".

Cena 03 – Mônica (que tem cabelo crespo) e Fabiano discutem e ele diz que não quer um cabelo como o dela. Mônica, por sua vez, responde não querer uma testa igual à dele. A aluna queixa-se à professora,

que estava junto a um grupo de meninas explicando a tarefa. Esta solicita a Fabiano que faça a tarefa. Chamo Fabiano e pergunto por que ele não quer um cabelo como o da Mônica. Ele diz que o cabelo da colega é embaraçado. Momentos depois, pergunto a Mônica se ela sabe por que Fabiano referiu-se ao cabelo dela daquela maneira e ela responde: "*Porque meu cabelo é ruim!*". Pergunto se os colegas utilizam outro termo para referir-se ao seu cabelo e ela diz: "*Eles falam que meu cabelo é de bombril!*". Indago se são apenas os meninos e ela me responde: "*As meninas também falam!*".

Segunda etapa da pesquisa

BCH-PERIODICOS

Dei início às atividades, momento em que as crianças e docentes passaram a ter contato a literatura de base africana e afrodescendente na expectativa de que a mesma contribuísse para a produção de novos conceitos acerca do *ser negro*. Planejei atividades com temas que possibilitassem às crianças e docentes, de forma direta e/ou indireta, expor suas concepções, conceitos e preconceitos acerca do *ser negro*.

Para tanto, usei múltiplas formas de linguagens para que as crianças pudessem expressar conceitos e sentimentos que talvez não fossem captados pela fala e escrita. Cabe esclarecer que não se tratou aqui de abordar esse referencial literário tão somente por meio de livros, isso porque coube em certos momentos fazer o uso de jogos, *slides* e visitas ao Maracatu. Utilizei também o computador para que as crianças pudessem visualizar imagens e fazer leituras acerca de temas que interessavam a esse estudo, como, por exemplo, a curiosidade em relação a alguns animais africanos. Ainda foi possível utilizar a Rede Mundial de Computadores, uma vez que essa criou a oportunidade de crianças e docentes visualizarem imagens, vídeos e mapas de alguns países e/ou localidades citadas nas histórias apresentadas em sala de aula.

Realizei um total de quatorze intervenções e, para comparar que tipo de conhecimentos as crianças possuíam antes e se haviam conseguido produzir, ou não, novos conceitos depois de aproximarem-se dessa literatura, elaborei *Situações de Testagem*. Esses momentos foram desenvolvidos da seguinte forma: num primeiro momento (*situação de pré-teste*), as crianças eram convidadas a utilizar um tipo de linguagem escrita e/ou artística para expressarem que conceitos e/ou concepções tinham acerca de uma temática e, num segundo momento (*situação de teste*),

após abordarmos temas ligados à literatura de base africana e afrodescendente, a turma era novamente convidada a fazer uso da mesma técnica escrita e/ou artística utilizada no momento do *pré-teste* para expressarem o que haviam apreendido acerca do mesmo. As situações de testagem ocorreram na 3^a, 9^a, 10^a e 13^a intervenções.

Terceira etapa: avaliação das intervenções

Ao iniciar as intervenções, pude perceber primeiro pelas falas e posteriormente pela primeira pintura coletiva (*situação de testes*), que os/as alunos/as desconheciam a História da África anterior ao processo de escravidão português, pois referiam-se aos africanos como um povo que não possuía princípios organizacionais ou éticos, o que permitiria sua classificação como primitivo e sem cultura. Por outro lado, referiam-se à África como um lugar estático, ou seja, com as mesmas características ontem e hoje, sendo um lugar pouco habitado, sem edificações ou equipamentos tecnológicos, assolado pela fome, onde se encontravam muitos animais, árvores etc.

72

Já com a realização da situação de pós-teste, onde as crianças foram convidadas a novamente produzirem pinturas coletivas sobre a África, foi possível verificar que houve, de fato, alterações no modo como elas concebiam esse continente, pois se observou a pintura de casas, edifícios, postos de saúde, carros, igrejas e muitas pessoas. Durante as apresentações de cartazes elaborados pela turma, um menino, ao apresentar o cartaz que havia pintado, revelou: "*Tia, tudo que tem lá tem no Brasil. Tem carro, futebol, as africanas e piscina!*"

Com a realização da segunda situação de teste, na qual a turma produziu histórias utilizando personagens afrodescendentes e brancos, foi possível constatar que elas utilizaram personagens nomeados negros e morenos, o que considero um avanço, pois, ao iniciar essa investigação, as crianças declaravam-se morenas e afirmavam que chamar alguém de negro era um caso de racismo. Nessa atividade, também foram atribuídos aos personagens negros lugares sociais de destaque como os de professores/as, médicos/as, costureiros/as, cantores/as, atores e atrizes, o que considero representativo da produção de novos conceitos positivos sobre o *ser negro*.

Quanto ao pertencimento étnico das crianças, foi possível perceber que, de um modo geral, elas ainda se declaravam como morenas, creio

que com o desejo de distanciarem-se de sua ancestralidade africana e assim evitarem possíveis conflitos étnico-raciais. Mas, por outro lado, também houve uma criança que assumiu ser negra, que considero ser um fato de extrema relevância, uma vez que essa postura pode representar a marca de um *ser negro* positivado a partir do estudo dessa literatura.

Como havia percebido na última produção de histórias que as crianças, além de determinarem o lugar social dos personagens afrodescendentes, também apresentaram algumas características relacionadas à personalidade e estética desses, voltei a conversar com a turma e solicitei que tentassem explicar *o que é ser negro*. Tinha por objetivo verificar, por um lado, se características semelhantes àquelas se repetiriam, o que poderia vir a evidenciar que as crianças haviam conseguido produzir novos conceitos, ou não, sobre o *ser negro*. Pedi também que nessa atividade elas indicassem suas idades e pertencimento étnico para que pudesse saber quantos alunos consideravam-se brancos e quantos de descendência africana e, nesse último caso, como se nomeariam.

Para que eles/as entendessem melhor, solicitei que escrevessem suas idades e cores. Com esse tipo de autodeclaração, teria a oportunidade de verificar se algum/a aluno/a identificar-se-ia como sendo negro/a ou preto/a, lembrando que, logo na primeira intervenção desse estudo, a turma afirmou que não era correto nomear as pessoas de descendência africana como *negras* ou *pretas*, pois seria uma atitude racista, sendo o correto então chamá-las de *morenas*.

Avalio que a maioria das características atribuídas ao *ser negro* foi favorável. No entanto, foi possível verificar que houve por parte de algumas crianças também uma associação entre o *ser negro* e conotações pejorativas. Logo abaixo, segue a relação das características por mim identificadas como sendo: a) favoráveis; b) pejorativas; e c) imprecisas.

a) *Favoráveis*: amigo, amizade, amoroso, estudioso, especial, igualdade, inteligente, irmão, ótimo, união, dignidade, liberdade, lindo, princesa, proteção, poderoso etc.;

b) *Pejorativas*: espertalhão, inimigo, otário, horroroso, urubu, pobreza, mentiroso etc.;

c) *Imprecisas*: obediente, universo, morar, molhado, mapa, mundo, durona, dado.

Quanto à autodeclaração por parte das crianças a respeito de qual etnia pertenciam, foi possível verificar que a maioria delas declarou-se como morena, moreno-clara ou parda, quatro como brancas e uma como

negra. Vejo como positivo o fato de uma criança ter-se definido como negra, o que pode significar que houve uma desestabilização das idéias pejorativas atribuídas ao *ser negro*.

A experiência de narração no contexto da pesquisa

Na cosmovisão africana e afro-brasileira², a tradição oral cumpre-se por meio das narrativas oralizadas, que não dão apenas e/ou não se limitam a fala, isso por que

Cada gênero literário oral possui, assim, um instrumento específico em cada região cultural: balla (*xilofone*) ou o bolon (*harpalúde*) para a epopéia mandiga; o bendré dos Mossi (grande tambor redondo de uma só face, feito com uma cabaça e tocado com as duas mãos nuas) para a exaltação, muitas vezes silenciosa, dos nomes de guerra (*zabyouya*) dos soberanos (...) veículos de história falada, esses instrumentos são venerados e sagrados. (...) Em outras palavras, a tradição oral não é apenas uma fonte que se aceita por falta de uma melhor e à qual nos resignamos por desespero de causa. É uma fonte integral, cuja metodologia já se encontra bem estabelecida e que confere à história do continente africano uma notável originalidade. (KI-ZERBO, XLIII. 2010).

74

Nesse sentido, essas narrativas compõem o conjunto de ações que buscam garantir, por um lado, o cumprimento das tradições de um grupo e, por outro, permitem explicar, por exemplo, o surgimento do universo, do homem, da mulher, dos animais, das plantas, águas doces, do mar, fogo, da chuva, do sol, da fertilidade e doença. Vanda Machado reporta-se à tradição oral africana explicando que esta não se limita à narrativa de histórias e lendas, ou a relatos mitológicos, ou seja, "a tradição oral é a grande escola da vida e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Ele é, ao mesmo tempo, religião, conhecimento, ciência, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre permite a unidade primordial" (2002, p. 71).

Tendo conhecimento desse modo particular de compreender a narrativa pelos povos de matriz africana, decidi fazer uso da narrativa para abordar a história do *Rei Galanga*³, conhecido como *Chico Rei*⁴, que tivera seu reinado invadido pelos portugueses e fora trazido com sua família e outras pessoas de seu grupo para o Brasil na condição de escravos. Para

a contação dessa história, baseei-me no paradidático *Chico Rei*, escrito por Renato Lima (2006). No entanto, essa história não explicava as motivações dos portugueses para invadir a África. Diante dessa situação, resolvi escrever um texto intitulado *Rei Galanga*. Nesse, pude acrescentar algumas informações que julguei necessárias para que as crianças e as professoras desmistificassem a História dos povos africanos.

Decidi trabalhar dessa maneira para tentar responder ao questionamento feito por uma menina quando da realização da primeira intervenção, a qual me lançou a seguinte indagação: "*Por que mesmo que os morenos foram escravizados pelos brancos?*". Nessa história, apresento o papel assumido pela Igreja Católica enquanto colonizadora das terras brasileiras frente ao processo de escravização dos povos africanos. Tinha por interesse desmistificar a idéia da África como um continente sem história anterior à invasão portuguesa e apresentar a Igreja Católica como primeira apoiadora e financiadora de tamanha atrocidade contra o Continente Africano. Com a apresentação da História do *Rei Galanga*, teria oportunidade ainda de apresentar à classe e docente, por meio da existência dos Orixás junto ao Candomblé e à Umbanda, alguns princípios da cosmovisão africana.

Dividi a história em sete cenas com as quais pude expor à professora e aos estudantes alguns elementos da História da África a partir de suas contribuições culturais e tecnológicas à humanidade. Evidenciei ainda quais interesses mercantilistas Portugal e outros povos possuíam para promover invasões, pilhagens e dar início ao processo de escravização dos povos africanos, levando-os para os mais diversos lugares, em especial, para o Brasil.

Dei início à narração dessa história sem fazer nenhum tipo de comentário julgador. Queria observar de que modo alunos e docente portar-se-iam frente à narrativa e também evitar possíveis induções às tarefas que seriam propostas em sala de aula. Ao final da leitura, formei grupos com três alunos/as cada e solicitei que voltassem a ler a história e tentassem produzir ilustrações. Após recolhê-las, passei a conversar com a turma para verificar o que os/as estudantes e a docente haviam entendido sobre a história do *Rei Galanga*.

A leitura da história iniciou-se com o seguinte trecho da cena 01:

Para dar início ao tráfico dos povos africanos, Portugal recebeu apoio da Igreja Católica e logo passou a prender, vender e aprisionar os povos negros da África. Muitos cientistas da Europa, que

eram brancos, usavam idéias falsas para afirmar que as pessoas negras eram pessoas ruins, inferiores e sem alma e, assim, contribuíram para que os povos africanos, que eram negros, fossem tratados com total desrespeito. Assim iniciou-se à destruição dos povos africanos, sendo famílias destruídas, homens, mulheres, adolescentes e crianças negras aprisionados, torturados e mortos pelos mais diversos povos da Europa, como os portugueses, espanhóis, holandeses, franceses etc. (SILVA, 2009, p. 121).

Nesse momento, uma docente interveio com a seguinte frase: "*Va-lha-me Deus! Por que isso não vem escrito nos livros de História que a gente ensina para as crianças?*" A partir do comentário, respondi: "*Nem sempre quem faz os livros tem interesse em contar o que de fato aconteceu com os povos africanos, nem sempre se quer que seja contada a verdade!*".

76 Durante a produção de desenhos proposta, observei que as crianças apresentaram resistência para com a mesma. Mais uma vez notei que havia, por parte das mesmas, uma preocupação exarcebada com a estética, pois acreditavam que os desenhos seriam apresentados para a turma, como havia sido feito em atividades anteriores. Após esclarecer que isso não ocorreria, algumas meninas deram início aos desenhos, mas outros/as estudantes simplesmente argumentaram que não sabiam desenhar e não realizaram a atividade. Essa falta de interesse pela produção de desenhos preocupou-me e cheguei a pensar que os/as estudantes não tinham entendido a história ou mesmo que os fatos trazidos pela narrativa não tivessem causado nenhum tipo de dúvida, questionamento ou inquietação quanto à história dos povos africanos, idéia essa que foi gradualmente descartada à medida que dei início ao debate sobre a história do *Rei Galanga*⁵.

Durante o debate, a turma evidenciou que havia entendido muitas das questões apresentadas na história do *Rei Galanga*. Quando estava explicando que os povos africanos eram presos em suas tribos e colocados em caravelas para serem transportados para o Brasil e suas estratégias utilizadas para conseguirem comprar suas alforrias e libertarem-se da condição de escravos, uma menina disse: "*Tia, é como se fosse um seqüestro e depois tinha que pagar o resgate, não é?*". Concordei dizendo a ela que sim. Quanto às professoras, uma procurou-me dizendo: "*Eu fiquei chocado em saber que a Igreja Católica autorizou a escravização dos africanos, contei até na minha casa, falei da História do Chico Rei e perguntei*

à minha sobrinha que faz o ensino médio se ela conhecia essa história e ela me respondeu não ter estudado nada nesse sentido. Foi muito bom saber dessa história! Eu mesma pensava que os povos africanos eram pobres, não tinham como sobreviver na África e que devido a essa condição foram facilmente aprisionados e trazidos para o Brasil!

Algumas análises a partir dessa experiência de narração:

- a) O uso de narrativa permitiu à professora manifestar seu desconhecimento acerca da existência da realeza africana, bem como de sua presença em terras brasileiras, o que se traduziu em sua fala: "*Valha-me Deus! Porque isso não vem escrito nos livros de História que a gente ensina para as crianças?*". Essa fala vem evidenciar a formação deficiente da mesma quanto aos conflitos religiosos e étnico-raciais que envolveram a História da África, de Portugal e do Brasil;
- b) Observou-se uma preocupação por parte da turma com relação a questões estéticas, pois que estas conseguiram expor melhor o que haviam apreendido quando tiveram oportunidade de falar;
- c) As crianças conseguiram relacionar o tráfico dos negros às formas de violência praticadas na atualidade, como, por exemplo, o seqüestro de pessoas;
- d) Pude agir com liberdade e autonomia para criação de uma história, inserindo-me no universo da literatura afro-brasileira. A narrativa foi utilizada para apresentar à turma e às professoras a minha história.

77

Referências bibliográficas

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa Participante*. 4. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: JERUSE, Romão. (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: _____. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

KI-ZERBO, Joseph. História Geral da África. Metodologia e pré-história da África. 2ª rev. - Brasília: UNESCO, 2010. (nota introdutória) 992p.

MACHADO, Vanda. *Ilê Axé: vivências e invenções pedagógicas – as crianças do Opô Afonjá*. 2. Ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002.

SILVA, Geranilde Costa e. *O Uso de Literatura de Base Africana e Afrodescendente junto a Crianças das Escolas Públicas de Fortaleza: construindo novos caminhos para repensar o ser negro*. 2009. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação Universidade Federal do Ceará, 2009.

Notas

- ¹ Em 2008, o Ministério da Educação aprovou a Lei nº. 11.645, à qual agregou a Lei 10.639/03 incluindo a temática indígena.
- ² Literaturas afro-brasileira e afrodescendente são usadas aqui como sinônimos.
- ³ O texto completo figura como apêndice em minha Dissertação de Mestrado supracitada.
- ⁴ Nome dado ao *Rei Galanga* após ser batizado pela Igreja Católica em Minas Gerais.
- ⁵ Para esse momento, elaborei dezoito questões e, à medida que eles manifestavam suas respostas, anotava-as no quadro, contando com a ajuda professora para esse registro.