

COLEÇÃO **Griots**

CADERNO DE ENSINO

PEDAGOGIA DOS AFETOS

Volume VI

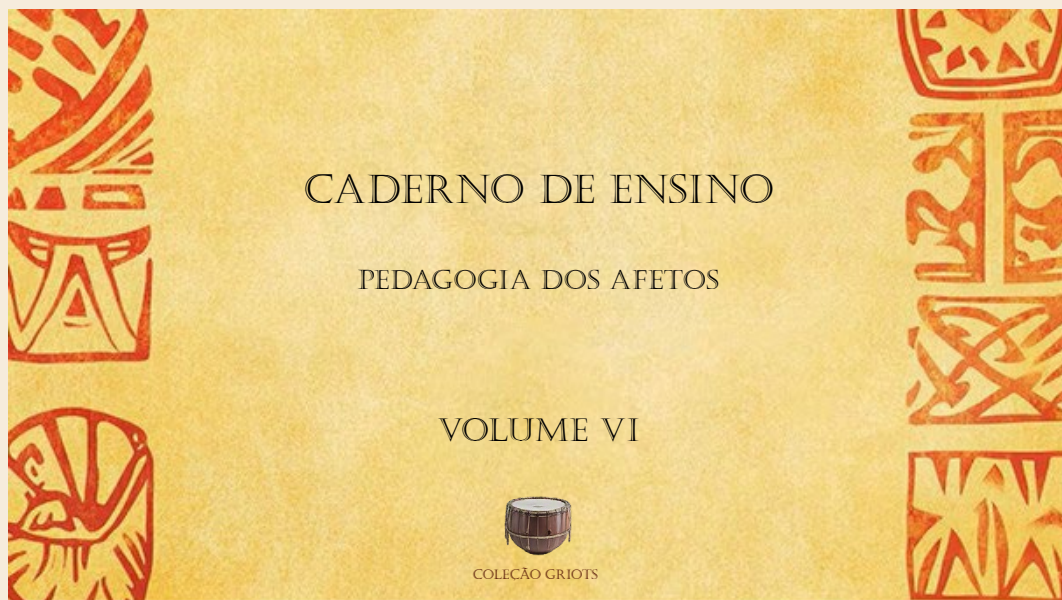


Griots



Editora	<i>Rejane Andréa Matias Alvares Bay</i>
Conselho editorial	<i>Alessandro Dozena</i> <i>Breno Trajano de Almeida</i> <i>Francisco Fransualdo de Azevedo</i> <i>José Mateus do Nascimento</i> <i>Louize Gabriela Silva de Souza</i> <i>Luzia Guacira dos Santos Silva</i> <i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i> <i>Sibele Berenice Castellã Pergher</i> <i>Tânia Maria de Araújo Lima</i> <i>Oscar Federico Bauchwitz</i>
Revisão	<i>Os autores</i>
Capa	<i>José Marinho</i>
Fotografia da capa	<i>Marcela Bonfim</i>
Imagem das máscaras	<i>Aninha MC Walter</i>
Projeto Gráfico e Diagramação Eletrônica	<i>Caule de Papiro</i>





Tânia Lima, Izabel Nascimento e Alberto Mathe
(orgs.)

editora
CAULE DE PAPIRO®

Natal, 2026



©2026. Tânia Lima, Izabel Nascimento e Alberto Mathe (orgs.). Reservam-se os direitos e responsabilidades do conteúdo desta edição aos autores(as). A reprodução de pequenos trechos desta publicação pode ser realizada por qualquer meio, sem a prévia autorização dos autores(as), desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n. 9610/1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal. Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei N° 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Bibliotecária/Documentarista:
Rosa Milena dos Santos - CRB15 / 847

C122 Caderno de ensino: pedagogia dos afetos [recurso eletrônico] / Tânia Lima; Izabel Nascimento; Alberto Mathe (Orgs.). – Natal: Caule de Papiro, 2026.

336 p. : il.

Volume 6.

ISBN 978-65-5477-192-4

DOI 10.66933/9786554771924/cauledepapirobook

1. Cultura africana. 2. Literatura africana. 3. Negros – história. 4. Decolonialidade. I. Lima, Tânia. II. Nascimento, Izabel. III. Mathe, Alberto. IV. Título.

CDU 82-94

Editora Caule de Papiro
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite
Pitimbu | 59.068-170 | Natal/RN | Brasil
Telefone: (84) 3218 4626
www.cauledepapiro.com.br



*Quando somos ensinados que a segurança está na
semelhança, qualquer tipo de diferença parece uma
ameaça.*

Bell Hooks





*Dedicamos o Caderno Pedagogia dos Afetos
à querida Rosilda Alves Bezerra (in memoriam).*





Ciranda, 1964, de Heitor dos Prazeres (1898 – 1966).



Sumário

Prefácio.....	12
<i>Renata Thomé</i>	

ARTE-EDUCAÇÃO

1

UM ATO CORAJOSO DE ALUNOS DA UFMG NOS ANOS DE 1990: A CRIAÇÃO DO GIEAB	15
<i>Maria Nazareth Soares Fonseca</i>	

2

DA EXTENSÃO: “ESSE PROJETO TECENDO SONHOS, VEIO REALIZAR UM SONHO DA GENTE, DA GENTE SE COMUNICAR MAIS, DAS MULHERES APRENDEREM MAIS DE SI E DAS OUTRAS CONTERRÂNEAS”	29
<i>Andressa Lima da Silva</i>	
<i>Tailor Alves Cabral</i>	
<i>Maria do Socorro da Silva</i>	

3

A ARTE DE MALANGATANA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA EM COQUEIROS/RN.....	40
<i>Elionay de Lima Bastos</i>	
<i>Tânia Lima</i>	

4

EPISTEMOLOGIA CONTRACOLONIAL E ESPAÇO NARRATIVO: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADES E RESISTÊNCIAS DE POVOS ACÊNTRICOS NO BRASIL DO SÉCULO XXI	56
<i>Fábio Pereira de Oliveira</i>	
<i>Wellington Medeiros de Araújo</i>	

5

ARTE E EDUCAÇÃO: COMBATENDO A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA CONTRA MULHERES NEGRAS ATRAVÉS DO ENSINO DA ARTE NUMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL.....	72
<i>Hemmerson de Vasconcelos Andrade</i>	
<i>Tânia Lima</i>	
<i>Carolina Chaves Gomes</i>	

6

“QUEM NASCE EM BACURAU É O QUÊ?” PROVOCANDO FISSURAS E DESCOLONIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	88
<i>Janaina Tomaz Capistrano</i>	



LETRAMENTO RACIAL DE RESISTÊNCIA: OS DESAFIOS NA DECOLONIALIDADE99*Seli Santos de Jesus**Maria de Fátima Berenice da Cruz***ENSINO DE MÚSICA E A INTERDISCIPLINARIDADE: A INTERFACE DAS ARTES NO COTIDIANO ESCOLAR, UM DIÁLOGO POSSÍVEL 112***Tércia Maria de Souza Silva**Renata Viana de Barros Thomé***O ESPELHO DO AUTORRECONHECIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE ARTES VISUAIS E IDENTIDADE RACIAL NO ENSINO MÉDIO (NATAL-RN) 125***Victor Oliveira da Mota***LITERATURA - ENSINO****A LIJU DE AUTORIA NEGRA DA BAHIA: OUTRAS LENTES DAS LETRAS ANTIRRACISMO . 144***Daiane Silva de Oliveira Costa**Maria Anória De Jesus Oliveira***A MENINA DOS CABELOS DE ALGODÃO, DE WYNNE CARVALHO: LEITURA EM TORNO DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO NEGRO 156***Alcidema Santos da Silva**Maria Suely da Costa***A LITERATURA NEGRA FEMININA COMO FERRAMENTA CONTRACOLONIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA..... 168***Ana Paula Nogueira Campos***O PRÍNCIPE E O BAOBÁ: RELAÇÕES (DE)COLONIAIS 180***Concísia Lopes dos Santos***LITERATURA E POLÍTICA: CORPO E VOZ NEGROS RESTITUINDO SEUS ESPAÇOS DE PODER 200***Emanuelle Valéria Gomes de Lima**Luana Micaelhy da Silva Moraes***ỌKÀN MÍMỌ- BONECAS ABAYOMI COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA.....217***Gabriely Nascimento Varela*

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A BELEZA DA COR PRETA....231*José Alves da Silva**Maria do Socorro Lobo**Erica Poliana Nunes de Souza Cunha***CONVERSAS SOBRE A TRANS(NE)GRESSÃO DOS MÉTODOS: A VIDA, A PESQUISA E A VIDA EM PESQUISA EM LITERATURAS INFANTIL E JUVENIL DE AUTORIA NEGRA.....245***Mariana Moreira Costa do Carmo**Gustavo Tanus Cesário de Souza***CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS: O PAPEL TRANSFORMADOR DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA261***Maria Eduarda de Melo Paulino**Yve Almeida Leão**Franciane Conceição da Silva***A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA .274***Maria José Almeida Silva¹**Maria Suely da Costa²***A SIMBOLOGIA DA ESPERANÇA EM AMANHECER ESMERALDA: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA A SALA DE AULA286***Sergio Rafael Ramos dos Santos**Maria Suely da Costa***CONTOS ORAIS DA LITERATURA NEGRA, EM UMA TURMA DE 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, NA COMUNIDADE QUILOMBOLA COQUEIROS297***Tháísa Raphaella de Freitas Revorêdo Cardoso**Derivaldo dos Santos***SLAM POETRY: PERFORMANCE, VOZ NEGRA E EXPRESSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR310***Thaíses Carla Guedes Fernandes Dutra**Tânia Lima***DA LEITURA AO LETRAMENTO LITERÁRIO: PRÁTICAS EXITOSAS POR MEIO DO LIVRO A CONDUTORA DE SONHOS, DE ALEXANDRINA AIRES.....322***Fabricia Soares da Silveira Oliveira**Concísia Lopes dos Santos*

Prefácio

Renata Thomé¹
UFRN

Pedagogia dos afetos Griots

É com grande alegria que retribuo o convite da querida Tânia Lima para apresentar esse volume *Pedagogia dos afetos*, resultado do encontro de potências e afeições que é o *Griots*, que vem se constituindo como um território de abrigo dos atos corajosos de educadores que com comprometimento fazem do seu exercício cotidiano de ensino-aprendizagem uma manufatura de resistência e resgate da nossa ancestralidade.

Os textos que compõem esse volume me provocaram a pensar sobre os desafios da decolonialidade na sala de aula e na vida, ao ponto de supor que os ensinamentos de arte e literatura, em contexto “contracolonial”, requerem a elaboração de epistemologias que passem pelo corpo todo: pelas mãos, pelo coração, pelos cinco sentidos e por cada célula e neurônio que guardam memória geradora do cultivo artístico e sensível.

O fazer é do humano, e o fazer artístico, o seu respiro de imaginação e liberdade. Esse tomo que se apresenta como caleidoscópio de experiências e proposições me conduziu pelos caminhos dos sentidos, na visualidade e nas cores de um pintor, como o moçambicano, Malangatana, nas canções produzidas pelas crianças em formação musical, passando pela mensagem e ritmo do *Slam poetry*, desembocando nas palavras grafadas pelas mãos femininas negras e pelos contos orais da literatura da comunidade quilombola de Coqueiros, no interior do Rio Grande do Norte.

¹ Professora do Centro de Educação e coordenadora do ProfArtes - UFRN.



Enxergo nesse espelho de autoconhecimento corpos e vozes, tanto tempo silenciados e desde sempre os “matáveis” (física e simbolicamente), das grandes cidades e dos povoados esquecidos, restituindo seus espaços de ser e poder, simplesmente existindo, em suas invenções brincantes de criação e expressão artísticas.

Como diz o provérbio africano: “Quem aprende ensina”, e assim, a cada dia, é possível ver emergir a simbologia da esperança na brincadeira de abayomi das meninas dos cabelos de algodão e surgirem miraculosamente príncipes dos baobás.

Essa reunião de textos me chamou para sonhos e diálogos possíveis: “- Vamos conversar sobre trans(ne)gressão dos métodos, na pesquisa e na vida?”

Me permitindo parafrasear alguns dos artigos que tive a felicidade de ler nesse compêndio, respondo:

Sim! - Vamos fazer da leitura um gesto de mundo!

Porque “a pesquisa não vive isolada – ela precisa articular ensino, extensão e pensamento...

“Nem flâneur, nem voyeur: Exu!”

Olódùmarè, ìbà re!

Natal, 05 de abril de 2026.



ARTE-EDUCAÇÃO



UM ATO CORAJOSO DE ALUNOS DA UFMG NOS ANOS DE 1990: A CRIAÇÃO DO GIEAB

Maria Nazareth Soares Fonseca¹
UFMG/PUC MINAS - Brasil - CNPq

O texto procura retomar a criação do Grupo Interdisciplinar de Estudos Afro-Brasileiros e o papel desempenhado por seus criadores, um grupo de alunos negros de diferentes unidades da UFMG, no início dos anos 1990. Procurará ressaltar a importância do GIEAB ao propor discutir a questão etno-racial e os modos como ela se apresentava no Brasil e, mais concretamente, na universidade brasileira. Neste texto-relato avaliam-se as ações promovidas pelo GIEAB, nos seus primeiros anos, e o empenho de seus integrantes no sentido de analisar os processos que tornam invisíveis, no Brasil, negros e negras, refletindo sobre a invisibilidade sofrida pelo Grupo e por seus integrantes, na Faculdade de Letras e na UFMG.

O Grupo Interdisciplinar de Estudos Afro-brasileiros, o GIEAB, como era mais conhecido na época, nasceu no início dos anos 1990, tendo sido oficializado por ato da diretora da Faculdade de Letras da UFMG, assinado em 08 de março

¹ Professora Emérita da FALE/ UFMG. Doutora em Literatura Comparada pela UFMG, com cursos de atualização e estágio sanduíche na Université de La Sorbonne Nouvelle, Paris (1982/1983 e 1992). Professora Adjunta FALE/ UFMG (1976 – 1994.) Professora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Letras da PUCMinas (1995-2018). Autora dos livros: *Brasil afro-brasileiro* (2000); *Poéticas afro-brasileiras* (2003); *Literaturas africanas de língua portuguesa: percursos da memória e outros trânsitos* (2008), *Mia Couto: espaços ficcionais* (2008). *África: dinâmicas culturais e literárias* (2012). *Literaturas africanas de língua portuguesa: mobilidades e trânsitos diaspóricos* (2015). Coorganizadora e integrante do volume 4 da coletânea *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica* (2011). Coordenadora do literÁfricas/UFMG.



de 19912, que legitimava as atividades de um grupo de alunos advindos da Faculdade de Letras, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Faculdade de Educação e da Faculdade de Direito³ em torno da questão racial e da reflexão que vinha sendo produzida, no Brasil, por intelectuais negros, uma vez que tais estudos não estavam incluídos nas ementas de cursos de graduação das áreas a que pertenciam os criadores do GIEAB.

A ausência de projetos sobre a questão racial e de estudos relacionados à população negra do Brasil, de Minas Gerais e de Belo Horizonte ficou constatada quando a Faculdade de Letras abrigou, no final da década de 1980, uma equipe de pesquisadores norte-americanos interessados em coletar dados sobre a presença dos remanescentes de africanos escravizados, trazidos das cidades auríferas, próximas de Belo Horizonte, após o esgotamento das minas e do metal, para trabalharem na construção da nova capital do estado de Minas Gerais, no final do século XIX. Os pesquisadores norte-americanos queriam saber como essa mão de obra negra foi, após a fundação da cidade, acolhida pela cidade de Belo Horizonte e se os seus descendentes haviam chegado à Universidade Federal de Minas Gerais. Embora o interesse maior dos pesquisadores se direcionasse a temas contemplados na área da História e das Ciências Sociais, eles também se mostravam interessados em saber o número de negros e negras nos corpos docente e discente das instituições selecionadas, desejando ter contato com os raros informantes negros que pudessem fornecer dados necessários ao levantamento de informações sobre o percurso dos descendentes dos escravizados africanos vindos a Minas Gerais para a atividade exploratória de ouro, em regiões próximas a Belo Horizonte (Fonseca, 2009, p. 202).

2 Jussara Santos, em resposta à consulta feita pela autora deste estudo, em 04/06/2020, informa que dentre os que pensaram e fundaram o GIEAB estão, além dela própria, Rosane Pires de Almeida, Maria Edna Menezes e Celeste Maria Libânia, da Faculdade de Letras; Nilma Lino Gomes e Rosa Vani Pereira, da Pedagogia. Jussara informa ainda que, ao longo da existência efetiva do GIEAB, outros alunos e alunas negros passaram pelo GIEAB como interessados nas discussões propostas. Dentre eles, Cidinha da Silva, vinda da História, e Adélcio de Sousa Cruz, das Letras. Outros graduandos passaram pelo Grupo como docentes de minicursos e participantes de outras atividades do Grupo.

3 Para representar os interesses do GIEAB na Faculdade de Letras e nos órgãos da UFMG, a Diretoria da FALE indicou, no segundo semestre de 1990, a autora deste texto, Maria Nazareth Soares Fonseca, para o cumprimento da função. Na época já estava lotada no Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura e, como os demais colegas de Departamento, era responsável pelas disciplinas introdutórias de Teoria da Literatura. Foi também membro do Conselho Consultivo, órgão que fazia parte do organograma do Grupo. Pelo Regimento Interno do GIEAB, os cargos de coordenação, secretaria e tesouraria eram assumidos pelos alunos-pesquisadores, bem como a coordenação das Equipes de Trabalho. Esteve no GIEAB desde os preparativos para a sua instalação, em 1990, até 1994, quando se aposentou. Além de estar junto dos alunos na organização das atividades do Grupo, foi orientadora dos projetos, na área das Letras, função que manteve após a aposentadoria, em 1994, acompanhando o desenvolvimento dos projetos sob sua orientação.



Pouquíssimas informações sobre os temas de interesse dos professores foram obtidas no contato dos pesquisadores com os cursos consultados e raríssimos os docentes negros que puderam ser contatados pela coordenação do projeto, no âmbito da UFMG. A Profa. Leda Martins, na época pertencente ao quadro de docentes da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), intermediou o contato de alguns dos pesquisadores com personalidades negras de Belo Horizonte, o que foi bastante útil para as pesquisas feitas por eles. O interesse dos pesquisadores acabou sendo direcionado a outros informantes, a maioria fora da universidade, encontrados com a ajuda de personalidades importantes na área do Patrimônio, das Artes, do Museu Abílio Barreto, do Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte e também da Casa Dandara, criada por Diva Moreira, integrada ao Projeto de cidadania do povo negro, em Belo Horizonte.

É possível pensar que a visita dos professores norte-americanos e o envolvimento de alguns alunos com as questões pesquisadas por eles motivou, principalmente em alunos das Letras, o interesse por ampliar o conhecimento de textos literários de autoria negra. Amplia-se o interesse pelos poemas de Adão Ventura, que já havia publicado vários livros de poesia, dentre eles o famoso *A cor da Pele* (1980), e sobre a produção poética e crítica de Edmilson de Almeida Pereira, que se tornava conhecida do público das letras pelos poemas publicados nos livros *O Livro de falas* (1987) e *Árvore dos Arturos & outros poemas* (1988). Em 1990, Edmilson de Almeida Pereira ganha o primeiro lugar no Concurso Nacional de Literatura Editora UFMG, com o livro *Ô Lapassi & outros ritmos de ouvido, com poemas que expõem um magistral trabalho de escrita inspirado no rico manancial da cultura Bantu, em Minas Gerais*.

A esse interesse se somava o objetivo de investigar os conflitos vividos por negros e negras na sociedade brasileira, e textos literários que direta ou indiretamente tratavam dessas questões a partir de estratégias de linguagem particulares. As indagações do grupo podiam se estender à pouca representação, entre os docentes, de negros e negras, já que, na área da docência, a presença de negros e negras nas diversas universidades do país era ainda uma exceção.

O livro *Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG* (2009), organizado por Vanda Praxedes, Inês Assunção de Castro Teixeira, Anderson Xavier de Sousa e Yone Maria Gonzaga, com base em resultados obtidos por pesquisas realizadas sob a coordenação geral do Programa de Ações Afirmativas da UFMG, permite inferir que, na época da efetiva criação do GIEAB, 1991, raros professores negros podiam ser encontrados nos quadros de docentes da UFMG. Em nota de



pé de página aposta à página 26, informa-se que o primeiro docente negro entra na UFMG em 1960. A mesma nota informa ainda que, nos anos 1970, mais quatro docentes negros se juntaram ao primeiro e, em 1980, o número passou a seis. Essa situação, conforme diz a nota, só se alteraria mais significativamente, a partir dos anos 1990, com a entrada de novos docentes negros, inclusive, mulheres que ingressam num quadro prioritariamente masculino.

Os depoimentos obtidos com professores e professoras negros da UFMG deixam evidentes as dificuldades enfrentadas por vários em decorrência da cor negra da pele. Em muitos depoimentos, são referidos e questionados os mecanismos de invisibilidade criados por valores e preconceitos que indicam os significados que a cor da pele tem para os brasileiros. Ficam patentes, nas narrativas construídas pelos docentes entrevistados, de forma explícita ou não, os critérios de exclusão assumidos pela sociedade brasileira, legitimados por “hierarquias e clivagens socioeconômicas” que alijam negros e pobres “dos conhecimentos e das instituições acadêmico-científicas” (Praxedes *et al.*, 2009, p. 17).

A questão ético-racial considerada pelos autores do livro em referência é discutida por Nilma Gomes, uma das fundadoras do GIEAB, no texto “Intelectuais negros e produção de conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira”, integrado ao livro *Epistemologias do Sul* (2009), organizado por Boaventura de Sousa Santos. No texto, Nilma Gomes chama a atenção para o fato de a produção de conhecimento, no Brasil, ter considerado a questão racial com base em visões que se filiam, quase sempre, à negação da existência de conflitos raciais e à defesa de uma falsa democracia racial. A autora aponta que o quadro de exclusão de negros e negras da produção de conhecimento, no Brasil, será radicalmente transformado nos anos 1990, quando ocorrerá maior inserção de negros e negras nas universidades públicas brasileiras como professores e pesquisadores. É a partir desse momento que ganham corpo importantes pesquisas sobre a questão racial e sobre a perversa construção de imagens de negros e negras que comprovam as políticas racialistas postas em prática, no Brasil, desde a colonização, acentuadas com a libertação dos escravizados africanos, em 1888.

No cenário cultural em que surge o GIEAB, várias ações culturais mostram-se diretamente relacionadas com a produção de conhecimento destinada, como afirma Gomes (2009), a imprimir “uma mudança do olhar da ciência sobre a realidade” (Gomes, 2009, p. 420). Algumas dessas ações terão importância reconhecida nos projetos que seriam desenvolvidos pelos integrantes do GIEAB, no âmbito da UFMG. Uma delas, ligada à produção literária, se destaca, no cenário cultural



paulistano, com o surgimento dos *Cadernos Negros*, coleção de poemas e contos de autoria negra, criada por um grupo de escritores em 25 de novembro de 1978. Os criadores dos *Cadernos Negros* lutavam pelo reconhecimento de uma literatura negra - muitas vezes denominada por eles como afro-brasileira -, que, caminhando na contramão do cânone e de critérios de seleção de obras de literatura adotados pelos cursos de Letras, sequer era conhecida pela maioria dos leitores brasileiros. Essa coletânea literária, existente até hoje, com publicação anual de contos, nos anos ímpares, e de poemas, nos anos pares, surge com o intuito de dar visibilidade à produção literária de escritores e escritoras comprometidos com a questão racial e com o questionamento da situação do negro na sociedade brasileira. Alguns dos principais poetas e contistas dos *Cadernos Negros* iriam consolidar uma relação muito fecunda com os pesquisadores do GIEAB, desde sua criação, contato que se estreitava com os pesquisadores advindos da área das Letras e da História.

No cenário cultural em que desponta o GIEAB, é importante ressaltar também o surgimento do Quilombhoje, em São Paulo, em 1980. O Grupo foi formado por escritores e escritoras que defendiam uma escrita literária e reflexiva “sob a perspectiva de ser negro”, como está ressaltado em texto assinado pelos criadores do movimento, no livro *Reflexões sobre literatura afro-brasileira*, de 1985. Os integrantes do grupo Quilombhoje, responsáveis pela criação e publicação dos *Cadernos Negros*, discutem, no livro de 1985, suas posições sobre a literatura negra, sobre o fazer literário, na perspectiva do sujeito negro, e sobre a intenção do Quilombhoje e dos *Cadernos Negros* de questionar o fato de essa literatura ter ficado, ao longo dos tempos, ausente dos livros didáticos e das considerações críticas a respeito da literatura brasileira.

É também importante para o delineamento de ações voltadas à cultura, às artes e à literatura, no cenário de surgimento do GIEAB, a exposição *A mão afro-brasileira*, realizada, em São Paulo, em 1988, como parte das comemorações do Centenário da Abolição da Escravatura. O curador da exposição, Emanuel Araújo, resalta a importância do evento como questionamento da representação do negro como objeto. A Mostra expõe o trabalho artístico e literário realizado por negros e negras ao longo da história do país, visando a desconstruir visões preconceituosas e estereotipadas sobre escravizados e seus descendentes.

É pertinente destacar que muitos dos objetos apresentados pela exposição *A mão afro-brasileira* celebram a escultura em madeira e a metalurgia, em objetos e criações feitos por seus autores ainda na condição de escravizados. Essa informação é dada pelo texto de apresentação, de autoria do curador da exposição,



Emanoel Araújo, para reforçar o significado de um trabalho pautado em intensa pesquisa que consagra “a contribuição cultural do negro e dos seus descendentes às nossas artes, desde a chegada das primeiras levas de escravos à América Portuguesa” (Araújo, 2010). A exposição é apresentada em forma de livro, também em 1988, com o título *A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica*. O livro destina ao público os resultados das pesquisas realizadas sobre a participação de negros, negras e mestiços na formação cultural e artística da nação brasileira.

No cenário cultural de Belo Horizonte, sobretudo relacionado à afirmação de movimentos voltados às questões étnico-raciais, destaca-se o surgimento da Mazza Edições, em 1981. Essa editora, que surge, no campo editorial mineiro, comprometida com a publicação de obras relacionadas à cultura afro-brasileira, torna-se referência em momento em que se discutia o processo de redemocratização do país. Vários escritores e escritoras negros passam a ter seus livros editados pela Mazza Edições e, em poucos anos, a editora confirma a sua intenção de publicar obras sobre a cultura negra e literatura com a temática negra, enriquecendo, sobremaneira, a área da literatura infanto-juvenil.

Todas essas ações delineiam um cenário propício à reflexão produzida por negros e negras no âmbito da universidade brasileira e fora dela como “tentativa de melhor compreender as relações raciais no contexto das desigualdades socioculturais” (Gomes, 2009, p. 420). Em vários gêneros e formas, a produção de conhecimento de autoria negra questionará as representações de negros e negras como objeto e visões que, de certa forma, contribuirão para fortalecer, na sociedade brasileira, os alicerces da democracia racial. Retomam-se ações para mostrar que negros e negras fazem parte da sociedade brasileira, assim como os indígenas, e denunciam-se as referências a esses povos com base em estereótipos negativos que impedem, inclusive, sua inserção no quadro de pensadores e articuladores da nação brasileira. Repudiam-se percepções que, na época do surgimento do GIEAB, estava ainda fortemente presentes na arte, na literatura e mesmo em considerações sobre a cultura brasileira, nas quais negros e negras são delineados, sob uma visão detalhada por “juízos de valor que desqualificam a pessoa como sujeito social” (Pereira, 2001, p. 195).

Deve-se atentar para o fato de que, no cenário em que desponta o GIEAB, na UFMG e na Faculdade de Letras, as reflexões produzidas por intelectuais



negros estrangeiros e brasileiros⁴ e os textos literários criados pelos escritores que se assumiam negros tinham pouca circulação, mesmo nos cursos das Letras que abrigava o grupo de alunos-pesquisadores, porque as ementas dos cursos e as práticas docentes, muitas vezes, não contemplavam as demandas do alunado negro que começava a chegar à universidade.

Como ressaltará a pesquisadora Jussara Santos, integrante do grupo fundador do GIEAB, no texto “Uma tentativa de traçar pistas de vanguarda” (2000), os criadores do Grupo remavam contra a maré, na Faculdade de Letras e na UFMG, não somente porque traziam para a reflexão temas muitas vezes excluídos dos cursos que frequentavam, mas também porque constituíam exceção numa instituição de docentes e discentes predominantemente não negros. Os integrantes do GIEAB passaram a ocupar um espaço ainda delimitado por processos de objetivação e de julgamento que criam “uma linha demarcatória, que identifica e separa, a despeito das pretensões de individualidade e de cidadania do outro”, como considera Jussara Santos (2000, p. 330). A autora do texto recorre a considerações feitas por Milton Santos, sobre as demarcações estabelecidas por uma linha de cor que, como afirma o geógrafo, se verifica porque, no Brasil, o corpo da pessoa também se impõe como uma marca visível, e é frequente privilegiar a aparência como condição primeira de objetivação e de julgamento, criando uma linha demarcatória, que identifica e separa, a despeito das pretensões de individualidade e de cidadania do outro (Santos, M., 2000, p. 16).

Jussara Santos, no mesmo texto, ao percorrer a linha temporal da existência do GIEAB, destaca as atividades que investiam na produção de conhecimento sobre a própria situação em que se colocavam, ao refletir sobre a ausência de negros e negras nos espaços de reflexão produzidos pela sociedade brasileira. Estar na academia não eximia os pesquisadores do Grupo de lidar com os conflitos sociais e raciais presentes no cotidiano da sociedade. Tais conflitos estavam presentes no seio da universidade, sendo avaliados criticamente pelos integrantes do GIEAB, sobretudo porque passaram a ocupar um espaço em que a presença negra ainda era exceção.

Essa constatação esteve presente em várias falas apresentadas no primeiro evento proposto pelo GIEAB, em 1992, para discutir a questão racial no Brasil, tendo sido realizado no Centro Cultural da UFMG, com o título *Negritos sobre a escrita negra*. Esse primeiro encontro de pesquisadores possibilitou ao GIEAB

⁴ Nesse aspecto, referimo-nos principalmente às reflexões produzidas por Frantz Fanon, por Aimé Césaire, mas também por Milton Santos.



conhecer pesquisadores de várias unidades do Campus da UFMG, como também de outras universidades federais, como a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Como vários membros do Grupo eram docentes do ensino público, aos poucos o GIEAB foi-se empenhando em assessorar escolas públicas no desenvolvimento de atividades relacionadas à questão racial. Essa decisão fez com que, nos encontros do Grupo, fossem discutidos textos voltados ao ensino, ao questionamento da formação dos professores e livros didáticos utilizados no ensino fundamental e médio, visando a perceber como a questão racial era tratada nos compêndios didáticos e também se a questão estava presente nas atividades de formação dos alunos da Escola Pública.

A discussão de textos relacionadas à questão racial sempre esteve presente nas reuniões específicas do Grupo e em temas de pesquisas individuais escolhidos pelos pesquisadores, quase sempre a partir de pontos de vista delineados pelo lugar de inserção e/ou ação do pesquisador ou da pesquisadora.

Jussara Santos, ao se referir à história do GIEAB, no texto publicado em 2000, destaca as atividades desenvolvidas, nos quatro primeiros anos de funcionamento do Grupo, na área da Pedagogia, Letras, História, Psicologia e Direito. A partir de suas considerações é possível deduzir que as pesquisas realizadas, nesses primeiros anos, resultaram em produção de conhecimento importante que propiciou o embasamento para projetos de dissertações e teses produzidas pelos participantes do GIEAB, em sua trajetória de pesquisadores. Essa produção registra um lastro de reflexões sobre a questão étnico-racial, sobretudo na área das Letras e da Educação.

As posições assumidas pelos primeiros pesquisadores e pesquisadoras do GIEAB podem ser constatadas quando se observam os títulos dos projetos desenvolvidos por eles, nos anos iniciais de atuação do Grupo, bem como em títulos



de dissertações e teses produzidas por alguns dos fundadores e/ou primeiros integrantes do GIEAB, após a graduação⁵.

Jussara Santos, fundadora e pesquisadora, que permaneceu no grupo até o término de sua graduação, ressalta a importância do projeto *Bate-papo informal*, criado pelo Grupo como forma de ampliar a discussão dos trabalhos produzidos por seus integrantes, com professores, intelectuais e escritores brasileiros e estrangeiros que aceitassem participar da atividade. A professora e escritora, em seu texto, cita os nomes de vários professores, escritores e intelectuais que participaram dessa atividade: Fúlvia Rosemberg, da PUC de São Paulo e escritora de literatura infanto-juvenil; Profa. Denise Fraga, membro do Centro de Estudos Afro-Asiáticos; Edmilson de Almeida Pereira, docente da UFJF e autor de vários livros de poesia e de crítica. Dentre os participantes estrangeiros, Santos refere-se aos professores Heanon M. Wilkins e Constance Wilkins, que eram, na época, docentes do Department of Spanish and Portuguese, da Miami University. Os professores Heanon e Constance Wilkins integraram o grupo de professores norte-americanos que esteve na UFMG, no final da década de 1980. Poucos anos depois, o casal esteve novamente no Brasil e se encontrou com os pesquisadores do GIEAB, participando de várias discussões.

A participação efetiva dos pesquisadores em eventos realizados fora da UFMG, nos primeiros anos de existência do GIEAB, contribuiu efetivamente para que as pesquisas realizadas por seus integrantes pudessem ser conhecidas por um público mais amplo e, dessa forma, contribuir para a distensão de discussões

5 A título de exemplo, citamos títulos de pesquisas individuais realizadas por integrantes do GIEAB, enquanto alunos da Graduação, títulos de dissertações realizadas, por integrantes do Grupo, imediatamente após a conclusão do curso de Graduação e de teses sobre temas relacionados à questão racial:

- 1 – **Projetos desenvolvidos no âmbito da Graduação:** *De que maneira o preconceito e a discriminação racial interferem ou não na escolha profissional do negro*, de Antônio Honório Ferreira, membro do GIEAB, aluno do curso de Psicologia; *A mulher negra na literatura brasileira: análise de quatro obras de Carolina Maria de Jesus, de Celeste Maria Libânia, fundadora e membro do GIEAB, oriunda da Faculdade de Letras; Literatura afro-brasileira: equívoco ou uma fratura da linguagem*, de Jussara Santos e Rosane de Almeida Pires, ambas fundadoras do GIEAB e alunas da Faculdade de Letras; *Educação e relações raciais: uma discussão necessária*, de Rosa Vani Pereira; e *A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte*, de Nilma Gomes. Nilma Gomes e Rosa Vani Pereira, fundadoras e membros do GIEAB, cursavam Pedagogia.
- 2 **Dissertações de Mestrado:** *A trajetória escolar de professoras negras e a sua incidência na construção da identidade racial* - um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte (1994), Nilma Lino Gomes (Pedagogia); *Narrativas Quilombolas: processos de identidade cultural em MAYOMBE*, de Pepetela e NEGROS EM CONTOS, de Luiz Silva (Cutí), 1998, Rosane de Almeida Pires (Letras), 1998; *Afrodições: identidade e alteridade na construção poética de três escritores negros*, Jussara Santos (Letras), 1998.
- 3 **Teses:** *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*, de Nilma Lino Gomes (Pedagogia) - USP - 2002; *Intelectualidades negras e outsiders no Brasil*, de Jussara Santos (Letras) - PUC Minas, 2003.



que, embora estivessem presentes em eventos importantes no país, como os realizados pelo Quilombohoje, em São Paulo, não estavam efetivamente assumidas por várias áreas, na UFMG. A apresentação dos resultados das pesquisas, em diferentes fóruns acadêmicos, acrescentou às discussões novos fundamentos e pontos de vista que ajudaram a avançar reflexões e constatações sobre temas relacionados aos projetos iniciais dos pesquisadores.

Os integrantes do GIEAB estiveram presentes em eventos importantes realizados em Minas Gerais. Dentre eles, podem ser citados, como o faz Jussara Santos em seu texto, o *II Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes*, realizado em Uberlândia em 1995, e o *I Simpósio Internacional de Estudos Africanos*, realizado na PUC Minas, em outubro de 1995. Esse Simpósio contou com a presença de representantes de várias instituições brasileiras. Além da instituição promotora, a PUC Minas, estiveram presentes professores e alunos da UFMG, USP, UFF, UFRJ e UFBA. Dentre os representantes de países africanos de língua portuguesa, destacaram-se os escritores Jofre Rocha, de Angola, Orlanda Amarílis, de Cabo Verde, os críticos Gilberto Matusse, Fátima Mendonça e Lourenço do Rosário, de Moçambique e Inocência Mata, de São Tomé e Príncipe, na época já integrada ao Corpo Docente da Universidade de Lisboa. Um grande número de pesquisadores brasileiros, como Maria Nazareth Soares Fonseca, organizadora do evento, Maria Aparecida Santilli, Benjamin Abdalla Júnior, Rita Chaves e Tânia Macedo, da USP, Laura Cavalcante Padilha, da UFF, e Carmen Lúcia Tindó Ribeiro Secco, da UFRJ, trouxeram para o evento a experiência vivida no âmbito das literaturas africanas de língua portuguesa e também de discussões sobre a literatura afro-brasileira. O evento também reuniu pesquisadores de vários estados do país, interessados nos estudos sobre as literaturas africanas de língua portuguesa e também em estudos sobre a questão racial no Brasil.

O I Simpósio Internacional de Estudos Africanos influenciou profundamente os vários pesquisadores voltados aos estudos africanos e aos estudos sobre a questão racial no Brasil a prosseguirem com objetivos como os propostos pelo GIEAB, desde a sua criação, mesmo com as dificuldades enfrentadas por um grupo de alunos que, ao concluírem a graduação, passaram o comando a novos integrantes que precisavam aprender a lidar com as dificuldades de gestão e administração do Grupo. O fato de o GIEAB ser criado e dirigido por alunos dava a ele certa instabilidade que se acentuava com a saída dos integrantes que concluíam a graduação, passando a integrar cursos de Mestrado e Doutorado, bem como com o afastamento de professores que se aposentaram, nos primeiros anos



da década de 1990. Os professores mais assíduos junto ao GIEAB eram oriundos da Faculdade de Letras porque, como já acentuado, o Grupo tinha a sua sede no prédio dessa Faculdade.

Ao ressaltar as atividades do GIEAB, no texto referido, Jussara Santos destaca as medidas que permitiram ao GIEAB funcionar mesmo levando-se em consideração a sua excepcionalidade. Embora tivesse sua sede na Faculdade de Letras, o GIEAB tinha integrantes da Faculdade de Educação, da Fafich, da Psicologia e do Direito e recebia verbas para os eventos que realizou diretamente da Pró-reitoria de Extensão da UFMG. Além desses auxílios esporádicos, o Grupo recebeu duas bolsas de trabalho o que lhe permitiu manter em funcionamento regular a sede que o abrigou na Faculdade de Letras, sempre atendendo pesquisadores e visitantes. O compromisso do GIEAB com a FALE, sede do Grupo, e com a UFMG era, como afirma Jussara Santos, “dar à Faculdade de Letras, instituição sede do GIEAB, e à UFMG, de modo geral, um retorno, intervindo na Universidade, através de suas pesquisas científicas (Santos, J., 2000, p. 339).

Em suma, pelo que se procurou registrar, pode se atestar a importância do GIEAB que surgiu, na UFMG, com o desejo expresso de incentivar estudos e pesquisas sobre questões étnico-raciais e sua manifestação em diferentes segmentos da sociedade brasileira. Nascido em época em que, como se procurou demonstrar, ficou marcada por manifestações culturais que instigaram discussões mais profundas sobre os conflitos decorrentes da forma como o Brasil lida com a inserção de negros e negras numa sociedade herdeira da escravidão e da colonização, o GIEAB, particularmente nos primeiros anos de existência, construiu uma instigante provocação que ficou registrada nos estudos produzidos por seus fundadores e por aqueles que integraram sua primeira frente de pesquisadores. Nesse sentido, torna-se importante o livro *A mulher que vi de perto*, de Nilma Gomes, publicado pela Mazza Edições, em 1995⁶. O livro disponibiliza ao leitor os resultados de pesquisa realizada por Gomes, em escola pública de primeiro grau, com o intuito de desenvolver sua dissertação de Mestrado, defendida na Faculdade de Educação, em 1994. A obra discute a manutenção de preconceitos e discriminação, no contexto escolar, motivada

⁶ É importante registrar que, também em 1995, é lançado pela Editora Perspectiva, o livro *A cena em sombra*, da Profa. Leda Maria Martins. Embora a autora não tenha participado do GIEAB, as pesquisas realizadas por ela sobre o teatro negro no Brasil e nos Estados Unidos, em sua tese de Doutorado defendida na UFMG, em 1991, trouxeram para o Grupo, além dos textos de Abdias Nascimento, reflexões marcantes sobre a teatralidade de formas expressivas da cultura negra.



pela presença, ainda que inconsciente, de uma ideologia racial que pauta o comportamento da sociedade brasileira.

Ao lado do esforço desempenhado pelos pesquisadores do GIEAB em prol do desenvolvimento efetivo de estudos e pesquisas voltados à discussão étnico-racial brasileira, em seus vários aspectos, tornava-se mais evidente a dificuldade de disseminar os resultados das pesquisas na UFMG e de interferir, sobretudo, em mudanças mais significativas que representassem a assunção da questão étnica pelos diversos setores da universidade. Se fica evidente a assunção dos pressupostos do GIEAB por alguns docentes da Faculdade de Letras que, por vezes, solitariamente, assumiam as ações do Grupo em seu trabalho docente, a própria dinâmica do Grupo formado por alunos que cursavam a graduação, acabaria por enfraquecer o dinamismo característico dos três primeiros anos de funcionamento do Grupo. Os fundadores e pesquisadores da primeira fase do GIEAB, ao concluírem a graduação, passaram a se dedicar aos estudos de pós-graduação e, muitos deles, ao trabalho efetivo na área da docência, sobretudo em escolas públicas. Esse fato provocará o afastamento da maioria, embora alguns continuassem a colaborar com as poucas atividades assumidas pelo Grupo, após 1994⁷. Essa característica marcará um período delineado por atividades mais pontuais que será substituído por época de paralisação das atividades do Grupo, ainda que a sede continuasse a receber os interessados em pesquisar o vasto material produzido na área das relações étnico-raciais e mesmo o acervo bibliográfico “adquirido com dificuldade”, conforme declara Jussara Santos (2000, p. 341).

O projeto do GIEAB passará a ser assumido, ainda que modificadas as suas disposições regimentais quanto a seu organograma, pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade (NEIA), fundado em 2000, integrado, como já estava o GIEAB, ao Centro de Estudos Literários FALE-UFMG. Em sua proposta, o NEIA assume não apenas o acervo do GIEAB, mas toda a sua história e o compromisso em continuar a realizar muitas das atividades previstas pelo Regimento Interno do Grupo criado em 1991.

Em texto que destaca o histórico do NEIA, disposto em seu *site*, fica ressaltada a importância do GIEAB, quando afirma:

O GIEAB tornou-se referência na Universidade para a pesquisa e o debate das questões étnicas e raciais, com destaque para o estudo

7 - Jussara Santos, consultada pela autora do texto, informa que, após a aposentadora de Maria Nazareth Soares Fonseca, em 1994, o GIEAB não contou com nenhum docente efetivo no acompanhamento de suas atividades até sua assunção pelo NEIA.



das formas assumidas por tais relações no âmbito da sociedade e da cultura brasileiras. Com esse objetivo, promoveu pesquisas, discussões e eventos dentro e fora da Instituição. Conseguiu, dessa forma, atingir segmentos tradicionalmente excluídos da Academia, atuando inclusive em comunidades carentes. Ao mesmo tempo, foi reunindo um importante acervo de publicações e vídeos a respeito das condições de vida da população afrodescendente, bem como sobre a literatura e demais produções culturais dela advindas. (NEIA, 2010).

As afirmações feitas no texto acima exprimem o reconhecimento do trabalho desempenhado por um grupo de alunos negros e negras que, entrando na Universidade Federal de Minas Gerais, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, decidiu interrogar sobre a expectativa da universidade com a chegada de alunos oriundos de lugares étnico-sociais, na época, pouco representados nos quadros da Instituição. O Grupo, como se procurou ressaltar, se empenhava em discutir questões também pouco representadas nas ementas de cursos e nas pesquisas realizadas pelos alunos dos diferentes cursos fornecidos pela UFMG.

Resta dizer que, convivendo com muitos obstáculos, mas sempre procurando distender lugares e expectativas, os integrantes do GIEAB conseguiram abrir, como assinala Jussara Santos (2000), importantes e duradouras “pistas de vanguarda” que estão registradas nas pesquisas realizadas por eles, guardadas na sede do NEIA e na tradição de luta que deixaram registrada na UFMG.



Referências

ARAÚJO, Emanuel (org.). Introdução e proposição. *In: A mão afro-brasileira: significado da produção artística e histórica*. 2. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Museu Afro-Brasil, 2010.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Percursos da memória de sujeitos negros no âmbito da UFMG. *In: PRAXEDES, Vanda Lúcia; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; SOUZA de, Anderson Xavier de; GONZAGA, Yone Maria (orgs.). Memórias e percursos de professores negros e negras da UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 201-209.

GOMES, Nilma. Intelectuais negros e produção de conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In: SANTOS, Boaventura Souza; MENEZES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 419-442.

NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA ALTERIDADE – NEIA. **Histórico**. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/nucleos/neia>. Acesso em: 25 maio 2020.

PEREIRA, Edimilson de Almeida; GOMES, Núbia Pereira de Magalhães. **Ardis da imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira**. Belo Horizonte: Mazza Edições/ Editora PUC Minas, 2001.

PRAXEDES, Vanda Lúcia; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; SOUZA de, Anderson Xavier de; GONZAGA, Yone Maria (orgs.). **Memórias e percursos de professores negros e negras da UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

QUILOMBHOJE. **Reflexões sobre literatura afro-brasileira**. São Paulo: Quilombhoje, 1985.

SANTOS, Jussara. **Uma tentativa de traçar pistas de vanguarda**. FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 327-342.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais. 07 maio 2000, p. 14.



DA EXTENSÃO: “ESSE PROJETO TECENDO SONHOS, VEIO REALIZAR UM SONHO DA GENTE, DA GENTE SE COMUNICAR MAIS, DAS MULHERES APRENDEREM MAIS DE SI E DAS OUTRAS CONTERRÂNEAS”

Andressa Lima da Silva¹

IFRN - Brasil

Tailor Alves Cabral²

IFRN - Brasil

Maria do Socorro da Silva³

IFRN - Brasil

1 Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf/UNIR). Professora EBT do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal Central. Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância - EDUCA (<http://www.grupoeduca.unir.br>). Integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo de estudos e pesquisas em gênero, educação e diversidade (NEGEDI). Membro da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina (RECONAL-Edu). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3431409485923816>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8253-9867>. E-mail: andressa.lima.silva.2021@gmail.com.

2 Mestrando em psicologia do Trabalho Organizacional na Universidade Potiguar (UNP), Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Graduação em Psicologia, Universidade do Meio Ambiente (FAEMA). Professor EBT do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal Central. Integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo de estudos e pesquisas em gênero, educação e diversidade (NEGEDI). Membro da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina (RECONAL-Edu). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5240348684379045>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1029-3869>. E-mail: tailorcabralpsico@hotmail.com.

3 Doutoranda na área de Trabalho Social na Universidade Complutense de Madrid (atual). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2017). Servidora Pública Federal. Licenciada em Pedagogia, com Especialização em Supervisão Educacional (1992). Atua como docente nas disciplinas da Formação Pedagógica das Licenciaturas no Campus Natal Central do IFRN. Investigadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade - NEGEDI/IFRN. Integra como associada a Escola Quilombo dos Palmares - EQUIP e a Rede de Educadores Populares do Rio Grande do Norte - RN. Idealizadora e Co-fundadora da Yalodê Afroacademia Lélia González. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0059110378589505>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9771-5322>. E-mail: socorro.silva@ifrn.edu.br.



Escrevivências e partilhas de conhecimentos ancestrais na extensão universitária

“Esse projeto Tecendo Sonhos, veio realizar um sonho da gente, da gente se comunicar mais, das mulheres aprenderem mais de si e das outras conterrâneas. ” Esta fala, ecoando a voz das participantes, encapsula a essência do projeto de extensão “Tecendo sonhos e gerando oportunidades: entre saberes, fazeres e conhecimentos produzidos pelas mulheres nas comunidades tradicionais”. A iniciativa, concebida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade (NEGED) do IFRN, com a colaboração de parceiros como o SEBRAE e o apoio da Deputada Federal Natália Bonavides e a FUNCERN emerge como um farol de esperança e transformação na vida das mulheres inseridas nas comunidades envolvidas. Ao longo de sua execução, entre janeiro e agosto de 2024, o projeto abraçou 120 mulheres de comunidades tradicionais do Rio Grande do Norte – entre mulheres quilombolas de Acauã e Queimadas, mulheres indígenas da comunidade de CATU e artesãs ribeirinhas da comunidade de Santa Rita em Extremoz – tecendo uma rede de saberes, experiências e afetos, além do processo de escuta e dialógica com as participantes do projeto.

A metodologia adotada, profundamente enraizada nos princípios da educação popular e da pedagogia freiriana, priorizou a escuta ativa e partilhada, a ciranda pedagógica e o respeito incondicional aos conhecimentos ancestrais e às vivências comunitárias. Práticas coletivas e circulares do bem viver, como o autocuidado, a afetividade e a “dororidade” – um neologismo que expressa a irmandade forjada na dor e na luta compartilhada e que permearam os encontros, reconhecendo a complexidade da labuta diária dessas mulheres. Em um contexto social ainda marcado por profundas desigualdades, exclusão e preconceito, o projeto se propôs a ser um espaço seguro e potente para discutir temas cruciais como os direitos das mulheres, o empoderamento e a autonomia econômica, especialmente com aquelas que se encontram na interseção de múltiplas vulnerabilidades e preconceitos: mulheres negras, indígenas e periféricas e com vulnerabilidades sociais e econômicas.

Nesse percurso, buscou-se despertar sonhos, catalisar ideias e celebrar as diversas expressões e motivações, fomentando um “esperançar” reflexivo e dialógico, como preconizado por Paulo Freire. A partilha de experiências e conhecimentos tornou-se, assim, o cerne da prática cotidiana do projeto. Reverberando o pensamento de Conceição Evaristo, compreendemos a urgência



devalorizaras”escrivências” – as histórias de vida e as experiências que se inscrevem nos corpos e nas narrativas cotidianas – como potentes ferramentas de resistência e afirmação em seu cotidiano. O simbolismo da sobrevivência, amalgamado ao conhecimento ancestral e à luta diária, precisa ser não apenas conhecido e reconhecido, mas sim, potencializado, valorizado e nutrindo o fazer e o viver das mulheres negras, indígenas, ribeirinhas e quilombolas nessas comunidades. A relevância deste projeto se aprofunda ao ser contextualizada pelas reflexões de intelectuais como Djamila Ribeiro, que em “Feminismo Negro para um Novo Marco Civilizatório”, destaca a imprescindibilidade de um olhar étnico-racial para desvelar as opressões combinadas que marcam a vida das mulheres negras, propondo a interseccionalidade como chave analítica para uma nova compreensão política. Alinha-se, igualmente, às discussões sobre “Escrivências: possibilidades para uma educação antirracista”, que veem no ato de narrar a própria história uma prática pedagógica libertadora e promotora da equidade racial, em consonância com a Lei n.º 10.639/2003, que promove conhecimentos e possibilita ferramentas que integramos conhecimentos do ensino da cultura africana e afro-brasileira nos espaços educativos.

Ademais, o projeto dialoga com o pensamento de Lélia Gonzalez, que nos convoca a “amefricanizar o feminismo negro e interseccional”, a partir de uma visão decolonial ou seja, a construir um feminismo afrolatinoamericano que recupere os processos de resistência e insurgência historicamente protagonizados por mulheres negras e indígenas contra o colonialismo e as marcas deixadas pelo processo da colonização eurocêntrica. Essa perspectiva descolonizadora é fundamental para inspirar ações políticas que efetivamente transformem as estruturas de opressão. Por fim, as contribuições de Sueli Carneiro em “Mulheres em movimento” iluminam a trajetória do movimento de mulheres negras no Brasil, enfatizando a necessidade de afirmar um novo sujeito político que articule as variáveis de gênero, raça e classe, desafiando a sociedade a construir uma equidade mais complexa e verdadeira.

Os resultados preliminares já apontam para uma participação ativa e consciente das mulheres em suas comunidades, um crescente desejo de mudança social e política e um fortalecimento no reconhecimento de suas próprias trajetórias rumo à emancipação política e social. Consideramos, portanto, que o projeto “Tecendo Sonhos” não apenas institui a partilha de saberes historicamente desvalorizados pela educação formal e pelo sistema social vigente, mas também se configura como uma trincheira contra as práticas racistas e sexistas que tentam



invisibilizar as lutas, trajetórias e conquistas dessas mulheres. Esta experiência, em sua essência, oportuniza o resgate de sonhos, a ampliação de horizontes e a concretização de novas possibilidades e oportunidades a este segmento ainda tão invisibilizado e deixado à margem dos processos de decisões e das prioridades das políticas públicas.

Fundamentação teórica metodológica: a coerência entre o pensar e o fazer no “tecendo sonhos”

A construção do projeto “Tecendo Sonhos e Gerando Oportunidades” pauta-se por uma intrínseca e indissociável relação entre os saberes, fazeres e as experiências produzidas por mulheres em comunidades tradicionais que têm seus conhecimentos atravessados por uma trajetória de aprendizados advindos dos conhecimentos de seus antepassados e dos laços comunitários e coletivos construídos ao longo do tempo. Neste sentido, nosso referencial teórico e metodológico, pautou-se em autores e referenciais que adotam conceitos com base na Afrocentricidade, Cosmovisão, Educação popular e a Pedagogia Freiriana. Longe de ser um conjunto de técnicas aplicadas aleatoriamente ou conceitos abstratos que não incorporam vivências e experiências desses grupos sociais. Sendo que, a metodologia utilizada no projeto é a materialização de um arcabouço conceitual que compreende a educação como ato político e pedagógico, a experiência como fonte de saber e a transformação social como horizonte.

Freire (1995), nos fala da importância de escutar e aprender com o saber-cotidiano e a realidade concreta das pessoas, onde os saberes e conhecimentos produzidos pelas massas ou comunidades, enquadrados como senso comum, . Ele nos alerta que uma das primeiras coisas

Detalha-se, assim, como os princípios da educação popular, as “escrevivências”, o feminismo negro interseccional, a perspectiva decolonial e a valorização das práticas do bem viver informam e dão forma às ações desenvolvidas junto às mulheres das comunidades tradicionais do Rio Grande do Norte.

No cerne da abordagem metodológica do “Tecendo Sonhos” reside a filosofia da educação popular de Paulo Freire (1987, 1992, 1996), cujos princípios não são meros adornos discursivos, mas a própria essência que anima as práticas do projeto, configurando uma verdadeira alquimia da práxis que envolve diálogo, conscientização e ação transformadora. A metodologia prioriza a “escuta ativa e partilhada”, compreendida não como uma técnica passiva, mas como um



engajamento profundo com o universo vocabular e existencial das participantes. Esta escuta, em consonância com Freire (1987), é o ponto de partida para o diálogo autêntico, onde educadoras-educandas e educandas-educadoras se encontram para problematizar a realidade, buscando a “conscientização”, ou seja, a imersão de uma compreensão crítica das estruturas de opressão e das possibilidades de superação. Ademais, a opção pela “ciranda pedagógica” reflete a recusa freireana à “educação bancária”, onde o conhecimento é depositado unilateralmente. A ciranda, em sua circularidade, promove a horizontalidade das relações, o respeito mútuo e a construção coletiva do conhecimento, valorizando os “saberes ancestrais e as vivências comunitárias” como saberes legítimos e potentes, integrando-se aos conhecimentos técnico-científicos de forma dialética e significativa para as mulheres. Complementarmente, a busca por “despertar sonhos, catalisar ideias e celebrar as diversas expressões e motivações” está ancorada no conceito freiriano de “esperançar” (FREIRE, 1992). Trata-se de uma esperança crítica e ativa, que se nutre da reflexão sobre a realidade e se impulsiona para a ação transformadora (“práxis”), desenhando uma metodologia para que as mulheres não apenas sonhem, mas identifiquem caminhos e se sintam fortalecidas para trilhá-los.

Nessa mesma linha de valorização da experiência e da voz, a potência da narrativa como método de empoderamento e registro é explorada através das “escrevivências” de Conceição Evaristo (2007), que se traduzem metodologicamente no reconhecimento da narrativa pessoal e coletiva como ferramenta central. Ao criar espaços seguros e acolhedores, a metodologia incentiva que as mulheres compartilhem suas “escrevivências” – as histórias que se inscrevem em seus corpos, memórias e cotidianos. Este ato de narrar, individual e coletivamente, permite a resignificação de experiências, o fortalecimento da identidade e a construção de uma consciência de grupo, materializando-se através de rodas de conversa, dinâmicas de partilha e registros consentidos. Tal prática de trazer à tona e valorizar as “escrevivências” de mulheres negras e indígenas é, em si, uma prática pedagógica antirracista, alinhada aos propósitos da Lei n.º 10.639/2003, que busca valorizar as contribuições históricas e culturais das populações afro-brasileira e indígena.

A compreensão das complexas realidades vivenciadas pelas participantes é crucialmente informada pela interseccionalidade e pela decolonialidade, que definem o foco e a abordagem da intervenção metodológica. As contribuições de Djamila Ribeiro (2017) sobre feminismo negro e interseccionalidade, Lélia Gonzalez (1988) sobre a “amefricanização” do feminismo, e Sueli Carneiro (2003)



sobre o novo sujeito político da mulher negra, orientam a metodologia para um direcionamento intencional a mulheres que se encontram na “interseção de múltiplas vulnerabilidades: mulheres negras, indígenas e periféricas”. Isso implica que as atividades, as temáticas abordadas (direitos, empoderamento, autonomia econômica) e linguagem utilizadas são pensadas a partir das especificidades e das opressões combinadas que marcam suas vidas. A perspectiva de “amefricanizar o feminismo” (GONZALEZ, 1988) e a crítica decolonial refletem-se, ainda, na valorização dos saberes locais e na recusa de modelos importados criticamente, o que se traduz metodologicamente no respeito ao tempo e aos modos de organização comunitários e na construção de soluções que emergem da própria realidade das comunidades.

Finalmente, as “práticas coletivas e circulares do bem viver”, como o autocuidado, a afetividade e a “dororidade”, não são apenas temas transversais, mas elementos constitutivos da metodologia, funcionando como estratégias de cuidado e fortalecimento coletivo. A inclusão de momentos dedicados ao autocuidado e à expressão da afetividade reconhece a integralidade das participantes e a necessidade de fortalecimento subjetivo como base para a ação política e a busca por autonomia, visando à cura individual e coletiva em um contexto de múltiplas violências. O conceito de “dororidade” – a irmandade forjada na dor e na luta compartilhada – transcende a constatação sociológica para se tornar um objetivo metodológico. As atividades são desenhadas para fomentar essa conexão profunda entre as mulheres, reconhecendo que a partilha das dores e das estratégias de enfrentamento fortalece os laços de solidariedade e impulsiona a organização coletiva, criando uma rede de apoio mútuo que é, em si, uma forma de resistência e empoderamento.

Em síntese, o marco teórico-metodológico do “Tecendo Sonhos” evidencia uma abordagem qualitativa, participativa e emancipatória. As escolhas metodológicas – escuta ativa, cirandas pedagógicas, valorização das narrativas e das práticas do bem viver – são a expressão concreta dos princípios da educação popular, da crítica feminista negra e decolonial. Busca-se, assim, uma práxis transformadora, onde a reflexão crítica sobre a realidade, informada pela teoria, e a ação coletiva, nutrida pela metodologia, se retroalimentam continuamente, tecendo não apenas sonhos, mas também novas realidades para as mulheres das comunidades tradicionais. A colaboração com parceiros como o SEBRAE e o apoio institucional também se inserem nesse constructo, provendo ferramentas e recursos que, articulados à metodologia descrita, visam potencializar a geração de oportunidades concretas.



Resultados e discussões

O projeto “Tecendo Sonhos” vem reafirmar a importância do desenvolvimento de ações, projetos e atividades de políticas e formativas no território e da comunidade tradicionais, especialmente mulheres, que tem seu fazer carregado por seus afazeres e responsabilidades cotidianas que em geral limitam suas oportunidades e acesso aos espaços de formação, interação e novos aprendizados. É importante considerar a invisibilidade, silenciamento e a naturalização do universo doméstico e a esfera familiar e educacionais, como sendo o único espaço destinado às mulheres em nossa sociedade, reforça os padrões e estereótipos de gênero que conhecemos, conforme destaca (Louro, 2014). Estes papéis de tarefas domésticas e familiares são atribuídos às mulheres no cotidiano, e que impedem que elas participem de processos formativos e educativos que possibilitem um maior nível de formação e ampliação de seus conhecimentos e vivências.

O projeto Tecendo Sonhos, apresenta em seus resultados esta constatação na fala de cada mulher participante, ao reescrever suas histórias com seus sonhos, esperanças e rompimento do silêncio e da invisibilidade que lhe são impostas. Como podemos constatar pelos depoimentos de nossas entrevistadas:

“Sim, mas não, agora eu acho que eu não posso, que é coisa demais minha filha, é, é casa, é filho, é trabalho, aí, eu já chego em casa já de tarde pra avé Maria, é coisa demais. Eu queria muito, mas que, não tenho condições pra isso” (participante da Comunidade Queimadas, Currais Novos, 2024).

“Tenho. Tenho vontade de continuar meu estudo se fosse assim: numa sala que só estivesse estudante do meu nível, se tivesse alguém mais sabido do que eu, eu não tenho vontade. Não importa que seja alguém mais novo do que eu, mas que seja assim o mesmo nível do ensino, entendeu? Porque tem gente que sabe mais e fica mangando de que não sabe, essas coisas.” (Mulher da Comunidade Acauã, Poço Branco, 2024).

Os depoimentos reforçam o processo de invisibilidade e sobrecarga do trabalho doméstico atribuídos às mulheres na sociedade, relacionados aos fatores como o machismo, racismo, misoginia, sexismo, acompanhado de descrédito, desvalorização e ausência de estímulo nos processos em sua capacidade intelectual e formativa, foi uma constatação frequente nos depoimentos das mulheres participantes da pesquisa, conforme apresentamos acima.



Além do mais, os temas oferecidos na formação pela equipe do projeto, tratavam de assuntos como; direitos das mulheres, saúde, combate a violência em empreendedorismo, agroecologia e feminismo, economia criativa e solidária, direitos das mulheres e outras pautas que promoveram o empoderamento feminino e o protagonismo da comunidade local. O que contribui para produzir reflexões, interações e ferramentas teóricas e práticas, como forma de produzir mudanças e transformações sociais em seu meio. O que Louro (2014), enfatiza ao afirmar que as múltiplas diversidades sociais construídas ou percebidas no Brasil, produzem ou possibilitam condições e condições de muitas distintas intervenções sobre as desigualdades. (p. 125).

A pesquisa revelou no aspecto econômico que 70% das mulheres entrevistadas possuem uma renda mensal individual entre 600 reais e um salário-mínimo; 40% das mulheres dividem essa renda entre 2 a 3 pessoas; 45% dividem essa renda entre 4 e mais de 6 pessoas; 50% delas são as únicas responsáveis pelo provimento financeiro do lar. A renda mensal familiar está entre a faixa de 500,00 a um salário-mínimo, que corresponde a 65% das mulheres entrevistadas, sendo que 55% dessas mulheres recebem Bolsa Família.

Do conjunto das entrevistadas, 65% já idealizaram realizar alguma atividade remunerada e 70% afirmaram que gostariam de desenvolver alguma atividade remunerada. Constatou-se que 60% das mulheres desenvolvem alguma atividade na agricultura familiar ou pesca artesanal. As declarações a seguir expressam os tipos de atividades que se desenvolvem no empreendedorismo individual para complementar a renda familiar, na maioria das atividades da área do empreendedorismo e da agricultura familiar, além de benefícios da transferência de renda dos programas do governo federal.

No que se refere às atividades socioculturais, elas afirmam que estão participando mais de instituições socioculturais e eventos da comunidade, inclusive, inovando com a participação em esportes como Jiu Jitsu e Futebol.

No que se refere ao pertencimento étnico-racial, 85% das mulheres entrevistadas vivem no seu território desde a infância, o que caracteriza a forte influência da sua ancestralidade e de conhecimentos produzidos no formato da oralidade e da transmissão de conhecimentos de seus antepassados, marcando sua resistência e a valorização dos conhecimentos.

Além da pesquisa de campo produzida com os dados acima destacados, produzimos um documentário que envolveu no total 07 mulheres das 04 comunidades envolvidas no projeto, denominado “Mulheres Tecendo Sonhos”, um



documentário que mergulha na vida de mulheres inspiradoras das comunidades tradicionais do Rio Grande do Norte: Acauã (Poço Branco), Catu (Goianinha), Santa Rita (Extremoz) e Queimadas (Currais Novos), que dentre seus relatos no vídeo, reforçam os pontos apresentados na pesquisa, como a difícil tarefa em conciliar as suas aspirações de vida, com os trabalhos desenvolvidos pela labuta no cotidiano, que afasta de seus sonhos e oportunidades, onde o peso do racismo, sexismo e do machismo e outras discriminações são determinantes para os resultados de exclusão e desigualdades presentes em nossa sociedade. O documentário explora a riqueza cultural dessas comunidades, retratando suas danças, músicas, artesanato e práticas agrícolas, ao mesmo tempo em que aborda as dificuldades enfrentadas por essas mulheres, como o machismo e a falta de acesso à educação e recursos. “Mulheres Tecendo Sonhos” também destaca a importância do projeto “Tecendo Sonhos: Entre Saberes, Fazeres e Oportunidades”, realizado no período de 29 de janeiro e 30 de setembro de 2024, a câmera captura momentos de aprendizados, troca de experiências e destaca o projeto a partir de ações que buscou em poderar essas mulheres através da capacitação e do desenvolvimento de atividades geradoras de renda. Com imagens marcantes e depoimentos emocionantes, o filme celebra a força, a resiliência e a esperança dessas mulheres que tecem, dia após dia, os sonhos de suas comunidades e de um futuro mais justo e sustentável. Reafirmando que os sonhos e as utopias permanecem vivos e presentes em dias melhores. O que se coaduna com o pensamento de Carneiro (2011), ao afirmar que a cada rosto negro que encontra na caminhada, pulsa uma esperança de vida que desafia a violência do racismo. Viveremos”(p. 85).

Deste modo a educação para a sustentabilidade e promoção dos direitos humanos e dos povos originários passa pelo reconhecimento e valorização dos saberes e conhecimentos das comunidades e povos tradicionais. Em que reafirmamos a necessidade de contribuir para garantir a promoção dos direitos sociais, como assimilação a uma nova era que valorize um novo olhar para os direitos negados por séculos as mulheres periféricas promovendo educação, saúde, formação e o acesso aos direitos fundamentais, conforme assinalou a Ministra Luiza Bairros na assembleia da ONU em 2014 “O que nós fazemos é pensar em termos de que todo mundo tem que ter direitos”. E enfatizou ainda, quanto a responsabilidade e compromisso dos governos em combater o racismo e seus efeitos na vida dos Afrodescendentes no Brasil e no mundo.



Conclusão

Neste sentido compreendemos que a educação possui um papel primordial a cumprir, para o combate às discriminações e estereótipos, com destaque nas mudanças e transformações sociais, no que cabe importante valorizá-la como uma das estratégias fundamental e determinante no contexto da crise social e política que vivenciamos ao longo das décadas, principalmente no enfrentamento ao racismo e as múltiplas discriminações.

O projeto “Tecendo sonhos e gerando oportunidades entre saberes, fazeres e conhecimentos produzidos pelas mulheres nas comunidades tradicionais” contribuiu para o reconhecimento e valorização dos saberes e fazeres das mulheres das comunidades tradicionais do Rio Grande do Norte.

A pesquisa revelou a riqueza e a diversidade de seus conhecimentos, bem como seus sonhos e desafios. Acreditamos que os resultados contribuam com os subsídios teóricos e instrumentais para a elaboração de políticas públicas, programas e projetos e possibilitem um olhar crítico e analítico voltado para as mudanças tão necessárias nas vidas das mulheres das comunidades tradicionais.

Por fim, ressaltamos a importância e as contribuições advindas das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, para a consecução deste projeto no que se refere a promoção de uma educação inclusiva, diversificada e plural, que contemple os saberes, conhecimentos e vivências da população negra e indígena na formação social, cultural e política de nossa sociedade, o que podemos ver presentes nas ações desenvolvidas neste projeto e nos resultados produzidos que simbolizam o compromisso em ações políticas e pedagógicas que podem suscitar novas partilhas e narrativas construídas em uma perspectiva pluriversal e pautadas na cosmovisão. E reafirmam a importância da valorização e contribuição dos conhecimentos e saberes dos povos afro-brasileiros e indígenas para o fortalecimento e identidade dos povos tradicionais.



Referências

- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *In*: CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2003.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. Consciência em debate.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, n. 9, p. 133-141, out. 1988.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.



A ARTE DE MALANGATANA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA EM COQUEIROS/RN

Elionay de Lima Bastos¹

UFRN - Brasil

Tânia Lima²

UFRN - Brasil

A arte, quando inserida no espaço escolar de forma crítica e sensível, torna-se um instrumento poderoso de escuta, expressão e transformação. No campo da educação quilombola, especialmente, a presença da arte assume contornos ainda mais profundos, ao possibilitar o reconhecimento das raízes culturais e históricas dos sujeitos, valorizando saberes ancestrais muitas vezes silenciados.

Este artigo propõe uma reflexão sobre a interface entre arte e educação a partir da obra do artista moçambicano Malangatana Valente Ngwenya, tendo como lócus a Escola Municipal Professora Neuma Ferreira Januário, situada na

¹ Mestra em Artes, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Especialista em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, com ênfase em Didática - IFRN (2020) e em Docência no Ensino Superior - UNP (2008). Possui graduação em Pedagogia pela UFRN (2017) e Gestão Financeira pela Universidade Potiguar - UNP (2016). Em 2018 ingressou como professora efetiva dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação Básica - SMEC, no município de CearáMirim/RN. Endereço CV: <https://lattes.cnpq.br/8070340433287858>

² Professora Titular do Departamento de Letras – UFRN., contribui com o programa de Mestrado no Isced – Sumbe Angola; também faz parte do quadro de professores permanentes do mestrado em Artes – ProfArtes, orientando trabalhos em arte e oralidade africana - indígena. Atualmente, realiza pesquisa de pós-doc sobre as figurações da natureza insular na poesia africana de Conceição Lima na UFRJ, sob supervisão da professora Carmen Tindó. Referência ao livro *Diário de Bitita* (2014), de Carolina Maria de Jesus.



Comunidade Quilombola de Coqueiros, no município de Ceará-Mirim, no Rio Grande do Norte.

A escolha das obras do artista moçambicano Malangatana como eixo norteador desta pesquisa está relacionada ao seu legado artístico e político, marcado pela representação da memória, da resistência e da ancestralidade africana. Suas obras, permeadas por símbolos e narrativas profundamente enraizadas na cultura moçambicana, oferecem aos estudantes não apenas uma experiência estética, mas também a oportunidade de desenvolver um olhar crítico e sensível diante das questões sociais, culturais e históricas que os atravessam. Neste sentido, conforme regem as Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08 (BRASIL, 2003, 2008), sua produção artística foi utilizada como ponto de partida para uma experiência didático-pedagógica com os estudantes do nono ano do Ensino Fundamental, em que se buscou articular o conteúdo curricular com práticas interdisciplinares centradas na leitura de imagem, na valorização da cultura afro-brasileira e no combate ao racismo.

A pesquisa-ação desenvolvida propôs o uso da arte como linguagem integradora, capaz de mediar diálogos entre o vivido e o imaginado, o local e o global. A leitura das obras de Malangatana, ancorada em uma metodologia dialógica e participativa, possibilitou aos estudantes o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as representações visuais, os estereótipos sociais e as relações de poder, bem como para a construção de uma educação multicultural, humanizada e emancipada.

Destarte, este artigo busca não apenas relatar uma experiência educativa, mas defender a inserção da arte afrocentrada como prática permanente nas escolas, especialmente em contextos historicamente marcados pela luta por direitos e reconhecimento, como é o caso da comunidade quilombola de Coqueiros/RN. O diálogo entre arte e educação, aqui, se consolida como caminho para uma formação estética, ética e cidadã.

O artista multifacetado: Malangatana Valente Ngwenya

Para melhor contextualizar a temática proposta neste estudo, apresentamos, de forma geral, alguns dados biográficos, históricos, políticos e sociais de Moçambique, além do percurso artístico de Malangatana Valente Ngwenya.



Nascido em 6 de junho de 1936, na cidade de Matalana, distrito de Marracuene, província de Maputo, sul de Moçambique — em uma região de etnia ronga —, Malangatana era filho de Manguiza Lima Ngwenya e Hloayasi Xirindya. Seu apelido, “Ngwenya”, significa “crocodilo”.

Aos 12 anos, mudou-se para Lourenço Marques (atual Maputo) em busca de trabalho, atuando como cuidador de bebês, ajudante de sapataria, pastor de gado e aprendiz de *nyamussoro* (médico tradicional), entre outras atividades. Em 1953, começou a trabalhar como gandula no Clube de Tênis de Lourenço Marques, onde conheceu o professor Augusto Cabral. Ainda jovem, Malangatana pediu a Cabral que o ensinasse a pintar. De acordo com Souza (2012, p. 159), Cabral, artista plástico e sócio do clube, reconheceu o talento do jovem, incentivando-o a ingressar em um curso de pintura e o incluindo em exposições coletivas.

Em 1959, Malangatana conheceu o arquiteto Amâncio d’Alpoim Miranda Guedes, conhecido como Pancho Guedes, uma figura central no cenário artístico africano. Guedes ofereceu apoio material e espaço físico para que Malangatana desenvolvesse sua arte. Conforme relata Souza (2012, p. 159),

pela casa do conhecido arquiteto passavam também algumas figuras importantes da intelectualidade da época, como o músico Hendrick Be Blij, o poeta surrealista Tristram Tzara, o arquiteto Julian Beinhart, o poeta Breyten Breytenbach, ou o antropólogo alemão Ullier Beier, alguns dos quais viriam a ter uma importância fundamental na divulgação da arte da Malangatana.

Assim se inicia um momento crucial em sua trajetória artística. As obras de Malangatana ganham força enquanto dispositivos de denúncia e reflexão, ecoando as dores da colonização e da resistência negra. A partir da perspectiva de Alfred Gell (1998), a arte é entendida como um sistema de ações sociais, onde os objetos artísticos exercem agência sobre aqueles que com eles interagem. As criações de Malangatana, nesse sentido, transcendem o estético, afetando, transformando e educando.

O artista esteve envolvido em importantes movimentos culturais e sociais. Foi cofundador de instituições como o Museu Nacional de Arte de Moçambique e a Associação do Centro Cultural de Matalana, que unia arte, formação profissional, ecologia e etnografia. Em Maputo, ergueu um amplo espaço cultural com murais, esculturas e sua coleção particular.

A partir de 1959, participou de várias exposições internacionais. Sua primeira mostra individual ocorreu em 1961. Segundo o poeta José Craveirinha (1960), a



arte de Malangatana é uma afirmação identitária. Suas obras funcionam como gritos contra a opressão colonial em Moçambique.

[...] Em abril de 1961, essa foi a minha primeira exposição individual. Esta exposição coincidiu também com a vinda do Sr. Eduardo Mondlane, que eu conheci pessoalmente, a ele e à mulher. Falei com ele e até pedi se ele não me podia dar uma bolsa para ir para os Estados Unidos. Nesta altura, ir para a América, ou sair dali era qualquer coisa que seria importante. E ele aconselhou-me a que não saísse daqui, porque **tinha uma pintura que devia continuar a beber nas minhas raízes aqui, no aspecto de etnografia e de sociologia.** Eu não entendi, de facto isso. Só compreendi mais tarde. Mas de qualquer modo obedeci, fiquei. (SOUZA, 2008, *apud* CHABAL, 1994, p. 207)

Eduardo Mondlane foi um antropólogo e político moçambicano, presidente da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), partido político oficialmente fundado em 25 de junho de 1962 como movimento nacionalista, com o objetivo de lutar pela independência de Moçambique do domínio colonial português.

Envolvido com a FRELIMO, Malangatana foi preso por dezoito meses entre 1964 e 1965. Apesar das adversidades, esse período foi fecundo para sua criação artística. Após a independência do país, em 1975, engajou-se na reconstrução nacional, promovendo ações coletivas e culturais, especialmente com a juventude, em prol do que chamou de “dinâmica do desenvolvimento”.

Reconhecido mundialmente, Malangatana foi nomeado Artista pela Paz pela UNESCO, recebeu o Prêmio Príncipe Claus (1997), a medalha Nachingwea e a condecoração de Comendador das Artes e das Letras pelo governo francês. Em 2010, foi homenageado com o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Évora.

Faleceu em 5 de janeiro de 2011, em Portugal. Seu corpo foi repatriado para Matalana, sua terra natal — lugar onde sua vida e obra se entrelaçam em um ciclo completo de pertencimento, luta e arte. Como disse Júlio Navarro (1996), *“o homem Malangatana continuará com todas as suas cargas emocionais, com toda a sua paixão, mas agora não provocadas pela morte, destruição e ódio. As tensões provocadoras poderão ser essencialmente de amor.”*

Malangatana: oralidade, ancestralidade e a arte como memória viva da África

Em um mundo marcado pela hegemonia da escrita e do registro digital, a oralidade persiste como uma força vital de resistência, especialmente no contexto



africano. Nos povos de tradição oral, a palavra falada é memória, é transmissão de saberes e de identidade. Nesse cenário, os *griots* — antigos contadores de histórias — assumem um papel essencial como guardiões da cultura e mediadores entre o visível e o invisível. Para Hampâté Bâ (2010, p. 169), “a tradição oral conduz o homem à sua totalidade”, pois é através dela que se esculpe a alma africana. Ainda — “cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima” — resume a importância de se preservar as vozes que sustentam as memórias dos povos.

Falar sobre o continente africano sem abordar sua ancestralidade é ignorar o que há de mais profundo em sua existência cultural. A oralidade, neste contexto, não é apenas uma técnica de transmissão, mas uma filosofia de vida. Ela prepara os sujeitos para a escuta, para a partilha e para o pertencimento. São necessários “ouvidos dóceis e limpos”, como nos lembra Bâ, para que a palavra dos *griots* encontre espaço fértil e continue a florescer.

É nesse entrelaçamento entre palavra, gesto e imaginação que se insere a obra de Malangatana Valente Ngwenya, um dos mais expressivos artistas moçambicanos do século XX. Malangatana transcende os limites da pintura, da escultura ou da poesia: ele é, antes de tudo, um narrador de histórias ancestrais. Como afirma Navarro (1998, p. 206), ele “bebeu avidamente dessa fonte de água” — a tradição oral — e a transformou em um sistema visual repleto de símbolos, signos e códigos que dialogam com o patrimônio universal.

Malangatana fez da arte um espaço de reexistência africana. Suas obras não apenas retratam, mas vivificam a cultura moçambicana. Com traços intensos, cores vibrantes e cenas carregadas de simbolismo, ele pintou o mito e o real, o passado e o presente. Ao unir tradição e experimentação, Malangatana operou uma verdadeira alquimia cultural. Enquanto músico, ouviu cantos gregorianos, músicas protestantes, católicas — e tudo isso se fundiu aos ritmos e danças da cultura moçambicana. Como diz Secco (2016, p. 4), o artista “trabalhava ouvindo” essas múltiplas sonoridades e, com elas, construía a “moçambicanidade” plural de seu país. Malangatana é, assim, um corpo arquivador: sua escuta é atenta, seu gesto é ritual, sua palavra é visual. É um artista multifacetado!

Dessa forma, valorizar a obra de Malangatana é reconhecer o poder da oralidade como matriz de uma identidade africana que se reinventa. Suas telas não apenas comunicam uma cultura, elas performam uma história, colocando a tradição oral em diálogo com o mundo contemporâneo. Segundo Kabengele Munanga (2004, p.19) “a negação das identidades étnicas, e os conflitos resultantes da manipulação política e ideológica das diferenças culturais, constituem em uma



rejeição dos direitos humanos”. Assim, em suas pinceladas, vemos a África-sujeito, não como objeto de estudo ou de exotização, mas como produtora de saberes, estéticas e sentidos.

Logo, em tempos de apagamentos culturais, a obra de Malangatana se levanta como um grito visual e sonoro que afirma: a memória africana vive. Vive na fala do griot, no tambor que ressoa, na poesia, na dança que invoca e, sobretudo, no gesto artístico que transforma a dor em beleza e o silêncio em voz.

A arte como ferramenta de transformação e leitura do mundo: a educação visual e a obra de Malangatana

Estudar arte é entrar em contato com múltiplas formas de expressão e compreender como construímos conhecimento por meio de sons, gestos, movimentos e visualidades. Segundo Dias e Fernandes (2013, p. 139):

A Educação em Visualidade se apresenta neste cenário como um espaço de interseção entre duas grandes mudanças paradigmáticas que se configuram nas transformações sociais do século XXI: a virada da visualidade na educação e a virada pedagógica da arte. Trata-se de um choque, pois não é um encontro conciliador, mas tampouco um (des)encontro de práticas dicotômicas. É um “encontro de águas”, onde a arte e a educação sofrem mutações. Essas mutações exigem uma aproximação mais cuidadosa sobre o que ocorre nos espaços de interseção, contaminação e hibridação.

A partir dessa perspectiva, a interseção entre arte, educação e visualidade não apenas amplia a percepção estética dos alunos, como também promove uma reflexão crítica sobre os discursos e práticas culturais que moldam a sociedade. A educação visual deve ser compreendida como um espaço de experimentação, interpretação e questionamento, permitindo aos sujeitos desenvolverem um olhar sensível e analítico sobre o mundo que os cerca. A arte e a cultura visual, portanto, consolidam-se como ferramentas essenciais para a transformação social e para a construção de novas perspectivas de aprendizagem e inclusão.

Nesse contexto, o ensino de Arte no Ensino Fundamental vai além da aprendizagem de técnicas artísticas: ele promove conexões entre os estudantes e diferentes manifestações culturais, sejam elas do passado ou do presente. Ao explorar diversas expressões artísticas — incluindo aquelas que fazem parte do cotidiano dos próprios alunos — a disciplina contribui para a compreensão da



história, da sociedade e da política por meio da arte. Ao estudar os costumes, os valores e os processos criativos de diferentes culturas, os estudantes desenvolvem uma visão mais ampla do mundo, reconhecendo a arte como reflexo das experiências humanas. Essa abordagem favorece sua formação integral, estimulando sensibilidade, criatividade, pensamento crítico e valorização da diversidade cultural.

Nesse campo de interações entre arte, cultura e educação, destaca-se de forma emblemática a obra de **Malangatana Valente Ngwenya**, artista moçambicano cuja produção extrapola os limites da pintura, constituindo-se como uma narrativa visual potente. Seu trabalho contribui para a formação de um *leitor visual* — alguém capaz de interpretar e dialogar com imagens — além de estimular uma leitura sensível e crítica dos elementos textuais presentes em cada obra.

A obra de Malangatana não apenas reflete a cultura moçambicana, mas também dialoga com questões universais, como a luta pela liberdade, a resistência e a busca por identidade. Suas telas se tornaram símbolos de resistência cultural e política, inspirando gerações de artistas e ativistas em Moçambique e no mundo. Através de composições vibrantes e expressivas, o artista traduz a complexidade da experiência humana, abordando temas como dor, esperança, espiritualidade e celebração da vida.

Além disso, sua influência estende-se ao campo educacional, onde suas obras são utilizadas como ferramentas pedagógicas para ensinar sobre a cultura moçambicana, os impactos do colonialismo, as tradições africanas e a importância da arte na formação da identidade. Malangatana, portanto, não é apenas um artista: é um agente de transformação social, cuja obra continua a ressoar e a inspirar novas gerações, tanto nas artes quanto na educação. Precisamos contar essa história!

Do silenciamento à potência: a África na sala de aula

O estudo do território africano deve abordar o quadro ambiental, a organização territorial e política dos grupos humanos que antecedem o evento das “Grandes Navegações”, restringindo a profundidade do tema ao professor da disciplina de Geografia. Reconhecer o estudo do território africano como componente fundamental para a formação dos alunos é envolvê-los com questões ligadas aos vínculos da cultura negra na sociedade brasileira, à organização social,



bem como à desigualdade social e espacial presente nos estados brasileiros. Dessa forma, a historiografia entre Brasil e África vai sendo desmistificada, e seus estudos passam a promover relações livres de preconceitos e de doutrinações.

Segundo Anne Lafont (2023, p. 61):

“Pesquisas realizadas em 2023 (slavevoyages.org), apresentam a cifra de 12 milhões de africanas e africanos deportados ao longo desses quatro séculos. Uma parte da África foi arrancada do continente e então realocada nas Américas, à força e pela violência física e psíquica, onde colonizadores europeus decidiram aclimatar esses milhões de indivíduos. Esses africanos foram subjugados e brutalmente explorados durante a conquista dessas terras, já experimentadas nas formas mortíferas da colonização tanto no plano natural quanto no humano.”

Ainda,

“Mais de 35 mil expedições constituíram esse tráfico, isto é, o comércio legal e ilegal de africanos, entre 1500 e por volta de 1860, e aproximadamente dois milhões de pessoas escravizadas morreram durante as travessias. As demais foram vendidas para trabalharem nas plantações de açúcar, algodão, café e tabaco; nas explorações das minas; ou ainda para realizarem trabalhos domésticos na cidade, no Brasil [...]”

Essa história profunda e dolorosa é justamente aquela que deve ser trabalhada nas escolas. É esse o nível de aprofundamento necessário para abolir a “história única”, que, segundo Adichie (2009, p. 14), cria estereótipos. E o problema dos estereótipos não é que sejam falsos, mas sim que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história possível. Assim, uma discussão profícua que atravessa o tempo e os espaços de maneira multifacetada é a de narrar contos, lendas e outras tantas expressões narrativas da cultura africana, herdeira de uma ancestralidade milenar.

Ainda conforme Adichie (2009, p. 12):

“Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer ‘ser maior do que outro’. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder.”

É relevante destacar que os educadores possuem o poder de promover uma nova história – uma história que desconstrua estereótipos e preconceitos desde a infância. A escola, enquanto instituição responsável pela socialização



do conhecimento, é o espaço ideal tanto para negar a representatividade negra quanto para difundi-la e superar as problemáticas que a envolvem.

Cada vez mais se confirma que, para entender o Brasil, é preciso conhecer e compreender a África. E, ao aceitarmos esse desafio, inevitavelmente nos posicionamos diante das condições reais vividas hoje por diversos países africanos, resultado de um processo brutal de colonização e exploração. Em tempos de globalização, em que a miséria globalizada é denunciada incessantemente “não há como continuarmos considerando a África como matriz estética de vários movimentos da arte e da cultura contemporâneos e, ao mesmo tempo, ignorarmos o drama de exclusão e miséria imposto ao povo africano”, (GOMES, 2003, p. 84)

O continente africano foi marcado por séculos de opressão e dominação, mas essa não é a única história – tampouco a melhor. A imagem hostil muitas vezes perpetuada não considera os complexos processos históricos de organização territorial e o imenso legado de valorização cultural dos povos africanos. Por isso, é essencial promover uma educação multicultural e humanizada.

Pensar numa prática pedagógica que aborde a perspectiva multicultural nas artes visuais permite ampliar o repertório estético dos estudantes, possibilitando-lhes o contato com diferentes culturas e expressões artísticas. Promove-se também a troca de saberes e experiências entre os alunos e toda a comunidade escolar, criando uma rede mais ampla de entendimento e respeito à diversidade. A abordagem triangular proposta por Ramón Cabrera Salort (2017) pode ser um caminho potente para isso. Essa proposta articula o objeto de estudo, o sujeito que aprende e o contexto sociocultural em que o aprendizado ocorre. A partir dessa abordagem, os estudantes podem compreender e valorizar a diversidade cultural, reconhecendo que não há uma única forma de arte, e que cada grupo étnico e cultural possui sua própria linguagem visual e simbólica.

No entanto, o racismo contra pessoas negras ainda é uma doença social que afeta profundamente os espaços escolares. Nestes ambientes, ainda se tenta, muitas vezes, apagar a negritude com máscaras brancas. Como afirma Frantz Fanon (2008, p. 25-28): “Por mais dolorosa que possa ser esta constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, há apenas um destino, e ele é branco.” Diante de um sistema pautado no pensamento eurocêntrico, compreendemos a crítica de Fanon àqueles que são instruídos a negar sua própria condição. É na escola, muitas vezes, que os sujeitos aprendem a renunciar à sua história, identidade e herança cultural, sentindo-se inferiorizados.



Em diálogo com o “Quarto de despejo: diário de uma favelada” (2014), de Carolina Maria de Jesus, percebemos fatos que não só a angustiaram, mas seria fazer possível um encontro ou um borbulhar de vozes de tantos outros brasileiros que encontramos aqui e ali. Onde seria a favela que a autora Carolina Jesus narrou em seu diário? Talvez, seja nesse espaço que docentes percorrem como andarilhos solitários em busca de um mundo melhor, saindo diariamente vendendo sonhos de igualdade e respeito. O convívio com sujeitos que estão inseridos em um contexto de vulnerabilidade social faz recordar a origem histórica de toda essa desigualdade, da formação das primeiras favelas e a dificuldade que o nosso povo passa pela falta de políticas públicas. Recordar Fanon (2008, p. 44), ao dizer que “é preciso ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial” é um despertar para a pertinência do estudo em prol da valorização e do reconhecimento dos estudantes negros e da população negra. O ato da autora Carolina, de estudar, registrar e publicar suas obras possibilitou a abertura de um olhar sobre a vivência do negro para muitos e também fez enxergar o quanto que inúmeros preferem a cegueira da opressão.

Propor novos conhecimentos através das obras de Malangatana é proporcionar uma ampliação gradual e sucessiva das construções de conhecimento, a partir da realidade escolar. Esse processo se dá por meio de um diálogo contínuo entre os sujeitos em relação ao objeto de aprendizagem, promovendo uma constante troca e ampliação dos saberes. Malangatana, como artista negro que se faz ouvir, contribui para o enfrentamento das relações de poder e para a decolonização. Suas obras possibilitam uma formação mais humanizada e fortalecem a autoestima e a resiliência dos estudantes negros.

Portanto, uma análise atenta e sensível por parte dos educadores em relação à obra do artista de Matalana pode influenciar diversas ações educativas e culturais. Malangatana oferece uma abordagem crítica - social e política - que pode contribuir para a construção efetiva de conhecimentos, tanto dentro quanto fora das escolas, ao estabelecer conexões com as realidades vigentes. Dessa forma, suas obras se apresentam como alternativas para solucionar problemas existentes, como racismo, preconceito e discriminação, que são realidades presentes no ambiente escolar.

Metodologia

Este estudo utiliza uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e análise de dados históricos. Ainda, adota a pesquisa-ação, orientada pela



perspectiva de transformação da prática pedagógica no ambiente escolar por meio do ensino de arte com foco na valorização da cultura africana. A pesquisa-ação é compreendida, segundo Thiollent (2011), como um tipo de investigação que se realiza em estreita associação com uma ação prática ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A presente investigação foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental II, localizada na zona rural, com estudantes do 6º ao 9º ano. A escolha desse espaço se deu pela possibilidade de integrar os conteúdos de Artes Visuais ao trabalho com a cultura africana - dentro de uma comunidade quilombola, especialmente por meio da análise da obra do artista moçambicano **Malangatana Valente Ngwenya**. A proposta buscou desenvolver ações pedagógicas que promovessem a reflexão crítica sobre identidade, ancestralidade e resistência, com ênfase na desconstrução de estereótipos e na valorização das contribuições africanas para a formação cultural brasileira.

As etapas da pesquisa foram organizadas da seguinte forma:

- 1. Diagnóstico inicial:** aplicação de um questionário e rodas de conversa com os alunos, a fim de identificar seus conhecimentos prévios sobre a cultura africana e o repertório visual relacionado a artistas negros.
- 2. Planejamento e desenvolvimento das atividades:** elaboração de sequências didáticas baseadas na abordagem triangular (fazer, fruir e contextualizar), conforme proposta por Ana Mae Barbosa (2012), adaptada às questões de diversidade étnico-racial. As atividades incluíram leitura de imagem da obra “Monstros grandes engolindo monstros pequenos”, de Malangatana, debates sobre cultura e memória africana, releituras artísticas e produção de textos visuais.

Uma de suas obras mais famosas e discutidas é aquela em que Malangatana revela: “esta obra é um reflexo da raiva e indignação pela situação de exploração em meu país”. Os ‘monstros grandes’ representam os colonizadores, enquanto os ‘monstros pequenos’ simbolizam aqueles que estão na condição de colonizados. Além disso, ele afirma: “isso gera sofrimento!”. Nessa perspectiva, os ‘Monstros Grandes’ podem ser abordados por professores no contexto sociocultural e global da juventude. No campo da formação de professores, as iniciativas ainda são tímidas ao tentarem identificar quem são esses monstros na contemporaneidade.



Com essa tela, o artista enfrentou seu primeiro constrangimento: não saber discutir o *surrealismo*³ durante uma palestra que ele mesmo proferiu. No início de sua exposição, essa indagação não o desmotivou; pelo contrário, impulsionou-o a buscar novos estudos e adquirir mais conhecimentos.

Figura 05 – Malangatana Valente Ngwenya: “Monstros Grandes Devorando Monstros Pequenos”, 1961, óleo sobre unitex, 120 x 153 cm (coleção do artista)



1. Ação pedagógica: aplicação das atividades em sala de aula, com intervenções mediadas pela professora-pesquisadora, promovendo o protagonismo estudantil e a escuta ativa.

2. Avaliação processual e reflexão: registro das atividades por meio de registros fotográficos e vídeos, além da realização de uma exposição final com as produções dos alunos, aberta à comunidade escolar.

3. Análise e sistematização dos dados: a partir dos registros, foram realizadas análises qualitativas que buscaram compreender os efeitos da proposta na construção de uma consciência crítica e na valorização da identidade cultural dos estudantes.

Essa metodologia permitiu uma articulação direta entre teoria e prática, promovendo um movimento de transformação tanto do fazer docente quanto da

3 A definição clássica de Breton, publicada no Primeiro Manifesto Surrealista a qual aponta que o surrealismo é Automatismo psíquico puro por meio do qual propõe-se expressar, seja verbalmente, seja por escrito, seja de qualquer outra maneira, o funcionamento real do pensamento. Ditado do pensamento, na ausência de todo o controle exercido pela razão, fora de toda preocupação estética ou moral (BRETÓN, citado por Ponge, 1991). A liberdade no *Surrealismo* busca o desapego às regras sociais burguesas religião, família, trabalho. A poesia é o meio pelo qual a sociedade conquistaria a sua liberdade e seria capaz de mudar o mundo (PAZ, 1983, p. 44). Já o amor, como o único “capaz de reconciliar todos os homens” (BRETON, 2001, p. 147) naqueles tempos conflituosos diante de guerra.



percepção dos estudantes sobre a arte e a cultura africana, em especial a partir do legado deixado por Malangatana.

Resultados

A aplicação da pesquisa-ação em uma escola pública do Ensino Fundamental II proporcionou a observação e análise de transformações significativas no processo de ensino-aprendizagem em Artes Visuais. A partir da inserção da cultura africana, especialmente por meio da obra “Monstros Grandes Engolindo Monstros Pequenos”, de Malangatana, os alunos passaram a desenvolver uma percepção mais crítica e sensível em relação às temáticas culturais, sociais e históricas ligadas à diáspora africana e o contexto contemporâneo de guerras entre países.

Durante os encontros, percebeu-se uma progressiva ampliação do repertório visual dos estudantes, além de uma maior valorização das raízes africanas e da contribuição negra para a formação. Os estudantes demonstraram engajamento por meio da produção de desenhos, colagens e releituras da obra de Malangatana, sempre acompanhadas de discussões sobre os elementos simbólicos e a narrativa visual presente em suas composições.

A oralidade, como elemento metodológico, também esteve presente nas rodas de conversa inspiradas nos griots, permitindo que os estudantes compartilhassem histórias, memórias familiares e percepções sobre a cultura afro-brasileira. Esse processo fortaleceu o vínculo entre os conteúdos escolares e as vivências cotidianas, estimulando o protagonismo estudantil e o pensamento crítico.

Discussão

Os resultados obtidos refletem a eficácia da pesquisa-ação como abordagem metodológica para a construção de uma educação antirracista, estética e culturalmente sensível. A integração entre arte, história e cultura africana proporcionou aos alunos uma experiência estética significativa e uma oportunidade de ressignificar identidades.

Malangatana, enquanto símbolo de resistência e narrador visual das dores e esperanças do povo moçambicano, contribuiu de maneira potente para essa formação. Sua obra, carregada de signos visuais e afetivos, permitiu discussões sobre colonialismo, ancestralidade, espiritualidade e pertencimento. Ao trabalhar com sua obra em sala de aula, os estudantes passaram a enxergar a arte como linguagem de denúncia, reflexão e reconstrução histórica.



Além disso, ao articular a metodologia da abordagem triangular (Salort, 2017) — envolvendo apreciação, contextualização e produção — foi possível garantir uma aprendizagem significativa, crítica e dialógica. A presença de autores como Frantz Fanon, Anne LaFont, Chimamanda Adichie e Nilma Lino Gomes contribuiu teoricamente para compreender as dinâmicas do racismo estrutural, das ausências históricas e da importância da pluralidade narrativa no espaço escolar.

O processo revelou, ainda, a urgência de uma formação docente contínua e comprometida com uma prática pedagógica decolonial, capaz de enfrentar o epistemicídio ainda presente nos currículos escolares.

Conclusão

A presente pesquisa-ação demonstrou que a inserção da cultura africana no ensino de Artes Visuais, por meio das obras de Malangatana, contribuíram para a construção de uma educação estética, antirracista e crítica. Ao promover o diálogo entre arte e ancestralidade africana, foi possível estimular nos alunos o reconhecimento de si e do outro como sujeitos históricos, pertencentes a uma cultura rica e diversa.

O ensino de arte, nesse contexto, tornou-se uma ferramenta para o empoderamento, a resignificação de narrativas e a superação de estereótipos. As atividades desenvolvidas, com ênfase em práticas visuais e orais, demonstraram que a escola é, sim, um território potente para a valorização da diversidade e para o enfrentamento de preconceitos.

Portanto, o trabalho com as obras de Malangatana se apresenta como um caminho fecundo para a construção de uma educação mais justa, plural e humanizada. Tendo a escola como um espaço de “ouvidos dóceis e limpos”, como os dos griots, abertos a escutar, refletir e transformar.



Referências

ADICHIE, C. N. Powerful Words. CNN, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em: nov. 2023.

BARBOSA, A.M. **Arte-educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm . Acesso em: 17 out. 2022.

_____. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: Acesso em: 17 out. 2022.

CHABAL, P. (1994). **Vozes moçambicanas: literatura e nacionalidade**. Lisboa: Vega.

DIAS, B.; FERNÁNDEZ, T. Mapas de interseções na educação em visualidades: evento artístico como pedagogia - DOI 10.5216/vis.v11i2.30689. **Visualidades**, Goiânia, v. 11, n. 2, 2014. DOI: 10.5216/vis.v11i2.30689. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/30689>. Acesso em: 20 abr. 2025.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GELL, Alfred. **Art and agency: an anthropological theory**. Oxford: Clarendon, 1998.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

LAFONT, Anne. **A arte dos mundos negros: história, teoria, crítica**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

MUNANGA, Kabengele. Identidade étnica, poder e direitos humanos. **Thot**, n. 80, p. 19-30, 2004 Tradução. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_IdentidadeEtnicaPoderEDireitosHumanos.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

NAVARRO, Julio (org.). Uma gula insaciável. In: **Malangatana – de Matalana a Matalana**. Catálogo da exposição montada por Julio Navarro. Lisboa: Instituto Camões, 1999.

NAVARRO, Júlio (org.). **Malangatana**. (álbum). Lisboa: Caminho, 1998.



SALORT, Ramón Cabrera. Abordaje triangular desde un episteme decolonial. **Cartema – Revista de Pós Graduação em Artes Visuais UFPE-UFPB**.

SECCO, Carmen Lucia Tindó. Uma viagem pela vida e a obra de Malangatana Valente: cinema, pintura, literatura. **Cerrados**, v. 25, n. 41, UNB, Brasília, 2016, p. 288-295.

SOUZA, Roselete Fagundes de Aviz de. **Khilá (des)encontros da voz na travessia Brasil - Moçambique [tese]** / Roselete Fagundes de Aviz de Souza; orientadora, Gilka Girardello. Florianópolis, SC, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



EPISTEMOLOGIA CONTRACOLONIAL E ESPAÇO NARRATIVO: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADES E RESISTÊNCIAS DE POVOS ACÊNTRICOS NO BRASIL DO SÉCULO XXI

Fábio Pereira de Oliveira¹

UFRN - Brasil

Wellington Medeiros de Araújo²

UERN - Brasil

Este estudo busca analisar dinâmicas do espaço geográfico e das relações sociais, através de uma perspectiva decolonial e “contracolonial”. O estudo considera a influência de contextos históricos e geográficos, incluindo aspectos políticos, sociais, econômicos, raciais e de classe desde o século XVI. Esses aspectos impactam fortemente as epistemologias indígenas e negras, que são marginalizadas pelos valores culturais hegemônicos que, por sua vez, manifestam-se em invasões territoriais, apagamento de memórias identitárias e racismo, continuando a afetar essas comunidades no século XXI. Assim, qualquer ambiente está sujeito a essas intervenções atemporais.

As reflexões aqui desenvolvidas por um recorte étnico-racial trazem, majoritariamente, contribuições de intelectuais racializados. Mesmo sendo de distintas

1 Bacharel em Comunicação Social com ênfase em Audiovisual pela UFRN, especialista em Turismo, Literatura e Cultura pela UERN. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social pela UFRN E-mail: fabio.libertines@gmail.com

2 Coordenador e Professor do Curso de Especialização em Turismo, Literatura e Cultura (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN- wellingtonmedeiros@uern.br



épocas e localidades, os pensamentos se entrelaçam na realidade social do Brasil. Como o geógrafo, escritor, cientista, jornalista, professor universitário Milton Santos (2006), considerado um dos maiores pensadores da história da Geografia mundial; o filósofo, teórico, político, historiador e intelectual camaronês Achille Mbembe (2018) e o filósofo, poeta, escritor, líder quilombola e ativista Antônio Nego Bispo (2023), dentre outros intelectuais, até culminar nas questões sociais trazidas no romance *Ponciá Vicêncio*³, da professora, escritora e linguista negra Conceição Evaristo (2017).

Os estudos e pesquisas desses intelectuais dialogam para um pensamento decolonial e contracolonial, de modo a retomar e visibilizar narrativas indígenas e negras silenciadas pelas lógicas ocidentais. Compreende-se por decolonialidade, a partir do pensamento de Gonzalez (Fonseca, 2021), como um conjunto de pensamentos e ações para romper com a hegemonia etnocêntrica que vem subalternizando povos não brancos e fora dos padrões excluídos por essa lógica. Por contracolonialismo, segundo Bispo (2023), compreende-se que são pensamentos condutores para uma defesa perante o ato de colonizar a fim de preservar o tradicionalismo das essências culturais e sociais de um grupo.

Embora haja dispositivos legais como a Lei 11.645/08, garantidos na Constituição de 1988 Brasil (1988) que obrigam instituições de ensino pública e privada a tratarem sobre histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, observa-se que não há uma efetividade destes dispositivos. Primeiramente, pela falta de formação docente e nenhum esforço de órgãos para colocarem isso em prática, fazendo com que essas desinformações sejam reiteradas, contribuindo para um genocídio epistêmico⁴ por meio de estereótipos reforçados na sociedade. Segundo, por um sistema já posto, desde o século XVI que beneficia a branquitude e a classe burguesa que, historicamente, tem desprezado as diversidades culturais, étnicas e raciais do país. Os estudos de Bento (2022) aprofundam a análise das desigualdades e violências raciais no século XXI, destacando como uma estrutura política e social global naturaliza a supremacia branca nas instituições.

Bento (2022) ressalta que a brutalidade contra indígenas e negros foi essencial para a manutenção dos interesses europeus, perpetuados até hoje. A negligência histórica e as violências sistemáticas direcionadas a essas populações

3 Romance publicado em 2003 pela escritora negra Conceição Evaristo.

4 Termo cunhado pelo intelectual, professor universitário, escritor, dramaturgo e ativista dos direitos civis e humanos da população negra, Abdias Nascimento na obra intitulada "O Genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado" (2016).



possuem raízes profundas na sociedade ocidental, funcionando como mecanismo para preservar o *status quo* e invisibilizar suas histórias e experiências pela narrativa dominante ocidental.

O presente estudo, de natureza bibliográfica e dividido em quatro seções, inicia com 'A relação tríade: espaço, território e poder', que aborda as transformações civilizatórias tradicionais das Américas sob a ótica das relações humanas, sistema de objetos e ações de Milton Santos (2006). A segunda seção, 'Colonização e Contracolônização: sistema de ações transgressoras', evidencia o genocídio epistêmico contra os povos acêntricos, analisado por Achille Mbembe (2018). A terceira seção, ***Êxodo rural e expansão demográfica: (in)adaptações tangíveis e intangíveis***, a partir de Gonzalez (2016), aborda as causas do êxodo rural no país e as sequelas sociais aos povos indígenas e negros que seguem atuais, no que diz respeito aos fatores culturais e territoriais. Já a quarta seção, intitulada *Entrelinhas de Pôncia Vicêncio*, traz uma reflexão sobre a narrativa ficcional de Conceição Evaristo, destacando os temas do deslocamento do campo para a cidade grande e a pobreza e o racismo se relacionando com a realidade brasileira.

A relação tríade: espaço, território e poder

As transformações territoriais e espaciais decorrem de intervenções humanas na natureza, impulsionadas por distintos modos de compreensão e relação com o ambiente, que Milton Santos (2006) classifica como técnicas. Essas mudanças espaciais e atividades demonstram forte ligação com o aspecto cultural, como Santos assinala (2006, p. 156):

O desenvolvimento da humanidade segundo três etapas grosseiras. Uma primeira etapa que principiaria com a conquista da matéria e do espaço (fabricação de instrumentos e sequencialização dos gestos e dos deslocamentos) - conquista que implica uma lenta introdução da temporalidade e da estruturação espacial num nível microscópico. Uma segunda etapa na qual a sedentaridade e a agricultura conduziriam à colonização de um espaço macroscópico. E, enfim, uma terceira etapa na qual especializações, trocas comerciais e instituições administrativas se instalariam para redundar no urbanismo e na conquista de um espaço "generalizado". Cada uma das fases dessa 'história' teórica da humanidade resultaria na instauração de uma nova dinâmica auto-organizadora e complementar que reforçaria as dinâmicas existentes.

Segundo Santos (2006), o sistema de objetos, baseado em técnicas, não surgiu com o capitalismo ou a revolução industrial, mas nos primórdios da humanidade.



Técnicas abrangem não só ferramentas e aparatos materiais, mas também recursos sociais e formas de interação entre humanos e natureza. Cada grupo humano desenvolve suas técnicas singulares, que geram tanto materialidades quanto imaterialidades.

Cada espaço é moldado pelas práticas e interações humanas com o ambiente e entre si. Essa constituição espacial é influenciada por eventos sociais globais como invasões coloniais, guerras e revoluções, que transformam as sociedades. De acordo com Hall (2014), esses eventos históricos moldam identidades e espaços, enfatizando a profunda interconexão entre cultura e história na construção das identidades culturais.

O sistema de ações é determinado por múltiplos aspectos: geográficos, culturais, econômicos, políticos, filosóficos dentre outros, e estes aspectos são responsáveis pela moldagem do espaço geográfico, o que determina características e realidades sociais, culturais e políticas desse ambiente. Nessa perspectiva, Hall (2014) traz a ideia de que as identidades culturais são construídas através dos processos complexos e dinâmicos, podendo ser em nível local ou global, tornando-se identidades fragmentadas e gerando múltiplos marcadores sociais.

Sobre a relação entre esses dois sistemas, Santos (2006) enfatiza que são indissociáveis. O sistema de ações (relações) modifica o espaço ao redor e as realidades geográficas em um sistema de objetos (materialidade). Cria-se, assim, configurações territoriais as quais dependem das interações desses dois sistemas, que estão sujeitos a mudanças, em decorrência de transformações sociais, econômicas, culturais e políticas.

Sociedades de diferentes continentes, como europeias, africanas, ameríndias e asiáticas, manifestam modos de pensar e valores distintos. Essas diferenças moldam suas interações, que, por sua vez, modificam o espaço geográfico e as realidades materiais. Desse modo, as configurações territoriais emergem das interações entre sistemas de ações e sistemas de objetos, ambos suscetíveis a transformações sociais, econômicas, culturais e políticas.

Neste contexto, a perspectiva indígena transcende as interações físicas com os territórios. A colonização tem afetado consideravelmente as relações dos povos indígenas com seus locais de origem. Essas mudanças vão para além de aspectos materiais. Neste aspecto Krenak nos traz:

Como justificar que somos humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias,



para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas neste liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos (Krenak, 2019, p. 9).

Território é mais que espaço físico; é um espaço vital que tece identidades, culturas e espiritualidades. A colonização não apenas reconfigurou fisicamente os territórios, mas também desestabilizou a profunda e sagrada conexão dos povos indígenas com a terra. Krenak (2019) destaca que, ao forçar uma reconfiguração do território, a colonização atacou a própria essência cultural indígena, promovendo dessa forma, o apagamento de memórias e práticas tradicionais.

Colonização e contracolônização: sistema de ações transgressoras e de reconfigurações

Para além de uma questão territorial, as culturas dos povos indígenas e negros, desde o século XVI no Brasil, sofrem uma violenta intervenção colonial que segue até os dias atuais. Segundo Costackz (2022, p. 226), “se antes tínhamos mais de mil línguas indígenas entre os povos que habitam os vários territórios do país, atualmente temos aproximadamente 275 línguas faladas em 305 povos”, o que implica, ainda segundo o autor que:

Parar de falar Tupi não foi uma escolha, isso nos foi tirado, mais uma das muitas violências coloniais. Sobre tudo depois do decreto do Marquês de Pombal, de 1758, banindo nossa língua e instituindo o português como única língua autorizada a ser falada. Falar Tupi era arriscado, excluía o indivíduo socialmente e, por essa razão, muitos não arriscaram seguir falando ou ensinando a seus filhos. Imagine a violência de proibir alguém de falar a própria língua? (Costackz, 2022, p. 227).

Essa redução se deu pela implantação das leis pombalinas em 1758, proibindo a fala de quaisquer línguas nativas e instituindo o português como língua oficial, segundo Costackz (2022). Além da proibição da língua, os cultos e tradições nativas também passaram a ser proibidos e a desobediência deste decreto desencadeava escravizações, perseguições e mortes.



Desde o século XVI no Brasil (antes, no território da Pindorama⁵) são nítidas as mudanças que envolvem a tríade espaço-território-poder e seguem em curso há mais de 524 anos nos processos de colonização europeia. As investidas para defesa e avanço de ideologias ocidentocêntricas⁶ podem ser consideradas como meios para transformações sociais e geográficas, das quais se estabelecem e se perpetuam relações capitalistas.

Dentro desse mecanismo ideológico, configura-se uma “necropolítica”⁷ que exerce violências em múltiplas performances. Nela, o autor, Achille Mbembe (2018) traz uma abordagem sobre o poder de ditar quem pode viver e quem deve morrer, constituindo-se aí um meio de controlar populações por meio do biopoder. Ainda, considera povos acêntricos como inimigos e obstáculos para a lógica ocidental de desenvolvimento e progresso, beneficiadora da população branca e burguesa, o que contribui para que ideais interligados ao escravagismo sejam mantidos.

As tomadas territoriais pela colonização europeia, fomentadas pelos interesses políticos e econômicos, geram mudanças a curto prazo em espaços e modos de coexistências dentro dos territórios. Uma série de impactos e degradações socioambientais, étnicas e culturais tornam-se decorrentes, tendo como consequência a subalternização e o apagamento de comunidades tradicionais, além do genocídio, etnocídio e memoricídio⁸ (Baéz, 2010) das populações indígenas e negras no Brasil.

O filme indígena *Mokoi Tekoá, Petei Jeguatá* (2008), dirigido pelos indígenas Kuaray Poty, Germano Beñites e Jorge Morinico⁹ (Tekoa [...], 2014), traz uma das diversas realidades sobre as mudanças de espaços e territórios em detrimento dos interesses capitalistas. O filme narra o cotidiano e as relações com a terra das famílias da etnia *Mby-Guarani* de duas comunidades indígenas (aldeia Verdadeira e Alvorecer), próximas de Porto Alegre/RS. Ainda conta como esses povos têm se articulado para sobreviver. O território indígena Guarani, ocupado por gerações,

5 Pindorama ou pindoretama que significa terra das palmeiras em tupi antigo, de acordo com a obra Método Moderno de Tupi Antigo: a língua do Brasil nos primeiros séculos (Eduardo Navarro 2005).

6 Termo cunhado pela pesquisadora oxunista e professora Oyérónké Oyewúmi no artigo intitulado Visualizando o corpo: teorias ocidentais e sujeitos africanos (2002), traduzido por Wanderson Flor do Nascimento.

7 Termo trazido por Achille Mbembe em sua obra intitulada *Necropolítica* (2018).

8 O pesquisador, escritor e historiador Fernando Báez, em sua obra do ano de 2010, intitulada “A História da Destruição Cultural da América Latina: Da Conquista à Globalização”, argumenta que o memoricídio trata-se de uma forma de violência cultural que visa apagar as identidades e as histórias de comunidades tradicionais.

9 Indígenas Potiguaras que realizaram a produção do filme *Mokoi Tekoá, Petei Jeguatá* resultado das oficinas pelo projeto Vídeo nas Aldeias.



é ameaçado pelos constantes desmatamentos, queimadas e degradações ao meio ambiente para atender necessidades do mercado e da produção global, por meio da expansão da monocultura, atividades pecuárias e especulação imobiliária.

A partir do século XVI, a entrada do sistema colonialista europeu, especialmente português, em Pindorama, implementou um sistema de ações que, como aponta Costackz (2022), desconsiderou as ciências e sistemas indígenas pré-existentes. Essa intervenção colonial consolidou uma narrativa única e dominante, que ainda hoje favorece a lógica colonial e invisibiliza povos indígenas, como os do Rio Grande do Norte, atuando como um mecanismo de poder e de invisibilidade sobre seus territórios e sociedades. Na década de 1950, Cascudo (1955) em uma de suas obras diz:

Em três séculos toda essa gente desapareceu. Nenhum centro resistiu, na paz, às tentações da aguardente, às moléstias, às brutalidades rapinantes dos conquistadores. Reduzidos, foram sumindo, misteriosamente, como sentindo que a sua hora passara e eles eram estrangeiros na sua própria terra (Cascudo, 1955, p. 38).

Segundo Vieira (2011), até o ano de 2005, os Estados do Piauí e do Rio Grande do Norte eram considerados locais em que não havia mais presença indígena e isso foi fomentado, de certa forma, por essa narrativa que perpetua por décadas o apagamento dos povos originários.

Esse movimento do campo às cidades no Brasil, desde o ano de 1950, resultou em grandes mudanças identitárias e culturais dos modos de vida das populações indígenas e negras. Por exemplo, nas moradias e nas relações que as pessoas têm com o espaço em que foram introduzidas, dentro de um modelo arquitetônico ocidental, considerando a transformação de aldeamentos para cidades. Sobre isso, Bispo (2023, p. 21) fala:

Os povos da cidade precisam acumular. Acumular dinheiro, acumular coisas. Estão desconectados da natureza, não se sentem como natureza. As cidades são estruturas colonialistas. Nem todos os povos da cidade são povos colonialistas, mas a cidade é um território colonialista. Há povos vivendo sobre duras penas nesse território colonialista. Quando falo em povos da cidade, falo de povos eurocristãos colonialistas, mas do ponto de vista territorial.

Desde o século XVI, a sociedade colonial e colonizada vê a natureza como algo dissociado à sua existência e é justamente nesse distanciamento que as pessoas se desconectam de suas origens. A arquitetura de moradia elaborada e repassada por gerações de acordo com as especificidades da rotina dos povos



tradicionais distancia-se do modelo proposto pelos programas sociais do Brasil. Sobre a vivência no campo, Bispo (2023, p. 10) relata:

Os pássaros nos avisavam se ia chover, se ia ter sol ou se o céu ficaria nublado. Informado por eles, ainda antes de me levantar, eu já tinha a noção de como seria o dia. Outro pulsar das memórias de criança é o caminho da roça, que fazíamos junto às gerações mais velhas, a geração mãe e a geração avô. Ouvíamos a sonoridade emitida pela mata, a partir do movimento do vento e das águas do riacho, rios e das cachoeiras, dependendo de por onde passávamos.

A perspectiva apresentada por Bispo (2023), que se baseia na vivência no quilombo Saco Curtume em São João do Piauí/PIO, oferece um valioso olhar sobre os conhecimentos tradicionais. A sabedoria dos povos tradicionais, transmitida geracionalmente, integra-se culturalmente ao seu modo de vida. Um exemplo é a interpretação da sonoridade dos pássaros, que não é apenas reconhecida, mas entendida como sinais indicativos de comportamentos da natureza.

Nas cidades brasileiras, com a expansão dos programas habitacionais de iniciativas sociais do governo, as moradias seguem uma arquitetura cheia de asfaltos e concretos, e sobre essa dinâmica Bispo (2023, p. 37) comenta:

O Minha Casa, Minha Vida é o programa mais colonialista nas políticas de habitação. Foi um ataque brutal, violento perverso, racista, institucionalmente colonialista. É melhor falar colonialismo do que racismo, porque alterar a arquitetura, subjugar ou proibir a arquitetura existente é mais do que racismo.

O programa habitacional federal brasileiro ‘Minha Casa, Minha Vida’ (Ministério das Cidades, 2023), criado em 2009, não considerou as dinâmicas sociais e arquitetônicas dos povos indígenas e negros oriundos do campo. Ao replicar um padrão único para pessoas em vulnerabilidade social, o programa negligenciou o uso de materiais locais como palha e barro por esses povos, que constroem moradias sustentáveis em respeito ao meio ambiente e suas tradições.

Êxodo rural e expansão demográfica: (in) adaptações tangíveis e intangíveis

Desde a década de 1950, a análise das motivações dos fluxos demográficos revela aspectos da realidade social. Conforme Santos (1979), em cidades de países subdesenvolvidos com grandes migrações, a renda da população migrante provinha majoritariamente de atividades autônomas, e não de vínculos empregatícios.



O êxodo rural no Brasil a partir desta mesma década, levou ao aumento da população urbana, que superou a da zona rural. Isso ocorreu devido à falta de oportunidades de trabalho no campo, à concentração de terras nas mãos de poucos proprietários e à ausência de serviços básicos como saúde e educação. Concordando com Gonzalez (1982), esse movimento de migração não customizou o quadro socioeconômico dos migrantes, pois a pobreza na zona rural foi também levada para a zona urbana.

Esse fluxo se acentuou a partir da Revolução Industrial e, no Brasil, pode-se destacar o período da Ditadura Militar que, de 1964 em diante fez crescer consideravelmente o movimento populacional do campo para cidade. De acordo com os estudos de Santos (1979), o impacto das políticas econômicas da década de 1960 tiveram como consequência as desigualdades sociais e o crescimento desordenado das cidades.

A tríplice aliança formada nesse período uniu os interesses do estado militar, das grandes empresas nacionais e multinacionais, provocando o enfraquecimento de pequenas empresas rurais em que os trabalhadores negros atuavam. Sobre essa narrativa dos processos migratórios no país, Gonzalez (1982, p. 13) expõe:

Essa ofensiva ocasionou grandes índices de desemprego no campo. E se a isto se acrescenta a política de diferenciação do salário mínimo por regiões (beneficiando sobretudo o Sudeste), a gente pode imaginar qual o tipo de saída encontrado pelo trabalhador rural para fugir da miséria: o deslocamento para a periferia dos grandes centros urbanos. Começava, deste modo, a inversão da relação populacional entre campo e cidade (de acordo com o censo de 1980, a população urbana passou a constituir 67,75% do total). Graças a esse êxodo rural, as cidades não cresceram, mas “incharam” com o aumento do número de favelas e o surgimento desse novo personagem, o “bóia-fria”, no cenário da história dos despossuídos deste país.

Na década de 1960, a ausência de mão de obra qualificada entre os povos negros impulsionou a migração rural-urbana, especialmente para o Sudeste do Brasil. Setores como a indústria automobilística, construção civil e serviços absorveram essa mão de obra não qualificada, gerando benefícios ao sistema capitalista com custos baixos, mas sem promover a melhoria da qualidade de vida dessa população.

Vários são os relatos que evidenciam uma subalternização social e ideológica dos povos indígenas e negros a partir da expulsão, reocupação, violências e migrações que implicaram a perda dos seus territórios e a submissão a latifundiários. Indicando aspectos significativos do processo de urbanização originado a partir



dessas migrações para as grandes cidades brasileiras, Santos (2013) levanta um importante questionamento:

Ligado ao fenômeno precedente (demográfico), o êxodo rural – que assumiu proporções importantes na década de 1950 – também foi incriminado. Quantas vezes nos estudos das ciências humanas, assim como nos documentos dos planejadores, não lemos que a economia urbana não estava em condições de acolher a grande quantidade de migrantes, responsabilizados assim não somente por seu próprio empobrecimento como também pelos centros urbanos? (Santos, 2013, p. 25).

A maior parte das pessoas indígenas e negras nas áreas metropolitanas têm origens rurais. Indivíduos que tiveram gerações passadas escravizadas em trabalho nos canaviais, engenhos e fazendas desde a infância em condições de escravidão e exploração.

De acordo com Gonzalez (1982), esse êxodo foi intensificado na década de 70 com a expansão da industrialização e, muito do que são as cidades atualmente, deve-se à mão de obra explorada dessa população. O crescimento econômico contribuiu para ascensão econômica das grandes metrópoles, do aumento da população urbana e, conseqüentemente, pelo empobrecimento dessa população.

No século XIX, populações indígenas e negras permaneceram em zonas rurais brasileiras, mas enfrentaram crescentes desafios migratórios. Condições climáticas adversas, falta de recursos para o plantio e a tomada ou venda de terras para o agronegócio predatório resultaram em colheitas frustradas ou perdas de território. Conseqüentemente, essas comunidades foram forçadas a migrar para áreas urbanas em busca de melhores condições de vida e renda.

Entrelinhas de *Ponciá Vicêncio*

Publicado em 2003, o romance ‘Ponciá Vicêncio’, de Conceição Evaristo, narra a vida da protagonista e sua família, abordando racismo, opressão, identidade, pertencimento, memória e ancestralidade. Ponciá, que carrega as marcas da escravidão e discriminação racial, busca sua identidade e pertencimento num mundo que a marginaliza pela cor e gênero, dialogando com diversas realidades sociais brasileiras.

A busca da personagem por um lugar no mundo é atravessada por múltiplas experiências, marcadas por felicidades, tristezas, sonhos, memórias, aflições em um complexo círculo de emoções, sendo possível considerar e estabelecer



relações com várias realidades em que são vivenciadas a escravidão e as sequelas sociais decorrentes.

A família de Ponciá, descendente de escravos, reside na Vila Vicêncio, interior do país, com sua mãe Maria Vicêncio, seu pai e irmão Luandi. O avô Vicêncio, mesmo após a morte, permanece presente nas memórias e no comportamento introspectivo de Ponciá, evidenciando a forte conexão da personagem com seus ancestrais e os mais velhos da comunidade.

Desde as primeiras páginas, a inquietação de Ponciá se manifesta em questionamentos sobre sua identidade, enquanto as violências naturalizadas em seu lar e comunidade a consomem. Após perder sete filhos em seu primeiro casamento e o falecimento do pai, ela busca uma nova vida na cidade grande:

Quando Ponciá Vicêncio resolveu sair do povoado em que nascera, a decisão chegou forte e repentina. Estava cansada de tudo ali. De trabalhar o barro com a mãe, de ir e vir às terras dos brancos coberta de plantações, cuidadas pelas mulheres e crianças, pois os homens gastavam a vida trabalhando nas terras dos senhores, e, depois, a maior parte das colheitas serem entregues aos coronéis. Cansada da luta insana, sem glória, a que todos se entregavam para amanhecer cada dia mais pobres, enquanto alguns conseguiam enriquecer todos os dias. Ela acreditava que poderia traçar outros caminhos, inventar uma nova vida (Evaristo, 2003, p. 30).

Esse trecho reflete a ideia de Santos (2013) de que o êxodo rural é impulsionado pela busca de melhores condições de vida. Ponciá, como muitos migrantes do Brasil, desde o período de florescimento da república, enfrenta incertezas e medos em sua jornada, representando a esperança e desesperança que marcam o deslocamento forçado por condições adversas no campo. A decisão da personagem de migrar é uma tentativa de escapar da marginalização e das condições precárias que são características das áreas rurais tomadas pelo capitalismo, como bem analisadas por Santos (2013).

A inquietação de Ponciá sobre sua identidade e as violências sofridas em seu ambiente refletem a análise de Gonzalez (1982) sobre o impacto do racismo na formação de identidade negra. Ponciá enfrenta uma crise existencial e emocional relacionada ao seu *status* de mulher negra, o que está alinhado com a ideia de Gonzalez (1982) de que o racismo estrutural e a marginalização impactam profundamente a percepção de si mesmo e a busca por pertencimento. A violência e a opressão vividas por Ponciá são exemplos de luta contínua por identidade e por reconhecimento.



Luandi, irmão de Ponciá, um homem negro e pobre, migra para a cidade grande em busca de uma vida melhor e para reencontrar a irmã. Juntos, eles enfrentam dificuldades sociais, chegando a dormir na rua. Ao ser abordado pelo soldado Nestor, também negro, Luandi é levado à delegacia por portar um canivete (para cortar fumo), sendo erroneamente considerado perigoso:

Fazia força, apertava-lhe o braço. Um funcionário que varria a estação ficou olhando. Era negro também. Luandi se assustou, mas nem raiva teve. Estava feliz. Acabava de fazer uma descoberta. A cidade era mesmo melhor do que a roça. Ali estava a prova. O soldado negro! Ah! Que beleza! Na cidade, negro também mandava! (Evaristo, 2003, p. 60).

O personagem expressa uma felicidade e um sentimento de descoberta ao ver um negro ocupando um cargo de autoridade na cidade. Ele interpreta como uma prova de que a cidade oferece melhores oportunidades do que o campo. Essa reação é alinhada com a ideia de Fanon (2008) de que a presença de negros em posições de poder pode ser vista como uma forma de validação e ascensão social dentro do sistema opressor.

Luandi, admirado pelo soldado Nestor, almeja ser policial, mesmo trabalhando como faxineiro. Sua aspiração, na ausência de autocompreensão, reflete a limitação de oportunidades e a perpetuação do racismo, como argumenta Gonzalez (1982). A fala do soldado Nestor, que condiciona a ascensão ao letramento, e o desejo de Luandi de acompanhar a opressão de seus semelhantes na prisão, evidenciam a complexidade das dinâmicas raciais e a internalização de mecanismos de poder.

Em alguns momentos no decorrer da narrativa, Ponciá e Luandi regressaram de trem aos seus antigos locais de moradia para ter notícias da família, com a qual mantinham um forte vínculo. Para Gonzalez (1982), a identidade é profundamente enraizada nas experiências culturais e nas memórias pessoais. O retorno ao antigo lar pode ser visto como uma tentativa de reconectar com a identidade e a própria história que foi parcialmente perdida e transformada pela mudança social.

A narrativa traz as complexidades da experiência da personagem principal, abordando as tensões entre identidade, memória e pertencimento. No final, essas tensões levam a personagem à loucura quando ela encontra seu irmão Luandi e sua mãe na estação de trem. A violência subjetiva que a personagem enfrenta, desde a vida no campo até a cidade, é resultado de uma estrutura capitalista exploratória. Discutida por Fanon (2008), a violência psíquica, resultante na opressão colonial e racial, não é apenas física, mas também psicológica e simbólica. A experiência de



Ponciá, marcada por exploração e opressão, desde a vida no campo até a cidade, reflete a internalização de valores opressores e de uma autoimagem depreciada, descrita por Fanon como um efeito de colonialidade na psique negra.

A obra de Conceição Evaristo traz, assim, uma abordagem sobre a memória e a ancestralidade na construção da identidade e na compreensão do indivíduo indígena e negro na trajetória de vida. Dialogando com a simbologia Adrinka (“a palavra Adrinka significa “adeus”), e cada símbolo tem um significado próprio, constituindo uma espécie de código que, em alguns casos, substitui a comunicação verbal” (Símbolos Adrinka | Mwana Afrika Oficina Cultural, 2022, 37s). Especificamente relacionando com uma Adrinka específica, a Sankofa:

Sankofa, volta e pegue, representa a importância de aprender com o passado, Sankofa é uma palavra africana da etnia de Gana, a tradução literal e do símbolo é “não é tabu buscar o que está em risco”, de ser deixado para trás. Essencialmente todas as experiências deviam tornar-nos mais sábios, inclusive as vivências negativas sendo todas oportunidades para aprender (Símbolos Adrinka | Mwana Afrika Oficina Cultural, 2022, 1min16s).

Nesse sentido, a obra de Conceição Evaristo traz pontos importantes para erguer reflexões sobre a sociedade e como a dinâmica dos sistemas abordados afetam a vida dos personagens e das pessoas. A questão identitária, conforme ponderado, observa-se na busca de Ponciá pela sua própria identidade, sendo uma mulher negra que sofre com a falta de reconhecimento e as opressões. Identidade, nesse sentido, como apagamentos tomados na história, não somente territoriais, que geram as migrações para outros locais, mas subjetivas, dos corpos negros e indígenas, submetidos a múltiplas formas de violências, que não se limitam apenas a fatores físicos.

Considerações finais

Compreender as narrativas dos povos negros e indígenas é crucial para entender os sistemas de objetos e ações que nos cercam e, assim, romper com processos colonialistas. Nesse contexto, os sistemas de objetos, frutos da intencionalidade humana, são protagonistas na influência das mudanças territoriais, ambientais e geográficas.

Segundo Santos (2006), o sistema de ações ditas as condutas humanas traduzidas em leis, valores, saberes e tecnologias, influenciando o comportamento social e as relações no espaço. Somado aos elementos materiais, o sistema de



objetos tem suas formas e significados transformados por essas ações, que lhes conferem novos sentidos no espaço.

O racismo é um sistema de ação que perpetua desigualdades e discriminações sociais e espaciais, refletindo e influenciando estruturas e relações sociais. Ele afeta profundamente como pessoas não brancas são tratadas, se percebem, entendem o mundo e acessam oportunidades, manifestando-se em diversas esferas como mercado de trabalho, representatividade política, educação e saúde.

As contribuições de Krenak (2019) aprofundam a compreensão do impacto colonial, enfatizando a inseparabilidade entre a relação dos povos indígenas com a terra e sua identidade cultural e espiritual. Isso permite análises mais densas sobre as problemáticas das transformações espaciais e territoriais, destacando que a luta indígena é uma resistência contínua pela preservação de suas cosmo-percepções e práticas culturais.

Combater o racismo exige enfrentar suas causas profundas, enraizadas em valores e práticas sociais, por meio de ações que visibilizem povos indígenas e negros e suas percepções de mundo. Além de questões antirracistas, é crucial fomentar estudos e diálogos educacionais para promover a compreensão e aceitação das diversidades, como a vivência em objetos de cultura, exemplificada pela obra de Conceição Evaristo.

Entre esses conceitos, está o de Necropolítica (Mbembe, 2013), que ajuda a contextualizar a opressão e a marginalização vividas pelos personagens do romance de Evaristo (2017). As condições de violência, exploração e exclusão vivenciadas pelos personagens espelham a gestão necropolítica que rege a vida e a morte de indivíduos subalternizados. A jornada de Ponciá por um lugar melhor e suas adversidades manifestam diretamente as forças opressoras que limitam a existência dos menos favorecidos, sobretudo em razão da raça.

Conforme Bispo (2023), a lógica da contracolônização propõe perspectivas de resistência para evitar a colonização, inaugurando um novo fluxo de insurgências epistemológicas. Bispo vai além da crítica ao colonialismo, analisando práticas de resistência e reconfiguração contra seus legados e estruturas, e tenciona novos paradigmas e epistemologias.

O diálogo entre Evaristo (2017) e Fanon (2008) evidencia que a violência subjetiva e a exploração estão intrinsecamente ligadas ao racismo e à estrutura capitalista. A análise de Fanon sobre a violência psíquica e o impacto do colonialismo aprofunda a compreensão dessas experiências, revelando como tais dinâmicas moldam a identidade e a psique dos indivíduos oprimidos na sociedade.



Referências

- BÁEZ, Fernando. **A história da destruição cultural da América Latina**: da conquista à globalização. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2010.
- BARLÉU, Gaspar. **História dos fatos recentemente praticados durante oito anos no Brasil**. prefácio e notas de Mário G. Ferri. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.
- EÑITES, Guilherme; DUARTE ORTEGA, Ariel; RAMONS MORINICO, Josiel. Mokoi Tekoá, Petei Jeguata: duas aldeias, uma caminhada. Porto Alegre: Vídeo nas Aldeias, 2014. 1 vídeo (63 min 3 s). Disponível em: <http://www.isuma.tv/fr/video-nas-aldeias/mbya-guaranimasterport>. Acesso em: 27 nov. 2022.
- BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- CASCUDO, Luís da C. **História do Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: Depart. de Imprensa Nacional, 1955.
- COSTACK, Thiago. **Tappeweppe**. Editora Independente. [s.l.]:[s.n]. 2022. E-book disponível em: https://drive.google.com/file/d/176SpnjotikEnLfIVDDoxw_aF0_9RBU8E/view.
- MINISTÉRIO DAS CIDADES. **Conheça o programa Minha Casa, Minha Vida**. Disponível em: <https://www.gov.br/cidades/pt-br/assuntos/noticias-1/conheca-o-programa-minha-casa-minha-vida>. Acesso em: 7 set. 2024.
- EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FONSECA, Fernanda Cardoso. **Nossa Améfrica Ladina**: O pensamento (decolonial) de Lélia Gonzalez. 2021. 182 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais). – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBERG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. (Coleção 2 pontos, v. 3).
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras. 2019.



MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte. **São Paulo: n-1 edições, 2018.**

MWANA AFRIKA. Símbolos Adrinka | Mwana Afrika Oficina Cultural. Youtube. 20 de janeiro de 2022. 4min15s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4wQ1vuvjiac>. Acesso em: 10 set. 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006

SANTOS, Milton. **Pobreza Urbana**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SANTOS, Milton. **O Espaço Dividido**: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

VIEIRA, José Glebson. A presença indígena no Rio Grande do Norte. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany. (org.). **Povos Indígenas no Brasil 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011, v. 1, p. 508-509.



ARTE E EDUCAÇÃO: COMBATENDO A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA CONTRA MULHERES NEGRAS ATRAVÉS DO ENSINO DA ARTE NUMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Hemmerson de Vasconcelos Andrade¹

UFRN - Brasil

Tânia Lima²

UFRN - Brasil

Carolina Chaves Gomes³

Quando se pensa nas preocupações que um professor tem relacionadas à sua prática docente, é comum imaginarmos que ele estará atento às competências e habilidades da BNCC⁴ que a escolha de conteúdos pode ajudar a desenvolver; os alunos que ele terá que avaliar; a quantidade de alunos/turmas que terá que atender; que metodologias deverá utilizar, e assim por diante. Sem retirar a importância dessas preocupações, que são intrínsecas à prática docente, em

1 Graduado pelo curso de Licenciatura em Música da UFRN. Especialista em Arte Educação pela UNOPAR. Mestrando bolsista CAPES no programa ProfArtes da UFRN. Professor de Arte da Secretaria de Estado da Educação, da Ciência e Tecnologia da Paraíba na Escola Estadual de Ensino Médio Castro Pinto em Jacaraú/PB. Professor de Arte e de Música da Secretaria de Educação e Cultura do Município de Bom Jesus na Escola Municipal de Ensino Fundamental Alice Garcia Freire.

2 Professora Titular do Departamento de Letras – UFRN., contribui com o programa de Mestrado no Isced – Sumbe Angola; também faz parte do quadro de professores permanentes do mestrado em Artes – ProfArtes, orientando trabalhos em arte e oralidade africana - indígena. Atualmente, realiza pesquisa de pós-doc sobre as figurações da natureza insular na poesia africana de Conceição Lima na UFRJ, sob supervisão da professora Carmen Tindó.

3 Coorientadora: Professora Associada da Escola de Música da UFRN, com doutorado-Educação Musical na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), professora permanente do mestrado profissional ProfArtes UFRN.

4 Base Nacional Comum Curricular.



alguns casos uma problemática costuma ser deixada em segundo plano: a social, mais especificamente, a violência contra as mulheres e seus desdobramentos no cotidiano e nas atitudes dos alunos. Infelizmente, esse problema social é uma triste e gritante realidade nos lares brasileiros, sobretudo contra mulheres negras em cidades do interior.

De acordo com uma pesquisa, realizada entre os anos de 2024 e 2025, pelo Instituto Data Folha, intitulada *Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil*, que tomou como base dados constantes no Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 21,4 milhões de mulheres foram vítimas de violência no Brasil nesse período, o que representa 37,5% das mulheres brasileiras. Desse montante, 53,6% moram em cidades do interior, assim como Bom Jesus, no Rio Grande do Norte, onde se localiza a Escola Municipal de Ensino Fundamental Alice Garcia Freire (lócus desta pesquisa). Dentre esses dados, o que se destaca, tragicamente, é a cor dessas vítimas: 64,2% são negras.

Os dados mencionados revelam que a violência doméstica contra as mulheres é uma realidade produzida, dentre outros fatores, pela misoginia e o sexismo. Tais fatores estão intimamente ligados ao que o sociólogo Bourdieu (2012) chamou de dominação masculina. Esse conceito de dominação é validado por uma ideia de violência que invisibiliza a temática no seio da sociedade: a violência simbólica.

Os dados apontam que a maioria esmagadora das vítimas é composta por mulheres negras que residem em cidades do interior. Considerando que as mulheres com esse perfil racial não são vítimas apenas do sexismo, mas também são simultaneamente atravessadas pelo racismo e pelo capitalismo, torna-se evidente que tais condições as colocam em uma posição de maior invisibilidade social, configurando-se, assim, como vítimas de violência simbólica. A interseccionalidade é compreendida neste estudo não apenas como uma ferramenta analítica, mas como uma práxis crítica, na medida em que articula investigação e ação social orientadas pelo compromisso com a justiça social. Nessa perspectiva, não se trata apenas de identificar a sobreposição de opressões, mas de compreender como essas relações de poder operam concretamente e como podem ser tensionadas no campo educativo.

Em cerca de quatro anos de trabalho no contexto da Escola Alice Garcia, e através de diálogos com outros professores e funcionários da instituição, buscou-se investigar possíveis problemas sociais enfrentados pelos(as) estudantes. Nesses diálogos, e com base nas reflexões dentro do contexto da comunidade escolar, foi percebido indícios de que as discussões acerca de temáticas que visam



debater sobre as violências contra mulheres, são quase inexistentes e, quando ocorrem, os indivíduos desconhecem a interseccionalidade de opressões pelas quais as mulheres negras sofrem. Sob essa perspectiva, pode-se refletir que ao analisar a interseccionalidade das violências contra as mulheres negras, o sexismo, o racismo e o classismo são invisibilizados e naturalizados pela sociedade, o que não difere da situação da escola em questão. Esses fatores levam à hipótese de que a interseccionalidade também se manifesta de maneira simbólica, assim como será refletido no decorrer deste escrito.

Pensando sobre tais problemáticas, este trabalho tem como objetivo central investigar de que maneira a interseccionalidade, compreendida como prática analítica e pedagógica, pode contribuir para a leitura crítica e o enfrentamento das violências simbólicas contra mulheres negras no contexto escolar na cidade de Bom Jesus/RN, compreendendo a arte como espaço de práxis crítica, capaz de mobilizar experiências estéticas e sociais para tensionar estruturas de poder e promover processos de conscientização.

Para alcançar esse objetivo geral, foram definidos alguns objetivos específicos. Primeiramente, busca-se levantar dados sobre a violência simbólica enfrentada por mulheres negras, considerando a perspectiva interseccional na comunidade escolar da Escola Municipal Alice Garcia Freire. Além disso, pretende-se sensibilizar a comunidade escolar por meio da arte, promovendo a compreensão da interseccionalidade também no ambiente familiar e abrindo espaços para discussões que ampliem o entendimento desse fenômeno. Por fim, objetiva-se visibilizar a violência simbólica contra as mulheres negras no contexto escolar, por meio da divulgação de expressões artísticas de mulheres negras e da organização da Semana de Arte e Cultura (SEMAC).

A relevância do projeto para a realidade da escola, reside na necessidade de trazer à tona questionamentos relacionados à interseccionalidade vivida por mulheres negras no Brasil, valorizando e visibilizando essa população dentro e fora do ambiente escolar. Essa iniciativa, também visa criar bases para que outras disciplinas da grade curricular, possam abordar a interseccionalidade de forma integrada, enriquecendo o diálogo e a aprendizagem coletiva.

No campo específico da arte-educação, o projeto é importante por contribuir para a formação de novos educadores que sejam eficazes no combate a diversas formas de discriminação, especialmente o sexismo, por meio de abordagens interseccionais. Essa abordagem é relevante não apenas para a prática pedagógica, mas também para a formação de um pensamento crítico e socialmente consciente.



Para o Programa de Pós-graduação em Artes – Mestrado Profissional (ProfArtes), o projeto se destaca por auxiliar na construção de referenciais teórico-metodológicos, que utilizem a arte como ferramenta de questionamento social. Além disso, abre caminhos para futuras produções acadêmicas que contemplem temáticas voltadas para a Educação Artística com foco na interseccionalidade, feminismos, racismo e outros temas sociais, contribuindo para o avanço do programa e para a ampliação dos horizontes dos pesquisadores da área.

Diante disso, o problema de pesquisa que o projeto pretende responder é: Como a educação artística, aliada à abordagem interseccional nas aulas de Arte na E.M.E.F. Alice Garcia Freire, pode contribuir para o questionamento da violência simbólica contra mulheres negras na cidade de Bom Jesus/RN?

Nessa perspectiva, este artigo terá como norte essa temática social, utilizando Arte como uma mediadora do debate acerca dessa problemática e, posteriormente, publicando os resultados dessa investigação.

Metodologia

De modo geral, sem desconsiderar possíveis modificações, a investigação inicial concentrou-se no contexto social dos(as) discentes, primeiramente para entender como a violência simbólica contra mulheres negras a partir da perspectiva da interseccionalidade, está presente e atuante no cotidiano dos(as) alunos(as) da E.M.E.F. Alice Garcia Freire. A abordagem dessa investigação preliminar foi qualitativa e quantitativa.

A abordagem qualitativa se justifica pelo contexto social da pesquisa, pois o olhar será voltado para os efeitos da violência que é invisibilizada pela comunidade escolar, de acordo com Bourdieu (2012), sob a ótica da interseccionalidade. Já a abordagem quantitativa se fará presente no trabalho, na medida em que serão levantados dados acerca dessa violência no ambiente escolar e doméstico.

Identificando a problemática, por conseguinte, foi proposto como intervenção, através da Semana de Arte e Cultura (SEMAC) com a temática voltada para as africanidades presentes na arte da escola, sobretudo, valorizando as artistas e intelectuais negras, no contexto nacional e internacional. Ao término da feira, foi proposto um festival de música temático com um repertório voltado para as lutas feministas, com o objetivo de utilizar a linguagem musical para levantar o debate acerca dessa problemática social em meio à comunidade escolar.



Por se tratar de uma pesquisa que investiga uma problemática social, na qual se busca utilizar a educação artística e a linguagem musical para propor intervenções, o método adotado baseia-se na pesquisa-ação, compreendida não apenas como estratégia metodológica, mas como prática coerente com a perspectiva interseccional assumida neste estudo, na medida em que articula produção de conhecimento e intervenção social em contextos concretos.

Adota-se, como referência metodológica, as considerações de Engel (2000). A escolha desse método de pesquisa justifica-se pelo seu caráter socialmente implicado, uma vez que, segundo o autor, “[...] a pesquisa-ação pode ser aplicada em qualquer ambiente de interação social que se caracterize por um problema, no qual estão envolvidos pessoas, tarefas e procedimentos” (Engel, 2000, p. 183).

Considerando as contribuições de Engel (2000) acerca da pesquisa-ação, esse trabalho foi desenvolvido em dois ciclos de aplicação, que levarão em consideração todas as fases do projeto.

Para ilustrar os ciclos de aplicação da pesquisa, segue, na imagem abaixo, um exemplo da pesquisa aplicada em dois ciclos.



A escolha pela pesquisa-ação dá-se pela necessidade de combater uma mazela social, que supostamente é realidade no cotidiano dos alunos da Escola Alice Garcia. Por isso, o problema que se espera apontar soluções com esse trabalho, está centrado no combate à invisibilização acerca da interseccionalidade contra as mulheres negras, tendo em mente que tal invisibilidade é uma das consequências da violência simbólica contra essa parcela da sociedade. Refletindo sobre essa problemática, e acerca da busca de práticas coletivas para combatê-la, a pesquisa-ação se torna necessária e efetiva nesse contexto, assim como na reflexão de Baldissera (2001) quando discorre que



Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva. (Baldissera, 2001, p. 03)

Por fim, considero que, todas as proposições metodológicas aqui apontadas, são flexíveis, podendo haver mudanças a partir de reflexões acerca de seu desenvolvimento.

Fundamentação teórica

A discussão acerca das violências direcionadas às mulheres, especialmente às mulheres negras, exige uma epistemologia analítica que ultrapasse abordagens generalistas e reconheça a complexidade das relações de poder que estruturam tais experiências. Nesse sentido, a interseccionalidade se apresenta não apenas como um conceito descritivo, mas como uma ferramenta analítica e política fundamental para compreender a articulação entre diferentes sistemas de opressão.

Inicialmente formulada no campo dos feminismos negros e sistematizada por autoras como Kimberlé Crenshaw (1989), a interseccionalidade permite compreender que as desigualdades não operam de forma isolada, mas de maneira imbricada, articulando raça, gênero, classe e outros marcadores sociais de diferença, bem como sistemas de poder. Contudo, para além de sua dimensão conceitual, este trabalho adota a perspectiva de Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020), que compreendem a interseccionalidade como uma práxis crítica, isto é, como a articulação entre investigação e ação social, orientada por um compromisso com a justiça social.

Ao longo de sua obra, Collins e Bilge (2020) constroem o conceito não como uma categoria descritiva isolada, mas como uma ferramenta analítica destinada a compreender as estruturas específicas de poder que organizam sociedades desiguais. Desde o primeiro capítulo, as autoras refletem que a interseccionalidade se ocupa menos da enumeração de identidades e mais da análise das relações sociais que produzem desigualdades. Assim, as autoras apresentam não apenas uma definição do conceito, mas, sobretudo, situam a interseccionalidade como uma ferramenta analítica voltada à compreensão da complexidade das relações sociais em contextos marcados por desigualdades estruturais, ao afirmarem que

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela



diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são interrelacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins; Bilge, 2020, p. 20).

Essa compreensão desloca a interseccionalidade do campo estritamente descritivo para o plano da análise crítica das estruturas sociais, permitindo evidenciar como diferentes sistemas de opressão se articulam e produzem desigualdades específicas.

O tema da violência doméstica contra as mulheres vem sendo discutido há décadas. Contudo, ainda se convive com casos que se expressam por meio da “[...] morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (Brasil, 2006). Ao caracterizar essa violência como “doméstica”, pressupõe-se que grande parte desses crimes ocorre no interior dos lares das próprias vítimas, o que é reiterado por dados de pesquisas quantitativas amplamente divulgadas, como a mencionada na introdução deste texto. Diante dessas constatações, torna-se necessário reconhecer que o debate acerca dessa problemática precisa ser ampliado, incorporando novas vozes e perspectivas que possibilitem a compreensão de suas raízes estruturais.

Nesse sentido, não basta aderir ao enfrentamento dessa violência de forma genérica; é fundamental reconhecê-la em sua complexidade. Quando se trata de mulheres negras, a análise não pode se restringir a perspectivas universalizantes que colocam todas as vítimas em uma mesma condição, como se os mecanismos de opressão operassem de maneira homogênea. Como problematiza Sueli Carneiro (2003), ao falar de mulheres, é imprescindível indagar de quais mulheres estamos tratando.

É nesse contexto que a interseccionalidade se torna uma ferramenta analítica indispensável, ao possibilitar compreender que mulheres negras são atravessadas simultaneamente por múltiplos sistemas de opressão, como o racismo, o sexismo e as desigualdades de classe. Conforme aponta Kilomba (2019), “formas de opressão não operam em singularidade; elas se entrecruzam” (Kilomba, 2019, p. 85), tornando o processo de violência mais complexo e profundamente enraizado nas estruturas sociais.

Nessa direção, a interseccionalidade, segundo Akotirene (2019),



[...] visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (Akotirene, 2019, p. 14)

Essa formulação reforça a necessidade de compreender a violência contra mulheres negras a partir de uma perspectiva que considere a sobreposição e a interdependência dos sistemas de opressão.

Essa compreensão encontra desdobramentos importantes no campo educacional. Ao ser articulada à perspectiva da educação crítica, a interseccionalidade permite reconhecer a escola não como espaço neutro, mas como território atravessado por relações de poder, no qual se disputam sentidos, identidades e possibilidades de existência. Assim, a interseccionalidade dialoga com as reflexões de bell hooks (2013), ao afirmar que a educação pode operar tanto como prática de liberdade quanto como instrumento de dominação. Para a autora, o espaço educativo deve ser compreendido como um território de transformação, no qual o conhecimento se articula à experiência vivida, à afetividade e à construção de uma consciência crítica. Nesse sentido, o ato de aprender implica deslocamento, tensionamento e, muitas vezes, desconforto, elementos fundamentais para a produção de rupturas com formas naturalizadas de opressão.

Nessa perspectiva, a interseccionalidade não se restringe a nomear opressões, mas busca evidenciar como essas relações de poder se organizam, operam e se reproduzem nos contextos sociais concretos. Como destacam Collins e Bilge (2020), o que caracteriza uma análise interseccional não é a simples utilização do termo, mas sua capacidade de produzir leituras críticas que revelem as engrenagens das desigualdades e orientem práticas transformadoras. Trata-se, portanto, de compreender não apenas o que a interseccionalidade é, mas, sobretudo, o que ela faz. Conforme apontam Collins e Bilge (2020), a educação pode tanto reproduzir desigualdades quanto constituir-se como espaço de enfrentamento dessas estruturas.

Ao articular interseccionalidade e educação crítica, esta pesquisa compreende o ensino de Arte como um espaço privilegiado de práxis, no qual é possível mobilizar experiências estéticas, afetivas e culturais para tensionar estruturas de poder e ampliar as formas de percepção dos sujeitos. A arte, nesse contexto, não é concebida apenas como expressão, mas como uma linguagem de problematização social e de produção de sentidos, capaz de instaurar fissuras em processos de invisibilização historicamente consolidados.



É nesse ponto que a interseccionalidade dialoga diretamente com o conceito de violência simbólica, formulado por Bourdieu (2012). A violência simbólica refere-se às formas de dominação que se exercem de maneira invisível, naturalizada e legitimada socialmente, operando sem necessidade de coerção física. Trata-se de um poder que se inscreve nos corpos, nas percepções e nas práticas cotidianas, contribuindo para a manutenção de hierarquias sociais.

Ao aproximar esses dois conceitos, interseccionalidade e violência simbólica, compreende-se que a violência simbólica constitui um dos modos pelos quais as opressões interseccionais se manifestam e se reproduzem no cotidiano. Racismo, sexismo e desigualdades de classe não atuam apenas de forma explícita, mas também por meio de processos sutis de naturalização, invisibilização e internalização, o que dificulta seu reconhecimento e enfrentamento. Dessa forma, a interseccionalidade, articulada ao conceito de violência simbólica, permite compreender não apenas a existência das desigualdades, mas também os mecanismos pelos quais elas se tornam socialmente aceitáveis e, muitas vezes, imperceptíveis. Ao mesmo tempo, essa articulação oferece subsídios para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a desconstrução dessas estruturas, especialmente no contexto escolar.

Assim, este trabalho assume a interseccionalidade não apenas como ferramenta analítica, mas como um posicionamento ético e político, orientado pelo compromisso com a justiça social. Nesse sentido, a educação artística é compreendida como um campo de intervenção crítica, capaz de promover processos de conscientização, valorização identitária e enfrentamento das violências simbólicas que incidem sobre mulheres negras no contexto escolar e social.

Análise de dados do 1º ciclo da pesquisa: a SEMAC como ferramenta de desconstrução e empoderamento

Como ação do primeiro ciclo desta pesquisa-ação, foi realizada, na escola Alice Garcia Freire, a Semana de Arte e Cultura (SEMAC). Tal ação foi proposta e planejada em conjunto com um grupo de professores da instituição e alunos que desenvolveram seus trabalhos orientados pela temática do evento, revelando, portanto, o trabalho colaborativo, que é uma das premissas da metodologia que orienta este estudo.



A SEMAC, que teve como tema: “Corpos invisíveis, vozes potentes: a arte como resistência às violências contra mulheres negras”, ocorreu de 02/11/2024 a 07/11/2024 nas dependências da instituição, com exceção ao último dia, quando ocorreu o encerramento do evento com o Festival de Música, em um salão de festas que fica na cidade de Bom Jesus/RN, próximo à escola. Esta última ação da SEMAC, contou com uma massiva participação da comunidade escolar, e até com a presença de lideranças políticas da cidade, como o prefeito e o secretário de educação do município.

A partir do desenvolvimento e conclusão da SEMAC na escola em questão, começamos a fase de avaliação e coleta de dados dessa ação, encerrando, assim o 1º ciclo do trabalho. Para tanto, foram feitas entrevistas com 4 estudantes⁵ que participaram ativamente da ação.

Os critérios para a seleção dessas pessoas, basearam-se nas seguintes premissas: Participação em mais de uma ação da SEMAC, sendo uma dessas, o Festival de Música, para que, dessa forma, pudéssemos ter uma gama maior de análise dos diferentes tipos de reflexões promovidos, por diversos momentos vividos por essas estudantes durante o evento; Terem participado da montagem do repertório temático do Festival de Música; Estarem matriculada na escola para que possa participar do 2º ciclo da pesquisa-ação, podendo, dessa forma, participar de todas as fases do trabalho.

Assim, as estudantes foram entrevistadas, por meio de uma entrevista semiestruturada, com perguntas que foram baseadas em quatro eixos centrais, todos relacionados à interseccionalidade das violências contra mulheres negras e ao papel da arte como ferramenta reflexiva, para promoção da sensibilização de tais temáticas. Tais eixos foram, a citar: reflexão sobre a interseccionalidade das violências contra mulheres negras; empoderamento e identidade negra; arte como ferramenta pedagógica; desafios e sugestões.

Quanto à escolha do tipo de entrevista, semiestruturada, se deu pela a necessidade de um planejamento prévio do que se queria investigar da percepção dos partícipes dessa pesquisa, mas, sem deixar de lado a flexibilidade da entrevista, para que pudesse haver “escuta sensível”, o que, parafraseando Corrêa, Pedro e Ximenes (2024), se trata de uma ferramenta valiosa para que o pesquisador, que escolhe a pesquisa-ação como método científico, possa está aberto para perceber as relações que são estabelecidas entre os participantes do trabalho científico.

5 A identidade destas participantes será mantida, neste momento, em sigilo, podendo ou não ser revelada na dissertação de mestrado.



O registro em áudio dessas entrevistas, ocorreram de forma separada, nas dependências da escola. Porém, para que as participantes se sentissem confortáveis com as perguntas, e com o gravador, todas estavam presentes na mesma sala em que ocorreram o registro desses depoimentos.

Para analisar os dados qualitativos, advindos das entrevistas, foi realizado a transcrição livre da fala das participantes escolhidas. A partir dessa transcrição, buscou-se traçar um paralelo desses relatos de experiência com os conceitos trabalhados neste trabalho, tais como a interseccionalidade e a violência simbólica.

Tendo em mente todo contexto da SEMAC, assim como a breve descrição da metodologia da coleta de dados para esta escrita, exposto acima, fica evidente que as participantes deste trabalho tiveram experiências diversas frente aos objetivos da ação, com alguns pontos reflexivos que se embricam. Nesse sentido, e dando início ao relato analítico dessas entrevistas, percebeu-se algumas mudanças na autoimagem e uma certa sensação de empoderamento por parte das estudantes entrevistadas, evidenciado, por exemplo nas falas das estudantes entrevistadas. Quando perguntadas sobre qual música executada no festival as tocou mais, as respostas das estudantes foram iguais: “Triste, Louca ou Má” da banda brasileira Francisco, El Hombre. Isso fica evidente quando refletem, por exemplo, dando início com o relato de Beatriz, afirmando que a música em questão

- fala que ninguém pode lhe definir, ninguém pode definir essas escolhas, seu jeito de ser, tipo, você tem que ser livre, livre para se expressar. Ser quem você é! Não ter vergonha [...] de ser do seu jeito. [...] a música ela toca, ela, vai lá dentro [...] Toca no fundo da sua alma! E faz você [...] refletir! Refletir, não tem outro nome, é refletir mermo. (Transcrição livre da entrevista com Beatriz⁶, participante da SEMAC)

Para Vitória, refletindo e citando a mesma música, afirmou que

- [...] essa música fala que as mulheres não precisam se encaixar no padrão que a sociedade machista impõe sobre elas. Elas pode ser livre. Elas precisam ter Liberdade, assim como todos os outros homens, porque nós somos humanos igual a ele. Então isso me chamou muita atenção. (Transcrição livre da entrevista com Vitória⁷, participante da SEMAC)

Para Layara, tal música

6 Beatriz. **Entrevista 1** [mar. 2025] Entrevistador: Hemmerson de Vasconcelos Andrade. Bom Jesus, 2025. 1 arquivo. mp3 (9:12).

7 Vitória. **Entrevista 2** [mar. 2025] Entrevistador: Hemmerson de Vasconcelos Andrade. Bom Jesus, 2025. 1 arquivo. mp3 (7:56).



- tem uma frase [...] que é “um homem não te define” que fala que um homem não pode definir, de ele ter uma imagem de uma pessoa que você não é. (Transcrição livre da entrevista com Layara⁸, participante da SEMAC)

Refletindo sobre a música em questão, Iasmim relata uma experiência, que de certa maneira, vai além da percepção da letra, deixando implícito a sua experiência estética ao contato com a estrutura musical da obra, inclusive citando e relembrando do coral formado por alunos(as) do 9º ano da escola, quando relata que

- Não tem como a pessoa não falar “triste, louca ou má”, principalmente na hora do coral do 9º ano. Ai foi tão lindo! Meu Deus, que coisa linda! [...] Ao mesmo tempo que a música é contagiante, você consegue conversar com aquela música, você consegue refletir nela. Você pode simplesmente sentar, colocar um fone de ouvido, escutar ela e pensar sobre aquele assunto [...]. (Transcrição livre da entrevista com Iasmim⁹, participante da SEMAC)

Além dessa música, na qual os partícipes conseguiram refletir sobre o empoderamento e autoimagem feminina, outros pontos sensíveis à essa pesquisa foram trabalhados em outros momentos da SEMAC, a partir de outras linguagens artísticas, como no caso da produção audiovisual. Tal produção, realizada pelos(as) estudantes 2 e 4, refere-se à criação de um curta, no formato de um documentário que retratava algumas situações de racismo, sexismo e classismo, que parafraseando Akotirene (2019), são opressões que se entrecruzam, na qual as mulheres negras são atingidas repetidas vezes.

Ao falar como foi processo de produção audiovisual, Vitória trás um relato que têm algumas camadas que trazem à tona como ela percebeu, mesmo que de forma implícita, a interseccionalidade aplicada em histórias reais, das quais a sua produção retratou, ao mencionar

- a gente ficou sabendo de uns casos que uma mulher tinha sido racista, a gente ficou “hum, vamo pegar isso e colocar no vídeo. Aí tempos atrás tinha acontecido a mesma coisa, colocar isso no vídeo. E aí a gente foi criando um vídeo baseado em outros, estavam errados e fomos fazendo. E me, e mais chamou a atenção por causa que tinha que editar, tinha que gravar, tinha que ter ideia. [...] para a gente fazer

8 Layara. **Entrevista 3** [mar. 2025] Entrevistador: Hemmerson de Vasconcelos Andrade. Bom Jesus, 2025. 1 arquivo. mp3 (5:48).

9 Iasmim. **Entrevista 4** [mar. 2025] Entrevistador: Hemmerson de Vasconcelos Andrade. Bom Jesus, 2025. 1 arquivo. mp3 (7:59).



o vídeo, a gente tem que pesquisar sobre o assunto, porque você não vai fazer uma coisa sem saber o que ela significa. Então, como eu fui pesquisando, eu fui entendendo mais sobre. (Transcrição livre da entrevista com o(a) estudante 2, participante da SEMAC)

Iasmim, ao fazer a menção a sensibilização, por meio de sua produção audiovisual, acerca do combate à interseccionalidade das opressões contra mulheres negras, também toca em outro ponto sensível deste trabalho, que é quando tais opressões são invisibilizadas pelas estruturas sociais, o que Bourdieu (2012) conceituou como “violência simbólica”. Isso fica evidente quando a entrevistada afirma, em seu relato, que essas violências eram muito maiores do que imaginava, pois já tinha ouvido falar sobre o assunto, mas nunca havia parado para pensar sobre. Dando voz e profundidade a esse relato, Iasmim, quando perguntada sobre como a SEMAC havia ajudado em sua compreensão acerca da temática do evento, afirmou que

- Foi justamente isso, para eu poder refletir, porque, como eu disse, eu [...] já ouvia muito sobre o que era, só que eu não parava para pensar nisso em si. Aí foi isso, eu consegui me aprofundar mais sobre o assunto. [...] eu vi que era algo muito mais grande do que eu imaginava. [...] O audiovisual em si, que foi uma mulher que ela estava cometendo racismo contra a empregada dela e falou “tenho 2 cachorros pretos. Eu dou uma cesta básica para ela toda vez que eu posso”. E uma mulher estava fazendo entrevista no meio da rua e vem um cara simplesmente assediou ela no meio da rua, assim, de graça! (Transcrição livre da entrevista com Iasmim, participante da SEMAC)

Ainda refletindo acerca de como a SEMAC ajudou as entrevistadas a nomearem as opressões que antes naturalizavam, e dessa forma, rompendo com o silêncio imposto pela violência simbólica, a fala de Layara revela que tal evento contribuiu para que pudesse ver que a violência contra as mulheres negras era muito maior do que imaginava. Quando perguntada se a arte pode contribuir no combate a tais opressões, disse que

- Eu acho que pode, porque [...] as músicas têm umas letras que incentivam as pessoas a parar de fazer racismo, machismo... Então acho que sim, pode. [...] eu não sabia das histórias, mas quando a gente foi fazer a semac, eu descobri isso. (Transcrição livre da entrevista com Layara, participante da SEMAC)

Por fim, respondendo as perguntas sobre possíveis melhorias no evento para próximas edições, dentre as respostas das participantes, que variaram entre envolver mais outros alunos da escola, ter mais tempo para o desenvolvimento



de algumas atividades e produções artísticas, e acerca da falta de pontualidade de alguns participantes, teve uma que sobressaiu dentre as demais: a vontade de que a SEMAC transcenda os muros da escola, e seja levada para outros lugares. Isso fica evidente nas transcrições abaixo

- Poderia sair para algum canto, aparecer em outro lugar? Pode!
(Transcrição livre da entrevista com Vitória, participante da SEMAC)

- A gente poderia levar a SEMAC, o festival de música, não só aqui para a nossa cidade, mas sim para outras cidades como capoeiras, outras regiões perto. (Transcrição livre da entrevista com Layara, participante da SEMAC)

- Em relação à semana de artes, tá tudo perfeito! Não tem nada que precisa mudar em si. Agora, seria bom você colocasse isso para outros cantos sem ser aqui, só no Alice. Seria uma boa opção, principalmente lá em capoeiras, porque seria bom ter mais opção, sabe? [...] A gente não teve mais tanto opção de ensino. [...] Aí seria bom espalhar, chamar para outros cantos [...]. (Transcrição livre da entrevista com Iasmim, participante da SEMAC)

Tais dados qualitativos demonstram, mesmo que previamente, uma vez em que a pesquisa está ainda em andamento, que a SEMAC, enquanto ação escolhida para esta pesquisa-ação, cumpriu com o seu objetivo, que foi o de gerar espaços para viabilizar reflexões acerca da interseccionalidade de violências contra mulheres negras. A arte, nesse contexto, funcionou como ferramenta na promoção da sensibilização de tais temáticas, contribuindo assim, para que essas violências saíssem do campo simbólico, para que, dessa forma, possam ser combatidas.

Considerações finais

A pesquisa destaca a relevância da arte-educação como ferramenta para o enfrentamento da violência simbólica contra mulheres negras, utilizando a interseccionalidade como eixo central. O projeto busca não apenas expor as múltiplas formas de opressão que atravessam essas mulheres, mas também criar espaços de conscientização dentro do ambiente escolar, promovendo um debate crítico e ações transformadoras.

Os resultados obtidos até o momento, bem como os esperados, incluem maior sensibilização da comunidade escolar sobre as opressões interseccionais e o fortalecimento do papel da educação artística no combate ao racismo e ao



sexismo contra mulheres negras, assim como o reconhecimento de tais violências na realidade dos alunos, deixando de ser percebidas apenas de forma simbólica. A escolha da pesquisa-ação reflete o compromisso com práticas participativas e integradoras, capazes de gerar impacto coletivo e fomentar a cidadania ativa. Por fim, a iniciativa aponta para a necessidade de ampliar os horizontes teóricos e metodológicos da arte-educação, contribuindo para uma educação mais inclusiva e crítica no enfrentamento das desigualdades sociais e raciais.

Conclui-se então que, com base nos dados coletados até o presente momento da pesquisa, a ação está conseguindo responder a problemática deste estudo, demonstrando que a arte pode ser uma valiosa ferramenta de mobilização social a partir de questionamentos acerca de temáticas como as discutidas por teóricos(as) mencionados(as) ao longo deste escrito.



Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 7(2):5-25, agosto/2001.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BUENO, S. *et al.* **Visível e invisível**: a vitimização de mulheres no Brasil., 2025. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/visivel-e-invisivel-5ed/>.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos**, Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documentos para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativo ao gênero. Tradução Liane Schneider. **Estudos Feministas**, a. 10, n. 1: p. 171-188, 2002.
- CRENSHAW, Kimberle. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex**. University of Chicago Legal Forum, 1989.
- CORRÊA, Avani Maria de Campos; PEDRO, Luciana Guimarães; XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. Da pesquisa-ação à pesquisa-ação colaborativa e seu compromisso com as transformações na educação. *In*: MELO, Geovana Ferreira. **Pesquisa-ação colaborativa**: fundamentos e experiências investigativas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2024. P. 23 – 57.
- ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.



“QUEM NASCE EM BACURAU É O QUÊ?” PROVOCANDO FISSURAS E DESCOLONIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Janaina Tomaz Capistrano¹

IFRN - Brasil

Inciamos esse trabalho com a pergunta incômoda da pesquisadora Nilma Gomes: “como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade?” (2012, p. 99). Essa indagação tem sido a de muitos professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras que têm se atentado para um currículo fundamentalmente hegemônico, eurocentrado, que não dialoga, tampouco reflete a realidade sociocultural brasileira, excluindo conhecimentos e saberes produzidos pelos sujeitos sociais em suas diversas realidades socioculturais. Esse é um dilema que permeia os educadores preocupados em construir propostas pedagógicas emancipatórias, que compreendem o currículo como parte da formação humana, não apenas com um rol de conteúdos a serem decorados e testados nos vestibulares e concursos. Mais ainda, esse é um incômodo que acompanha educadoras e educadores que percebem o vazio epistêmico dos saberes ancestrais do nosso povo, provocado pelo apagamento sistemático e intencional de sua história, cultura, crenças, conhecimento, língua e tudo o mais que possa identificar suas raízes ancestrais.

¹ Graduada em Letras pela UFRN, Mestre e Doutora em Estudos da Linguagem com área de concentração em Linguística Aplicada. Professora do IFRN, pesquisadora do campo dos estudos do discurso e estudos de gênero e decolonialidade.



No tocante a essa problemática, o movimento negro foi fundamental a fim de que houvesse no Brasil um passo importante para a mudança dessa realidade na educação de nosso país, a partir da promulgação e implementação da Lei nº 10.639/03². Foi necessária a força da lei, cuja criação se deve a toda luta dos movimentos sociais, resultado em especial da ação política do movimento negro, para que a escola se abrisse ao ensino das culturas negadas e silenciadas durante todos esses séculos de aprisionamento colonial. “Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação” (Gomes, 2012, p. 103), mas também tensionando as relações no campo da teoria educacional, da construção do currículo, e ainda no chão da escola, entre gestão, professores e professoras, alunas, alunos e suas famílias. Ainda segundo Nilma Gomes (2012, p. 105):

Nesse contexto [da escola], a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar.

Esse silêncio é rompido pela lei. No entanto, 12 anos após a sua promulgação, ainda vemos uma escola com muita dificuldade de colocar em prática o que institui o citado documento. O racismo persiste em silenciar a cultura dos povos historicamente subalternizados, dentre eles o povo negro, o qual compõe majoritariamente as salas de aula das escolas públicas deste país. A escola se mostra mais um espaço de reafirmação da lógica colonial do que de conscientização dos sujeitos que dela participam a respeito de sua história e cultura.

Contribuindo com esse debate, recorreremos à reflexão de bell hooks sobre o perigo que uma educação impregnada pelo modelo colonial pode provocar nos grupos subalternizados que a acessam com o objetivo de ascender e transformar sua realidade:

“A educação representou um meio de resistência radical, mas também levou a uma divisão de casta/classe entre o educado e o não educado, pois significou que a pessoa negra letrada podia adotar mais facilmente

2 A Lei 10639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica, foi atualizada pela Lei 11645/08, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no contexto da Educação Básica brasileira.



os valores e as atitudes do opressor. [...] Se não dava para se tornar o opressor branco, podia-se, pelo menos, falar e pensar como ele ou ela. (2019, p. 207).”

É preciso descolonizar a escola, o currículo, as relações professor(a)/aluno(a). Esse imperativo talvez já tenha até se tornado um lugar comum, em que pese ainda nos depararmos com um currículo distante de uma pedagogia emancipatória, que leve a comunidade escolar a se inconformar com a norma, a se envolver com o diverso, a questionar a uniformização, a dialogar com as fronteiras, reconhecendo as individualidades, a confluenciar saberes, como diz Antonio Bispo dos Santos, ou Nego Bispo, ao falar do modo de vida quilombola como forma genuína de contracolonialidade: “no dia em que os quilombos perderem o medo das favelas, que as favelas confiarem nos quilombos e se juntarem às aldeias, todos em confluência, o asfalto vai derreter!” (2023, p. 45).

Confluenciar esses saberes na escola nos conectam diretamente a uma educação antirracista, uma vez que estamos mobilizando saberes e práticas anticoloniais, que estão na base do questionamento da supremacia branca. Com esse entendimento, é preciso nos afastar de práticas educativas e curriculares que corroborem a dominação, trazendo para o centro uma pedagogia que, nas palavras de Paulo Freire (1987), priorize educar para a libertação.

Como, então, articular esses saberes que circulam de forma periférica pelas vielas do hegemônico no ambiente escolar, de modo formal? Como tornar visível, a partir de propostas pedagógicas, a desconstrução das epistemologias coloniais na educação básica, corroborando para a educação antirracista prevista pela Lei 10639/03? Como possibilitar à comunidade escolar um diálogo consciente sobre racismo a partir das violências sofridas pelos grupos subalternizados pelo sistema colonial? Buscando concretizar esse espaço formativo libertador, apresentamos uma experiência pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura realizada nos 4ºs anos do Ensino Médio Integrado do IFRN, Campus São Gonçalo do Amarante.

Os objetivos da sequência foram assim delineados:

- ler e produzir o gênero textual Resenha Crítica, tendo em vista o estudo dos traços caracterizadores deste gênero;
- distinguir o gênero textual Resenha do Resumo;
- reconhecer na e pela linguagem traços caracterizadores de estruturas opressoras, a exemplo do racismo e colonialismo na obra fílmica *Bacurau*;



- produzir textos de variados gêneros inspirados em *Bacurau* para serem expostos durante a Semana de Arte e Cultura do campus.

Como textos norteadores da atividade, indicamos as seguintes leituras principais: 1. *Pequeno Manual Antirracista* (companhia das Letras, 2019), da pesquisadora Djamilia Ribeiro; 2. *Bacurau* (Brasil, 2019), dos diretores Kleber Mendonça e Juliano Dornelles. Como leituras complementares, indicamos os textos *Necropolítica* (N-1 Edições, 2011), do pesquisador Achille Mbembe; e *O Perigo de uma História Única* (Companhia das Letras, 2019), da escritora Chimamanda Ngozi Adichie.

***Bacurau*: resistência e ancestralidade**

Os estudos decoloniais apontam para a urgência em desconstruir a colonialidade como forma única de pensamento, aquela que dita as normas e que deve ser considerada verdade, o que deve ser aceito e reproduzido, determinando pensamentos, modos de vida, saberes construídos e valorados de acordo com a visão eurocêntrica. Assim, urge provocar fissuras na redoma colonialista construída na formação de nosso povo, reivindicando, como coloca o filósofo e também psiquiatra Frantz Fanon (2022), o direito dos condenados da terra ao status de ser humano, violentamente arrancado pelo europeu colonizador. Grada Kilomba (2019), na esteira de bell hooks, propõe movimentos de subversão à lógica colonial: não basta se opor ao racismo, é preciso tornar-se sujeito, é preciso inventar a nós mesmo, de um modo novo.

Assim, essa proposta se pauta nos estudos decoloniais advindos do feminismo negro, para os quais a colonialidade institui as linhas abissais que separam a humanidade em sujeitos e objetos. Essa separação institui um espaço-tempo produzido a partir do sistema de colonização, o qual nega a dignidade humana, fundamentando-se nas redes de opressão e sofrimento, instituindo quem pode ter acesso ao status de ser humano e quem está abaixo dessa condição.

A indicação da obra fílmica *Bacurau* se dá exatamente por essa obra tentar subverter a ordem colonial, destacando o valor da coletividade, dos saberes tradicionais daquela comunidade, da força que os povos subalternizados podem ter diante dos grupos hegemônicos quando se têm consciência política e epistêmica a respeito de sua própria identidade, aspectos que foram apagados durante o processo de colonização e consolidação da colonialidade. Nas palavras de Aníbal Quijano, sociólogo peruano que cunhou o conceito de colonialidade:



Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. (2005, p. 117)

Assim como fizeram os europeus no seu processo de dominação da Abya Yala (América Latina), a lógica imperialista estadunidenses perpetua essas ações e joga com as mesmas armas para exercer seu poder de dominação de territórios, corpos e mentes.

De forma até pedagógica, o filme de Kleber Mendonça e Juliano Dorneles contribui para a construção de um pensamento decolonial na medida em que questiona padrões coloniais que foram impostos em nossa formação e que por isso nos dá a sensação de que são naturais. A obra indicada utiliza-se de sua estética para atingir a formação educativa, como colocam Ana Vitoria Prudente e Eles de Lima Souza em seu artigo O Cinema e sua dimensão estético-pedagógica: Bacurau e a Lógica Exúlica:

Há, portanto, também, uma dimensão pedagógica nas produções artísticas cinematográficas; inegavelmente, o cinema constrói e atua na Educação, uma vez que o ser humano consegue por intermédio dessa linguagem não só produzir o conhecimento, mas, também, difundir e utilizar para o desenvolvimento pessoal ou para a comunidade no qual está inserido. (2021, p. 8)

A partir do que apontam as autoras, entendemos como Bacurau é uma obra importante no trabalho em sala de aula voltado para o despertar de uma consciência política coletiva, apresentando-se como a estética da resistência, cuja raiz está nos saberes ancestrais. O filme retrata uma pequena cidade do interior, que sofre com falta de água e com os descasos do poder público, o que faz com que sua população se volte contra uma estrutura de poder opressora. “Bacurau apresenta a desconstrução e reconstrução de um projeto de nação, mas principalmente desvela uma comunidade.” (Prudente, Souza, 2021, p. 10).

Portanto, promover a exibição do filme em sala de aula aliado às discussões que embasam a obra, é operar na formação cidadã de nossas alunas e alunos com

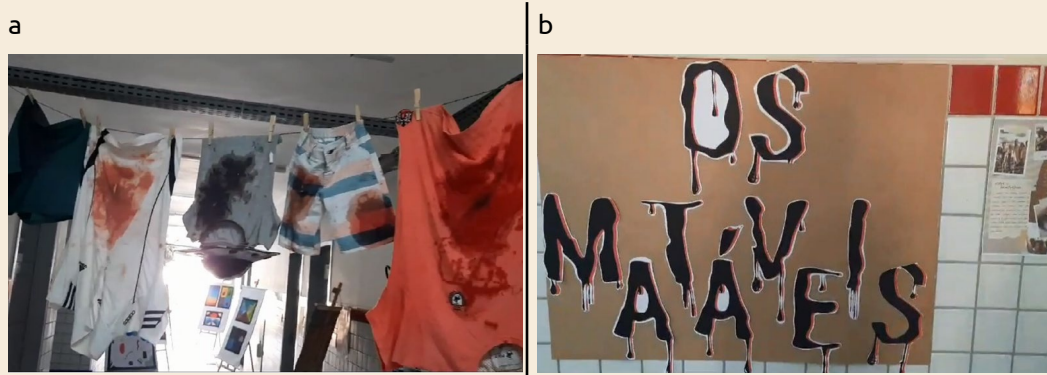


vistas a combater a colonialidade que institui o racismo e todas as estruturas opressoras consolidadas por meio da colonialidade.

Ser matável?

A sequência didática foi desenvolvida em 08 encontros, contabilizando 16h/a. Os trabalhos produzidos pelos alunos e alunas resultaram na exposição *Bacurau, se for vá na paz*, com duração de duas semanas, ocupando os corredores e a entrada da escola - figuras 1a) e 1 b). Durante as aulas, atravessando os conteúdos selecionados, refletimos sobre a força do colonialismo e da colonialidade, que, por meio do racismo, se impõe como pensamento único, verdade absoluta, ideal a ser perseguido, inclusive por jovens pretas(os) e pardas(os), de origem periférica, como o são a maioria de nossas alunas e alunos.

Figura 01 (a e b) – *Prints* do registro da exposição *Bacurau – Se for, vá na paz*, realizada na Semana de Arte e Cultura do Campus São Gonçalo do Amarante



Fonte: Autoria própria.

Desenvolvimento da Sequência Didática

Aula 01: os alunos escolhem alguns capítulos do livro *Pequeno manual antirracista* para uma leitura coletiva, realizada em sala de aula. Discutem-se os trechos que os próprios alunos apontam como importantes e elucidativos dentro de suas experiências, considerando que grande parte é formada de pessoas pretas/pardas e periféricas.



Aula 02: são distribuídas para leitura e análise resenhas sobre o livro *Pequeno Manual Antirracista*. Nesta aula, são apresentados os traços caracterizadores do gênero *Resenha Crítica*, comparando com o gênero *Resumo*, já estudado em aulas anteriores.

Aula 03: momento de exibição da obra fílmica *Bacurau*.

Aula 04: discussão sobre a obra; os alunos fazem apreciações sobre o filme, analisam detalhes, avaliam as diversas leituras dos aspectos levantados na discussão. De uma forma geral, se mostram bastante impactados pelo filme.

Aula 05, 06: em grupos de aproximadamente 05 componentes, os alunos produzem textos de variados gêneros (desenhos, pintura em tela, poema, esquetes, maquetes) inspirados na obra fílmica para compor uma exposição realizada durante a Semana de Arte e Cultura do campus, como mostram as figuras 2, 3 e 4.

Figura 02 – Grupos confeccionando releituras a partir do filme *Bacurau*



Fonte: Autoria própria.



Figura 03 – Produção de gêneros textuais a partir do filme Bacurau



Fonte: Autoria própria

Figura 04 – Alunos e alunas produzindo textos de variados gêneros para exposição na Semana de Arte e Cultura



Fonte: Autoria própria.

Aula 07: Em paralelo a essa atividade, os textos de Achile Mbembe e Chimamanda Adichie são indicados como leituras complementares, eles também são base para a realização dos debates em cada turma para tratar de aspectos ressaltados pelos alunos a respeito da obra fílmica. Esses aspectos são tratados à luz dos textos indicados, são eles:

- a) O protagonismo da coletividade
- b) Os matáveis e a necropolítica
- c) Bacurau como modo de vida quilombola



- d) Visão colonial sobre os povos racializados
- e) A realidade latino-americana frente ao imperialismo
- f) Bacurau como símbolo de resistência e ancestralidade
- g) A mudança de perspectiva quando a história é contada por quem foi colonizado

Tais aspectos foram tratados no âmbito do debate oral em sala de aula, como dito anteriormente, sob a luz dos textos indicados. As alunas e alunos se mostraram muito impactados com a discussão e com a percepção que eles próprios tiveram a respeito dessas questões, a partir da leitura dos textos e concretizadas na obra fílmica.

Aula 08: os alunos e alunas realizam uma produção individual de uma Resenha Crítica sobre o filme Bacurau. Essa produção é feita em sala de aula, com tempo de duração de 1h 30 min.

Considerações finais

Na esteira do que a pensadora estadunidense bell hooks diz quando coloca que “Educação é uma questão política para pessoas exploradas e oprimidas” (2019, p. 207), no sentido de que a escola precisa assumir o viés antirracista e se libertar da imposição de um currículo eurocentrado, propusemos a sequência didática descrita neste trabalho assumindo uma abordagem que questione as estruturas de dominação – colonialismo, racismo, heteropatriarcado, exploração de classe – que subjazem a formação sociocultural e política desde que os europeus desembarcaram na nossa América Latina – Abya Ayala, na língua dos povos originários, “Terra madura, “Terra viva” ou “Terra em florescimento” (Cadilhe, 2020).

Defendemos que é dever de toda educadora e educador pensar os discursos e práticas escolares que permeiam os processos de aprendizagem na educação básica, sobretudo, se esses processos privilegiam grupos hegemônicos e silenciam saberes fundamentais para uma pedagogia que atue de fato na emancipação de grupos historicamente subalternizados.

Assim, o debate em torno do filme Bacurau, realizado nas turmas do 4º ano do Ensino Médio Integrado no IFRN, campus São Gonçalo do Amarante, fundamentado pelo conjunto de textos indicados e lidos em sala de aula, surge como uma ferramenta poderosa de questionamento das estruturas opressoras que operam na discriminação social dos grupos expostos a elas. A partir do planejamento de conteúdos e atividades organizados dentro de uma sequência



didática, articulamos o ensino da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura à formação crítica, cidadã e humana do corpo discente, dimensões que não podem estar, em nenhuma hipótese, dissociadas.



Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BACURAU. Direção: Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. Produção: Said Ben Said e Michel Merkt. Roteiro: Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. Ancine; Arte France Cinéma, 2019. 131 min, colorido.
- BISPO DOS SANTOS, Antonio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: UBU Editora/PISEAGRAMA, 2023.
- CADILHE, Alexandre José. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. **Raído**, v. 14, n. 36, p. 56-79, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11943>.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução Ligia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. São Paulo: Zahar, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização de culturas. **Currículo sem fronteira**, 12, n. 1, p. 98-109. Jan/ Abr, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>.
- HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- PRUDENTE, A. V. L. S.; SOUZA, E. L. (2021). O Cinema e sua dimensão estético-pedagógica: Bacurau e a Lógica Exúlica. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. v. 6, p. 1-22, Tocantinópolis/Brasil, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12372>. Acesso em: 26 abr. 2024.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.
- RIBEIRO, Djamil. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



LETRAMENTO RACIAL DE RESISTÊNCIA: OS DESAFIOS NA DECOLONIALIDADE

Seli Santos de Jesus¹

UNEB - Brasil

Maria de Fátima Berenice da Cruz

Este trabalho consiste numa reflexão sobre o letramento racial de resistência e os desafios na decolonialidade em desconstruir saberes construídos historicamente na escola. A proposta inclina-se a analisar a contribuição do letramento racial na desconstrução das epistemologias construídas socialmente na escola, e, ao mesmo tempo, propõe uma reflexão sobre o engajamento dos docentes frente aos desafios encontrados numa perspectiva decolonial, crítica, reflexiva e antirracista. Percebemos que o letramento racial é uma ferramenta essencial no enfrentamento das heranças coloniais que perpassam os muros escolares e que os professores podem utilizar para transformar seus discentes em protagonistas de suas ações e histórias.

Observamos que o letramento racial de resistência promove um entendimento a respeito das questões étnico-raciais, frente às desigualdades raciais em nosso país. Ao fazer essa abordagem na escola, estamos educando sobre as nossas raízes, memória e história e, ao mesmo tempo cumprindo a Lei 10.639.03 que tornou obrigatório o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira no Brasil em todo currículo escolar. E nesse contexto, é uma responsabilidade de todas as

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/ UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidade e Formação de Educadores. Endereço eletrônico: seli.jesus@yahoo.com.br. Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Berenice da Cruz.



peessoas fazerem essa reflexão, e nós, como educadores precisamos contribuir de forma significativa para que esse processo ocorra.

Percebemos que ao utilizar o letramento racial, em classe, estamos contribuindo para a formação da identidade dos nossos educandos. Ao trabalhar as questões de raça e racismo, possibilitamos que o educando ganhe autonomia e amplie a capacidade crítica de perceber toda forma de opressão e exclusão que desafia e perpetua o racismo na nossa sociedade. Sendo assim, ao nos posicionarmos enquanto lugar de fala, em nosso lugar de sala de aula, contribuimos para que haja um engajamento de todos os alunos na luta antirracista.

No sentido de dialogar sobre às questões raciais, estamos despertando o senso crítico de cada educando a respeito do racismo no Brasil, estimulamos a criticidade, e, ao mesmo tempo, fazemos com que eles se apropriem de ferramentas que o levem a se fortalecerem como sujeitos autônomos e ativos. Quando os educandos se envolvem nessa luta por equidade, eles se reconhecem como sujeitos, questionam e criticam as narrativas racistas que aparecem nos livros didáticos, literários, mídias e tantas outras formas de estereótipos e de apagamento da nossa história. Ao incentivá-los a se reconhecerem e construírem sua identidade, tomamos consciência sobre nossas vidas e ações, promovemos dessa forma uma ação de resgate e colaboramos para transformação da nossa sociedade.

Diante do exposto, percebemos que nossas ações diárias de luta antirracista, acontecem com exemplos práticos da vida, do corpo, das leituras literárias, poemas, das fomentações em classe para desconstrução dos modelos hegemônicos e essas são contribuições deixadas a partir da nossa fala, quebramos os silêncios. A autora Audre Lorde salienta:

Cada uma de nós está aqui hoje porque, de uma forma ou de outra, compartilhamos um compromisso com a linguagem, com o poder da linguagem e com o ato de ressignificar essa linguagem, que foi criada para operar contra nós. Na transformação do silêncio em linguagem e em ação, é essencial que cada uma de nós estabeleça ou analise seu papel nessa transformação e reconheça que seu papel é vital nesse processo. (Audre Lorde 2019, p. 52)

Diante do exposto, notamos então as resistências negras são como teias que nos ligam para tecer vivências, memórias e construção identitária, a partir do letramento literário racial nas escolas, comunidades e periferia, esse letramento crítico pode ressignificar as vidas de jovens negros. Dessa forma, ao trabalhar com essa prática pedagógica voltada à formação de sujeitos protagonistas de sua



história, que identificam, analisam e resistem às estruturas racistas, contribuímos para o enfrentamento das heranças coloniais que ainda perpassam nossa sociedade.

Em seguimento, entendemos que nessa luta antirracista, o professor tem um papel fundamental na construção de sujeitos críticos, haja vista a sala de aula ser o ambiente propício para fomentar essas discussões a partir das leituras literárias. A autora Audre (2017, p.51) salienta “porque sou mulher, sou negra, sou lésbica, porque sou quem sou – uma poeta negra guerreira fazendo o meu trabalho -, então pergunto: vocês têm feito o trabalho de vocês?” Diante disso, é notório que fazer o nosso trabalho nessa construção identitária é de suma importância, uma vez que podemos levar textos que dialoguem com o cotidiano das crianças, onde os mesmos se sintam representados nessas leituras. Onde os heróis, príncipes, princesas sejam personagens negros e não seres inferiores como mostrados em muitos livros e mídias.

A pesquisa, em andamento, está sendo conduzida por meio de um percurso metodológico qualitativo de caráter exploratório. A investigação ocorrerá com um grupo de professores e alunos das séries finais, que nos permitirá aprofundar a perspectiva qualitativa, a partir de entrevistas feitas em escolas da rede municipal, sobre como estão sendo trabalhado o letramento racial de reexistência em classe. Espera-se que este estudo possibilite aos docentes e discentes uma conscientização e mudança de atitudes quanto ao letramento racial no contexto escolar e a partir de práticas decoloniais. Para tanto, teceremos diálogos com Paulo Freire (1996), Fanon (2008), Oliveira (2018), Souza (2011), Ferreira (2015), Araujo (2006), Hooks (2017), Kleiman (1995), Lorde (2019).

É fundamental nesse processo de construção de identidades negras, que os nossos estudantes se sintam representados diante dessas leituras através do corpo, nos livros literários, nas mídias e em todo contexto social. E a partir desse sentimento de pertencimento, construam uma consciência crítica, passando a vivenciar e experienciar o empoderamento das personagens, a resistência e o enfrentamento contra o racismo a partir do letramento literário racial.

Sendo assim, o letramento racial se designa como um exercício de embate ao genocídio cultural, ao distanciamento dos saberes ancestrais e à barbárie dos corpos negros, promovendo uma educação que reconhece a centralidade racializadas na construção do conhecimento.



Letramento racial: resistência na decolonialidade

A implementação do letramento racial se faz necessário nas escolas, haja vista no contexto educacional brasileiro termos muitos desafios históricos, estruturais e epistemológicos. Notamos que a Lei 10.639/03 que traz uma obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira foi sancionada há mais de duas décadas, e, mesmo assim, a concretização ainda não ocorreu efetivamente em muitas escolas brasileiras. Verificamos que a prática pedagógica ainda está profundamente marcada pelos currículos coloniais que silencia e marginaliza os saberes dos nossos ancestrais.

Nesse processo de letramento racial, percebemos que essas mudanças de promoção e valorização das identidades, não é só institucional, é também subjetiva, percebemos que os efeitos da colonização moldaram nossas identidades, linguagens e afetos. Nosso imaginário foi criado mostrando que o negro era 'feio', 'inferior'. Percebemos então que superar esse imaginário exige práticas pedagógicas efetivas na sala de aula, políticas públicas assertivas que promovam a valorização da nossa cultura e toda representatividade positiva negra, além do reconhecimento da existência do racismo estrutural em nosso país.

Nesse contexto, percebemos que o letramento racial vai além de uma técnica de ensino, mas como uma prática crítica de resistência contra as estruturas sociais e hegemônicas que perpassam os muros das escolas. Notamos que quando dialogamos com propriedade sobre o letramento racial na sala de aula, estamos formando consciências críticas e identidades negras nos educandos. Diante disso, verificamos que o docente que teve uma formação antirracista, ou participa de formação continuada sobre as questões raciais, não tem medo de falar sobre as questões étnico-raciais, das dores sofridas e nem de responder às inquietações dos discentes acerca desse assunto, ele sabe como agir diante de ação racista. Como hooks salienta:

[...] o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade –, temos de reconhecer que nosso estio de ensino tem de mudar. (hooks, 2017, p. 51)

Nessa perspectiva, é fato que a atuação do professor nas escolas, impõe uma postura política e ética em relação ao letramento racial, uma vez que o



processo de letramento racial oferece caminhos para uma equidade social, promove a valorização das culturas e identidades, e, ao mesmo tempo, transforma o sujeito docilizado em um indivíduo politizado e crítico, capaz de questionar e romper com as estruturas eurocêtricas. Percebemos então que o educador tem um papel significativo nesse contexto, uma vez que a escola é atravessada por heranças coloniais e epistemologias hegemônicas que exclui os saberes e práticas culturais marginalizadas.

Diante do exposto, é fundamental nesse processo de construção de identidades negras, que os nossos estudantes se sintam representados diante das leituras através do corpo, livros literários, mídias e em todo contexto social. E a partir desse sentimento de pertencimento, construam sua identificação, passando a vivenciar e experienciar o empoderamento das personagens, resistência e o enfrentamento contra o racismo a partir do letramento racial. A autora hooks (2017, p. 103) salienta “Não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir desse lugar. Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer experiência [...]”.

Nesse sentido, ao explorar a prática do letramento racial no ambiente escolar, podemos contribuir para que os sujeitos leitores desenvolvam uma consciência crítica sobre as questões de identidade. A partir do letramento literário racial, o leitor desenvolve as potencialidades, passa a se reconhecer como sujeito que pode transformar sua realidade de mundo em sintonia com seus próprios interesses. É notório que o espaço educativo, é o local propício para fomentar as práticas antirracistas. A discussão nas escolas deve ser feita por todos que compõem esse ambiente, a exemplo dos gestores, professores, coordenadores, as tias da merenda, as pessoas da secretária, o porteiro, dentre outros. A autora hooks nos salienta

[...] Desde o começo, foi a insistência de Freire na educação como prática de liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chamava de “conscientização” em sala de aula. Traduzindo esse termo como consciência e engajamento críticos, entrei nas salas de aulas convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos. (hooks 2017, p. 26)

Nesse sentido, se faz necessário que ampliemos nosso olhar ao problematizar os efeitos da colonização na subjetividade dos nossos alunos. Sendo assim, devemos criar estratégias de leitura em classe, que os façam vislumbrar, questionar, criticar e vivenciar o texto literário, para desconstruir os saberes



hegemônicos e ressignificá-los. Percebemos que os jovens e adolescentes negros e negras, na atualidade, são produtores de conhecimento, acelerados e vivem no mundo imediatista, por esse motivo, precisamos oportunizar leituras onde eles se sintam representados.

Nessa perspectiva, as obras literárias que estão à disposição deles, quer na escola, casa ou em qualquer outro lugar, precisam dialogar com a vivência deles. Nossos discentes precisam ver o negro, o homossexual, o cadeirante, os excluídos, a violência contra as mulheres, os menos afortunados, a fome, a miséria, e tantas outras mazelas nos textos literários.

Sabemos que a escola é o lugar de descobertas, vivências e práticas, por esse motivo, ao propor ações de letramento racial para combater o racismo e despertar a consciência crítica, o professor pode iniciar com exposições literárias de autores negros, poemas, contos, crônicas, e sugerir para os discentes uma leitura literária prazerosa, crítica e libertária. Segundo o autor Paulo Freire:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não de transferir conhecimento. (Freire, 1996, p. 47)

Partindo desse pressuposto, o diálogo é um instrumento de descolonização, uma vez que ensinar é um ato político, pois possibilita ao discente tornar-se um sujeito crítico e politizado, capaz de desconstruir os saberes eurocêntricos. Sabemos que a escola é um espaço de poder, construção de debates e afirmação de identidade, por isso, é o lugar propício para desconstruir os paradigmas eurocentrados e coloniais que moldaram identidades, pensamento, formas de ser e foram perpassados por muitos anos.

Ao trabalhar com o letramento racial em classe, resistimos a essa colonização do ser, quebramos com a hegemonia epistêmica e mostramos para nossos discentes as epistemologias negras, o universo desses escritores, para nossas crianças poderem se sentir representado nos livros literários e didáticos. Percebemos também pequenas ações podem ser trabalhadas nesse processo de letramento racial, a exemplo de quando alguém pede um lápis da cor da pele para pintar um desenho. Afinal, qual é a cor da pele? Diante dessa interrogação, o professor pode utilizar linguagem e iniciar a discussão para desconstruir construções racistas incutidas nas subjetividades das pessoas. O autor Fanon salienta



Então nos coube enfrentar o olhar branco. Um peso fora do comum passou a nos oprimir. O mundo real disputava o nosso espaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração do seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é uma atividade puramente negacional.[...] ao redor do corpo, reina uma atmosfera de clara incerteza. (Fanon, 2020, p. 92)

Nesse contexto, notamos a dificuldade de as crianças aceitarem o corpo, os traços étnicos, a cor da pele, por causa dessa sociedade racista, uma vez que o discrimina, exclui, coloca apelidos, da conotação negativa da imagem negra, dentre outras coisas que causam dor. Os estereótipos usados para denegrir a nossa imagem, são fortes e marcantes, pois nessa sociedade, há uma desvantagem em tudo para o negro. Sendo assim, quando uma criança, jovem ou adulto não se reconhece como negro, é como uma forma de “proteção” não se perceber, por não querer mais sofrer as situações racistas. Entretanto, enquanto houver essa passividade, não haverá quebra dessas muralhas opressoras. O autor Fanon aborda

[...] O mundo branco, o único respeitável negava-me qualquer participação. De um homem se exigia uma conduta de homem. De mim, uma conduta de homem negro[...]. Eu saudava o mundo com um aceno e o mundo me amputava o entusiasmo. Estavam pedindo que eu me confinasse, que eu me encolhesse. (Fanon, 2020, p. 95)

Essas ações também podem permear no cotidiano, através do olhar e ouvido atentos. Pode ser feita ao folhear um livro e perceber o número pequeno de pessoas negras que estão representadas ali naqueles textos, além das imagens que perpassam nossas vidas. Notamos isso ao observar outdoor e verificamos a quantidade mínima de representatividade negra presente ali. Ao fazer esses questionamentos nas salas, estamos trabalhando o letramento racial com nossos estudantes para que eles possam refletir criticamente sobre as questões étnico-raciais.

Letramento racial em perspectiva crítica: saberes e reexistências

É fato que a desconstrução do modelo escolar colonialista, com seus currículos, conteúdos, formas de ensinar e aprender, se faz necessária. Sabemos que construir saberes epistemológicos decoloniais nas escolas brasileiras tem sido um trabalho muito desafiador, haja vista as mudanças estruturais que precisam ser feitas, e também as transformações nas práticas pedagógicas. Todo esse



processo de ruptura com a hegemonia das epistemologias coloniais constituiu um processo desafiador.

Verificamos que muitos obstáculos estão enraizados nas estruturas de poder, a exemplo do currículo escolar, que traz em suas raízes as epistemologias coloniais. O currículo pensado não leva em conta os saberes produzidos pelos nossos ancestrais africanos, dificultando dessa forma outras formas de perceber e conhecer o mundo. Nessa perspectiva de desvalorização dos saberes, ainda encontramos a dificuldade que muitos professores possuem em trabalhar com o letramento racial, haja vista não terem em sua formação acadêmica esse “aquilombamento”. Ainda sob essa ótica, percebemos que as formações continuadas em muitos lugares do país, não trabalham com o letramento racial, esse é mais um dos desafios. O pensador Freire aborda

[...] Como posso ser respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser um educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor, a conviver com os diferentes? (Freire, 1996, p. 67)

Nesse contexto, compreendemos o letramento racial numa perspectiva crítica como uma prática político-pedagógica, que reconhece os saberes centralizados e produzidos historicamente. Nesse aspecto, o papel do educador é desconstruir esses saberes hegemônicos, com ações educativas que problematizem as práticas racistas a partir do letramento racial. Ainda nesse aspecto, o letramento racial contribui para o fortalecimento de saberes contra hegemônicos, promoção de estratégias de resistência e reexistência, uma vez que reconhece os sujeitos racializados, subalternizados e docilizados. Diante disso, o estudante precisa desmascarar as ideologias que a classe dominante impõe sobre a massa e isso se dá através de um entendimento do letramento étnico-racial, a partir de leituras que supere a decodificação. Para Araujo (2006, p. 20) “É preciso leiturizar a escola, torná-la significativa no processo formativo, espaço de criação e construção de cidadãos leitores críticos.”

A proposta de se trabalhar na sala de aula o letramento racial, de forma espontânea e lúdica, é de grande relevância, uma vez que empodera nossos educandos, e professores. A partir da leitura dos contos presentes no livro de Conceição Evaristo Olhos D'Água, a exemplo de “Maria”. Nesse conto, autora relata vários problemas sociais, preconceito, dores sofridas pela personagem e, ao mesmo tempo, dá voz aos grupos marginalizados socialmente. Ao abordar uma



leitura como esse conto, podemos fazer nossos alunos reflitam sobre a forma como a mulher negra é vista na sociedade, como são tratadas, violentadas e marcadas. Nessa perspectiva, percebemos a urgência de se trabalhar em todos os segmentos escolares o letramento racial, para promover uma consciência crítica e engajamento político transformador, uma vez que o sujeito para a refletir sobre raça e racismo, e questionar como são tratados no dia a dia, os estereótipos, preconceitos, discriminações e injustiças raciais. A autora Ferreira salienta

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais. [...]. (Ferreira, 2015, p. 138)

Diante do exposto, percebemos que o letramento racial crítico, termo cunhado pela professora Aparecida Ferreira, precisa ser mais explorado nos espaços escolares, ambiente propício para trabalhar com textos que podem transformar os sujeitos oprimidos em indivíduos críticos, capazes de refletirem sobre o mundo, sobre a desigualdade racial e as injustiças sociais que perpassam o local onde estão inseridos.

Nesse aspecto, o professor tem um papel relevante na articulação desse letramento, haja vista que para perceber a representatividade racial, a polissemia dos textos e o diálogo com as obras, pois consegue formular perguntas, captar respostas e ressignificar o texto lido de jovens leitores que, por sua vez, precisam ser fomentados para tal prática. Como hooks salienta:

[...] o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade –, temos de reconhecer que nosso estio de ensino tem de mudar. (hooks, 2017, p. 51)

Desse jeito, ao propor a leitura literária antirracista, nós professores, precisamos dialogar com a turma, como uma forma de respeito à realidade social dos estudantes, para que tenham a imaginação estimulada e de forma lúdica, apreendam e descubram novos saberes de diferentes hábitos e culturas. Ao traçar um diálogo com o texto literário, o sujeito leitor será capaz de interpretar e analisar se naquele texto, o leitor se vê representado, se há um lugar de fala



naquela leitura, e a partir dessas análises e questionar presentes nas obras literárias. Ferreira em seu artigo ao falar sobre a Teoria racial crítica aborda:

Ressaltamos a importância do Letramento Racial Crítico, que leva a criança a refletir e perceber que há personagens negros como protagonistas de suas histórias infantis, dos desenhos animados, nos programas de televisão, nos filmes, nas propagandas, nos livros didáticos, de modo que a criança negra, ao ser questionada sobre qual é seu personagem preferido, tenha a possibilidade de mencionar um personagem negro ou negra, que se pareça com ela. (Ferreira, 2015, p. 142)

Diante desta reflexão, percebemos que as pessoas ouvem as outras pessoas contarem as histórias e entendem como o racismo se reproduz, bem como o que pode ser feito para que se possa utilizar o antirracismo no ambiente escolar. Nesse sentido, nós educadores, devemos levar livros literários, poesias, crônicas, cordéis de escritores negros, para que nossos discentes se sintam representados nessas leituras.

Partindo desse pressuposto, quando o leitor literário se depara com uma leitura literária racial, quando instigado, consegue perpassar o texto lido, tomando uma atitude ativa, pois após ter sido desafiado pelo educador passou a questionar e criticar o que leu. Assume dessa maneira o papel de sujeito conhecedor e construtor do saber, transformando-se então em um sujeito atuante que estabelece relações críticas com o que foi lido, como Souza nos diz

Os letramentos da reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a destabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (Souza, 2011, p. 36).

Ao explorar a prática do letramento literário racial no ambiente escolar, podemos contribuir para que os sujeitos leitores, nossos discentes, desenvolvam uma consciência crítica sobre as questões de raça e racismo e passem a se reconhecer como sujeito negro, crítico, politizado e reflexivo, mesmo que na escola não tenha um currículo propenso a explorar essa prática. Devemos levar textos narrativos, contos, poemas, crônica, depoimentos, vídeos e tantas outras formas em que possamos utilizar em nossa disciplina o direito ao pensamento, ao questionamento, ao diálogo com reflexão. A poeta Audre Lorde nos diz

Minha reação ao racismo é raiva. Essa raiva devorou pedaços da minha existência apenas quando permaneceu silenciada, inútil para qualquer



um. Ela me foi útil nas salas de aula carentes de luz e aprendizado, onde as obras e histórias de mulheres negras eram menos que bruma. (Lorde, 2019, p. 167)

Percebemos até aqui que racismo nasce com o ódio, numa tentativa de diminuição do negro, em consequência disso, nossos alunos, por conta dessa “dor” causada pelo racismo, negam a sua própria cor, escondem a dor. Alguns discentes ao ser questionados sobre a cor da pele, dizem que não são pretos, mas da “cor de café com leite”, outras se assumem como “moreninha”. Com essas respostas, notamos a urgência de se trabalhar com a Lei 10.639/03 nas unidades escolares, para que haja um trabalho de letramento literário crítico racial, para haver uma equidade racial em nossa sociedade.

Nessa perspectiva antirracista, se faz necessário e urgente rever os materiais didáticos, uma vez que, em muitos livros, observa-se uma ausência da representatividade das margens, dos sujeitos historicamente marginalizados. Em sintonia com esse pensar, bell hooks (2017, p. 36) observa “[...] os indivíduos estão mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência.”

Logo, é necessário quebrar com a lógica opressiva que subalterniza os sujeitos; por outro lado, deve-se criar ambientes de aprendizagens onde os estudantes construam suas próprias histórias a partir das vivências e memórias encontradas nos livros literários e didáticos.

Considerações finais

O letramento literário racial é um dos caminhos para superar o racismo em nosso país. Ao refletir sobre o racismo no país, é necessário que as estruturas hegemônicas sejam abaladas, para que haja uma equidade nacional no campo educacional. Ao pensar nas propostas do letramento literário racial e da conscientização crítica dos estudantes, devemos utilizar essas ferramentas na nossa prática pedagógica, para entender e combater os modelos sociais existentes em nossa sociedade.

Percebemos que o entendimento e a conscientização sobre as relações étnico-raciais presentes na sociedade, inclui reconhecer e questionar estereótipos, preconceitos, discriminações e injustiças raciais, além de valorizar a diversidade e promover a equidade.



É notório que o letramento literário racial vai além do simples ato de ler, é uma prática social que pode descortinar novos saberes, ressignificar valores na sociedade, também faz com que o leitor assuma uma nova postura de vida, novas atitudes e práticas sociais, despertem uma consciência crítica, além de proporcionar ao educando uma reflexão sobre sua própria identidade ao se ver representado nos textos lidos. Ao desenvolver um olhar crítico e reflexivo, os indivíduos podem desafiar as estruturas de poder e trabalhar para criar uma cultura mais justa e equitativa.

Nesse contexto, percebemos que há necessidade de formações continuadas voltadas para o letramento racial, para que os educadores tenham subsídio que possam refletir sobre o modo de trabalhar a questão do racismo estrutural em sala de aula. Ao mesmo tempo, resta-nos analisar as formas de engajamento no fazer pedagógico para desconstruir o sistema de dominação a partir de sua prática na sala de aula. Paulo Freire (1996, p. 26,27) alerta-nos: “Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.”

Assim, pensamos a escola, em uma perspectiva crítica, como um processo desafiador, haja vista as implicações existentes para contribuir em uma educação emancipatória, com justiça social e respeito pelos seus indivíduos que fazem parte da comunidade escola.



Referências

FANON, Frantz. **Pele negra, Máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade, Tradução Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

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

LORDE, Audre. **Irmã Outsider**. Tradução Stephaine Borges. Belo Horizonte. Autêntica, 2019.

SOUZA, Ana Lúcia S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip hop. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. v. 1. 176p.

Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141/138>.



ENSINO DE MÚSICA E A INTERDISCIPLINARIDADE: A INTERFACE DAS ARTES NO COTIDIANO ESCOLAR, UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Tércia Maria de Souza Silva¹

UFRN - Brasil

Renata Viana de Barros Thomé²

Historiando a música

A música é uma das mais antigas e múltipla forma de expressão da humanidade, presente na vida da nossa espécie. O fazer musical de uma forma ou de outra, sempre esteve presente nas sociedades, desde as mais ancestrais até as atuais. O sociólogo da música e etnógrafo Schaeffner (1958) corrobora com essa afirmação, quando sugere que o desenvolvimento da música resulta de longas e incontáveis vivências individuais e sociais.

O nível de complexidade musical alterou-se com o passar do tempo, todavia não perdeu a sua característica de reunir os indivíduos. Percebe-se que ela tem a capacidade de aglutinar crianças, jovens e adultos, para cantar, tocar um instrumento, ou ambas. Verifica-se que, no universo dos jovens, um mesmo gênero musical pode reforçar a sensação de pertencimento, de que são compartilhados

1 Mestra em Artes pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Professora Associada do Departamento de Educação da UFRN. Coordenadora do ProfArtes.



códigos e valores. Além disso, na sala de aula, a música aguça a sensibilidade dos alunos, despertando suas subjetividades.

Assim, podemos afirmar que a vivência musical faz parte do dia a dia do ser humano sendo muito salutar para o desenvolvimento de atividades coletivas. Ressalta-se, contudo, que trazer a música ao ambiente escolar, é evidenciar a arte como linguagem universal, como experiência, assim como, dar oportunidade para as pessoas expressarem seus sentimentos, suas subjetividades e, especialmente, tornar o ambiente propício à aprendizagem.

Esse pensamento traz a premissa elucidada que Paulo Freire propunha veementemente: “ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Em sintonia com Freire, Hooks (2017, p. 21-22) faz uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas:

As estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino. Ensinar é um ato teatral. E, é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os espaços únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a “plateia”, de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado.

Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de reinventar-se de acordo com o público daquela ambiência, para que haja o diálogo interdisciplinar, e, nesse caso, com demandas peculiares.

Nesse contexto, insere-se o pensamento de John Dewey trazendo à reflexão o pensamento do que é arte para ele e como respondemos às experiências³ entrelaçadas, entre o aprendiz e o objeto; entre o eu e o mundo, gerando uma experiência estética, que pode afetar, sensorialmente, a rotina e, conseqüentemente, desenvolver outros aspectos, outros olhares. Para Dewey, a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver (DEWEY, 2010, p. 109).

3 Dewey, em sua obra “Arte como Experiência” (capítulo 1: criatura viva) chamou de *experiência*, a influência do meio que toda criatura viva recebe e sofre.



Pode-se compreender a partir de Larrosa (2002, p. 21) a experiência no sentido de que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Nesse entrelaçamento de ideias, de dizeres em torno da experiência, Larossa (2002, p. 22) parafraseia o pensamento de Walter Benjamin, em que a experiência é cada vez mais rara, e explica:

Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. [...]. Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação.

Diante dessa abordagem, o presente artigo tem como objetivo principal demonstrar a importância da arte e suas interfaces, no cotidiano escolar, proporcionando um diálogo através do ensino e da aprendizagem da música. Tal proposta pode promover a interdisciplinaridade por meio das produções artísticas durante o processo de criação, do improviso e das descobertas, favorecendo, assim, o desenvolvimento em âmbito individual e coletivo por intermédio da experiência.



Essa proposta está inspirada no pensamento de John Paynter no que se refere ao conceito de criatividade,⁴ somando-se, ainda, a experiência docente da sala de aula, com a utilização do livro didático⁵ e a proposta curricular em Arte existente para o município do Natal. É sob esse olhar, dos contextos educacionais vividos, que esta proposta se insere, culminando em proporcionar uma vivência possível, levar às escolas públicas brasileiras, a arte, a música como componente essencial para a formação completa do indivíduo.

As ideias de John Paynter

A proposta pedagógica de John Paynter encontra respaldo em teóricos da educação do séc. XX, como Piaget, Vygotsky, Gardner, Freire e está descrita, principalmente, em três livros: *Sound and Silence* (1970), *Hear and Now* (1972) e *Sound and Structure* (1999 [1992]). Em tais publicações, o autor esclarece que os exemplos de atividades musicais que apresenta não são propostas de curso ou método a seguir, mas formas de pensar sobre como fazer música experimentado ideias, considerando que a principal característica da experiência artística é a criatividade. Ele distingue quatro procedimentos que, segundo ele, situam-se no centro da prática musical: sons na música, ideias musicais, pensar e fazer música e modelos de tempo (PAYNTER, *apud* FONTERRADA, 2005, p. 173).

Corroborando as ideias de Paynter, “a educação fracassa se não oferece ocasiões para o florescimento da personalidade e desenvolvimento da imaginação [...]”. A educação pode transformar-se em um processo que abarque a totalidade da vida, oferecendo ao indivíduo não só confiança em suas atitudes adquiridas e inatas, como também na aventura da exploração: ver as coisas com novos olhos, descobrir novos horizontes, assim como novos campos para experimentar” (PAYNTER, *apud* FREGA, 1997, p. 262).

As contribuições para uma Educação Musical em Paynter apoia-se em projetos que proporcionam experiências exploratórias a partir do interior da pessoa, chegando à compreensão da sua própria obra. Dessa forma, Paynter elaborou uma proposta análoga, incentivando a expressão musical e compreensão da música, como afirma Fonterrada (2005). Isso pode ser sintetizado em “construir música

4 Criatividade é “a manifestação de um novo produto relacional que nasce, por um lado, do caráter único do indivíduo, e por outro, dos materiais, acontecimentos, pessoas e circunstâncias de sua vida” (Torrance citado por Paynter, 1999, [1992], p. 11, tradução Mateiro e Ilari). Ver também Paynter (1977b).

5 Livro Didático: Conectados arte, 5º ano: Componente curricular arte: ensino fundamental, anos iniciais.2018



ou fragmentos musicais a partir de uma atitude de escuta ativa e experimental” (FONTEERRADA, 2005, p. 171).

Posto isso, pode-se inferir que é nesse fazer artístico que os sujeitos permitem-se descobrir suas aptidões, seus gostos, conhecem a si mesmos e preenchem-se enquanto indivíduo. A saber, é a partir desses espaços que podemos construir ou transformar essa visão de que a arte não é só o objeto, mas essa transformação de pensamento, de sentido e postura, nossa e dos nossos estudantes.

Partilhando saberes e fazeres pedagógicos

Trabalhar o ensino da música envolvendo a interdisciplinaridade, a partir dessas propostas apresentadas, requer conhecer a integração entre diversas áreas do conhecimento para o estudo das concepções pedagógicas da educação musical. Com isso, há de se esperar uma demanda no que se refere a agregar um conjunto de saberes que irá promover a formação dos sujeitos.

Nesse sentido, entende-se que a troca de informações entre disciplinas do saber é condição essencial, mas não suficiente para a interdisciplinaridade, pois a mesma só se efetiva quando a intercomunicação entre áreas do conhecimento provocando mudanças sensíveis nas próprias áreas e em sua interação (JAPIASSÚ, 1976).

Assim sendo, é relevante considerar os contextos em que os aprendizes estão inseridos, entendendo e relacionando cada tendência pedagógica à evolução das mudanças de paradigmas que ocorrem ao longo do tempo, pois trazer a música ao ambiente escolar com proposta interdisciplinar é evidenciar a arte como linguagem universal oportunizando a liberdade de expressão, de sentimentos, subjetividades e, especialmente, tornar o ambiente propício à aprendizagem, ainda que esse ambiente seja permeado por demandas de vulnerabilidade social.

A proposta de Paynter trata não só de descobrir e registrar novos sons, mas de organizá-los como música, e os critérios de organização não obedecem aos cânones da tradição, mas surgem da própria escuta (PAYNTER, *apud* FONTEERRADA, 2005).

Têm-se, portanto, a intenção de explorar as representações de um grupo de sujeitos diante de uma situação real, para facilitar e compreender o sentido, colocando-nos alternadamente na perspectiva de observador e na posição de sujeitos-atores de uma realidade vivencial, que proporcione um diálogo por meio do ensino e aprendizagem da música, promovendo a interdisciplinaridade por



meio das produções artísticas durante o processo de criação, do improviso e das descobertas, em âmbito individual e coletivo. Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública do Município do Natal, com três turmas de 5º ano, A, B e C.

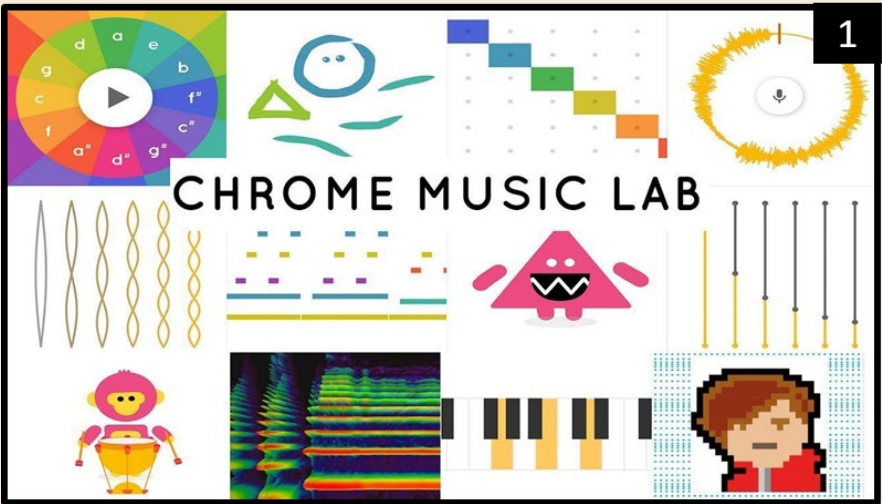
Procedimentos metodológicos

As atividades foram desenvolvidas de forma expositiva-dialogada inseridas na perspectiva socioconstrutivista por meio da interação com os educandos, momentos de socialização com a turma partindo de conversas, em roda, possibilitando o resgate de conhecimentos prévios e experiências artísticas de vida dos estudantes: suas apreciações artísticas, literárias e musicais, e, em seguida, oportunizando a inserção de outros repertórios. Par tal intento, foi apresentado ferramentas digitais para trabalhar os parâmetros do som e elementos da música. Em seguida, a construção das paródias culminando nas produções dos poemas musicados.

Com boa receptividade foi apresentada a ferramenta musical *Chrome Music Lab* (experimento desenvolvido pelo *Google* que tem por objetivo ajudar no aprendizado da música). Após demonstração de cada item do *Chrome Music Lab*, os alunos escolheram experimentar o criador de música, dividimos os alunos em grupos para montarem a sequência que iriam usar, em seguida, cada grupo escolheu um representante para montar a sequência no programa, no final todos apreciaram as criações. Como o programa é *online*, foi proposta como tarefa para casa a realização de uma sequência individual, os alunos ficaram livres para usar a imaginação e a improvisação.



Figura 1 – Viewpoint do *Chrome Music Lab*



Fonte: <https://musiclab.chromeexperiments.com/>.

Ademais, foi trabalhado o conceito de som e suas propriedades, assim como, desenvolvidas atividades através da ferramenta digital *wordwall* para a identificação de cada parâmetro como mostram as Figuras 2 e 3.

Figura 2 e 3 – Jogos com a ferramenta digital *wordwall*



Fonte: <https://wordwall.net/pt-br/community/jogo>.

Seguindo o padrão após a apresentação dos elementos do som, selecionamos entre as cantigas de roda, uma música para analisarmos esses elementos, fazendo a diferenciação entre ritmo e pulso. Nesse ensejo, foram apresentados os códigos de representação sonora na linguagem musical: pauta, claves, notas musicais e figuras musicais. Utilizamos a partitura da música “Marcha Soldado”.



Processo criativo com paródias

A atividade foi realizada em grupos, que discutiram qual gênero musical e música iriam usar na produção da paródia. Com o uso do celular, escolheram a música e começaram a pensar o tema para a construção do texto para a paródia. A música escolhida foi “Trem bala” (composição de Ana Vilela). Segue a paródia produzida por: Ilanna Maria, Caio Vinícius e Pedro Henrique.

Não é sobre ter todas as notas do mundo pra si/ É sobre saber que sentar e estudar impede de repetir/ É sobre se dedicar e poder gritar a nota com a própria voz/ É sobre sambar na cara sofrida ao lado de nós/ Segura teu livro no colo, copia e anota os slides enquanto estão aí/ Que o semestre é trem bala, parceiro/ e na hora do desespero em férias eu já parti.

Produção dos poemas

Com a experiência das paródias, os alunos, em dupla, criaram poemas para serem musicados em forma de *rap* (que é o gênero com mais afinidades). Nessa experiência, todos trabalharam em conjunto tanto na escrita do poema como na composição da música. Aqui não foi exigido regras de harmonia, de composição e nem o conhecimento dos dogmas da música. Cabe evidenciar que o conhecimento da notação musical esteve dentro dos conteúdos do ensino de música, sem necessariamente trazer de forma categórica, mas não foi fator predominante para que os alunos criassem suas melodias. A ideia foi instigar um construtor musical, pensando na matéria sonora em seu timbre, intensidade, formas, sons, silêncios e pulsações. Ademais, o ser humano é muito rico no sentido de realizar etapas antecipadas como: falar antes de aprender a ler, cantar antes de aprender a ler música, ou seja, começamos a ouvir e cantar música antes mesmo de ter o conhecimento da notação musical e suas regras. Contudo, a composição dos poemas é mais complexa, pois requer um repertório maior de palavras que está atrelado à leitura e interpretação, e, conseqüentemente à escrita, à compreensão de gênero textual que são os conteúdos trabalhados nas aulas de português.

Etapas de criação dos poemas

Foram duas etapas no processo de criação da escrita do poema. A primeira, os alunos foram dialogando, em grupo, a respeito do tema que queria escrever

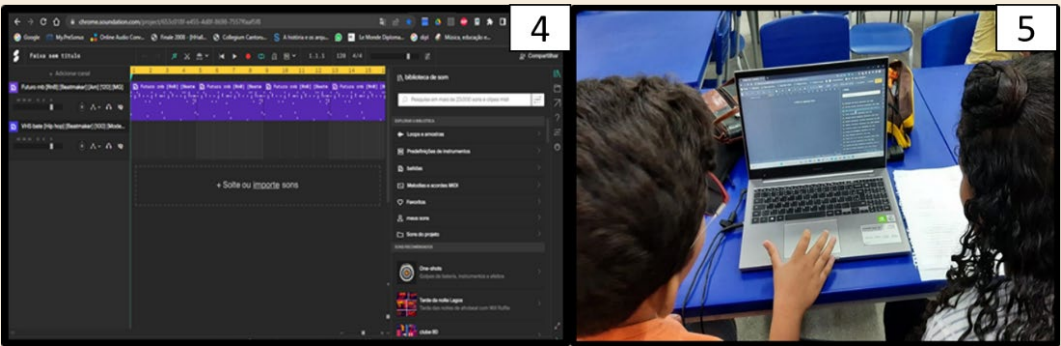


os poemas, sendo orientado que montassem entre três e quatro versos e um refrão para inserir no poema quando fossem musicar. No segundo momento, depois de corrigidos os poemas, foram corrigidos alguns pontos para melhorar a fluidez das palavras, as rimas, a métrica e o ritmo, seguindo da musicalização.

Criação melódica para os poemas

Nesse processo foi proposto trabalhar com o ritmo do *rap*, pela familiaridade. Os alunos foram trabalhando as melodias dos poemas em sala de aula e a medida em que foram concluindo, gravavam no celular. Em seguida, foi utilizado um aplicativo gratuito de música *online* chamado *Soundation Studio*, com acesso a uma biblioteca de *loop*, instrumentos virtuais, gravação de áudio e edição.

Os grupos foram testando os *beats* com suas melodias e a batida que melhor se encaixasse com a melodia, que eram escolhidas por eles. Esse experimento foi feito em casa, e na sala de aula foi escolhido o melhor *beat*, como mostram as Imagens 4 e 5:



Fonte: <https://soundation.com>.

Letra do poema

O Casamento do Sol e a Lua (5º ANO “A”)

A luz da lua
É lindo de se ver
Ilumina nosso olhar
Ao anoitecer



Ilumina a cidade
Com o seu olhar
Luar, luar, luar
Luar lindo de se ver
Que faz o tempo correr

O sol e a lua
Se encontraram
Em um lindo
Eclipse solar

Ilumina a cidade
Com o seu luar
Luar, luar, luar
Luar lindo de se ver
Que faz o tempo correr

Eles se apaixonaram
Mas vivem distantes
Num mundo flutuante
Acima do horizonte

Ilumina a cidade
Com o seu luar
Luar, luar, luar
Luar lindo de se ver
Que faz o tempo correr

Poema e música: Ana Letícia Queiroz; Maria Beatriz Oliveira; e Tércia de Souza (<https://youtu.be/loceaQVRiAo>)



Partitura

O Casamento do Sol e a Lua

Composição:
Ana Letícia Queiroz
Maria Beatriz Oliveira
Tércia Maria de Souza Silva

$\text{♩} = 80$

The musical score is written on a single staff in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The tempo is marked as quarter note = 80. The melody is composed of eighth and sixteenth notes, often beamed together in groups. The lyrics are written below the staff, aligned with the notes. The score is divided into measures by bar lines, with measure numbers 4, 8, 12, 16, 19, 23, 26, and 30 indicated at the start of their respective lines.

A luz da Lu-a é lin-do de se ver i-lu - mi-na_o nos-so_o-lhar

ao a-noi-te- cer i-lu - mi-na a ci-da-de com o seu lu-ar lu -

ar, lu-ar, lu-ar lu-ar lin-do de se ver que faz o tem-po cor - rer o

Sol e_a Lu-a se en - con-tra-ram em um lin-do_e-clí - p - se so-lar i-lu -

mi-na a ci-da-de com o seu lu-ar lu - ar, lu-ar, lu-ar lu-ar

lin-do de se ver que faz o tem-po cor - rer e - les se_a-pai-xo-na-ram mas

vi - vem dis-tan-tes num mun-do flu-tu-an-te a - ci-ma do_ho-ri - zon - te

i-lu - mi-na a ci-da-de com o seu lu-ar lu - ar, lu-ar, lu-ar lu-ar

lin-do de se ver que faz o tem-po cor - rer que faz o tem-po cor - rer



Considerações finais

Pelo desdobramento desse artigo que se origina da minha dissertação de mestrado, sobretudo, por entender o inacabamento como um dos princípios do pensamento complexo, não trago conclusões nem notas finais, trago constatações da importância da arte e suas interfaces, no cotidiano escolar, promovendo a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem de música, inspirada nas ideias de John Paynter.

Para Paynter, “a criatividade é a manifestação de um novo produto relacional que nasce, por um lado, do caráter único do indivíduo, e por outro, dos materiais, acontecimentos, pessoas e circunstâncias de sua vida”.

Nesse sentido, oportunizar, aos aprendizes em vulnerabilidade social, atividades como o processo de criação artística, no desenho, na descrição visual, e na experimentação dos sons, promoveu a experiência, e consequentemente, o desenvolvimento de múltiplos talentos.

Dessa forma, os aprendizes contemplados puderam trazer suas individualidades para o processo criativo, do improviso e das descobertas, favorecendo, assim, o desenvolvimento em âmbito individual e coletivo. Isso ficou perceptível através da produção das paródias, dos poemas e, sobretudo a capacidade de musicá-los no estilo *rap*, uma vez que, tais aprendizes não têm qualquer ou nenhuma experiência em escrita tradicional de música, o que torna esse trabalho bastante significativo.

Ademais, essas experiências tornaram o processo artístico mais dinâmico e inovador para todos e todas que participaram do processo.

Diante de todo o projeto foi interessante perceber que o aluno tanto aprende quanto ensina, quando inserido em uma atmosfera livre de padrões e de modelos, permitindo-lhe interação, domínio em suas escolhas e temas de seu interesse.

Dessa forma, a proposta de John Paynter foi pertinente com o projeto apresentado, trazendo grandes contribuições para o ensino de música.



Referências

- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro (2010). São Paulo: Martins Fontes. 109 p.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 47 p.
- FREGA, A. L. **Metodología comparada de la educación musical**. Tese (Doutorado em Música, menção Educação) –Centro de Investigación Educativa Musical, Colegium Musicum, Buenos Aires, 1997.
- GARDNER, Howard. **Estrutura da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- HOOKS, BELL. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes. 2017. 283p.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LARROSA, B. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan.-abr.2002 n. 19. (Jorge Larrosa Bondía, Universidade de Barcelona, Espanha, Tradução João Wanderley Geraldi, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística)
- SCHAEFFNER, André. **Origene des instruments de musique**. Paris: Mouton,1958.



O ESPELHO DO AUTORRECONHECIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE ARTES VISUAIS E IDENTIDADE RACIAL NO ENSINO MÉDIO (NATAL-RN)

Victor Oliveira da Mota¹

UFRN - Brasil

Reflexo das identidades

Ao ingressar na Escola Estadual Professora Ana Júlia de Carvalho Mousinho, localizada no Parque dos Coqueiros, zona norte de Natal-RN, observei que muitos estudantes negros no contexto escolar em questão não se reconheciam como tais, demonstrando dificuldade em reconhecer sua identidade. Essa experiência me fez perceber a necessidade de desenvolver um projeto com o objetivo de promover o reconhecimento identitário dos jovens do ensino médio. Além disso, me deparei com a disciplina de eletiva que é parte integrante dos itinerários formativos do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar. Ela se articula intrinsecamente à Formação Geral Básica e é guiada pelos Eixos Estruturantes, que são cruciais para a flexibilização curricular. Esses eixos incluem: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo. Trata-se de um componente curricular optativo, com caráter interdisciplinar e transdisciplinar, oferecido a cada semestre para complementar a formação do aluno. Cada eletiva é planejada com base na escuta dos estudantes e na priorização de metodologias

¹ Mestrando no Programa de Mestrado Profissional (Stricto sensu) em Artes - ProfArtes (UFRN). Professor de Arte com habilitação em Artes Visuais na Escola Estadual Professora Ana Júlia de Carvalho Mousinho - Trata-se de uma versão adaptada e revisada do capítulo 3 do TCC, realizado no Programa do ProfArtes-UFRN.



ativas. Contudo, também é possível que o professor responsável apresente uma ementa já desenvolvida e compartilhada com as turmas no semestre vigente. O projeto surgiu com o propósito de provocar reflexões profundas: “Somos quem realmente somos, ou somos quem a sociedade espera que sejamos?”. A partir dessa inquietação, vi na disciplina eletiva a oportunidade de abordar a temática da *História e Cultura afro-brasileira*, fundamentada na Lei 10.639, tendo como foco principal do projeto o resgate e a construção da identidade negra.

A disciplina eletiva desenvolvida em 2024.1, intitulada *Identidade Negra*, possui um caráter interdisciplinar e é elaborada autonomamente pela escola a cada semestre, sempre considerando a escuta dos estudantes e a priorização de metodologias ativas. Através dela, comecei a refletir sobre como minhas próprias inquietações relacionadas à identidade racial - que surgiram em 2012 durante o período do PIBID, em Salvador - poderiam contribuir para a formação dos estudantes e como essas questões seriam abordadas em sala de aula. O objetivo geral da disciplina foi desenvolver o autoconhecimento da identidade racial dos estudantes do ensino médio, sendo feito por meio de ações e atividades que visam estimular o senso crítico, a apreciação e as práticas artísticas. Para cada bimestre, foram definidas competências específicas e habilidades, respaldadas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC / Linguagens e suas Tecnologias (Brasil, 2018). Com base nisso, elaborei uma estrutura básica da sequência didática, detalhando os subtemas, as ações desenvolvidas, as estratégias pedagógicas e os recursos necessários.



Figura 1 – Tabela: atividades do semestre 2024.1

ATIVIDADES DO SEMESTRE 2024.1	
1º BIMESTRE	2º BIMESTRE
Conhecimento e aprofundamento do tema	Prática e produções artísticas
1- Dinâmica do espelho e Aulas expositiva dialogada: apresentação pessoal através do espelho e apresentação de slides com imagens de produções artísticas, vídeos e outros materiais .	1- Divisão dos grupos: Audiovisual - catalogação dos nomes dos artistas, criação da enciclopédia negra e pesquisa sobre identidade racial (<i>Google forms</i>); Dramatização - criação de um roteiro e dramatização Museu - desenvolvimento de produções artísticas; Palestra - quiz com perguntas a partir da nuvem de palavras com expressões racistas.
2- Pesquisa de artistas negros: pesquisar 3 artistas negros brasileiros e contemporâneos.	2- Culminância: esboço e ensaios das apresentações.
3- Apresentação dos Artistas: selecionar 1 produção de arte e compartilhar através da plataforma digital - <i>Padlet</i> .	3- Avaliação: formulário <i>Google forms</i> .
4- Resenha crítica do curta-metragem <i>Kbela</i>: fazer uma análise crítica do filme de Yasmim Thayná, disponível na plataforma youtube.	

Fonte: elaboração do autor.

A seguir apresento a estruturação das aulas desenvolvidas no contexto do espaço escolar, tendo como referência a Pesquisa Educacional Baseada em Artes (PEBA), base metodológica deste estudo, tendo a a/r/tografia como sua principal forma de investigação propondo uma integração das práticas do artista (abrangendo diversas linguagens como música, poesia, dança, artes visuais, entre outras), do educador (na relação dinâmica entre professor e aluno) e do pesquisador (como um investigador ativo). Essa abordagem busca explorar as questões educacionais através de experiências artísticas, promovendo uma compreensão mais profunda e multifacetada do fenômeno estudado. (Irwin, 2023, p. 28). Os objetivos apresentados para a sequência didática do projeto são: (a) desenvolver ações pautadas no ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Lei nº 10.639/2003; (b) fazer conhecer a produção de artistas afro-brasileiros; (c) promover processos de criação em Arte no contexto escolar, tendo como repertório a arte brasileira e contemporânea, produzida por artistas negros e negras; (d) elaborar uma enciclopédia negra que sirva como recurso e/ou ferramenta para a comunidade escolar.



(A) Identidade

Aula expositiva - dialogada: Apresentar slides, iniciando com duas perguntas: Quem é você? Qual é a sua identidade? A partir dessa introdução, associar o conceito de identidade ao termo *celebração móvel* (Hall, 1987, p. 11), que indica que o sujeito é constantemente moldado e modificado conforme as maneiras em que somos retratados ou envolvidos em contextos culturais e em seguida, apresentar um curta metragem: *Kbela*, de Yasmin Thayná e solicitar uma resenha crítica que deverá ser realizada individualmente.

Nesta primeira atividade, as perguntas serão provocativas, com o intuito de despertar um exercício inicial de autorreconhecimento. Essas perguntas não serão respondidas diretamente, mas serão essenciais para uma reflexão sobre a própria imagem. Essa reflexão, juntamente com a exibição do filme *Kbela*, servirá como motivador para a valorização racial. O filme aborda o racismo e a opressão estética sofrida por mulheres negras, propondo uma autoimagem que valoriza seus cabelos crespos. Ao retratar suas vivências de discriminação racial e a conexão com a ancestralidade como forma de superar o embranquecimento e os desafios do machismo e do racismo, o filme empodera essas mulheres. A obra é baseada no conto *Mc KBELA*, também de Yasmin Thayná.

(B) Dinâmica do espelho

Aula prática: formar um círculo no pátio ou área externa e utilizar um espelho para responder alguns questionamentos sobre sua personalidade, como por exemplo: Como você se vê? Nessa primeira pergunta, o objetivo é fazer uma autodescrição, falando sobre o seu tipo de cabelo, cor da sua pele, aspecto do nariz, assim como boca e olhos. Como você acredita que os outros te veem? Nessa segunda pergunta, o objetivo é refletir sobre como as pessoas te enxergam nos espaços que costuma frequentar, como shopping centers, museus, praias, transporte público, aeroporto, nas ruas, entre outros. Ao finalizar a prática, falar sobre “A Globalização”, capítulo 4 do livro *A identidade Cultural na Pós-modernidade*, de Stuart Hall, e qual seus impactos e consequências na sociedade.

Esta primeira prática da disciplina tem como objetivo captar a autopercepção dos estudantes sobre sua identidade, evidenciando as dificuldades que muitos ainda enfrentam em se reconhecer como negros. Sueli Carneiro afirma que:

Um dos aspectos mais surpreendentes de nossa sociedade é o fato de a ausência de identidade racial ou confusão racial reinante ser aceita como dado de nossa natureza. É como se a indefinição estivesse na essência de nosso ser. No entanto, a identidade étnica e racial é um



fenômeno historicamente construído ou destruído. (Carneiro, 2011, p. 63).

Dessa forma, registramos a gravidade do problema decorrente da ampla miscigenação no Brasil, que gera desafios em nos autotransformarmos racialmente.

(C) Artistas negros e negras do Brasil

Aula expositiva - dialogada: apresentar slides com produções de artistas negros e negras do Brasil. Propor uma pesquisa de três artistas negros ou negras, na qual será escolhido um para apresentação via *Padlet*.

O *Padlet* é uma ferramenta que pode ser utilizada tanto pelo navegador do computador quanto o smartphone, caracterizada por sua plataforma virtual, proporcionando a criação de murais interativos e colaborativos. Algumas funcionalidades são oferecidas gratuitamente o que propicia o acesso a todos os estudantes, facilitando o compartilhamento de arquivos como imagens e textos em diferentes formatos de murais, como tela, lista, grade, conversa, linha do tempo e a visualização das tarefas de forma coletiva e organizada.

O formato de mural escolhido da plataforma foi o de grade, no qual foi utilizado como recurso/ferramenta para compartilhar as produções artísticas dos artistas pesquisados à turma e consequentemente, serviu como suporte para a catalogação de nomes para a enciclopédia negra. A atividade teve como característica uma avaliação de caráter qualitativo, priorizando o processo de pesquisa dos estudantes sendo perceptível um bom domínio de conteúdo apresentado.

(D) Encontro com artistas locais

Aula prática: apresentar dois artistas de linguagens artísticas diferentes - Ariadna Medeiros, formada em pedagogia com especialização em dança urbana e Aldenor Prateiro, com Pós-doutorado em Ciências Sociais, recentemente atuando como artista plástico contemporâneo. Além dos artistas locais mencionados, foi de suma importância apresentar artistas negros e negras de outras tendências da arte contemporâneas, tais como: Antônio Obá, Dalton Paula, Kika Carvalho, Maria Auxiliadora, Mariana Rodrigues, Micaella Cyrino, Mônica Ventura, Oga Mendonça, Panmela Castro, Rebeca Carapiá, Renata Felinto, Robinho Santana, Rubem Valentim e Tiago Santana, com intuito de reforçar e valorizar o protagonismo negro nas artes.

(E) Catalogação

Aula prática: Reunir o grupo responsável para catalogar em ordem alfabética os nomes dos artistas pesquisados pelos estudantes da turma e posteriormente pensar e organizar uma estrutura para a construção da enciclopédia negra.



Nesse momento foi feita uma subdivisão do grupo para direcionar as funções às habilidades específicas de cada estudante (uma parte responsável por fazer a triagem das pesquisas e organização dos nomes dos artistas pesquisados e outra parte responsável por desenvolver a plataforma digital com as imagens das produções artísticas e os textos).

Plataformas como *Padlet* - ferramenta online que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdo multimídia, *Site Wix* - plataforma online de criação e edição de sites, que permite aos usuários criar sites em HTML5 e sites Mobile e *Figma* - editor gráfico de vetor e prototipagem de projetos de design baseado principalmente no navegador web, foram apresentadas como sugestões enquanto os sites da enciclopédia negra da Pinacoteca de São Paulo e da Diáspora galeria, foram apresentados como material de referência e inspiração.

A enciclopédia negra foi um dos materiais mais relevantes e essenciais para o desenvolvimento da disciplina e da minha pesquisa pois foi a partir desse objetivo que as aulas foram sendo conduzidas e dialogadas, sempre apresentando produções artísticas diversas de artistas negros brasileiros acompanhadas de questionamentos e provocações. Esse material surgiu também com o propósito de ser continuado pelas outras turmas, uma vez que o tema da disciplina da minha eletiva se tornou definitivo.

O formato escolhido pelo grupo foi do site *Wix* e o acesso ao material desenvolvido foi pensado a princípio em formato virtual, mas com versões expositivas como aconteceu na culminância com as exposições das produções artísticas desenvolvidas ou galerias nos espaços físicos da escola. O formato da Enciclopédia Negra foi desenvolvido com base nos sites da Diáspora Galeria, do Museu Afro Brasil e da Pinacoteca de São Paulo. A Diáspora Galeria é uma galeria contemporânea idealizada e gerida integralmente por pessoas racializadas – desde artistas até a equipe e parceiros –, que questiona o mercado artístico tradicional, promove uma arte inspirada e cria conexões a partir da riqueza de diversas narrativas. O Museu Afro Brasil, instituição da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, administrada pela Associação Museu Afro Brasil, reúne em seu acervo múltiplos aspectos dos universos culturais africanos e afro-brasileiros. Por fim, a Pinacoteca de São Paulo, que desenvolveu um projeto de Enciclopédia Negra que compila produções artísticas de diversos artistas negros brasileiros, com o objetivo de ampliar a visibilidade de personalidades historicamente pouco conhecidas.



(F) Dramatização

Aula prática: Reunir o grupo encarregado de pensar em um roteiro para a realização de uma dramatização. Foi sugerido desenvolver uma cena de racismo, na qual o grupo decidiu se inspirar em uma cena baseada em um dos casos veiculados na mídia. Podemos relembrar o caso da médica carioca Fátima Oladejo, de 38 anos, destaque no especial *Falas Negras* da Rede Globo no Dia da Consciência Negra. Em entrevista ao jornal *Extra*, ela definiu os desafios da profissão, explicando que se apresenta imediatamente como obstetra para evitar pré-julgamentos por ser negra – uma estratégia de defesa. Fátima relata ter sido desacreditada diversas vezes, tendo sua opinião desconsiderada no ambiente de trabalho. No entanto, com o aumento da representatividade, ela passou a conhecer mais médicos negros e construiu uma rede de apoio para troca de experiências e desabafos. Por fim, destaca que seu consultório se tornou um espaço acolhedor, atendendo não apenas mulheres, mas também homens trans, mulheres gordas e outras pessoas que enfrentaram experiências de preconceito.

Durante os ensaios, ficou evidente a comoção de uma aluna ao defender o personagem da médica negra. Notou-se um amadurecimento nas questões raciais, exemplificado pelo afastamento dos estereótipos da imagem da mulher negra – sem recorrer a truques como resgatar o tom de pele ou usar adereços africanos para ser reconhecido. Compreender que ser conivente com o racismo também configura um ato de racismo. Na dramatização, comecei com uma fala sobre conscientização e pertencimento racial, seguida pela apresentação das alunas.

(G) Produções artísticas

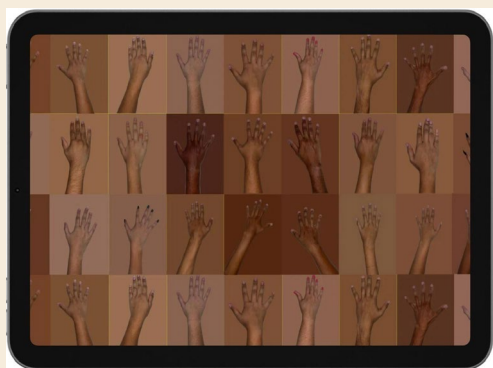
Aula prática: Desenvolver produções artísticas e releituras de arte de artistas negros e negras, utilizadas para compor a exposição final, incluindo uma releitura minha, inspirada no projeto *Humanae* da artista Angélica Dass. *Humanae*, é um ensaio fotográfico contínuo que busca desafiar as noções tradicionais de raça. Ao invés de classificar as pessoas através de rótulos como “branco”, “preto”, “amarelo” ou “vermelho”, a obra capta as nuances reais das cores da pele humana, criando um catálogo visual da diversidade cromática da nossa espécie.

Na releitura desenvolvida com a turma, utilizamos o mesmo princípio de documentação de Angélica Dass: o fundo de cada fotografia foi pintado com um tom de cor idêntico à parte superior e central da mão de estudantes voluntários. Para isso, usamos a ferramenta de seleção de cores do Canva. Os próprios



estudantes sugeriram fotografar as mãos em vez dos rostos e a partir da releitura a seguir, percebe-se uma variedade de tons da pele negra.

Figura 2 – Registro da releitura desenvolvida com os estudantes



Fonte: arquivo do autor.

A diversidade das produções artísticas dos alunos é evidente no conjunto de imagens abaixo. Encontram-se trabalhos autorais, que trazem à tona as discussões e o aprendizado da sala de aula, e também releituras criativas a partir da pesquisa sobre artistas negros. As pinturas se destacam pelo uso da técnica de tinta guache em telas de 40 x 40 cm, enquanto os desenhos, em papel vegetal de 15 x 10,5 cm, exploram a delicadeza do material com ilustrações coloridas a lápis de cor.



Figura 3 – Produções artísticas dos alunos



Fonte: arquivo do autor.

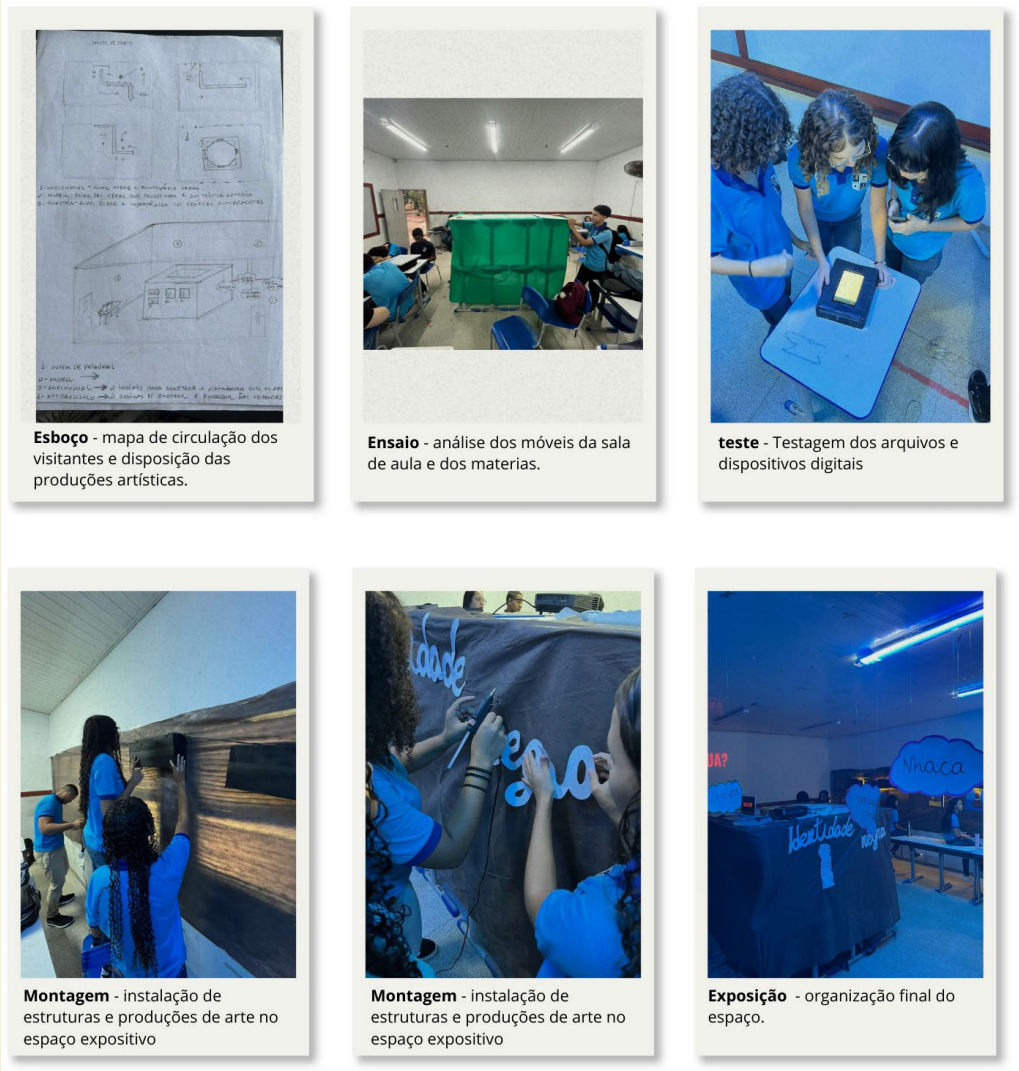
(H) Apresentação da culminância

Aula prática: Organizar grupos de apresentação para a culminância da eletiva. Grupo Dramatização, responsável por organizar o roteiro e uma dramatização de uma cena racista; Grupo Audiovisual, responsável por catalogar os nomes dos artistas para a enciclopédia negra e elaborar o questionário sobre identidade racial; Grupo Palestra: responsável por esclarecer e desmitificar algumas expressões racistas, tendo como base, o Pequeno Manual Antirracista de Djmaila Ribeiro e o Grupo Museu: responsável por desenvolver releituras e as artes autorais para compor a exposição.

Após a formação dos grupos, foi essencial esboçar com os alunos a organização da culminância. Foi explicado a dinâmica de uma exposição, desde a organização dos espaços e o mapa de circulação dos visitantes, até a disposição das obras e a localização de cada grupo para suas apresentações.



Figura 4 – Registro do processo de montagem da exposição



Fonte: arquivo do autor.

A culminância foi dividida em dois momentos, mas antes de iniciar as apresentações, eu fiz uma fala de abertura a partir de um texto que elaborei pensando em todo o processo desenvolvido com a turma. O propósito do texto foi trazer uma reflexão sobre sua condição racial, fazendo entender que às vezes sua identidade racial é condicionada a sua cor da pele, mas outros fatores também contribuem para esse autorreconhecimento e pertencimento da identidade negra. Assim sendo, evidencia-se um dos papéis do a/r/tográfo:



A/r/tógrafos são capazes de criar artefatos e textos que representam a compreensão adquirida a partir de suas perguntas iniciais, no entanto eles também prestam devida atenção para evolução dos problemas durante a investigação. Muitas vezes, é aqui que o projeto a/r/tográfico se torna um ato transformador da investigação.” (IRWIN, 2023, p. 29

Na figura a seguir apresento um recorte de um vídeo de abertura das apresentações. Destaque para o texto que produzi com o intuito de provocar reflexão sobre o tema:

Figura 5 – Registro da abertura das apresentações



Fonte: arquivo do autor.

Ao ingressar nesta escola, deparei-me com a disciplina eletiva, que despertou em mim a necessidade de desenvolver um projeto para reconhecer quem somos na sociedade. Nesse processo, questionei: somos quem realmente somos, ou somos quem a sociedade quer que sejamos? Reconhecer-se como homem ou mulher preta não é uma decisão fácil. Para alguns, trata-se de uma condição, para outros, a dificuldade de compreender o grupo étnico ao qual pertencemos. Reconhecer-se como preto ou preta é abraçar a própria identidade: é assumir o cabelo afro ou crespo, volumoso; é ser forte e corajoso para enfrentar o racismo diário e lidar com expressões pejorativas que nos desvalorizam. Porém, mesmo diante dessas adversidades, é fundamental saber que nenhum homem ou mulher preta jamais estará só e que, juntos, somos e seremos mais fortes. Após essa dramatização, convido vocês a visitarem nossa exposição e mergulharmos juntos nessa reflexão. Obrigado!



Após a fala de abertura, foi dado início à dramatização, apresentando um recorte de uma cena racista na qual uma mulher branca não queria ser atendida por uma médica negra, insultando-a. O fechamento da cena apresentou uma outra mulher incentivando a médica a denunciar o caso, aproveitando a presença de uma policial para declarar um flagrante. O ponto principal da dramatização foi reforçar o conhecimento da Lei nº 7.716/89, também conhecida como Lei do Racismo, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, assim como a Lei 14.532 que equipara a injúria racial ao crime de racismo. Em um segundo momento, foi dado início a abertura da exposição e apresentação das produções artísticas. A maioria dos registros se deu por meio de vídeos, findando em um videoclipe da eletiva *Identidade Negra*, acessível através do Qr Code ao lado.

(I) Questionário

Aula prática: Responder um questionário desenvolvido pelo Google Forms referente a identidade racial e elaborar um segundo questionário para ser apresentado na exposição, com intuito de instigar a participação da comunidade escolar presente na culminância.

Os resultados do questionário confirmaram diversos pontos observados durante a pesquisa. A turma, composta por 25 estudantes, apresenta a seguinte distribuição racial: 80% negros (64% pardos e 16% pretos) e 20% brancos. Quanto ao gênero, 68% dos respondentes são do sexo feminino e 32% do sexo masculino. A distribuição de idade é a seguinte: 4% com 15 anos, 72% com 16 anos e 24% com mais de 16 anos.

A percepção dos estudantes em relação à disciplina de Identidade Racial foi predominantemente positiva. 80% consideram a disciplina importante para sua formação, e 72% relataram que foi a primeira vez que cursaram uma disciplina com essa temática, expressando um aumento no interesse pelo assunto. Além disso, 92% dos estudantes afirmaram ter adquirido novos conhecimentos. A avaliação do domínio do professor sobre o conteúdo foi extremamente positiva, com 96% dos estudantes classificando-o como excelente.

Os comentários dos alunos foram cruciais para o feedback sobre a performance e postura em sala de aula. Destacam-se elogios como:

"Amei aprender mais sobre o tema, amei nossa apresentação"; "O professor victor é um professor excelente, super dedicado e esforçado em tudo que faz, sobre o material super aprovado, foi uma experiência surreal. Você é top professor!!"; "Gosto muito de como o professor trabalha usando uma forma descontraída e leve para aprendermos e a presença de slides e conteúdos dinâmicos e precisos no conteúdo."; "Gostaria de parabenizar o professor pela sua dedicação e comprometimento com os alunos. Suas aulas são sempre claras e inspiradoras"; "No começo não gostava da disciplina, mas com o tempo consegui



começar a entender. O professor explicou bem e no fim, foi bom"; "Parabéns professor Victor, pelo o empenho em procurar melhorar as suas aulas e parabéns pela eletiva. você foi o melhor professor de artes que eu já tive (sem querer me gabar kkkkkkk)".

A preparação das aulas também recebeu alta avaliação: 68% dos estudantes a consideraram excelente, 24% boa e 8% regular. As sugestões de melhoria foram valiosas para o aperfeiçoamento da didática, incluindo:

"Envolver mais pinturas, tipo tintas";

"Passando mais atividades avaliativas pra treinarmos o que aprendemos";

"Mais interação com os alunos".

Os resultados do questionário foram apresentados e discutidos com os estudantes em uma aula de encerramento. Essa sessão proporcionou a oportunidade de esclarecer pontos do questionário, garantindo o anonimato dos respondentes, mas permitindo que voluntários compartilhassem suas respostas com a turma. Essa atividade final serviu como uma avaliação qualitativa, promovendo uma reflexão conjunta entre professor e estudantes sobre o processo da disciplina e a evolução individual. Um dos desafios enfrentados foi a infraestrutura escolar, que limitava as atividades à sala de aula. A disposição das mesas e cadeiras dificultava a organização em círculo, mas a frequência das aulas semanais favoreceu a interação e o diálogo, permitindo o desenvolvimento das propostas didáticas. A disponibilidade de materiais também representou um obstáculo. A dificuldade em obter telas, tintas e pinceis para um grande número de alunos exigiu a criação de alternativas e a exploração de outras técnicas para as atividades práticas.

Considerações finais

Como você se vê diante de um espelho? Como você imagina que os outros te veem? Ao longo desta jornada, desvendamos não apenas respostas, mas também testemunhos de preconceito e uma análise social que, mesmo concisa, nos permitiu enxergar além.

Refletir sobre identidade envolve um processo de busca pela ancestralidade e pelo pertencimento. É nesse percurso que inicialmente compreendemos quem somos e nossas origens, e, subseqüentemente, percebemos a dinâmica da identidade, influenciada pelos contextos histórico e social. Nesse sentido, cabe destacar o conceito de "celebração móvel" de Stuart Hall (2015), que afirma que a



identidade é formada e transformada continuamente. Durante os ciclos de nossas vidas, aprendemos a lidar com o outro, conquistamos autonomia em relação aos pais e responsáveis, assumimos responsabilidades e vivenciamos diferentes segmentos e níveis escolares que nos proporcionam aprendizado. Todo esse conjunto de mudanças interfere em nossa forma de pensar, agir e ver o mundo. A identidade se transforma a cada ciclo vivido, a cada relação estabelecida com o mundo e a cada crise de identidade enfrentada, que, segundo Hall, faz parte de uma transformação social. O autor destaca, ainda, que a identidade não é algo dado, mas construído através de processos discursivos.

Na prática, o exercício de autorreconhecimento da identidade implica investigar e conhecer de fato o que é raça e como ela, por muitos anos, moldou o comportamento dos indivíduos em todo o mundo. Entender que o conceito de raça surge inicialmente para categorizar plantas, segundo Munanga, e posteriormente é adotado para classificar e categorizar grupos étnico-raciais, nos faz refletir também sobre quem é essa classe ou raça que por muito tempo definiu e decidiu qual raça seria a dominante e que melhor representaria a sociedade. Entende-se, portanto, que nesse processo o racismo é originado pela hierarquização, desumanização e pela justificativa da discriminação existente. Essa investigação revela também as tentativas de embranquecimento da população negra, nas quais, como argumenta Sueli Carneiro, a identidade de indivíduos negros de pele clara é indevidamente idealizada como um paradigma de beleza superior, caracterizando uma manipulação. Nesse contexto, torna-se evidente a negligência do tema na educação, frequentemente reduzido a estereótipos da cultura e identidade negra, consequência do período escravista. Essa omissão persiste apesar da legislação que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, expondo a falta de preparo docente para abordar essa temática. A análise da história sob a perspectiva negra revela-se fundamental para desconstruir concepções enraizadas sobre o racismo no Brasil. Nesse sentido, a apresentação de artistas negros contemporâneos e suas produções artísticas configura um recurso valioso para estimular a reflexão e o aprofundamento do tema.

A disciplina eletiva integrou suas práticas ao Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (2021), utilizando os Eixos Estruturantes para abordar o racismo e promover autoconhecimento e pertencimento racial. Essa articulação permitiu compreender a visão e as estratégias de enfrentamento dos estudantes. Apesar do sucesso da culminância, a escassez de recursos limitou atividades práticas de produções artísticas, e o tempo de exposição se mostrou insuficiente para



que todos os interessados pudessem apreciar os trabalhos realizados. Contudo, todas as ações propostas foram relevantes para a aproximação dos alunos, e o *feedback* obtido na avaliação dos estudantes foi crucial para o aprimoramento das metodologias ativas e de ensino-aprendizagem, tal como os materiais didáticos apresentados.

A pesquisa e o processo investigativo focaram em promover reconhecimento e pertencimento racial entre os estudantes do ensino médio. Os resultados obtidos estimulam o aprimoramento contínuo de minha atuação como professor, pesquisador e artista, bem como a percepção de um grupo de estudantes engajados em conhecer e ressignificar seu passado. Em suma, esta investigação aponta para a continuidade do trabalho na escola e a necessidade de aprofundamento temático e metodológico, proposto ao doutorado.



Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. - São Paulo: SoloNegro, 2011. - (Consciência em debate/coordenadora Vera Lúcia Benedito)
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: bib_volume2_educacao_anti_ra... Acesso em: 2025.
- COSTA, Natália de Araújo. **Árvore genealógica: visualidades de si para um ensino de artes visuais antirracista**. (Mestrado em Artes Visuais). Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPB/UFPE: João Pessoa, 2023. 119 f. Disponível em: <http://plone.ufpb.br/ppgav/contents/documentos/dissertacoes/turma-2021/natalia-de-araujo-costa.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. **Pesquisa Nacional Baseada em Arte: a/r/tografia**. 2. ed. - Santa Maria, RS: UFSM, 2023.
- ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.
- FLORENÇO, Heloisa Martins; VOLPATO, Gildo. A autoridade do/a professor/a negro/a: um estudo sobre a percepção de estudantes e professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 17, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19421/209209216576>. Acesso em: 06 set. 2024.
- HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- MARTINS, Raimundo. Imagem, Identidade e Escola. In: **Boletim da Série Cultura Visual e Escola - Programa Salto para o Futuro**. Rio de Janeiro: TV Escola, 2011. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/isabeldantas/festa-e-ludicidade/arte-educacao/imagem-identidade-e-escola.-martins-raimundo>. Acesso em: 04 out. 2024.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf. <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 04 out. 2024.
- MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 68, p. 46–57, 2006. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p46-57>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13482>. Acesso em: 23 mar. 2025.



RIO GRANDE DO NORTE. **Ensino Médio Potiguar**: Documentos - Eletivas, 2024. Disponível em: <https://ensinomediopotiguar.educacao.rn.gov.br/documentos/eletivas>. Acesso em: 28 jun. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. **Referencial Curricular Ensino Médio Potiguar, 2024**. Disponível em: Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar. Acesso em: 29 jan. 2025.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27989>. Acesso em: 23 mar. 2025.

Sites consultados

<https://mendeswooddm.com/pt/artists>. Acesso em: 07 set. 2024.

Rosana Paulino, Untitled, 2006 | Mendes Wood DM. Acesso em: 07 set. 2024.

MuseuAfroBrasil - Lista Biografia. Acesso em: 27 set. 2024.

Pinacoteca – Enciclopédia Negra. Acesso em: mar a out. 2024.

Chimamanda Ngozi Adichie. Acesso em: mar 2024.

Diáspora Galeria (diasporagaleria.com.br). Acesso em: mar a out. 2024.

PROJETO AFRO. Acesso em: mar a out. 2024.

Techtudo. Acesso em: 25 jan. 2025.

Médica revela que paciente já se recusou a ser atendido por ela: conheça os protagonistas de 'Falas negras', da Globo. Acesso em: 12 fev. 2025.

<https://angelicadass.com/pt/foto/humanae/>. Acesso em: ago a dez. 2024.

DIEESE Consciência Negra (Acesso em: 06 mar. 2025).

https://issuu.com/yasminthayna/docs/mc_k-bela. Acesso em: abr. 2025.

https://www.youtube.com/watch?v=LGNIn5v-3cE&ab_channel=KBELAFilme. Acesso em: mar. 2024 a abr. 2025.

Antonio Obá- Variação sobre Sankofa - Quem toma as rédeas abrem caminhos <https://dasartes.com.br/materias/antonio-oba/>.

Aldenor Prateiro - A Viagem Padroeira 2021. Disponível em: Aldenor Portifólio. Acesso em: 30 mar. 2025.

Dalton Paula - assentar Disponível em: Dalton Portifólio. Acesso em: 30 mar. 2025.

Kika Carvalho - Ilha dos Boys - 2021 Kika Portifólio.

Maria Auxiliadora - Bar com Gafieira 1973. Disponível em: MASP Bar e Gafieira. Acesso em: 30 mar.



Mariana Rodrigues - Reconstruindo o reflexo de mim mesma quando bebo da auto imagem 2020. Disponível em: Mariana Portifólio. Acesso em: 30 mar. 2025.

Micaella Cyrino - Disponível em: Micaella Portifólio. Acesso em: 30 mar. 2025.

Mônica Ventura - Dona Afra 2021. Disponível em: Mônica Portifólio. Acesso em: 30 mar. 2025.

Oga Mendonça - Retrato de Domingos Álvares 2020. Disponível em: Retrato Domingos. Acesso em: 31 mar 2025.

Panmela Castro - Ostentar é estar viva 2021. Disponível em: Panmela Portifólio. Acesso em: 31 mar. 2025.

Rebeca Carapiá - Palavras de ferro e ar 2019. Disponível em: <https://amlatina.contemporaryand.com/pt/people/rebeca-carapia/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

Renata Felinto - White Face and Blonde Hair 2012 - Disponível em: Felinto Portifólio Acesso em: 31 mar. 2025.

Robinho Santana - Retomada 2020. Disponível em: Robinho Entrevista. Acesso em: 31 mar. 2025.

Rubem Valentim - Objeto emblemático 1969. Disponível em: Rubem Valentim. Acesso em: 31 mar. 2025.

Tiago Sant'ana - Ao rés do chão. Disponível em: Tiago Portifólio. Acesso em: 31 mar. 2025



LITERATURA – ENSINO



Heitor dos Prazeres, 1898 -1966.



A LIJU DE AUTORIA NEGRA DA BAHIA: OUTRAS LENTES DAS LETRAS ANTIRRACISMO

Daiane Silva de Oliveira Costa¹
UNEB - Brasil

Maria Anória De Jesus Oliveira²

A princípio, *Laroiê!*

É tarde e é tempo de perceber e agir. Que estamos fazendo nós com os mundos humanos e não-humanos que constituímos ou nos quais fomos recebidos? A literatura, a poesia, a música, são campos que levantam a crítica, provocam reflexões revelando a necessidade de inaugurarmos algo novo em termos de cuidado com o mundo da vida, do imaginário, da luta.

(V GRIOTS – CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURAS E CULTURAS AFRICANAS)

Não seria incoerente destacar a necessidade de investirmos na formação docente, reconhecendo tratar-se de uma demanda antiga em uma sociedade atravessada pelos malefícios do racismo histórico, epistêmico e estrutural, conforme evidenciam fontes como Carlos Moore (2007) e Grada Kilomba (2019). Há,

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramentos, Identidades e Formação de Professores, sob a orientação da profa Dra Maria Anória de Jesus Oliveira. Endereço eletrônico: costa.daianeoliveiras@gmail.com e

2 Maria Anória de Jesus Oliveira é professora Titular da UNEB, docente do quadro efetivo do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica/UNEB). Endereço eletrônico: anoriaoliveira@uneb.br



portanto, que se promover a educação para as relações étnico-raciais (BRASIL, 2004), possibilitando a ressignificação das diferenças no cotidiano escolar e nos recursos didáticos. Diante dessa prerrogativa, reportamo-nos a excertos do site oficial do GRIOT³, dada a confluência entre o que se anuncia naquela plataforma e a sua realização prática.

Partimos da hipótese de que a Literatura destinada às crianças e aos jovens pode operar como um dispositivo de fissura na ‘eterna manutenção do mesmo’⁴ — ou seja, o padrão e a visão branconcêntrica (OLIVEIRA, 2003) que hierarquiza e hegemoniza o imaginário. A figura do Griot, conforme salientado no evento, remete às dimensões orais das quais tal produção emerge para, posteriormente, ser inscrita em distintas modalidades textuais. Afinal, “[...] falar sobre o amor pelas mãos de um Griots exige de quem se propõe à conversa, a entrada no legado da tradição ancestral onde o amor é uma ação sagrada no corpo do mundo [...]

A rememoração do referido evento, por meio de registros de sua plataforma, visa enfatizar a premência de viabilizar a descolonização mental, na direção que incitam as vozes das Áfricas à negra diáspora. Entre estas, o círculo se (re)faz na vibrante presença de Bob Marley, desde a Jamaica à Martinica com Frantz Fanon (2008), passando pelas escritas de brasileiras a exemplo de Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento, até alcançar o ancestral Ngũgĩ wa Thiong’o em seu contundente modo de desintoxicar o pensamento das correntes coloniais mediante as Artes e as epistemologias que nos mobilizam.

Na contracorrente das Lentes e Letras hegemônicas, ansiamos pelas encruzilhadas⁵. Nesta dimensão, as interlocuções com o GRIOT e os questionamentos que nos atravessam buscam gestar “algo novo” ou, talvez, desdizer interdições pautadas em “projetos decrépitos” que salvaguardam o status quo. Salientamos que tal diálogo fortalece as redes de afetos estéticos e epistêmicos que impulsionam nossas jornadas acadêmicas de modo singular.

Este texto apresenta, portanto, um recorte de pesquisa de mestrado que volta o olhar para a potência de obras literárias baianas de autoria negra. O que

3 Excerto da apresentação oficial do V GRIOTS (2026). Disponível em: <https://www.congressogriots.com/apresentação>. Acesso em: 31 abr. 2026.

4 Referência a um excerto do evento sobre a ética do cuidado e o amor como ação política e sagrada no corpo do mundo.

5 A Noção de *encruzilhada*, aqui, é vista como lugar de produção de saber e crítica às lentes e letras hegemônicas e aos modelos coloniais repetitivos citados no evento. É também o ponto de vista respaldado por Luiz Rufino (2019), ao compreendê-la enquanto território de insurgência e uma possibilidade de educar para além do racismo e da colonialidade do saber/poder, o que implica viabilizar o encantamento e a desobediência epistêmica.



propomos não é uma análise, mas a reflexão sobre a referida LIJU como uma das poéticas de reexistências das diferenças, compreendendo-a como um dispositivo estético e político capaz de rasurar silenciamentos históricos, promover vozes das margens e fomentar subjetividades insurgentes nos currículos

Ao partilharmos travessias, recorremos à noção de “escrevivências”, cunhada pela escritora Conceição Evaristo (2007), com o propósito investigar como o campo da LIJU pode subverter as visões reducionistas e racistas que marcaram a sua trajetória.

Como pretendemos contribuir para subsidiar a formação docente nesse campo complexo (HUNT, 2010), demarcamos as diferenças como potências e a LIJU como território fértil para ressignificar as narrativas das margens das quais esta abordagem emerge. Ao valorizarmos as produções literárias publicadas no Nordeste, as concebemos enquanto campo-corpus de “cuidado com o mundo da vida, do imaginário, da luta”.

Na sequência desta exposição, enfocaremos a nossa trajetória de estudos com a LIJU, situaremos certas problematizações do itinerário, as urgências formativas, o recorte em foco e suas reverberações perante as conquistas históricas que a área reivindica (Lei nº 10.639/03)

Trajetórias e escrevivências: o despertar para a LIJU de autoria negra

A motivação para este estudo vincula-se à nossa trajetória acadêmica e pessoal, constituindo um percurso investigativo que nasce da experiência e do compromisso firmados desde a graduação em Letras, ao acessarmos as literaturas negras e africanas em espaços de formação. Destacamos, no âmbito do ensino, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e, posteriormente, a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com foco nessa temática. Ao delimitarmos a LIJU no mestrado, impactou-nos o predomínio de representações negativas em diversas obras, conforme indicam as referências teóricas da área às quais recorreremos nesta exposição.

A partir dos estudos demarcados, notamos a escassa visibilidade de autorias negras no mercado editorial e os desafios para a circulação de seus escritos. Tais percepções dialogaram com a vivência cotidiana, especialmente nas relações familiares e educacionais, ao tentarmos inserir a literatura em tais ambiências



junto às crianças de nossos convívios contínuos. Ao buscarmos narrativas para esse público, constatamos a carência de obras que apresentassem personagens negras como protagonistas de suas histórias. Embora essa ausência não seja absoluta, a presença de tais produções ainda se mostra limitada perante a diversidade de afetos e identidades que constituem as infâncias negras.

Dessa constatação emergiram indagações centrais: quem são os escritores e as escritoras negras que produzem literatura para crianças na Bahia? Quais narrativas constroem? De que forma esses livros alcançam — ou deixam de alcançar — o público infantil?

Tais questionamentos originaram um projeto de Iniciação Científica, sob orientação da Profa. Dra. Maria Anória de Jesus Oliveira, no qual realizamos um recorte analítico de obras infantis de autoria negra. A pesquisa permitiu mapear a produção e examinar representações voltadas à afirmação identitária. Ao concluirmos esse percurso inicial, aprofundamos a investigação para compreender os textos e as dinâmicas do mercado editorial baiano, bem como os impactos dessas estruturas na produção de autoras e autores negros.

A apresentação do projeto, em setembro de 2023, representou um marco nesse trajeto, contribuindo para a decisão de ampliarmos a análise no mestrado. Nesse processo, reafirmamos a compreensão de que “ninguém pesquisa aquilo que não o atravessa” (COSTA, 2023). O que atravessa esta investigação é a produção infantojuvenil de autoria negra baiana, cuja urgência de debate sobre escrita e legitimação se impõe como direito das crianças e instrumento de transformação social.

Embora se identifiquem exemplares de LIJU negra em livrarias e catálogos na Bahia, estudos apontam que esse quantitativo permanece insuficiente. Conforme destaca Debus (2019), o número de títulos que apresentam personagens negras de forma positiva e protagonista é exíguo perante a demanda existente, especialmente ante as exigências da Lei nº 10.639/03. Tal lacuna compromete o acesso das crianças a narrativas representativas, dificultando a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas e o fortalecimento de identidades negras desde a infância.

Em outras palavras, quando adentramos o campo da literatura infantojuvenil baiana contemporânea de autoria negra, temos a oportunidade de compreender não apenas o que é narrado, mas também quem narra, quem publica e quem acessa essas histórias, reafirmando a literatura como espaço de (re)existência, disputa simbólica e produção de futuros possíveis para as infâncias negras.



Entre marcos legais e barreiras editoriais: a LIJU negra na Bahia

Nas últimas duas décadas do século XXI, identificamos avanços significativos após a alteração da nossa LDBEN nº 9.394/96 por meio de dois marcos legais: a Lei Federal nº 10.639/03 e a nº 11.645/08. Apesar dos progressos impulsionados por debates acadêmicos, movimentos sociais e políticas educacionais, percebemos que ainda persistem narrativas marcadas pelo eurocentrismo, pela presença reduzida de autorias negras e pela escassez de personagens negras construídas de forma complexa e positiva. Para crianças negras, essa ausência pode fragilizar processos de autoimagem e pertencimento; para as não negras, limita o acesso a um imaginário plural e crítico. Reiteramos, portanto, a urgência de ampliar as análises sobre o potencial da literatura infantojuvenil na promoção de práticas antirracistas e na formação de leitores conscientes.

Do ponto de vista conceitual, o protagonismo negro na literatura infantojuvenil pode ser compreendido como uma estratégia pedagógica e cultural que desloca personagens negros da posição de marginalidade para o centro das narrativas, valorizando sua cultura, identidade e ancestralidade (Oliveira, 2010).

No contexto baiano, essa discussão adquire contornos ainda mais expressivos. A Bahia, estado com a maior população negra do país, possui um patrimônio histórico, cultural e ancestral afro-brasileiro profundo. Contudo, o mercado editorial local revela contradições: mesmo diante de uma produção literária vigorosa, autoras e autores negros ainda enfrentam barreiras para publicar e circular suas obras, conforme apontam Rodrigues (2022), Dantas (2023) e Alves (2021). As editoras, embora publiquem majoritariamente livros infantojuvenis, nem sempre garantem visibilidade à autoria negra ou ampliam o alcance dessas narrativas. Essa disparidade evidencia o funcionamento do racismo estrutural no campo literário, nos moldes discutidos por Almeida (2019), e reforça a relevância de iniciativas independentes, como selos autônomos e editoras criadas por escritores negros — a exemplo da proposta de “aquilombamento editorial” defendida por Ana Fátima Santos (2021).

Compreender a literatura infantojuvenil negra como espaço de (re)existência exige, ainda, reconhecer a historicidade das pesquisas que fundamentam esse campo. Nesse sentido, os estudos pioneiros de Ana Célia da Silva configuram-se como marco fundamental para a análise das representações negras nos materiais



destinados às infâncias. Ao investigar livros didáticos utilizados no ensino fundamental, a autora explicita que:

Identifiquei 435 ilustrações de crianças brancas em atividades de lazer ou em sala de aula e apenas 51 ilustrações de crianças negras, a maioria delas trabalhando ou realizando ações consideradas negativas. Os resultados das entrevistas confirmaram o pressuposto de que grande parte dos professores não percebe a discriminação contida nos livros sob a forma de estereótipos. (SILVA, 2011, p. 20).

A constatação apresentada por Silva denuncia que o apagamento simbólico não se manifesta apenas pela ausência, mas pela forma hierarquizada com que os sujeitos negros são representados. Tal dinâmica contribui para a naturalização de lugares sociais subalternizados, interferindo diretamente na construção da autoimagem das crianças negras e na maneira como as diferenças raciais são socialmente percebidas. Desse modo, compreendemos que a disputa por representação no campo literário e pedagógico ultrapassa a dimensão estética, configurando-se como uma questão profundamente política. Em outra passagem, a autora aprofunda essa discussão ao afirmar que:

Ideologias, estereótipos, juízos prévios e imagens cristalizadas do negro, presentes no conceito modelado na representação social, podem ser revistos a partir da exigência de uma sociedade pluralista, constituída por diferentes universos parciais, coexistindo em um estado de mútua acomodação, substituindo a exclusão pelo respeito e cooperação. (SILVA, 2011, p. 31).

Essa reflexão desloca o debate da mera denúncia para a possibilidade de transformação social, indicando que a revisão crítica das representações constitui passo essencial para a construção de uma educação comprometida com o pluralismo. Ao defender a substituição da exclusão pelo respeito, Silva antecipa discussões que hoje se consolidam no campo da educação antirracista, atestando que o enfrentamento ao racismo estrutural passa, necessariamente, pela reconfiguração dos imaginários que sustentam práticas discriminatórias.

Ao ancorarmo-nos em fontes que reconhecem a escrita como prática política, situada e interseccional, vinculamos tais perspectivas às abordagens voltadas para a literatura infantojuvenil de modo geral e, em específico, à produção baiana em seu viés crítico e antirracista.

É sob essa perspectiva que se consolida o debate sobre o protagonismo negro na literatura infantojuvenil baiana. Produzida em um território marcado pela densa presença da cultura afro-brasileira, essa escrita tem se firmado como



espaço de afirmação identitária e de valorização das memórias ancestrais. A Bahia, como solo de reexistências, gesta uma produção que não apenas responde às lacunas do mercado nacional, mas propõe uma estética própria, fundamentada no pertencimento e na dignificação das raízes negras que sustentam nosso imaginário social.

Ao destacar a necessidade de inserir essas obras no contexto escolar, a pesquisa aponta para o papel da literatura como mediadora de processos formativos capazes de tensionar hierarquias raciais historicamente naturalizadas. Trata-se, portanto, de reconhecer o texto literário como espaço de produção de sentidos, no qual memórias, identidades e pertencimentos podem ser afirmados. Essa perspectiva aproxima-se do pensamento de bell hooks ao reafirmar que educar para a justiça social implica criar condições para que sujeitos historicamente marginalizados sejam não apenas representados, mas também reconhecidos como produtores de conhecimento.

Protagonismos antirracismos no campo da LIJU

O protagonismo negro na literatura infantojuvenil pode ser compreendido como uma estratégia pedagógica e cultural que desloca personagens negros da posição de marginalidade para o centro das narrativas, valorizando sua cultura, identidade e ancestralidade. Pesquisas indicam que obras com esse enfoque ampliam a formação do leitor em uma perspectiva identitária e contribuem para a promoção de uma educação antirracista continuada.

Nesse processo de construção intelectual, destaca-se a contribuição das pesquisas realizadas por Maria Anória de Jesus Oliveira (2003; 2010; 2014), como uma das referências pioneiras desse campo na Bahia, com o recorte para o protagonismo negro no campo da Liju. O diálogo com suas reflexões é fundamental para respaldar nossas travessias. Como afirma Oliveira:

[...] a ficção sugere a (re)leitura do universo circundante, dos seres nele delineados e do ambiente em que são situados. E seguir por aí foi o meu modo de ver os personagens negros. Ao educador cabe a ampliação de um olhar crítico em face do 'mundo' que se delineia à sua frente, de modo a perceber as nuances do racismo à brasileira e saber fazer uma análise atenta e criteriosa das obras literárias que são trabalhadas em sala de aula é um caminho plausível na luta contra o racismo no contexto escolar." (OLIVEIRA, 2003, p. 8).



Ou seja, compreender a literatura como prática social implica reconhecer seu potencial formativo e político, sobretudo quando mobilizada para tensionar estruturas raciais historicamente naturalizadas. Assim, ao ancorar esta investigação nas contribuições de Oliveira, reafirmamos que o conhecimento científico se produz de maneira coletiva e histórica, exigindo da pesquisadora não apenas rigor teórico, mas também posicionamento crítico diante das desigualdades que atravessam o campo educacional, literário e teórico.

Ao apresentar personagens que vivenciam afetos, aventuras, pertencimentos e heranças culturais, essas obras tensionam imaginários excludentes e ampliam as possibilidades de identificação. Mais do que representar, trata-se de produzir novas formas de existência simbólica ou, como propõem os estudos contemporâneos, de instaurar espaços de *reexistência* (Silva, 2011)

Assim, investigar o protagonismo negro nessa produção literária significa também reconhecer a literatura como território de disputa epistemológica, no qual se confrontam projetos distintos de sociedade. Ao evidenciar experiências negras em sua complexidade, a literatura infantojuvenil baiana não apenas contribui para o fortalecimento da autoestima das crianças, mas também atua na formação de leitores capazes de compreender a diferença não como desigualdade, e sim como fundamento de uma convivência democrática.

A noção de protagonismo negro, nesse contexto, está diretamente vinculada à possibilidade de crianças negras se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias. Estudos apontam que o trabalho pedagógico com a literatura infantil que apresenta protagonistas negros constitui um instrumento potente para a efetivação de uma educação antirracista, ainda que sua implementação represente um desafio diante do enraizamento do racismo estrutural no ambiente escolar. Contudo, tal prática educativa mostra-se promissora para a consolidação de propostas formativas comprometidas com as relações étnico-raciais e com a valorização das identidades negras (BARBOSA; ROSTAS, 2022).

A partir da citação de Barbosa e Rostas (2022) podemos salientar, em diálogo com Oliveira (2003), que o protagonismo negro na literatura infantil não se restringe ao campo da representatividade simbólica, mas se configura como uma intervenção pedagógica capaz de tensionar estruturas historicamente excludentes.

Tal perspectiva indica que o contato com obras literárias comprometidas com a valorização das identidades negras favorece não apenas o reconhecimento de si, mas também a formação de leitores mais sensíveis à diversidade humana. Quando a criança negra se vê representada de maneira positiva, rompe-se,



ainda que gradualmente, com a lógica da subalternização que historicamente marcou sua presença nos materiais didáticos. Ao mesmo tempo, crianças não negras passam a ter acesso a narrativas que deslocam estereótipos e contribuem para a construção de relações sociais mais equitativas, reafirmando o potencial transformador da literatura no ambiente escolar.

O desafio apontado por Barbosa e Rostas não deve ser interpretado como obstáculo intransponível, mas como chamado à responsabilidade ética das práticas pedagógicas. Implementar uma educação antirracista exige intencionalidade, revisão curricular e compromisso institucional, mas, sobretudo, demanda a compreensão de que a literatura é um dos caminhos mais potentes para promover mudanças duradouras. Ao investir em acervos diversos e em mediações de leitura críticas, a escola pode atuar como agente de transformação social através da linguagem literária.

O protagonismo negro na literatura infantojuvenil não constitui apenas uma escolha temática, mas uma ação poética, política, crítica formativa. Trata-se de um movimento que amplia horizontes de pertencimento, fortalece a autoestima das crianças negras e colabora para a consolidação de propostas educativas comprometidas com as perspectivas antirracismo. Nesse sentido, trabalhar com tais produções significa apostar na formação de sujeitos capazes de reconhecer a pluralidade da experiência humana e de participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Em suma, investigar o protagonismo negro na literatura infantojuvenil é também investigar projetos de sociedade. Ao valorizar culturas, memórias e ancestralidades, essas obras participam ativamente da produção de novos horizontes de existência, nos quais a diferença deixa de ser convertida em desigualdade e passa a constituir fundamento para a resignificação das diferenças.

(In)conclusão

A Bahia, reconhecida internacionalmente como a segunda África e detentora da maior população negra fora do continente africano, paradoxalmente, ainda mantém as chaves de sua produção literária sob o controle de uma lógica ocidentalista. Como discutimos ao longo desta exposição, tal fenômeno não deve ser lido como uma mera falha de mercado, mas sim como a manifestação plena do racismo estrutural que opera silenciamentos deliberados. O mercado editorial, por sua vez, atua como um filtro para visibilizar, resignificar ou excluir as potências



que rasuram os padrões brancocêntricos. Portanto, quando Rodrigues (2022) aponta que a indústria editorial baiana opera sob perspectivas eurocentradas, ela denuncia um sistema de valores que define o que é considerado “universal” e o que é empurrado para o rótulo de “regional” ou “étnico”.

No funcionamento estrutural desse mercado, a branquitude é estabelecida como o padrão estético e intelectual. Consequentemente, a produção literária de autoras e autores negros é frequentemente marginalizada, o que limita seu investimento, circulação e, sobretudo, seu prestígio. Ao dificultar a publicação de vozes negras, o mercado editorial baiano atua como um mecanismo de manutenção de poder, decidindo quais narrativas devem chegar às mãos das crianças e jovens. Como resultado, as prateleiras das livrarias e as bibliotecas escolares na Bahia raramente refletem o rosto de seu povo, configurando uma neocolonização mental em pleno século XXI que ignora os marcos legais e os legados ancestrais garantidos juridicamente.

No entanto, o racismo estrutural e epistêmico (KILOMBA, 2019) revela-se na ausência de editores negros em cargos de decisão e na resistência de grandes selos em apostar em narrativas insurgentes. Diante desse cenário, a literatura infantojuvenil baiana contemporânea de autoria negra emerge como um ato de (re)existência. Existir no mercado editorial baiano sendo um autor negro é um ato político. Re-existir, a partir de Ana Lucia S. Silva (2011), aqui, é associado ao movimento de ressignificar no modo de ilustrar e enredar a trama narrativa de modo a possibilitar às crianças negras o direito de se ver e se identificar com o que as obras “espelham”.

Quando a produção literária rompe as barreiras do mercado eurocentrado, ela opera uma cura coletiva. Ela permite que a criança negra se veja como sujeito de conhecimento, beleza e poder, e não mais como o “outro” subalternizado. A superação das desigualdades exige uma mudança de paradigmas. Portanto, o surgimento de selos independentes e editoras focadas em letramento racial na Bahia é o reflexo desse movimento. Trata-se de “aquilombar” o livro: criar redes de produção e distribuição que não dependam da validação de uma indústria que historicamente silenciou o povo negro. A LIJU baiana contemporânea desafia a lógica eurocentrada e propõe uma nova ecologia literária, onde a cor do estado e a cor de seus livros finalmente entrem em harmonia, garantindo que o direito à imaginação e à memória seja, de fato, democrático.



Referências

- ALMEIDA, Silvío. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).
- ALVES, José. **O mercado editorial baiano e a autoria negra**. Salvador: Sagga, 2021.
- BARBOSA, M.; ROSTAS, G. **Literatura infantil e educação antirracista: o protagonismo negro em foco**. São Paulo: Cortez, 2022.
- BOB MARLEY & THE WAILERS. **Redemption Song**. Kingston: Tuff Gong/Island Records, 1980. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yv5xonFSC4c>. Acesso em: 02 abr. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.
- CARINE, Barbara. **Como ser uma educadora antirracista: para pais e professores**. São Paulo: Planeta, 2023.
- COSTA, M. **Metodologias do atravessamento: pesquisa e subjetividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.
- DANTAS, R. **Barreiras da cor no mercado do livro**. Salvador: Edufba, 2023.
- DEBUS, Eliane. **A temática africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos quinhões de minha escrita. In: ALEXANDER, S. A. J.; PEDROSA, C. (org.). **Poéticas do mal-estar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: UFBA, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- hooks, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2021.
- HUNT, Peter. **Literatura infantil: crítica, teoria, prática**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.



LIMA, Heloisa Pires. **A literatura infanto-juvenil e a questão do negro**. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2015.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, Daniela G. **Literatura negro-brasileira para crianças**: caminhos para uma educação antirracista. Salvador: Edufba, 2019.

OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Educação e relações raciais**: refletindo sobre algumas áreas do conhecimento. Niterói: EdUFF, 2003.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **A personagem negra na literatura infanto-juvenil brasileira**. Curitiba: Appris, 2010.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Liju Erê**: poéticas de reexistência e protagonismo negro. Salvador: UNEB, 2021.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Produção de autoras negras e autores negros de literatura infantojuvenil no cenário baiano (2010-2019)**. Salvador: Editora UNEB, 2022.

RODRIGUES, Ana. **Indústria editorial e branquitude**: o silenciamento da autoria negra. Salvador: Pinaúna, 2022.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTOS, Ana Fátima. **Aquilombamento editorial**: a insurgência da autoria negra na Bahia. Salvador: Selo LiterAlba, 2021.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**. Salvador: Edições CEAQ, 1995.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Edufba, 2011.

SILVA, Ana Lúcia Souza. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. **Descolonizar a mente**: a política da linguagem na literatura africana. Lisboa: Editorial Caminho, 2025.

V CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURAS E CULTURAS AFRICANAS (GRIOT). **Apresentação e programação**. Disponível em: <https://www.congressogriots.com/>. Acesso em: 02 abr. 2026.



A MENINA DOS CABELOS DE ALGODÃO, DE WYNNE CARVALHO: LEITURA EM TORNO DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO NEGRO

Alcidema Santos da Silva¹

UEPB - Brasil

Maria Suely da Costa²

Questões em torno de representatividade vivenciadas pela pessoa negra que, em pleno século XXI, ainda enfrenta obstáculos significativos, incluindo estereótipos enraizados e invisibilidade, fazem com que, muitas vezes, ela esteja em constante conflito em relação a sua identidade. Assim, ressignificar e fortalecer seu pertencimento identitário é algo urgente. A escola é uma das principais instituições de cunho formativo que permite a construção de saberes, a desconstrução de preconceitos e concepções estereotipadas, principalmente, quando se trata da temática que contempla a identidade negra presente no cotidiano de nossa sociedade. Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo discutir acerca da representatividade negra apresentada na narrativa *A menina dos cabelos de algodão*, de Wynne Carvalho (2020), na perspectiva do letramento. Em função disso, buscamos propor uma sequência de atividades voltadas para a leitura do texto literário em sala de aula, para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Como embasamento, o estudo dialoga com os pressupostos teóricos de Cosson (2021), Freire (2005), Munanga (2004), Dalvi (2013), entre outros. O letramento

1 Mestranda do Curso PROFLETRAS pela Universidade Estadual- PB. E-mail: alcidema.s@aluno.uepb.edu.br

2 Profa. Doutora da Universidade Estadual da Paraíba/ProfLetras. E-mail: suelycosta@servidor.uepb.edu.br



literário contribui significativamente para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, tendo em vista que a criticidade desenvolvida perpassa as relações texto e contexto, propiciando a reflexão e a construção do olhar de um grupo étnico/racial sobre si mesmo, a partir da relação com o outro, com foco para a valorização da representatividade negra.

É consensual entre os estudiosos que a leitura de textos literários é um desafio enfrentado pelos professores do componente curricular de Língua Portuguesa, especialmente quando se trata de obras afro-brasileiras com protagonistas negros; entretanto, tal situação é pautada por diversas outras complexidades presentes no cotidiano, entre elas: a sub-representação da literatura afro-brasileira nos currículos escolares, dificultando, desse modo, a escolha de obras relevantes e evidenciando a ausência de biblioteca ou cantinho de leitura, contribuindo sistematicamente para a falta do letramento, o desconhecimento da cultura por parte de professores, que por não ter familiaridade com a história afro-brasileira não trabalham essas obras com temáticas sensíveis, como racismo e discriminação, com receio de causar desconforto entre os alunos.

Diante desse panorama, fica evidente que textos dessa literatura supracitada, possibilitam a aquisição de diversos conhecimentos fundamentais para a vida em sociedade, também é uma maneira eficiente, no que tange à formação do sujeito-leitor crítico. Para Souza e Cosson (2014, p. 101), “ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, ou compartilhamos passa necessariamente pela escrita.”

Nesse sentido, garantir que todos os estudantes tenham o direito de se relacionar com a literatura de maneira significativa, a partir do desenvolvimento da leitura literária configura-se como um compromisso de todos os atores educacionais envolvidos nesse processo de letramento, pois, trata-se de um fenômeno artístico de caráter formativo, que permite explorar diferentes perspectivas e realidades, servindo “tanto para ensinar a ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (Cosson, 2021, p. 20).

Outrossim, é válido ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) orienta que o ensino da Língua Portuguesa deve favorecer ao aluno a sua formação literária e estabelece que as atividades com o texto literário na escola devem ser frequentes e contínuas.

Na perspectiva acima, acreditamos que na labuta diária da escola o compromisso em formar leitores proficientes precisa estar bem definido, isto é, o empenho em desenvolver um processo significativo onde os alunos não apenas



decodifiquem textos, mas que adquiram habilidades para compreender e interpretar os gêneros textuais que são utilizados a todo instante na sociedade.

Nesta conjuntura, o aluno que lê se torna protagonista da sua realidade social, vislumbrando mudanças no que tange o modelo de ensino mecanicista, pois é no contexto dos livros literários que encontram as possibilidades mais reais de sobrevivência.

O presente artigo contará com um referencial teórico que abordará o letramento, letramento literário e a formação leitora, sistematicamente o que tange a construção identitária do negro por meio da literatura infantojuvenil afro-brasileira, também pontua a obra *A menina dos cabelos de algodão*, da escritora Wynne Carvalho. Utilizaremos como fundamentação as teorias de Cosson (2021), Kleiman (1995), Soares (2004) entre outros.

Assim, apresentaremos ao final os resultados alcançados com a pesquisa, em que medida os alunos desenvolveram competências leitoras dentro de uma perspectiva de letramento literário e crítico sobre a representação positiva do negro em nossa sociedade.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como uma investigação de natureza qualitativa, fundamentada na abordagem da pesquisa-ação, conforme preconiza Chizzotti, (2006), entendida como uma prática consistente de intervenção em uma realidade concreta, por meio de ações planejadas e coerentes, com vistas à transformação social.

Nesse contexto, desenvolveu-se uma intervenção pedagógica estruturada a partir da Sequência Básica proposta por Cosson (2021), com o objetivo de minimizar a problemática identificada e promover o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

A proposta teve como objeto de leitura o conto infantojuvenil *A menina dos cabelos de algodão* (2020), de Wynne Carvalho, ilustrado por Nathan Barros. A intervenção foi organizada em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Na etapa de motivação, buscou-se apresentar elementos associados a obra de maneira atrativa, por meio da dinâmica do espelho e da utilização da música *Black, Black*, de Érica Maria e Dany Danielle, favorecendo a sensibilização dos estudantes para a temática abordada.



Na introdução, foram apresentados elementos relevantes e significativos, esses sendo, do contexto biográfico da autora e do ilustrador, com o intuito de fornecer subsídios para compreensão da obra.

A etapa da leitura ocorreu de forma compartilhada, com a distribuição prévia do texto aos estudantes. A leitura foi realizada integralmente, porém distribuída em mais de um momento, a fim de evitar a fadiga e favorecer a assimilação e reflexão sobre o assunto. Paralelamente, foi utilizado um cartaz contendo os elementos da narrativa: personagem, espaço, narrador, tempo e enredo, como estratégia de apoio à compreensão textual.

A interpretação foi desenvolvida em dois momentos distintos. Inicialmente, realizou-se a interpretação interna, com foco na compreensão global do texto, retomando-se aspectos trabalhados anteriormente e destacando-se oralmente os pontos centrais da narrativa. Nesse momento, os estudantes foram incentivados a reelaborar frases significativas do texto, por meio de releituras e produções ilustrativas.

No segundo momento, procedeu-se à interpretação externa, promovendo-se um espaço de diálogo coletivo, com os estudantes organizados em semicírculo, de modo a favorecer a interação e a troca de experiências. Como atividade complementar, participaram de uma palestra intitulada “Educação para as relações étnico-raciais: uma abordagem antirracista”.

Para a culminância da proposta, os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, do município de Guarabira-PB, participaram de uma Roda Africana, cujo objetivo foi evidenciar a importância de práticas pedagógicas não hierarquizadas na construção coletiva do conhecimento e no fortalecimento da identidade, contribuindo para o processo de empoderamento de crianças negras.

Breves considerações sobre Letramento, Letramento Literário e Formação Leitora

Segundo Magna Soares (2004), o termo letramento surgiu da necessidade de nomear comportamentos e práticas sociais na área de leitura e de escrita. Conforme a autora, “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.” (Soares, 2004, p. 72)

Contudo, Kleiman (1995, p. 11) afirma que se trata de “um conjunto de práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações



importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder”. Desta forma, não há um conceito unânime para o que seja letramento, e sua relação com a alfabetização é algo ainda impreciso, pouco esclarecido.

Nesse panorama o letramento literário configura-se como uma vertente do letramento, significando, de forma simplificada, um processo que envolve o uso social da escrita por meio de textos literários. Entretanto, o letramento literário apresenta características específicas em relação a outros tipos de letramento, por isso precisa da escola e seus atores para se desenvolver integralmente.

Vale salientar que esse tipo de letramento vai além das competências de leitura e escrita, pois forma leitores capazes de entender o sentido do mundo através dos textos literários. Conforme Cosson (2021, p. 12), “[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.”

Nesse sentido, a simples decodificação fluente do aluno de um texto literário, não garante o letramento literário em sua essência, pois trata-se de um fenômeno complexo e sistematizado. Realizar letramento literário é apropriar-se dos sentidos do texto, e isso não se consegue apenas determinando que o aluno leia um texto narrativo ou poético, simplesmente por ler. Há de se definir os objetivos com essa leitura, há de se construir os sentidos do texto. Sendo assim, “a leitura literária na escola precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos, que não devem ser confundidos com o simples ensino de um conteúdo sobre literatura, nem como uma simples atividade meramente recreativa.” (Cosson, 2021, p. 169).

Diante dessa perspectiva, faz-se necessário que “professores” escolham metodologias assertivas, visando ajudar o aluno a desvendar os segredos e sentidos do texto literário, explorando suas potencialidades, conduzindo a leitura literária para a verdadeira construção de sentidos, sentidos esses expressos no texto, mas que ao mesmo tempo encontram uma conexão com o mundo do aluno/leitor.

Portanto, o letramento literário surge no contexto escolar como uma tentativa minimizar as dificuldades de se trabalhar com a literatura de forma significativa para o aluno, trazendo a possibilidade concreta de ressignificar a leitura literária na escola, aproximando de sua historicidade étnica, cultura, estética entre outros.

Cosson (2021), afirma que a literatura deve ser ensinada na escola através do processo de letramento literário, compreendendo-a como prática social, como



maneira de ampliar o repertório cultural do aluno. Segundo o autor, os diferentes momentos do processo de letramento literário dos alunos são estratégias práticas das quais o professor pode e deve lançar mão para atender às necessidades da escola. É este, portanto, um processo de “apropriação” da literatura através do texto literário.

Importa destacar que, ao considerar o letramento literário como processo, entende-se que se trata de um fenômeno dinâmico, que não se limita a um saber ou prática pontual. Por ser um processo de apropriação, permite a individualização, ao mesmo tempo em que exige interação social, pois só se torna próprio aquilo que, antes, era alheio (Cosson, 2021, p. 25).

Como é sabido, a literatura é um fenômeno dinâmico porque o processo de produção de sentidos de um texto não tem fim. O mesmo texto terá múltiplos significados, pois dependerá das memórias de seu leitor, a mesma leitura pode gerar diversas possibilidades de interpretação que podem acontecer, por exemplo, numa roda de leitura, fazendo desse processo algo singular e prazeroso.

A leitura do texto literário através do processo de letramento literário não é qualquer leitura, trata-se de uma leitura responsiva, que compreende o ato de ler associado diretamente a uma resposta. Isso consolida a prática interpretativa, segundo Cosson.

Nessa lógica, realizar o letramento literário requer a utilizamos de uma metodologia inclusiva que dê continuidade ao processo de descobertas sobre o texto, numa junção de atividades direcionadas e mediadas pelo professor, tornando o trabalho mais amplo e mais interessante.

A metodologia de ensino de leitura literária desenvolvida por Cosson (2021), denominada de sequência básica, fundamenta-se nesse direcionamento. Vale ressaltar que a sequência é estruturada em torno de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A primeira etapa, a motivação, segundo Cosson (2021, p. 77), “consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido”. O processo de motivação é fundamental, uma vez que os alunos não se sentem atraídos para determinadas leituras e não veem nelas um motivo para ler.

Na segunda etapa, tem-se a introdução. Cosson (2021, p.57) afirma que “chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra”. O autor supracitado atenta para o fato da importância da introdução como uma preparação do aluno para receber o texto a ser lido.



A terceira etapa corresponde à leitura dos textos literários, nesse momento o educando entrará no mundo da leitura literária, é nela que novos horizontes serão descobertos, surgirão novos olhares acerca de si e do outro, terá uma percepção de mundo que não havia tido antes das leituras.

No que tange à quarta e última etapa, Cosson (2021) pontuou a respeito da interpretação dos textos. É na etapa da interpretação que podemos observar se as etapas que a antecederam foram exitosas. “[...] a interpretação parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2021, p. 64).

O teórico ressalta que existe várias as concepções relacionadas a interpretações de textos literários, o que faz dessa etapa um pouco mais complexa do que as anteriores. Compreender o sentido do texto, a relação de significados que ele estabelece nas suas linhas e entrelinhas, o que o autor quis dizer, o diálogo entre texto e contexto, faz do leitor um coautor, e isso faz parte da competência leitora que queremos que os nossos alunos alcancem.

Construção Identitária do Negro na Literatura Infantojuvenil

Com a promulgação da Lei Federal nº 10.639/03, que altera a LDB nº 9.393/96, a referida legislação passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o



currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (Brasil, 1996, p. 23)

É importante salientar que, com essa alteração, contempla-se uma nova perspectiva histórica de afirmação de direitos e valorização educacional com a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana e da promoção de uma educação das relações étnico raciais na Educação Básica, dando o merecido reconhecimento a sua história e participação no processo de construção do Brasil.

Portanto, esse marco do século XXI nos leva a vislumbra uma nova história de afirmação de direitos em prol do reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e africana no Brasil. A inserção da cultura afro-brasileira e Africana nos currículos oficiais da Educação Básica surge de a necessidade da cultura Africana ter uma posição de igualdade dentro do sistema educacional brasileiro assim como as outras. Assim salienta Coelho (2000):

Por meio dessa Lei, crescia a esperança de refletir sobre a complexidade desse processo social e político acerca da educação inclusiva no Brasil, pois há muito vivíamos uma realidade escolar pautada no eurocentrismo, em currículos engessados por práticas uniformizadoras e homogeneizadoras que não consideravam as trajetórias, culturas e valores dos povos africanos e a cultura negra brasileira. Essa Lei reconhece a urgente necessidade de resgate dos valores identitários africanos e das contribuições dos afrodescendentes ao processo de formação da sociedade brasileira, sobretudo no âmbito da educação. (Coelho, 200, p. 12)

A literatura infantojuvenil têm um papel relevante no desenvolvimento intelectual de crianças, adolescentes e jovens, porém, nem sempre isso foi seriamente considerado. Antes do século XVIII, era restrita a poucos, somente crianças pertencentes as classes financeiramente elevadas podiam desfrutar do acesso aos clássicos da literatura, cabendo às crianças das classes populares o contato com uma literatura de tradição oral, difundida pelos mais velhos.

A história da literatura infantil é permeada por desdobramentos evolutivos, começando o delineamento no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características



próprias, sendo necessário distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta. (Cunha, 1999, p. 22). É importante salientar que mesmo diante dessa “evolução” os primeiros livros para crianças, tinham apenas o objetivo de educá-las para a moral e a ética da época. Contudo, nos dias atuais a leitura literária em sala de aula pode ser instrumento de libertação e democracia, quando se propõem na direção formativa da criança, adolescente e jovem no que tange a temática da diversidade atrelada a necessidade de respeitar o outro.

Como afirma Silva (2016), com o reconhecimento da importância de literatura infantil, viu-se o grande elo que pode ser criado entre a ludicidade do livro, a imaginação e o trabalho, com temas que, de forma lúdica, podem quebrar estereótipos, preconceitos e promover uma democracia cultural na sociedade contemporânea. Contudo, ao se protagonizar, os/as negros/as os escritores quase sempre agem visando um trabalho focado no conceito complexo de raça e sobretudo, para combater o racismo, o qual não foi extinto e ainda precisa ser fortemente combatido na sociedade brasileira.

Assim, é importante apresentar que a etimologia do termo *raça* é cercada de controvérsias, sendo possível falar, com certo grau de segurança, que o seu significado sempre esteve associado ao ato de estabelecer “classificações”, de modo que, inicialmente, classificou-se os animais e as plantas e, posteriormente, os homens (Almeida, 2018, p. 18).

E nessa tentativa de definir o racismo, temos Almeida (2018), que diz ser:

“Uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.” (Almeida, 2018, p. 25)

No entanto, o que configura de fato o surgimento do racismo no Brasil, é o marco se dá com o início da colonização, entre os séculos XV e XVI, através da discriminação e desumanização que os europeus estabeleceram contra os nativos, historicamente chamados de índios e compreendidos como um povo único, mesmo no território brasileiro já havendo diversidade étnica, linguística e sociocultural.

Resultado e discussões

A temática do letramento literário em torno da construção identitária do negro assume papel fundamental no contexto educacional brasileiro no século



XXI, sobretudo por proporcionar o despertar da criticidade nos estudantes a partir de práticas pedagógicas distantes da herança eurocêntrica. Nesse sentido, o presente relato apresenta uma proposta intervencionista desenvolvida com estudantes do 6º ano, do município de Guarabira - PB.

A proposta foi estruturada tendo objeto de leitura A obra infantojuvenil *A menina dos cabelos de algodão* (2020) da escritora baiana Wynne Carvalho, que celebra a cultura afro-brasileira e a identidade negra. A escolha da obra como eixo central das atividades deve-se ao seu potencial para fomentar reflexões acerca da identidade racial, representatividade, ancestralidade, racismo, preconceito e discriminação, aspectos essenciais para o tratamento das questões étnico-raciais no chão da sala de aula.

A proposta de intervenção a partir da Sequência Básica de Cosson (2021) mostrou-se pertinente, pois garantiu o debate crítico interdisciplinar, principalmente no que se refere a decolonialidade.

No decorrer da aplicação sequencial foi possível promover entre os estudantes reflexões significativas sobre a construção identitária, racismo estrutural, ancestralidade entre outros. É importante salientar que também um cartaz ilustrativo denominado PENTE, colaborou com o estudo detalhado dos elementos da narrativa: personagem, enredo, narrador, tempo e espaço, visando aproximar simultaneamente do pertencimento social.

Após as primeiras impressões em relação a leitura da obra, os estudantes demonstraram conhecimento consolidado no que tange a ancestralidade, afirmando ser fonte de resistência, transmissão de saberes e tradições de geração em geração, um convite para crianças, adolescentes e jovens explorarem suas raízes e se conectarem de forma positiva.

Esse dado confirma que a leitura literária da obra *A menina dos cabelos de algodão*, serviu como instrumento poderoso onde a conexão com as raízes ancestrais, nesse contexto histórico marcado pela escravidão, pode contribuir para combater o racismo estrutural e a promoção a auto-aceitação, especialmente em relação ao cabelo crespo.

Em suma, o estudo teórico nos permitiu compreender que: a Literatura infantojuvenil afro-brasileira é importante para o desenvolvimento do letramento literário e a construção identitária do negro, desta forma, pode ser utilizada como instrumento eficaz nas aulas do componente curricular de Língua Portuguesa.

As reflexões, aqui apresentadas, discutem sobre a construção identitária do negro. Ademais, traz uma sequência básica, tendo como objeto de leitura,



a obra infantojuvenil afro-brasileira *A menina dos cabelos de algodão* (2020) de Wynne Carvalho, pode-se constatar a relevância da aplicação por meio da análise de gráficos, estes construídos de maneira fundamentada e contínua, a partir de perfis inicial dos estudantes e autoavaliação.

Considerações finais

A literatura infantojuvenil deve ser vista como uma porta de entrada acessível ao letramento e, nessa perspectiva, é importante que, enquanto professores, pensemos como apresentar para os alunos esse fenômeno que contribui diretamente com o modo de pensar dos sujeitos.

É mister que uma educação literária antirracista pode oportunizar o diálogo étnico-racial, tendo como indicadores a valorização do negro, uma educação voltada ao combate do racismo, o “fim” da desigualdade social e racial.

Portanto, com o advento da lei 10.639, de 2003, estabelecendo a obrigatoriedade de incluir o trabalho com história e cultura da África e afro-brasileira, temos também um salto significativo frente a implementação do letramento literário propriamente dito, levando para as salas de aula as obras de escritores e escritoras afro-brasileira.

Enfim, desde o momento da escolha da obra *A menina dos cabelos de algodão* (2020) de Wynne Carvalho até a consolidação da proposta intervencionista, ficou compreendido que a intencionalidade pedagógica não está apenas em trazer a representatividade negra, mas, sobretudo, libertar nossos alunos dos estereótipos que os limitam no contexto escolar, atrelada a formação de crianças, adolescentes e jovens antirracistas.



Referências

- ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2018.
- BRASIL. Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- CARVALHO, Wynne. **A menina dos cabelos de algodão**. São Paulo: Uirapuru, 2020.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., São Paulo: Editora Contexto, 2021.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: Teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização as muitas facetas**. Revista brasileira de Educação, São Paulo, 2004.
- SILVA, Vânia Maria. **A literatura infantil em sala de aula: verificando as formas de abordagens**. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/48584881.pdf>. Acesso em: 24 maio 2024.
- SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: uma proposta para sala de aula. São José do Rio Preto, 2014.



A LITERATURA NEGRA FEMININA COMO FERRAMENTA CONTRACOLONIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA

Ana Paula Nogueira Campos
UNP - Brasil

Eu tenho dito muito que a gente sabe falar pelos orifícios da máscara e às vezes a gente fala com tanta potência que a máscara é estilhaçada. E eu acho que o estilhaçamento é o símbolo nosso, porque a nossa fala força a máscara.

(EVARISTO, 2017)

Podemos afirmar que os relatos de racismo e de silenciamento não ficaram no passado; antes, estão vivos em nossa memória e guiam nossa forma de ser e estar no mundo. Trazemos de volta a discussão em torno da máscara de Anastácia, usada não apenas como forma de evitar que os escravizados se alimentassem, mas, principalmente, como objeto de tortura e medo, que impunha um senso de mudez, definia de maneira brutal quem estava autorizado a falar, representando, assim, toda a dor e opressão da colonização.

Nesse contexto, compreendemos que determinadas identidades são gestadas e reproduzidas em nós através da visão e da narrativa dos colonizadores; guardamos as falas de submissão e o discurso falacioso de que somos todas/os iguais. Contudo, no cotidiano das práticas escolares que dilaceram diariamente nosso ser, compreendemos que não somos tão iguais assim.



Os apelidos pejorativos usados para se reportar ao nosso cabelo crespo, os olhares preconceituosos, o coleguinha que se recusava a fazer par conosco nas festividades escolares são apenas alguns exemplos dessa opressão diária. Infelizmente, o que parece ser um relato individual é, na verdade, a marca do racismo cotidiano que nos remete ao período escravista, revelando um padrão histórico de traumas coletivos desse período e que se mantém forte e vívido até hoje.

Esse cotidiano marcado por microagressões e silenciamentos evidencia o quanto a escola, enquanto espaço de socialização e formação cidadã, ainda falha em promover uma educação verdadeiramente inclusiva. As estruturas racistas persistem como barreiras simbólicas que afastam o sujeito negro do reconhecimento pleno de sua humanidade e de sua capacidade intelectual.

O lugar de fala e a escrita como resistência

É perante a condição de mulher negra que assumimos nosso lugar de fala como lugar de pertencimento legítimo. Uma fala baseada em nossas subjetividades, vivências e percepções próprias. Evocamos as ideias de ensino transgressor de Hooks (2017) e seguimos na contramão do pensamento colonizador, quando este defende que a mulher negra apenas pode se destacar quanto ao corpo e não quanto ao pensamento. Assim, como intelectuais, podemos e devemos unir nosso pensamento às práticas de pesquisas acadêmicas (Hooks, 2017).

Não se trata, porém, de uma discussão esvaziada de aportes teóricos, refletindo apenas uma opinião pessoal, sem objetividade, mas de uma maneira de levar a fala das mulheres negras aos espaços públicos e, com ela, contribuir na representatividade e no fortalecimento de outras/os meninas/os negras/os que ainda hoje têm sido silenciadas/os nas escolas públicas, sob a égide do racismo e do preconceito.

Buscando contribuir para a legitimação da escrita das pessoas negras dentro dos espaços acadêmicos, a escritora e doutora Giovana Xavier (2019) cunhou o termo 'escrivência acadêmica', que consiste na valorização das nossas narrativas pautadas em experiências pessoais, fazendo com que deixemos de ter nossas dores sendo usadas como objeto de estudo. Passamos, assim, a teorizar sobre tais questões, conduzindo um campo fértil para crianças, jovens e adultos negros que, através da leitura de obras com olhar racializado, encontram caminhos para trilhar suas jornadas com mais segurança.



Assim, em meio a silêncios e conservadorismo, esse conjunto de textos coloca luz em novas formas de produção científica, localizadas nos saberes de mulheres negras. Conhecimentos ligados à memória oralidade, histórias, trajetórias familiares e demais narrativas de classe trabalhadoras, desqualificadas pela mainstream (Xavier, 2019, p. 77).

A ‘escrivência’, portanto, representa mais do que um ato de escrever; trata-se de uma forma de resistência epistemológica, que desafia os padrões de conhecimento eurocentrados e posiciona os saberes negros como legítimos e fundamentais para uma educação crítica e transformadora. Esse movimento não é isolado, mas parte de uma insurgência coletiva que conecta memória, identidade e práxis pedagógica.

Educação étnico-racial e a Lei 10.639/03

Assim, diante do contexto (de racismo e preconceito no ambiente escolar) apresentado, constatamos que a temática deste trabalho está inserida nas mais recentes discussões do cenário educacional desde a homologação da Lei 10.639/03. Esta determina que Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) inclua nos currículos escolares a abordagem do tópico *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*, enquanto a Lei 10.639/03 institui o 20 de novembro como Dia da Consciência Negra no calendário escolar.

Nesse sentido, constatamos que foi necessária uma medida de obrigatoriedade para que a escola voltasse seu olhar para tais questões e que, por esta mesma razão, tal iniciativa não veio atrelada a pesquisas e estudos mais aprofundados sobre o tema, gerando uma ‘carnavalização’ do assunto nas escolas em festividades pontuais na data citada.

Apesar dos avanços legais, é notório que a implementação da Lei 10.639/03 enfrenta diversos obstáculos nas escolas públicas brasileiras. A falta de formação adequada dos docentes, o racismo institucional e a ausência de materiais didáticos comprometidos com a história e cultura afro-brasileira contribuem para a superficialidade com que o tema é tratado.

O desafio promovido pela Lei Federal Lei nº 11.645/08 de garantir a presença dos conteúdos relacionados à História e à Cultura Afro-Brasileira e Africana, em uma perspectiva de educação das relações étnico-raciais e antirracistas em salas de aula do ensino fundamental e médio, gerou grande debate e discussões em eventos acadêmicos, mas, infelizmente, o que se percebe atualmente são ainda



atividades pontuais de algumas/uns professoras/es e não um projeto envolvendo toda a comunidade escolar durante todo o ano letivo.

Além disso, o tema da diversidade étnico-cultural passou a ser abordado sob o prisma de uma prática educativa igual para todos, homogeneizando o ensino, acabando por legitimar um discurso discriminatório e racista que, por sua vez, colaborava para o fracasso escolar de crianças negras, conforme é apontado em documento:

O subdimensionamento dos efeitos das desigualdades étnico-raciais embota o fomento de ações de combate ao racismo na sociedade brasileira, visto que difunde a explicação da existência de igualdade de condições sociais para todas as pessoas. Sistemáticamente, a sociedade brasileira tende a fazer, ainda hoje, vistas grossas aos muitos casos que tomam o espaço da mídia nacional, mostrando o quanto ainda é preciso lutar para que todos e todas recebam uma educação igualitária, que possibilite desenvolvimento intelectual e emocional, independentemente do pertencimento étnico-racial do/a aluno/a. Com isso, os (as) profissionais da educação permanecem na ação-percepção do entrave promovido por eles/as, ao não compreenderem em quais momentos suas atitudes diárias acabam por cometer práticas favorecedoras de apenas parte de seus grupos de alunos e alunas (Cavalleiro, 2006, p. 23).

Na citação, nota-se que Cavalleiro (2006) ressalta um ponto crucial na discussão sobre o racismo estrutural no contexto educacional brasileiro: a invisibilização dos efeitos das desigualdades étnico-raciais. Ao naturalizar a ideia de igualdade de condições entre todos os sujeitos, sem considerar as disparidades históricas e sociais que afetam principalmente a população negra e indígena, a sociedade brasileira acaba por mascarar o racismo e dificultar a formulação de políticas efetivas de combate a ele.

Cavalleiro (2006) denuncia como o racismo segue sendo negligenciado nas práticas escolares, inclusive por parte dos próprios profissionais da educação. Ao apontar que muitos permanecem na 'ação-percepção do entrave', a autora evidencia a dificuldade desses sujeitos em reconhecer que suas atitudes cotidianas – por vezes naturalizadas ou não intencionais – acabam por beneficiar apenas uma parcela dos estudantes. Essa postura, ainda comum, reforça a falsa ideia de igualdade de condições e impede avanços concretos na luta por uma educação que acolha de forma justa e equitativa crianças e jovens negros e negras.



A escola como espaço de reprodução ou resistência?

A sociedade brasileira sempre tende a colocar a/o negra/o à margem, discriminando suas expressões culturais, sociais e religiosas, e a escola, ao invés de ressignificar e repensar esse paradigma, reforça um discurso racista e preconceituoso quando suas ações são direcionadas por um currículo eurocêntrico e as/os alunas/os deixam de ser sujeitos dialógicos para limitarem-se à condição de objetos moldados e massificados. O silêncio na sala de aula, nesse sentido, torna-se uma forma de colonização, relegando o povo negro num lugar de subalternidade.

Quando pensamos o ambiente escolar como espaço de ordem e harmonia, deixamos de considerar a importância dos momentos de conflito, discordância de pensamento e debate como forma de desenvolvimento do pensamento e do caráter humano. A despeito disto, Cavalleiro (2006, p. 23) elucida que:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais.

Cavalleiro (2006) traz uma denúncia incisiva sobre o papel da escola no processo de reprodução das desigualdades raciais. O trecho evidencia que o silêncio institucional diante das relações raciais não é neutro nem inofensivo; ao contrário, ele contribui ativamente para a manutenção de uma estrutura de poder racializada, onde a branquitude é associada à superioridade e o pertencimento negro é relegado à inferioridade.

Esse ‘silêncio’ não significa apenas a ausência de discursos explícitos sobre raça, mas também a falta de práticas pedagógicas intencionais que valorizem a diversidade étnico-racial, combatam o racismo e promovam uma educação antirracista. Quando a escola se omite, ela permite que os(as) estudantes formem suas ideias a partir de referências externas – muitas vezes baseadas em estereótipos, preconceitos e narrativas distorcidas veiculadas por meios de comunicação, redes sociais e até pela vivência familiar.

Além disso, a citação acima destaca um ponto fundamental: a ideia de que o não enfrentamento do problema permite a naturalização da hierarquização racial.



O cotidiano escolar passa, então, a legitimizar práticas excludentes e a reforçar a ideia de que a identidade negra está associada à marginalização, à incapacidade ou à falta de valor. Essa dinâmica reforça a desigualdade não apenas no âmbito do acesso, mas também da permanência e do reconhecimento do aluno negro na escola.

Desta feita, pode-se assentir que Cavalleiro (2006) faz um alerta para a necessidade urgente de romper com esse silêncio, promovendo uma educação que problematize as relações raciais, valorize positivamente a identidade negra e indígena, e forme sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a equidade racial. A lógica do silenciamento tem sido perpetuada também por meio das avaliações e conteúdos padronizados que ignoram as realidades socioculturais dos estudantes negros. Em vez de acolher suas vivências, a escola frequentemente deslegitima suas formas de saber, resultando em evasão, baixa autoestima e sentimento de inadequação.

O grito de dúvida, de questionamento e de discórdia foi gerando conflitos em sala de aula, sendo visto de maneira simplista pela/o professora/o como um ato de indisciplina. Às vezes, questões polêmicas são silenciadas, também, pela posição confortável ocupada por essas/esses profissionais, as/os quais cresceram, apropriaram-se de determinados saberes e, hoje, sem reflexão crítica, repassam o que sabem, conforme nos sugere o documento do Ministério da Educação: “A escola que formou as/os profissionais da educação que atuam hoje se baseou numa perspectiva curricular eurocêntrica, excludente e, por vezes, preconceituosa” (Nascimento, 2006, p. 127).

Essa/esse professora/o nega o fato de que sujeitos dialógicos crescem na diversidade, sobretudo no respeito a ela. Crescem quando repensam, analisam, refletem sobre o ser/estar no mundo. A escola já tem direcionado o seu olhar para as questões da educação étnico-racial; porém, ainda se faz necessário, no que respeita à condução desse trabalho e à qualidade desse ensino, provocar nos discentes a compreensão com criticidade sobre o seu lugar no mundo, fortalecendo, com isso, a sua identidade.

Para uma pedagogia da liberdade

Partindo dessa constatação, cabe à/ao docente sair do discurso bem-intencionado e refletir sobre o que efetivamente pode e deve ser feito para auxiliar na formação de sujeitos ativos e reflexivos, orientando e discutindo questões



étnicas, políticas, econômicas e sociais. Sendo assim, apenas com uma pedagogia da liberdade é que podemos favorecer a conscientização por parte dos discentes, visando compreender as estruturas sociais como modelo de dominação e de violência (Freire, 2006).

Amarilha e Campos (2015, p. 150) reiteram essa discussão, afirmando que “se, por um lado, a escola é o reflexo da sociedade que a forjou, ela atua dialeticamente na formação dos indivíduos que compõem essa sociedade”. Partindo desta afirmação, reconhecemos que na educação encontramos as ferramentas necessárias para a descolonização do currículo, contribuindo para fomentar um olhar descentralizador das minorias que historicamente foram descritas de forma pejorativa e preconceituosa.

Nesse processo, é indispensável que os educadores/as se comprometam com práticas pedagógicas críticas que contemplem a pluralidade cultural, questionem os paradigmas hegemônicos e promovam o protagonismo estudantil, sobretudo o de estudantes negros/as. Isso exige um contínuo processo de autoformação e abertura para escutar e acolher saberes dissidentes.

Enfatizamos, portanto, que o trabalho comprometido com as questões étnico-raciais não visa segregar pessoas negras de pessoas brancas, favorecendo uma cultura em detrimento da outra, como comumente vem acontecendo durante as práticas escolares, mas, principalmente, oportunizar momentos nos quais personalidades e suas narrativas sejam retiradas do esquecimento e sejam reconhecidas e estudadas como forma de conscientizar para o fato de que pessoas negras também possuem intelectualidade e, portanto, também estão produzindo ciência. Nas palavras do mestre Nêgo Bispo (2023, p. 15):

Não tenho dúvidas 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 um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida. De fato, a confluência, essa palavra germinante, me veio em um momento em que a nossa ancestralidade me segurava no colo. Na verdade, ela ainda me segura! Ando me sentindo no colo da ancestralidade e quero compartilhar isso.

Uma educação rica em aprendizagem precisa, portanto, sair do círculo fechado de nomes canônicos e expandir o acervo literário escolar para escritoras e escritores que, por muitos anos, tiveram as suas narrativas abafadas pelo racismo. Sentir-se pertencente e reconhecer-se em relatos semelhantes aos vividos por nós



diariamente é o que nos permite nos colocar em novas perspectivas, como a de intelectuais que contribuem com seus saberes para uma troca maior e germinante.

Metodologia

Compreendemos que o universo literário tem grande importância na formação das subjetividades de crianças de diferentes raças e etnias, construindo nossa percepção de mundo e determinando nosso comportamento socialmente. Dessa forma, reconhecer este espaço como um lugar de disputa de narrativas é essencial quando constatamos a ausência de vozes não brancas em espaços escolares, criando a falaciosa impressão de que não temos representantes potentes para usar como recurso no âmbito escolar.

Nesse contexto, o presente artigo apresenta as contribuições de uma prática pedagógica contracolonial (Bispo, 2023), com ênfase na leitura de literatura escrita por mulheres negras da diáspora africana, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Natal-RN. Objetivamos demonstrar a importância da representatividade no universo literário, como um meio fortalecedor das nossas subjetividades, atuando como potencializador das nossas práticas de escrita criativa, levando crianças periféricas a se reconhecerem como intelectuais gerando possibilidades de um futuro historicamente negado.

Inicialmente, fizemos a apresentação do projeto literário problematizando em sala de aula junto às crianças sobre a ausência de vozes negras em obras literárias disponibilizadas por outras professoras em anos anteriores e lidas por eles. Uma vez por semana apresentávamos a biografia de uma das autoras, bem como suas obras.

O livro escolhido para ser lido na íntegra para a turma foi 'A cor da ternura', de Geni Guimarães (2018) e o livro em história em quadrinhos que conta a história de Carolina Maria de Jesus intitulado 'Carolina de Sirnele Barbosa e João Pinheiro' (2018). A escolha das duas obras se deu pelo fato de serem narrativas que nos apresentam a biografia das duas autoras de maneira elucidativa e envolvente, Por tratar-se de crianças que ainda não têm a prática de leitura.

Além destas, utilizamos trechos dos diários da própria Carolina Maria de Jesus (2014) e 'Cartas a uma negra', da antilhana Fraçoise Ega (2021), que passou a escrever cartas para Carolina após vê-la em uma revista francesa e se identificar com sua história e aparência. Escolhemos estas autoras pela mesma razão de



Françoise, a semelhança física e de memórias com as crianças da rede pública, além, é claro, de serem grandes nomes da literatura.

Seguindo os passos da antilhana, as crianças foram convidadas a escreverem cartas para as autoras, contando o que sentiram ao conhecer suas histórias, relatando também sonhos e expectativas para o futuro. Pretendemos gerar um ambiente no qual crianças negras se sentissem confortáveis em falar de suas vivências e crianças brancas desenvolverem o sentimento de empatia despertado pelas histórias de vida das autoras.

Com o empenho da escrita dos educandos, procuramos o editor de um jornal de nossa cidade com o intuito de divulgar as produções intelectuais das crianças. Com a solicitação aceita, passamos a fazer novas revisões textuais nos registros das crianças. A prática, além de ser obrigatória em turmas de ensino fundamental, pretendia fomentar nos alunos o desejo de melhorar seus escritos tendo em vista que agora, além da professora e familiares, seriam lidos por pessoas de todo o Brasil. Assim nasceu a coluna semanal Erê Mirim com relatos como:

Querida Dona Geni,

Eu me surpreendi conhecendo você. Uma linda história que fala sobre uma linda mulher: Geni Guimarães. É você! Uma grande pessoa. Cada livro uma linda homenagem. Minha professora falou muito, mas muito mesmo sobre você. Quase que a professora chorou falando de você. É, mas foi muito divertido te conhecer. Apenas homens racistas dizem que mulher só serve para cuidar da casa e dos filhos e isso não é verdade!!! Olhem o potencial que uma mulher pode ter. Agora você pode ser uma imagem de inspiração para outras mulheres. Incrível mesmo. Parabéns! Não tenho nada que falar mais. Tchau.

Com amor, Pedro Lucas.

Ou ainda cartas como a de Pedro Felipe:

Olá, doutora Carolina,

Hoje eu aprendi sobre você e sobre o que fez no passado. Você também passou por tanta coisa para ser escritora: sofreu racismo no bairro dos ricos, morou numa favela, apareceu no jornal, trabalhou em casa de dentista com sua mãe, estudou até o segundo ano e virou uma grande escritora com três filhos e mesmo assim rica ainda ficou humilde e independente. Você mudou o mundo mesmo. Todo mundo fazendo preconceito com você, mas você ficou com a cabeça levantada e fazendo bons livros.

Com alegria, Pedro Felipe.



São crianças saindo de uma perspectiva de ‘história única’, como nos esclarece Chimamanda Adichie (2019), e se percebendo no lugar de protagonistas das suas próprias histórias, reconhecendo o valor das vivências de mulheres negras que em tantos aspectos têm a aparência física e pessoal de suas mães, assim como aconteceu com Françoise Ega.

Considerações finais

Atividades que envolvem a leitura de literatura negra em sala de aula evidenciam a urgência de pensarmos em uma prática educativa que respeite e observe o repertório de memórias e o acervo literário da população negra. Quando lemos obras escritas por pessoas negras e nos reconhecemos em cada personagem ou mesmo em suas experiências, nos conectamos enquanto raça e encontramos caminhos para lidar com nossas dores e questões psicológicas. Precisamos ir além dos livros literários escritos por pessoas não negras, que se mantiveram como cânones da literatura brasileira, mas que não passavam de representações do imaginário negro repletas de estereótipos que adoeceram nossa psique.

Outro fator que precisa ser repensado é o discurso das escolas disfarçado de universalização do ensino. Bibliotecas repletas de exemplares de autores brancos carregam, em suas bagagens, suas ‘cosmopercepções’ de mundo, enquanto realidades culturais e existenciais de pessoas negras são ignoradas pelos professores.

Na tentativa fracassada de promover a ideia de que somos todos iguais, a escola acaba por evitar o debate, a discussão, a exposição dos preconceitos. O grito de dúvida dos alunos é abafado em nome da ordem e da disciplina. O racismo, a discriminação e o preconceito ganham força e seguem fazendo vítimas que não têm lugar de destaque na escola para reverberar suas dores e conquistas. A ausência de vozes negras adia o encontro com outras perspectivas de ser e ver o mundo, contribuindo para um olhar que segue na contramão Dos estereotipados e construídos por décadas pela indústria cultural.

Além disso, para além de ações e discussões pontuais em sala de aula, precisamos pensar em um projeto que envolva toda a comunidade escolar numa perspectiva que vá além de tornar acessíveis as literaturas escritas por mãos negras para todos. É preciso compreendê-las principalmente como uma forma de desmistificar esse olhar construído histórica e socialmente, reforçado ao longo de nossas vidas e que nos leva a pensamentos preconceituosos e ações racistas.



Que não apenas nossos alunos, mas também seus familiares possam ter acesso a obras literárias escritas por mulheres negras e, assim como Carolina Maria de Jesus, Françoise Ega e Geni Guimarães, possam se perceber no lugar de escritoras e produtoras de conhecimento. Que escrever sobre nossas vivências seja compreendido como um ato político que também nos pertence.

Quando crianças reconhecem a beleza de uma mulher negra e a força de sua escrita, é um passo significativo para que comecemos a caminhar rumo a uma sociedade menos misógina e racista. Durante tantos anos, essa sociedade prendeu mulheres negras e seus corpos em um lugar de hipersexualização e servidão – agora, ocupando lugares de intelectualidade.



Referências

- AMARILHA, Marly; CAMPOS, Wagner. **A formação em literatura e a construção das identidades negras no Ensino Fundamental**. Presidente Prudente, SP, v. 26, n. 3, p. 141-160, set. /dez. 2015.
- CAVALLEIRO, Eliane. Brasil. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- EVARISTO, Conceição. **Conceição Evaristo**: nossa fala estilhaça a máscara do silêncio. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/>. Acesso em: 02 set. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2017.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- NASCIMENTO, Abdias. Brasil. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Júlia Romeu. 1ª edição. São Paulo. Companhia das letras, 2019.
- EGA, Françoise. **Cartas a uma negra**: narrativa antilhana. Tradução Vinícius Carneiro e Mathilde Moaty. São Paulo. Todavia. 1. ed. 2021.
- JESUS, Carlina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo. Ática, 2014.
- GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. 2. ed. São Paulo. FTD, 2018.
- PINHEIRO, João; Barbosa, Sirlene. Carlina. 3. ed. **Pesquisa e argumento de Sirlene Barbosa**. Roteiro e desenhos de João Pinheiro. São Paulo. Veneta, 2018.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo. Ubu Editora. PISEAGRAMA, 2023.



O PRÍNCIPE E O BAOBÁ: RELAÇÕES (DE)COLONIAIS

Concísia Lopes dos Santos¹

UERN - Brasil

O clássico infantil *O Pequeno Príncipe*, escrito pelo francês Antoine de Saint-Exupéry, foi publicado pela primeira vez em 1943 e narra as aventuras vividas por um menino oriundo do asteroide B612 por vários planetas até chegar à Terra. Curioso é o fato de que existe, de fato, um asteroide B612, observado pela primeira vez em 1909, mas nominado apenas em 1993, em homenagem ao clássico francês. Após cair com seu avião no deserto do Saara, um piloto encontra um menino.

Na primeira noite adormeci sobre a areia, a quilômetros e quilômetros de qualquer terra habitada. Estava mais isolado que um naufrago num bote perdido no meio do oceano. Imaginem qual foi a minha surpresa quando, ao amanhecer, uma vizinha estranha me acordou. Dizia:

– Por favor... desenha-me um carneiro!

– O quê?

– Desenha-me um carneiro...

¹ Professora da área de Teoria da Literatura do Departamento de Letras Estrangeiras no Campus Avançado de Pau dos Ferros, do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, do Programa de Pós-graduação em Letras e colaboradora no Programa de Mestrado Profissional em Letras – Pau dos Ferros. Coordenadora do Projeto de Extensão ENLACE – Encontros de Literaturas, Artes, culturas e outras Expressões, do Campus Avançado de Pau dos Ferros. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: concisialopes@uern.br/concisialopes@gmail.com



Levantei-me num salto, como se tivesse sido atingido por um raio. Esfreguei bem os olhos. Olhei ao meu redor. E vi aquele homenzinho extraordinário que me observava seriamente (Saint-Exupéry, 2009, p. 9-10).

É a partir do encontro com esse “homenzinho extraordinário” que o narrador passa a pensar sobre as capacidades dos adultos e seus respectivos interesses. Publicado há mais de 80 anos, *O Pequeno Príncipe* é o segundo livro mais lido no mundo, perdendo apenas para a Bíblia². Isso nos leva a pensar sua condição de clássico da literatura universal, conforme discutido por Italo Calvino em seu também clássico ensaio “Por que ler os clássicos” (1993, p. 9: Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo...’”. Segundo Calvino, isso acontece com pessoas que se consideram grandes leitores, não valendo para a juventude, cujo encontro com os clássicos se dá sempre como um primeiro encontro. Mais à frente, o escritor italiano afirma: “Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia” (Calvino, 1993, p. 14). É nesse lugar que encontramos *O Pequeno Príncipe Preto*, do escritor brasileiro Rodrigo França, publicado em 2020: “Em um minúsculo planeta mora um menino preto com uma árvore Baobá. O menino gosta muito de regar a Baobá, que é sua única companheira” (França, 2020, p. 6).

A partir do momento que surge o *Pequeno Príncipe Preto*, não há como não recuperar o clássico francês mais lido no mundo. Não há como ler o texto de França sem recuperar o de Saint-Exupéry. Porém, a obra brasileira retoma a francesa a partir de um lugar de descolonização do olhar e do pensamento do leitor, com vistas a rever e revisar o lugar do pensamento ocidental enquanto um lugar que sobrepõe o movimento do colonizador ao do colonizado ao discutir a cultura pertencente a esses povos. A fim de orientar a análise, partimos da árvore baobá, presente nas duas obras, a partir de diferentes modos de compreendê-la.

Ao considerar a emergência dos estudos comparatistas neste começo de século 21 e relacioná-los à reversão do pensamento ocidental que, desde o século passado, abala hierarquias e valores, rasura fronteiras já nitidamente fixadas e delineadas, desnaturaliza valores culturais oriundos dos países colonizadores, tendo em seu horizonte a necessidade do conhecimentos das heterogeneidades

² Informação constante no site da Companhia das Letras: <https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788574066776/o-pequeno-principe>.



humanas, das suas histórias e das suas manifestações simbólicas e culturais, definindo-se assim pelo movimento de descolonização do pensamento, propomos neste estudo a comparação entre as obras *O Pequeno Príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry e *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França. Considerando-se que se trata de duas obras de diferentes séculos e continentes, objetivamos analisar como se constroem as suas personagens protagonistas, os planetas de onde vêm e suas viagens pelo Sistema Solar conhecendo novos planetas, suas intenções para as viagens, seus valores e culturas.

Tal análise tem o objetivo de situar no tempo e no espaço cada uma das obras, para, em seguida, destacar e relacionar os aspectos sociais e culturais que as constroem, observando os valores expressos nos elementos constituintes de suas heterogeneidades, de suas histórias e de suas manifestações simbólicas. Para isso, dar-se-á destaque ao baobá, que ocupa lugares e significados nas duas obras a partir de diferentes modos de entendê-lo e reconhecê-lo como um elemento natural e cultural representativo de um continente. Quanto à sua finalidade, trata-se de uma pesquisa básica estratégica, de base teórica, que requer obrigatoriamente uma revisão bibliográfica e a construção de novas ideias de modo sistematizado. Do ponto de vista da abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja responsabilidade da análise das informações coletadas é do próprio pesquisador, a partir da base teórica selecionada. Assim, deve-se compreender como a obra posterior retoma a sua anterior de modo a descolonizá-la.

O clássico francês

O Pequeno Príncipe foi publicado pela primeira vez em inglês e francês no ano de 1943, nos Estados Unidos. Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) Antoine de Saint-Exupéry foi exilado para a América do Norte, onde produziu a maior parte de sua obra literária. Em abril de 1943, ao deixar as terras estadunidenses para combater as tropas nazistas, entregou o manuscrito à sua companheira na época, a jornalista Sylvia Hamilton, que o vendeu 25 anos mais tarde à Morgan Library & Museum, de Nova Iorque.

O livro, que costuma ser considerado de literatura infantil, é dedicado a um adulto, por motivos explicados pelo próprio autor em sua dedicatória:

A Léon Werth

Peço perdão às crianças por dedicar este livro a uma pessoa grande.
Tenho um bom motivo: essa pessoa grande é o melhor amigo que possuo.



Tenho um outro motivo: essa pessoa grande é capaz de compreender todas as coisas, até mesmo os livros de criança. Tenho ainda um terceiro motivo: essa pessoa grande mora na França e ela tem fome e frio. Ela precisa de consolo. Se todos esses motivos não bastam, eu dedico então este livro à criança que essa pessoa grande já foi. Todas as pessoas grandes foram um dia crianças – mas poucas se lembram disso. Corrijo, portanto, a dedicatória:

A Léon Werth

Quando ele era criança (Saint-Exupéry, 2009).

Léon Werth foi um escritor e crítico de arte francês, de estilo surrealista, amigo e confidente de Saint-Exupéry. Escreveu sobre a sociedade francesa durante a Primeira Guerra Mundial, sobre a colonização francesa e sua participação durante a Segunda Guerra Mundial. Sua prosa foi considerada ácida ao escrever sobre o período entre guerras, sobre o colonialismo, ao qual era contrário, criticando o esplendor do período colonial do império francês, também opondo-se ao stalinismo e ao nazismo. Em 1941, Werth foi obrigado a se registrar como judeu, tendo suas viagens restritas e suas obras proibidas de ser publicadas. Ele e sua esposa Suzanne foram fortes figuras ao ajudar mulheres judias que fugiam da guerra, bem como soldados e demais pessoas que sofriam sob as forças bélicas nazistas.

A referência de Saint-Exupéry ao fato de Léon Werth ter fome e frio corresponde ao período em que o amigo viveu na região das montanhas Jura, entre a França e a Suíça, sozinho e, muitas vezes, com fome, enquanto seu apartamento em Paris servia de esconderijo para fugitivos da guerra.

A dedicatória do livro já enuncia a possibilidade de sua leitura por adultos e é muito provável que sejam eles quem melhor compreendam a obra, considerando-se o lugar filosófico que ela ocupa na literatura. *O Pequeno Príncipe* retoma o esquema do conto filosófico criado por Voltaire, especificamente, guarda certa semelhança com “Micrômegas”, um gigante de Sirius que decide aventurar-se pelo Universo, visita o Sistema Solar e vem parar na Terra, discutindo filosofia com os seres humanos. Faz lembrar também “O ingênuo”, do mesmo autor, cujo protagonista vindo de uma outra região não conhece os costumes franceses. Também o príncipezinho visita vários asteroides e planetas e discute filosofia com os habitantes desses lugares.

Ele se achava na região dos asteroides 325, 326, 327, 328, 329 e 330. Começou, então, a visitá-los, para desta forma ter uma atividade e se instruir.



O primeiro era habitado por um rei. O rei sentava-se, vestido de púrpura e arminho, num trono muito simples, embora majestoso.

- Ah! Eis um súdito! – Exclamou o rei ao ver o visitante.

E o príncipezinho perguntou a si mesmo: “Como ele pode reconhecer-me, se jamais me viu?”

Ele não sabia que, para os reis, o mundo é mais simples. Todos os homens são súditos (Saint-Exupéry, 2009, p. 34-35).

Assim como o gigante de Voltaire, o Pequeno Príncipe também viaja por diferentes lugares do Universo, parando em diferentes asteroides e conversando com diferentes pessoas, começando pelo rei, único habitante do primeiro planeta que ele visita. Ao dialogar com o rei, descobre que ele reina sozinho, sem súdito algum, mas que tem a certeza de ser o mais importante de todos naquele lugar. Vestido de púrpura, um tecido muito nobre da antiguidade, tingido com um corante extraído de moluscos marinhos, nas cores azul e vermelha misturadas, e de arminho, um tecido vindo de pele de arminho, um pequeno animal, de pelo macio, brilhante e durável, sendo uma fibra nobre e luxuosa desde a antiguidade em várias partes do mundo, o rei entende o príncipezinho como um súdito, passando a lhe dar ordens. É assim que ele descobre que, para a realeza, todos são seus súditos, mesmo aqueles que eles jamais viram.

Pensemos essa prática da realeza como uma característica comum aos países europeus, colonizadores. Partindo do pressuposto de que mandam em tudo, que regem e governam tudo, entendem-se no direito de dominar diferentes povos e nações, como um “monarca universal”:

Mas o pequeno príncipe estava espantado. O planeta era minúsculo. Sobre quem reinaria o rei?

[...]

Majestade... sobre quemreinais?

Sobre tudo – respondeu o rei, com uma grandesimplicidade.

Sobretudo?



O rei, com um gesto simples, indicou seu planeta, os outros planetas e também as estrelas.

Sobre tudo isso?

Sobre tudo isso... – respondeu o rei.

Pois ele não era apenas um monarca absoluto, era também um monarca universal (Saint-Exupéry, 2009, p. 36-37).

O Pequeno Príncipe segue sua viagem, deixando o planeta do rei para conhecer novos lugares e adquirir mais conhecimentos:

O segundo planeta era habitado por um vaidoso.

Ah! Ah! Um admirador vem visitar-me! – exclamou a distância o vaidoso, mal avistara o príncipezinho.

Porque, para os vaidosos, os outros homens são seus admiradores. [...]

O planeta seguinte era habitado por um bêbado. Esta visita foi curta, mas deixou o príncipezinho mergulhado numa profunda tristeza.

[...]

O quarto planeta era o do empresário. Estava tão ocupado que nem sequer levantou a cabeça à chegada do pequeno príncipe.

[...]

O quinto planeta era muito curioso. Era o menor de todos. Tinha o espaço suficiente para um lampião e para um acendedor de lampiões... O pequeno príncipe não conseguia entender para que serviam, no céu, num planeta sem casa e sem gente, um lampião e um acendedor de lampiões. [...] “Era o único com quem poderia ter feito amizade. Mas seu planeta é mesmo pequeno demais. Não há lugar para dois.”

[...]

O sexto planeta era dez vezes maior. Era habitado por um velho que escrevia em livros enormes.



[...]

O sétimo planeta foi, portanto, a Terra.

A Terra não é um planeta qualquer! Contam-se lá cento e onze reis (não esquecendo, é claro, os reis negros), sete mil geógrafos, novecentos mil negociantes, sete milhões e meio de beberrões e trezentos e onze milhões de vaidosos – isto é, cerca de dois bilhões de pessoas grandes (Saint-Exupéry, 2009, p. 40-56).

Se pensarmos na configuração do Sistema Solar à época da escritura do livro de Saint-Exupéry, poderíamos relacionar os asteroides visitados pelo pequeno príncipe com os planetas que o formam, do mais distante ao mais próximo do Sol. Plutão, hoje não mais considerado um planeta pelos astrônomos desde 2009, teria o rei governante do submundo. Plutão era o governante do submundo e um dos doze deuses principais da mitologia romana, tendo seu reino embaixo da Terra e sequestrado Perséfone para ser sua esposa e rainha de seu reino.

Netuno seria o segundo planeta visitado pelo pequeno príncipe. O planeta Netuno é classificado como um gigante de gelo em função de sua composição, que é feita por gases como hélio, metano, hidrogênio e amônia, e da ausência de uma superfície sólida. Seu nome é uma homenagem ao deus romano Netuno, equivalente ao grego Poseidon, senhor dos mares e das águas, capaz de criar terremotos e tempestades. Esse deus teve muitas relações amorosas, com Salácia (sua principal esposa), Anfitrite, Halia, Amimona, Teosa e Ceres, entre outras mortais. Ele é frequentemente representado nu, com uma longa barba, o tridente na mão, às vezes sentado ou em pé sobre as ondas, ou em um carro puxado por cavalos marinhos, uma imagem de poder, beleza, virilidade e vaidade.

Urano é o terceiro planeta visitado pelo pequeno príncipe, sendo o sétimo planeta a partir do Sol e o terceiro maior do Sistema Solar. É um gigante de gelo com uma atmosfera densa, composta por hidrogênio e hélio. Urano é conhecido por sua cor azul-esverdeada, anéis e inclinação de quase 90 graus em relação ao plano de sua órbita, o que o faz girar de lado, além de girar em sentido oposto aos demais planetas do sistema. Esse planeta recebeu seu nome em homenagem ao deus Urano, pois é azul, cor semelhante à do céu. O deus Urano era o deus grego do céu, o mais antigo deus supremo e o pai dos titãs. Seu nome significa “o que cobre” ou “o que envolve”. Na narrativa de Saint-Exupéry seria habitado por um bêbado, talvez pelo fato de girar ao contrário dos demais planetas do



sistema que constitui, embriagado, embebedado de uma sensação só sua, em uma dinâmica diferente dos demais a sua volta.

Saturno é o quarto planeta que o príncipezinho visita. É o sexto planetado Sistema Solar, a partir do Sol. É um gigante gasoso, composto principalmente de hidrogênio e hélio, sendo famoso por seus anéis, formados por gelo, poeira e fragmentos de rocha e considerado uma das joias do Universo. Saturno era o deus romano da agricultura, da colheita, da abundância, da riqueza, da libertação, do tempo e da renovação periódica. Ele era também conhecido como o deus da geração e dissolução, um titã, filho do Céu (Urano) e da Terra (Gaia). Não à toa seria habitado por um empresário, um “sujeito sério”, que gosta de “exatidão” e que possui as estrelas:

Tu possuis as estrelas?

Sim.

Mas eu vi um rei que...

Os reis não possuem. Eles “reinar” sobre. É muito diferente.

E de que te serves possuir as estrelas?

Serve-me para ser rico (Saint-Exupéry, 2009, p. 45).

O quinto planeta visitado pelo príncipezinho seria Júpiter, o maior planeta do Sistema Solar, mas na narrativa aparece como o menor de todos os visitados pelo protagonista. Júpiter possui o dia mais curto do Sistema Solar: ele leva apenas cerca de 10 horas para girar uma volta completa – 14 horas mais rápido do que a rotação média da Terra. Não à toa é habitado por um acendedor de lâmpadas: “– Eu executo uma tarefa terrível. No passado, era mais sensato. Apagava de manhã e acendia à noite. Tinha o resto do dia para dormir...[...] Agora, ele dá uma volta por minuto, não tenho mais um segundo de repouso. Acendo e apago uma vez por minuto” (Saint-Exupéry, 2009, p. 48).

Marte seria o sexto planeta onde o Pequeno Príncipe chega. Ele é o quarto planeta do Sistema Solar mais próximo ao Sol, situado entre a Terra e Júpiter, e o segundo menor, ficando atrás apenas de Mercúrio. Batizado em homenagem ao deus romano da guerra, muitas vezes é descrito como o “Planeta Vermelho”, porque o óxido de ferro predominante em sua superfície lhe dá uma aparência avermelhada.



Na mitologia romana, Marte era o deus da guerra, da agricultura e protetor de Roma. Ele era filho de Júpiter e Juno, sendo um dos deuses mais importantes do panteão romano. Novamente Saint-Exupéry desconstrói a informação científica, descrevendo o planeta como maior do que o anterior. Seu habitante, “um velho que escrevia em livros enormes”, que se apresenta ao príncipezinho como um geógrafo: “É um especialista que sabe onde se encontram os mares, os rios, as cidades, as montanhas, os desertos” (Saint-Exupéry, 2009, p. 51). Porém esse geógrafo não conhece nada de seu planeta, o que deixa o Pequeno Príncipe muito decepcionado:

Mas o senhor é geógrafo!

É verdade—disse o geógrafo. —Mas não sou explorador. Faltam-se os exploradores! Não é o geógrafo quem vai contar as cidades, os rios, as montanhas, os mares, os oceanos, os desertos. O geógrafo é muito importante para ficar passeando. Nunca abandona sua escrivaninha. Mas recebe os exploradores, interroga-os e anota seus relatos de viagem. E quando algum lhe parece mais interessante, o geógrafo faz um inquérito sobre a moral do explorador (Saint-Exupéry, 2009, p. 51-52).

Marte é atualmente o planeta mais explorado pelos astrônomos, mas há registros de observações que começaram no século XV, na China. Em função dessas especulações a respeito da existência de vida e água no planeta, Marte sempre foi objeto de curiosidade e interesse por parte de astrônomos e pesquisadores em todo o mundo, e por essa razão as missões de exploração nele começaram muito cedo. Talvez por isso Saint-Exupéry destaque essa necessidade de exploradores que venham a dar informações mais detalhadas sobre o planeta para o único habitante que ali vive, o geógrafo, que registra as informações, mas não pesquisa nem explora.

O Pequeno Príncipe chega, enfim, à Terra. A Terra não foi nomeada segundo o método romano de designação, ao contrário dos outros sete planetas do Sistema Solar. Se o fosse, a chamaríamos Gaia. Ele é o único exemplo no Sistema Solar de um ambiente que tenha dado origem à evolução da vida. Por isso, é descrito pelo narrador como não sendo “um planeta qualquer”. Na Terra, como descreve o narrador, é possível encontrar vários múltiplos dos únicos habitantes dos planetas visitados pelo Pequeno Príncipe.

É importante observar como inicia a descrição da população: “Conta-se lá cento e onze reis (não esquecendo, é claro, os reis negros) [...]” (Saint-Exupéry, 2009, p. 56). A expressão “(não esquecendo, é claro, os reis negros)” gera uma ambiguidade. Essa observação destacada entre parênteses parece realçar uma



informação que não parece muito evidente na cultura para a qual o escritor francês escreve sua obra, é como se os europeus não conhecessem a existência de tais reis negros. Ao mesmo tempo, parece querer exaltar tais figuras, sua importância, sua condição de existência. Ou seja, os povos negros possuem um rei, e, portanto, lei. Mas é contraditório o modo como trata uma árvore tão simbólica para o povo negro, especialmente o povo africano.

Partimos agora para compreender o olhar do baobá na obra de Exupéry. No capítulo V encontramos:

A cada dia eu ficava sabendo mais alguma coisa do seu planeta, da partida, da viagem. Mas isso devagarzinho, ao acaso das informações colhidas de suas observações. Foi assim que vim a conhecer, no terceiro dia, o drama dos baobás.

Dessa vez, ainda, foi graças ao carneiro. Pois de repente o pequeno príncipe me perguntou, como se tivesse um sério problema:

É verdade que os carneiros comem arbustos?

Sim. É verdade.

Ah! Que bom!

Não compreendi imediatamente por que era tão importante que os carneiros comessem arbustos. Mas o pequeno príncipe acrescentou:

Então eles comem também os baobás?

Expliquei ao principezinho que os baobás não são arbustos, mas árvores grandes como igrejas. E que mesmo que ele levasse consigo toda uma manada de elefantes, eles não chegariam a destruir um único baobá.

A ideia de uma manada de elefantes fez o pequeno príncipe rir:

Seria preciso colocar um por cima do outro... Mas, sabiamente, notou em seguida:

Os baobás, antes de crescerem, são pequenos.



É verdade! Mas por que desejas tu que os carneiros comam os baobás pequenos? Ora! Vejamos! - respondeu-me, como se se tratasse de algo óbvio. E foi-me preciso um grande esforço para decifrar sozinho esse problema.

De fato, no planeta do pequeno príncipe havia, como em todos os outros planetas, ervas boas e más. Consequentemente, sementes boas, de ervas boas; e sementes más, de ervas más. Mas as sementes são invisíveis. Elas dormem nas entranhas da terra até que uma cisme de despertar. Então ela espreguiça e lança, timidamente, para o sol um inofensivo galinho. Se for de roseira ou rabanete, podemos deixar que cresça à vontade. Mas quando percebemos que se trata de uma planta ruim, é preciso que a arranquemos imediatamente. Ora, havia sementes terríveis no planeta do pequeno príncipe...as sementes de baobá. O solo do planeta estava infestado. E quando não se descobre que aquela plantinha é um baobá, nunca mais agente consegue se livrar dela, pois suas raízes penetram o planeta todo, atravancando-o. E se o planeta for pequeno e os baobás, numerosos, o planeta acaba rachando.

[...]

E, de acordo com as orientações do pequeno príncipe, desenhei o tal planeta. Não gosto de tomar o tom de moralista. Mas o perigo dos baobás é tão pouco conhecido, e tão grandes são os riscos para aquele que um dia se perca num asteroide, que, ao menos uma vez, abro exceção e digo: "Crianças! Cuidado com os baobás!" Foi para advertir meus amigos de um perigo que há tanto tempo os ameaçava, como a mim, e do qual nunca suspeitamos, que tanto caprichei naquele desenho. A mensagem que eu transmitia era de grande importância. Perguntarão, talvez: Por que não há nesse livro outros desenhos tão impressionantes como o dos baobás? A resposta é simples: "Tentei, mas não consegui." Quando desenhei os baobás, estava inteiramente tomado pela iminência de seu perigo (Saint-Exupéry, 2009, p. 19-22).

Se observamos as palavras usadas para se referir aos baobás notamos o quão ruins eles são apresentados: "sementes más, de ervas más", "sementes terríveis". Se considerarmos fatos históricos da colonização, descobrimos que os europeus, ao chegar em terras africanas com a finalidade de capturar pessoas para servir de mão de obra escravizada nas terras americanas, perceberam que o povo africano mantinha uma dimensão sagrada em torno do baobá. E antes de atravessar o oceano para terras das colônias os escravizados passaram a ser obrigados a realizar um ritual ao redor do baobá com a finalidade de deixar ali



seus ancestrais e suas memórias. Assim, o baobá passou a ser chamada de árvore do esquecimento.

Ao ler o drama vivido pelo pequeno príncipe para conter os baobás de seu planeta, identificamos um olhar de desvalorização pela cultura do outro, a cultura africana, pois os baobás são plantas nativas da África. As expressões escolhidas pelo autor francês para descrever as plantas e as sementes de baobá são muito fortes e cruéis, não apenas com a árvore, mas também com a terra de onde ela se origina.

De acordo com os estudiosos das culturas e tradições africanas, as raízes do Baobá representavam os ancestrais de uma comunidade, os quais, como as raízes da árvore, também se encontravam firmes na terra e em suas origens continuavam participando da vida do grupo, guiando-os em importantes decisões e, um dia, reencarnariam para retornarem ao seu clã. O tronco eram a representação das crianças em crescimento, indo em direção ao ápice de suas vidas. Os galhos e as folhas significavam o amadurecimento. As folhas, ao caírem, retornando ao solo para alimentar as raízes, davam continuidade ao ciclo da vida.

Ao escrever de maneira tão cruel sobre os baobás, Saint-Exupéry acaba reforçando o olhar colonial do seu continente de origem, o eurocentrismo, uma visão de mundo que coloca a Europa e a cultura europeia no centro, considerando-as como a forma mais avançada e superior de organização social, história e conhecimento, desvalorizando ou ignorando as contribuições de outras culturas e civilizações, promovendo uma narrativa que privilegia a história e a perspectiva europeias.

O olhar decolonial para o clássico

Diferente do que escreveu Saint-Exupéry em seu clássico infantil francês, Rodrigo França, escritor brasileiro, traz um outro olhar para a árvore baobá em seu *O Pequeno Príncipe Preto* (2020). 77 anos após a publicação francesa, França lança um livro infantil que também trata de um príncipezinho, mas um Príncipe Preto, descentrando o olhar colonial da obra primeira. A partir da dedicatória do livro podemos encontrar um descentramento, pois, ao invés de dedicar a obra a um homem apenas, França o dedica “para toda a minha ancestralidade, com respeito e gratidão”.

Em sua obra, França dedica especial atenção e importância à árvore baobá, desconstruindo o olhar colonial de Saint-Exupéry, que a considerava uma erva má, da qual jamais se livraria se a deixasse vingar e crescer no planeta. Assim,



o escritor brasileiro questiona o poder do pensamento colonial, que influencia a forma como vemos o mundo, e ao mesmo tempo promove a valorização de saberes e culturas subalternizadas ainda hoje, como a cultura africana.

“Em um minúsculo planeta mora um menino preto com uma árvore Baobá. O menino gosta muito de regar a Baobá, que é sua única companheira” (França, 2020, p. 6, grifos do autor).

Observe-se que a narrativa começa destacando as protagonistas do enredo: um menino preto e uma Baobá. Observe-se também o uso da letra maiúscula para a escrita do nome da árvore. De acordo com a norma gramatical no português do Brasil, a letra maiúscula deve ser usada sempre para substantivos próprios, por ser um nome específico e individual de uma pessoa, lugar, ou coisa, distinguindo-o de outros da mesma categoria. Assim, não se trata apenas de um baobá qualquer, mas de uma Baobá específica, distinta das outras, como pode-se ler na obra de França: “Ah, já ia esquecendo: eu sou o Príncipe deste planeta. A Baobá disse que sou o Pequeno Príncipe. Ela é a Grande Princesa” (França, 2020, p. 6).

Mais uma vez observamos a valorização da árvore ancestral: “Ela é a Grande Princesa”. Desse modo, a árvore ganha mais importância que o menino, que representa na narrativa, o ser humano. Ela é GRANDE e ele é pequeno. Sua pequenez se dá diante da grande representatividade da árvore baobá para o povo africano.

O Baobá, nativo da África, possui um significado cultural e espiritual fundamental para diversos povos africanos. Em algumas tradições, a árvore é considerada a “árvore da vida”, representando a ligação com os ancestrais e a memória da comunidade.

Dignificados enquanto marco identitário, os Baobás confirmam um mandato repassado por gerações que habitam o reino dos antepassados, ciosamente resguardado em nome da tradição. Assim, bem mais que uma árvore, o Baobá é, por excelência, o guardião de sentidos e significados endossados pelos povos da África, pelas suas sociedades e culturas, seus modos de ser, suas aspirações, expectativas de vida e religiosidade. (Waldman, 2011, p. 225).

Para contar sobre a importância da árvore Baobá para o povo africano, o narrador diz:

Eu não sei quem veio primeiro. O planeta ou a Baobá. Ela é uma árvore sagrada, milenar. Está há tanto tempo aqui...



A Baobá gosta do solo seco, mas eu rego todos os dias com água morna. Não gosto de ver ninguém com sede. As amizades também devem ser regadas todos os dias. Nem com muita água nem com pouca.

Deixe-me contar um segredo: umavez por ano, numa única noite, nasce uma solitária flor de cabeça para baixo, e a Baobá explode de vida e alegria.

A flor dura poucas horas e fede igual a carniça, mas é linda demais. Eu acho engraçado, porque a Baobá é ao contrário. Os galhos são secos para cima, parecem raízes. As folhas só brotam quando chove. Parece até que caiu do céu, de ponta-cabeça.

Devo tanto à Baobá, sabe? Sabedoria é comida que nos alimenta.

Existe uma outra coisa chamada ancestralidade. Antes dessa árvore, existiu outra árvore, antes existiu outra árvore, e mais outra, outra e outra... Antes de mim vieram meus pais, os meus avós, os meus bisavós, os meus tataravós, os meus ta-ta-taravós... Todos eram reis, rainhas.

Como pode existir o hoje, o agora, se você não conhece o seu passado, a sua origem, as suas características? É assim que a gente conhece a nossa ancestralidade. Isso é sabedoria e ancestralidade (França, 2020, p. 8-9).

Isso desconstrói o olhar eurocentrista da narrativa de Saint-Exupéry, que apresenta a árvore baobá como algo a ser exterminado antes que cresça. Destaca-se também o respeito e cuidado do Pequeno Príncipe Preto com a árvore Baobá, que a rega todos os dias com água morna. Regar plantas com água morna ajuda na absorção de água e sais minerais pelas raízes, evitando choques de temperatura que podem prejudicar as plantas, especialmente em dias frios, ajuda a aumentar a taxa de hidratação da planta, e é uma boa opção para plantas que estão murchas devido à falta de água ou ao solo muito seco.

De forma simples o Pequeno Príncipe Preto consegue ensinar às crianças o que é uma baobá, sua importância para a história de um povo, sua força e resistência. Diferente do Pequeno Príncipe, de Saint-Exupéry, que deseja exterminar os baobás de seu planeta, para isso pedindo um carneiro que possa comer suas mudas assim que surgirem, o Pequeno Príncipe Preto rega a Baobá com o maior dos cuidados, de modo que ela permaneça sempre forte e frondosa, repassando sempre os seus ensinamentos ancestrais.



Este planeta é tão pequeno que só cabemos nós dois aqui. Em breve seremos três. Comparado a um planeta chamado Terra, aqui é tão pequeno que parece um grão de areia. Existem outros planetas espalhados por esse infinito Universo. Conheço alguns, mas o meu sonho é conhecer todos, um a um. Saber quem mora nesses lugares e o que fazem. Enquanto faço isso, deixo a semente da Baobá, porque quero espalhar por aí o que tenho de mais precioso: ela e o UBUNTU (França, 2020, p. 7).

Diferente do Pequeno Príncipe, de Saint Exupéry, que sai pelos planetas “a visitá-los, para desta forma ter uma atividade e se instruir”, o Pequeno Príncipe Preto, de França, deseja “conhecer todos, um a um. Saber quem mora nesses lugares e o que fazem” e para além disso, “deixo a semente da Baobá, porque quero espalhar por aí o que tenho de mais precioso: ela eo UBUNTU”.

Assim, notamos uma diferença de olhar e compreender os diferentes lugares que se visita. O príncipezinho de Saint-Exupéry quer apenas ter uma atividade diferente da que realiza em seu planeta e adquirir instrução, marcas de uma sociedade exploratória que atua a partir da desvantagem e da opressão, como nas relações eurocêntricas. Já o príncipezinho de França busca um conhecimento de novos lugares com algo também a oferecer: as sementes da Baobá e o Ubuntu. Nesse sentido, compõe a ideia de uma sociedade que se dedica à exploração, mas que leva também algo para investir nos conhecimentos daquele lugar, de modo a compreendê-lo e a ampliar seu conhecimento e cultura, criando a prática da busca e da autonomia, bem como da soma e valorização de vários conhecimentos.

Ao fazer isso, França novamente traz uma personagem de colonial, através da qual critica a persistência da colonialidade, que se manifesta em diferentes níveis, como na linguagem, na cultura, na produção de conhecimento e nas estruturas de poder, buscando deslocar o foco do pensamento eurocêntrico e ocidental, que tem sido dominante, para outras formas de conhecimento e saberes que foram marginalizados ou silenciados, como é o caso das culturas e tradições africanas. Para isso, o Pequeno Príncipe Preto quer levar aos planetas que visitar o Ubuntu.

Depois da sair voando de seu planeta agarrado à linha de uma pipa, o Pequeno Príncipe Preto chega ao planeta do rei: “*O planeta é um pouco maior do que o do Pequeno Príncipe Preto. O rei, único habitante, gosta muito de dar ordens. Ele vive sozinho, porque ninguém aguenta uma pessoa que só resmunga e é egoísta*” (França, 2020, p. 15, grifos do autor). Ali o menino desce, cava um buraco na terra e planta uma semente, depois vai embora, deixando o rei dando ordens sozinho. “Plantei uma semente da Baobá naquele triste planeta. Quando ela crescer e virar



muda, já será suficiente para o rei entender o que é UBUNTU” (França, 2020, p. 16). Em seguida, o Pequeno Príncipe Preto chega ao planeta Terra.

O planeta é grande, muito maior do que o planeta do Pequeno Príncipe Preto e o do rei. Diferente do rei solitário, esse planeta é cheio de gente e de bichos. Um planeta azul, onde moram bilhões de pessoas. Cada um de um jeito, de uma cor, de uma forma diferente de viver.

[...] A pipa me deixou num planeta azul. Eu me lembrei do que a Baobá tinha me falado sobre esse planeta com mais água do que terra.

Estranho, se tem mais água, por que se chama Terra?

A Baobá também disse que nele havia gente como eu (França, 2020, p. 16, grifos do autor).

No planeta Terra, o Pequeno Príncipe Preto encontra primeiro uma raposa, que ensina ao Pequeno Príncipe Preto o que é cativar, em uma cena semelhante a que encontramos na obra de Saint-Exupéry, mas fala também de afeto: “A palavra ‘afeto’ vem de afetar o outro. Afete com verdade” (França, 2020, p. 19). Após seguir o caminho indicado pela raposa, o Pequeno Príncipe Preto chega a um lugar onde encontra muitas pessoas:

Eram tantos, mas ninguém se falava. Ninguém olhava no olho do outro. Também ninguém falava comigo. Não largavam umas caixas pequenas iluminadas. Era tudo tão rápido, mas parecia que não estavam aproveitando o tempo. Não tinha abraço, não tinha sorriso.

[...]

Só tinha uma semente da Baobá. Lá aquele povo precisaria de milhares de sementes, de milhares de Baobás. Precisaria de UBUNTU.

[...]

Eu me lembrei do rei, que contava estrelas e era triste. Não queria que aquelas crianças crescessem como ele ou como aqueles adultos correndo contra o tempo. Aí eu gritei: “UBUNTU!”

Todos pararam para saber o que significava UBUNTU. [...]



“Porque vocês não dão as mãos e vão juntas e juntos? Porque não fazem UBUNTU? Eu sou porque nós somos! UBUNTU significa ‘nós por nós’! Se forem assim, juntos e juntas, todos vão ganhar as bolas. Todos serão vencedores. Como um de vocês pode ficar feliz se todos os outros estiverem tristes, sem bola?”

As crianças se olharam e se abraçaram. Aquele lugar começava a se encher de esperança. Resolvi plantar a última semente da Baobá (França, 2020, p. 24-25).

A palavra UBUNTU (pronuncia-se u-BUN-tu) é de origem africana (línguas *Nguni* do sul da África) e significa “humanidade para os outros”, “ser humano para outros”, ou “eu sou porque tu és. **Nós somos juntos!** Isso traz uma ideia de interdependência, ao reconhecer que somos todos interligados e que a nossa humanidade se manifesta através dos outros, criando uma comunidade e cooperação entre todos, ao acreditar que o sucesso individual está ligado ao sucesso coletivo e que a comunidade é essencial. A palavra UBUNTU gera também empatia e respeito, ao valorizar a dignidade de cada pessoa, reconhecer as diferenças entre elas e buscar trabalhar em conjunto, demonstrando mais humildade, ao acreditar que a nossa identidade é construída em relação aos outros e reconhecendo que somos todos parte de algo maior.

Ao ensinar às crianças da Terra o significado do UBUNTU e plantar nesse planeta uma semente da Baobá, uma árvore milenar, símbolo de sabedoria, o Pequeno Príncipe Preto age de modo decolonial, pois busca promover a transformação das sociedades e a criação de novos mundos, que sejam mais justos, equitativos e que valorizem a diversidade cultural. Trata-se, pois, de um protagonista de ações transformadoras em sua exploração, ao invés de uma exploração predatória, como acontece com o colonialismo europeu que domina as características sociais nos países que buscaram desde sempre subalternizar e silenciar, como faz o Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry, que deseja exterminar os baobás antes mesmo que cresçam.

Assim, *O Pequeno Príncipe Preto*, de França, faz uma paródia de *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry, pois “na paródia, os dois planos devem ser necessariamente discordantes, deslocados”, como afirma o crítico brasileiro Afonso Romano de Sant’Anna (2007, p. 13). Partindo do pressuposto de que as obras possuem protagonistas semelhantes ao experienciado, mas com modos diferentes de ações e reflexões, sendo a obra mais contemporânea crítica e de ideologias contrárias à obra clássica, temos uma paródia decolonial bem sustentada



pelasideias de França, pois “a paródia, por estar do lado do novo e do diferente, é sempre inauguradora de um novo paradigma. De avanço em avanço, ela constrói a evolução de um discurso, de uma linguagem, sintagmaticamente”, como afirma Sant’Anna (2007, p. 27).

O decolonialismo em *O Pequeno Príncipe Preto* critica a persistência da colonialidade, que se manifesta em diferentes níveis, como na linguagem, na cultura, na produção de conhecimento e nas estruturas de poder. Isso acontece por estar do lado da contra ideologia eurocêntrica, pois “a paródia é uma descontinuidade. [...] Falar de paródia é falar de intertextualidade das diferenças” (Sant’Anna, 2007, p. 28). Daí vem o novo na obra do escritor brasileiro. Ele coloca sua obra no *entre-lugar do discurso*, para utilizarmos o conceito de *entre-lugar do discurso latino-americano*, proposto por Silviano Santiago (2010), que se refere à posição da América Latina no cenário cultural e intelectual ocidental. Ele argumenta que a América Latina, ao se posicionar entre a tradição europeia e as culturas indígenas e africanas, ocupa um espaço de tensão e diálogo, onde a norma é desconstruída e a diferença é valorizada. É o que faz o a obra de França.

Considerações finais

Esta abordagem analítico-comparatista entre duas obras dirigidas ao público infantil, que possuem uma relação de intertextualidade (uma obra clássica da literatura francesa e uma obra contemporânea da literatura brasileira) busca questionar o poder do pensamento colonial, que influencia a forma como vemos o mundo, e promover a valorização de saberes e culturas subalternizadas, ao lançar um olhar específico sobre a relação das personagens das duas obras com a árvore baobá.

Neste estudo procuramos analisar o modo de conhecer e enxergar os diferentes lugares e as diferentes culturas a partir da proposta de viagem de um jovem príncipe tanto na obra clássica francesa como na obra contemporânea brasileira, que parodia a anterior.

A obra brasileira aposta na valorização dos saberes e culturas de grupos e comunidades subalternizados, buscando criar formas de conhecimento que não sejam baseadas na lógica da colonialidade, que sejam descontínuas, críticas e diferentes do discurso hegemônico europeu, ao dar destaque à ancestralidade africana na narrativa que sereelabora.



Em outras palavras, ao estar no *entre-lugar*, um espaço de “contaminação”, onde a América Latina, ao absorver e transformar elementos de outras culturas, cria uma identidade própria, a obra de França não se limita à repetição ou imitação, mas sim à sua própria forma de expressão e criação, ao reconhecer a riqueza e a complexidade de diferentes identidades culturais. O *entre-lugar* é um espaço de diálogo e tensão, onde a América Latina se relaciona com outras culturas, mas também mantém a sua autonomia e identidade, podendo criar um outro pequeno príncipe, um Pequeno Príncipe Preto.



Referências

- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. Ilustração Juliana Barbosa Pereira. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Aquarelas do autor. Tradução Dom Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- SANT'ANNA, Afonso Romano de. **Paródia, paráfrase & cia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- SANTIAGO, Silviano. **O entre-lugar do discurso latino-americano**: Cadernos Ultramares. Rio de Janeiro: Azougue, 2010.
- WALDMAN, Maurício. O Baobá na paisagem africana: singularidades de uma conjugação entre natural e artificial. **África**, [S. l.], n. esp, p. 223–235, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/102638>. Acesso em: 19 abr. 2025.



LITERATURA E POLÍTICA: CORPO E VOZ NEGROS RESTITUINDO SEUS ESPAÇOS DE PODER

Emanuelle Valéria Gomes de Lima¹

UEPB - Brasil

Luana Micaelhy da Silva Moraes²

Comumente, a temática da negritude é ignorada em nossa literatura infanto-juvenil, especialmente em obras do passado. Quando abordada, em algumas produções, esta temática tende a desqualificar e inferiorizar os personagens por suas características fenotípicas, intelectuais, culturais etc. Assim, ao projetar, por meio da linguagem literária, práticas que coadunam com a supervalorização do branco e a inferioridade negra, as produções sentenciam os sujeitos negros, quando não à invisibilidade e à inexistência, ao protagonismo da miséria, fazendo de sua trajetória um completo apagamento. Nessa medida, o silenciamento, a violência, a exclusão e as formas verbais discriminatórias, estendem-se da sociedade para a literatura e da literatura para a sociedade, em um movimento de troca constante. (Cf. Lima, 2021)

Devido ao seu papel social, a Literatura não está alheia ao processo de ressignificação do imaginário eurocêntrico que antecede os dias atuais, especialmente

1 Doutoranda em Literatura e Interculturalidade pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI/UEPB). E-mail: emanuelle.limaa@hotmail.com.

2 Mestra em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba-PPGLI/UEPB, Doutoranda PPGLI-UEPB. Professora substituta do Departamento de Educação- UEPB; Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. E-mail: luana.morais@servidor.uepb.edu.br.



no Brasil, cuja constituição sociocultural é diversificada e o racismo escancarado. Isso nos leva a refletir sobre a importância de criações literárias que confrontem a tradição universalizada em torno da imagem e da cultura branqueada e valorizem as histórias e as memórias ancestrais que contribuíram com a formação do país.

Por ser movente, a Literatura acompanha as (trans)formações sociais, que incluem um novo olhar sobre as literaturas infanto-juvenis de temática afro-brasileira, como acontece em *O mar que banha a ilha de Goré* (2014), da escritora brasileira Kiusam de Oliveira, que se dedica em difundir narrativas que possam proporcionar viagens democráticas e descentralizadoras à real história do processo de formação cultural brasileira. Suas produções, desconfiguram o modo de fazer literatura mirim por tratar da temática da negritude em um campo desconsiderado pela crítica e pela sociedade, estabelecendo assim, um lugar de representatividade para as personagens principais das narrativas. Essa reação aos padrões universalizantes, surge, em certa medida, por uma conscientização política que se estende à ficção, inscrevendo na história da Literatura uma existência outrora negada.

Pensando nisso, este estudo busca, inicialmente, demonstrar como a produção literária supracitada estabelece relação com a Política, a partir de um mergulho consciente pela história da inserção da temática afro-brasileira na Literatura. Em seguida, procura investigar a protagonista da obra enquanto enunciadora do seu próprio discurso, revelando uma nova perspectiva do texto literário, em que, tanto voz, quanto corpo, ocupam espaços outrora negados e negligenciados neste campo. As análises se dão por meio de revisão bibliográfica e se fundamentam através das perspectivas de autores como Cuti (2010), Evaristo (2009), Rancière (2005), Davis (2016), entre outros.

Literatura, subversão e política

A hegemonia cultural exerce uma relação de naturalidade junto às práticas e aos discursos excludentes da sociedade racista que tocam diversos âmbitos, inclusive a Literatura. No entanto, neste meio, acontece gradativa reação à hegemonia da branquitude, ao imaginário social e às relações sociais, através de um pensamento mais politizado, com o intuito de construir uma literatura mais democrática que visa evidenciar o que, injustamente, tornou-se banalizado pela sociedade. Certamente, essa percepção da realidade encontrou fundamentação em ideais hierárquicos determinados por seus códigos de dominação.



Em sua obra *A Partilha do Sensível* (2005), Rancière observa que a dominação reside numa sensível recepção e afecção da realidade, a tal ponto que ocorre a naturalização de uma hierarquia. Tal hierarquia se baseia na percepção do homem sobre às configurações simbólicas das crenças, das culturas dos povos, de suas histórias etc. Dessa forma, a integralização simbólica – dominadora sobre dominante – permite que o pensamento de superioridade e inferioridade se estabeleça e ganhe força por meio da repetição de teorias sociais e de discursos para controle e aparelhamento dos corpos.

Assim, a visão politizada na criação literária pode dar voz ao que, por longo período, foi silenciado, especialmente, quando se trata da disparidade das produções infanto-juvenis brasileiras que comportam a valorização de personagens brancos em detrimento de personagens negros em seus enredos. Segundo pesquisa intitulada *Relações étnico-raciais na educação e a literatura infanto-juvenil*: nas veredas da Lei 10.639/03, realizada entre 2005 e 2006, de um total de 1565 obras divulgadas nos catálogos analisados de oito editoras, 1183 contém personagens brancos e apenas 382 possuem personagens negros. Já em 2009, conforme identifica o estudo *Personagens negros na literatura infanto-juvenil*: há muito fazer-dizer, há muito palavra-ação, constata-se que às personagens negras atribuem-se atividades serviçais, são expostas sem um nome, geralmente animalizadas, desqualificadas, associadas à maldade e, especialmente, inferiorizadas por meio de suas origens geográficas, sua religião, bem como a sua situação familiar e conjugal (Cf. Oliveira, 2006; Oliveira, 2009).

Historicamente, apesar da produção literária infanto-juvenil brasileira nos anos 1980 destacar personagens negros, diferentemente das fases anteriores, o reforço aos estereótipos continua presente nas obras e pouco ou nada se manifesta de forma inovadora em relação a essa vertente. Notamos assim, que o panorama da literatura, de modo geral, é marcado, basicamente, por lutas que dizem respeito não só a inserção do segmento negro nas produções, mas também, ao modo como são retratadas personagens negras nas obras (Cf. Lima, 2021). Pois, “[...] com raríssimas exceções, a humanidade de tais personagens estará ausente de sua representação literária” (Cuti, 2010, p. 64).

Cuti (2010, p. 18), autor de *Literatura negro-brasileira*, aponta que as discussões sobre “raça” permeiam as produções brasileiras apenas na segunda metade do século XIX, sendo desenvolvidas teorias baseadas na crença da superioridade da raça branca. Já na segunda década do século XX, o Modernismo retoma veementemente as ideias de se caracterizar uma nacionalidade literária, buscando



na população pobre e nos indígenas a sua inspiração. Mas, desses segmentos sociais quer tão somente as manifestações folclóricas, não seus conflitos.

Ademais, a escritora Conceição Evaristo (2009), em artigo intitulado *Literatura negra*: uma poética de nossa afro-brasilidade, explica que, inicialmente, em nossa literatura o africano era considerado somente um “corpo escravo”. Em relação a criação de uma literatura escrita por negros, africanos e afrodescendentes tinham suas experiências desconsideradas não podendo instituir um modo próprio de produzir e de conceber um texto literário com todas as suas implicações estéticas e ideológicas. Por conseguinte, coube aos brasileiros, descendentes de africanos, inventarem formas de resistência que marcaram profundamente a nação brasileira.

Diante desse cenário, mobilizações sociais, culturais e educacionais se organizam e lutam pela atribuição de novos olhares sobre as produções afro-brasileiras, bem como pelo combate ao racismo através da desmistificação crítica dos personagens negros caricaturados presentes em algumas produções. Desde os anos 1990 e, principalmente, após a implementação da Lei Federal 10.639/2003, que garante o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica brasileira, ocorre parcial redimensionamento da temática na literatura mirim, como aponta Nascimento (2019).

Isso nos dá uma vaga dimensão do tratamento dado a temática étnico-racial em nossa literatura, pois quando nossos olhares se voltam apenas para a vertente negra, tendo sido o corpo negro, durante séculos, violado em sua integridade pelo sistema escravocrata do passado, ainda hoje, são segregados pelas relações raciais que vigoram tanto na sociedade real quanto na ficção. Com caráter sintomático e estigmatizado pelo racismo, a representação negra sofre as consequências do embranquecimento, vinculado pela rede capitalista dominante: falocêntrica e racista.

Somente a partir de movimentos consolidados por ações antirracistas é que nascem algumas políticas voltadas à democratização no campo da literatura. Portanto, é fundamental salientar que a temática racial foi inserida na literatura brasileira devido a luta e resistência de movimentos como a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro, a Imprensa Negra e a eclosão da Literatura Negra em São Paulo, de acordo com Cuti (2010). Além destes grupos, Evaristo (2009), ressalta que:

A expressividade negra vai ganhar uma nova consciência política sob a inspiração do Movimento Negro Brasileiro, que na década de 70 volta o seu olhar para a África. O Movimento de Negritude de Leopold Sedar



Senghor, Aimé Césaire e outros, tardiamente chegado ao Brasil, vem misturado ao discurso de Patric Lumbumba, Black Panther, Luther King, Malcom X, Angela Davis e das guerras de independência das colônias portuguesas. Amplia-se então um discurso negro, orientado por uma postura ideológica que levará a uma produção literária marcada por uma fala enfática, denunciadora da condição do negro no Brasil e igualmente afirmativa do mundo e das coisas culturais africanas e afro-brasileiras, o que a diferencia de um discurso produzido nas décadas anteriores, carregadas de lamentos, mágoa e impotência (Evaristo, 2009, p. 25).

A partir daí, sob a ótica consciente da linguagem política, surgem produções capazes de contemplar a história africana e afro-brasileira de maneira democrática, desconstruindo o que se tornou hegemônico na cultura ocidental e redirecionando, pelo menos na literatura, os olhares sobre o corpo socialmente aceito e as características culturais negras.

É o que acontece em *O mar que banha a ilha de Goré*, produção analisada neste estudo. A personagem principal, Kika, promove amplo debate sobre pertencimento étnico-racial negro de forma lúdica e poética. Tal narrativa, explícita, sob a ótica da garota de dez anos de idade, a partida forçada dos africanos e africanas de sua terra natal, a ilha de Goré, rumo às Américas. A fim de se (re)conectar com seus antepassados e (re)conhecer na ilha parte de sua história, Kika viaja do Brasil sentido à Ilha de Goré, no Senegal, onde a narrativa se desenrola. Lá, a protagonista se depara com elementos que despertam nela sentimentos ancestrais e de pertença a terra que um dia foi habitada por seus antepassados, os quais são tratados pela personagem com o máximo de respeito e orgulho.

Dessa forma, em diálogo constante com os elementos da ilha de Goré, localizada no Senegal, Kika propulsiona, através do seu próprio olhar, a história de escravização dos povos vindos de África. E, mais do que isso, ressignifica a história contada ao longo do tempo, tratando a negritude enquanto força motriz e não enquanto tragédia, inserindo na história memórias afetivas que transbordam o sentido do texto.

Em determinado momento da narrativa, a protagonista inicia uma expedição pela ilha, conduzida por um guia local chamado Laith, o garoto apresenta à Kika o baobá, árvore de tamanho significado para os povos nativos e em seguida aconselha: “Vou começar mostrando uma árvore muito importante em todo o continente africano. Ela é sagrada. Experimente, enquanto você estiver nesta ilha, aguçar seus sentidos, porque aqui tudo é vivo. Nem sempre o que tem vida pode ser visto, mas sempre pode ser sentido” (Oliveira, 2014, p. 17). Nesse trecho,



Laith confirma que a experiência da visitação se concretiza com as sensações produzidas pela ilha e por tudo o que nela habita. Cheio de lembranças, o lugar desperta emoções que a todo instante se contrastam com tradições ancestrais e denotam significações culturais que atrelam à natureza simbologias ancestrais e sagradas.

Diante disso, Kika atinge o ápice de sua viagem e, sem perceber, acaba seguindo o conselho do guia: sente o que é estar em Goré. A passagem a seguir demonstra o fato:

De repente, já está diante de dezenas de árvores gigantescas, cujos troncos mais parecem corpos de seres gigantes e antigos que habitaram a Terra; corpos de homens que remontam a um tempo em que o próprio tempo não podia ser mensurado. Enquanto Kika admira aquelas divindades sem encontrar palavras para reproduzir seus sentimentos, Laith continua a falar, porém em vão, porque Kika não ouve mais. Ela está de braços esticados em direção ao céu para captar a energia solar (Oliveira, 2014, p. 18).

O tempo remontado indica a importância do passado para a construção do lugar. Em cada espaço da ilha há memória. A representação não trata de tentar disseminar a história de forma funcional, mas, de realçar os sentimentos que compõem o “eu” da garota, a começar pelo desejo de conhecer a ilha e da felicidade e gratidão que surgem ao chegar em Goré. Posteriormente, a criança ainda “[...] olha para o alto da copa e fecha os olhos. E chora. Não aquele choro de tristeza, mas de pura emoção” (Oliveira, 2014, p. 18). O que manifesta sentimentos de afirmação e pertença.

Nesse caso, a árvore, enquanto símbolo de tradição e renovação, se configura como elemento propulsor da história de um povo e de um lugar, frequentemente enobrecido pelos seus antepassados. Servindo de ponte para a passagem dos ancestrais de Kika e Laith, o baobá se enfeita de espiritualidade até mesmo através das flores que dele nascem. Em seu tronco, se projeta um reservatório de água, uma fonte de vida e de purificação, já que a árvore indica travessia de um plano a outro. De forma consciente, percebemos que Laith compreende o poder da memória sobre as identidades culturais e é por isso, que o papel desse personagem é tão importante para a trama. Ao afirmar que: “[...] o jovem sabe que tais histórias só fortalecerão a identidade de Kika”, (Oliveira, 2014, p. 20) o narrador confirma a evolução e o crescimento da identidade negra da protagonista, que se quer com sua aparência, com sua cultura e sobretudo, com sua história e a história de seu povo.



Por meio da natureza, Kika aprende com Laith sobre cultura e ancestralidade. O conhecimento é repassado, esteticamente, à protagonista. A passagem anterior, nos remonta ao contexto de escravidão, no sentido de que não bastava somente negar a própria existência do povo negro, foram também, privados de informação, uma vez que, de acordo com Angela Davis em *Mulheres, raça e classe* (2016) [...] os proprietários de escravos recorriam ao tronco e ao açoite para conter o desejo irreprimível que escravos e escravos tinham de aprender. O povo negro queria ser educado” (Davis, 2016, p. 113). Sendo assim, ao aprender sobre a terra que pertencia a seus antepassados, sua história e suas memórias, a personagem principal desloca a visão racista e oportuniza o leitor o contato direto com uma narrativa que versa sobre aspectos e memórias africanas.

Estas, (re)constroem a trajetória de escravização dos povos negros, ressaltando aquilo que a visão da branquitude estereotipou e contou ao longo do tempo. Assim, as perspectivas positivas sobre os aspectos africanos são enquadradas nessa literatura frente ao imperialismo cultural de outras produções contemporâneas e corroboram com a desmistificação da inferioridade do ser negro que permeia com afincos as vertentes socioculturais e suas produções literárias. Tais questões, vinculadas à luta antirracista, reforçam referenciais de cultura e sobressaltam ao público mirim mergulhos inconscientes sobre a grande força que a história e a memória ancestral podem reter.

Além da reconstrução da linguagem, uma vez que, a narrativa utiliza termos em *wolof*, uma das mais de 2.000 línguas faladas em África, a (re)contação de histórias advindas da tradição oral, as memórias ancestrais, as simbologias do baobá, das águas, do tambor, que transpõem a obra, oportunizam ao público leitor o contato com as características africanas. Nesse sentido, produtos culturais como a música, a dança, a culinária, as histórias orais, os ditados, os provérbios e certos modos de vivência religiosa, são heranças das várias culturas africanas aqui aportadas e podem ser entendidas como ícones de resistência das memórias africanas (Cf. Evaristo, 2009).

Por isso, torna-se cada vez mais evidente, nesta narrativa, a relação entre Política e Literatura explicitada por Rancière (2005). Inicialmente, o autor considera a Literatura como ampliadora da Política, isto porque a Literatura é capaz de abarcar não somente grandes acontecimentos, mas também, temas que foram enterrados pela história. O autor confirma que, em cada configuração histórica há sempre uma existência tornada nula, porém, vista através desta relação, de forma remitente para grupos, pessoas, lugares etc. Nesse caso, a Literatura se movimenta em direção à escrita literária enquanto ato de liberdade e expansividade. Ou



seja, para o autor, o próprio ato de escrever literatura está, agora, no signo de uma liberdade para a produção de uma nova “ordem do sensível”, uma vez que essa escrita confronta a ideia de que nossa sensibilidade naturaliza o absurdo.

Com o advento da Modernidade este pensamento se consolidou, uma vez que, conforme Rancière (2009), a Literatura Moderna não se orienta mais à reprodução mimética dos clássicos e, sim, a produção de um novo ideal, à ideia de que “O real precisa ser ficcionalizado para ser pensado” (Rancière, 2005, p. 54). Isto é, a Literatura rompe os paradigmas e subverte os gêneros, os temas, dá voz àquilo que foi calado e inaugura uma nova “ordem do sensível”, focalizando o poder da escrita como produção de mundos. Pois que, “A política tanto quanto a arte, tanto quanto os saberes, constroem ‘ficções’, isto é, rearranjos *materiais* dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer” (Rancière, 2009, p. 55, grifo do autor).

Certamente, a consciência política que adentra *O mar que banha a ilha de Goré* suscita um papel essencial no que concerne à reivindicação das representações de personagens negros, hoje, em nosso país.

Com a evolução da luta antirracista, a tendência é que, cada vez mais, encontremos a temática difundida em meios literários e acadêmicos. Cabe dizer também, que disseminar a temática da ancestralidade por vias literárias garante a democratização do conhecimento pluriétnico no Brasil. Sendo assim, a difusão desse conceito restitui um espaço vazio que se preenche a partir de visões cosmogônicas representadas por meio da linguagem. Sob essa perspectiva, o que encontramos na obra analisada é um discurso literário que fala com propriedade sobre a história, por meio de uma leitura sensível e comovente. Dessa maneira, se cumpre, na produção, o redirecionamento dos sentimentos que estigmatizam a história do sujeito negro brasileiro. Buscando restituir, então, a história e a memória coletiva desse povo, através de uma consciência política advinda de movimentos negros.

Protagonismo negro enunciando um novo discurso

Interrompendo a normalidade das produções, *O mar que banha a ilha de Goré*, através do protagonismo negro, ressalta aspectos identitários étnico-raciais que colaboram com a premissa de uma literatura descentralizada. A ancestralidade, quando descrita pelas criações literárias, tende a documentar a tradição oral africana. Essas histórias perpassadas, contadas e recontadas, encantadas e



ternas, localizam a literatura infanto-juvenil em um novo patamar e ilustram, de forma afetiva, a existência dos sujeitos negros à frente das convenções sociais. É o que aponta a própria autora da obra analisada:

[...] a literatura coloca em xeque a visão da história, da antropologia, da memória, da oralidade, mas também estabelece com essas áreas do conhecimento um profícuo diálogo, quando encontram nos substratos culturais referências sustentadoras das marcas da ancestralidade na narrativa. Do ponto de vista artístico, esse modo de resgatar práticas milenares, em narrativas literárias, representa uma forma de desarrumar, inverter, interromper a normalidade cotidiana e chamar a atenção para alguma coisa não dita, mas interdita por mudanças nos códigos sociais (Oliveira, 2014, p. 65).

Há, portanto, um rompimento nos códigos sociais que age em direção a novos olhares sobre a herança cultural africana. Assim, poder considerar a ancestralidade como fenômeno estruturante na formação identitária de Kika, remonta o cenário de racismo que se constitui ao redor da sociedade. Falar de ancestralidade indica haver a existência de uma ou de várias culturas, anteriormente, tratadas como inexistentes.

Esse conhecimento ancestral, difundido através da protagonista, por si só, se manifesta enquanto ato de resistência, já que, “Em muitos casos, a resistência envolvia ações mais sutis do que revoltas, fugas e sabotagens” (Davis, 2016, p. 34). Adquirir conhecimento sobre si mesma arma Kika de um poder intransponível, pois, paralelamente, ao que aconteceu no processo de escravização, “As pessoas negras que recebiam instrução acadêmica inevitavelmente associavam o conhecimento à batalha coletiva de seu povo por liberdade” (Davis, 2016, p. 112). Dessa forma, ao carregar e aceitar o conhecimento sobre si mesma, a personagem principal contribui para um conhecimento e aceitação coletivos na representação negra, para a liberdade de amarras convencionadas pelo padrão estético e cultural europeu.

Na narrativa, em questão, há um distanciamento com a brancura e aspectos que se referem ao conhecimento ancestral e a tradição oral são preservados, o que confere grande importância ao segmento étnico-racial negro, já que, como afirma Hampaté Bâ (2010), a tradição oral representa a memória viva de África. Por conseguinte, o que Kika faz é ressignificar os acontecimentos do passado, dando a eles uma resposta positiva sobre o que determinou, por longo período, a história e, consequentemente, a literatura infanto-juvenil brasileira.



Além disso, a caracterização fenotípica da personagem é algo importante na narrativa, Kika apresenta um enorme cabelo estilo *black power*, que é retratado na obra através de uma nova ordem do sensível, outrora mencionada. O cabelo da protagonista é valorizado e, nesse caso, vincula a afirmação de sua identidade cultural à resistência negra em constante movimentação, o que se relaciona também, com a criação de uma produção que reivindica a existência negra na literatura em concordância a Lei 10.639/03 e com os levantes políticos que pleiteiam a valorização da estética negra.

Seu *black power* é um forte símbolo de representação, ícone de movimentos de luta e resistência com repercussões ao redor do mundo, a exemplo do *Movimento de Consciência Negra*, na África do Sul, com o slogan *black is beautiful* e do próprio movimento *Black Power* (Poder Negro), com origem desde os anos 1920, mas proeminente no ocidente ao final dos anos 1960 e início dos 1970. Esses movimentos, centrados na ideia de valorizar o padrão estético negro, tentam, sobretudo, libertar o sujeito oprimido dos valores racistas impostos pela dominação branca. A partir disso, se constrói politicamente, o discurso da naturalidade do cabelo crespo e da estética negra, que transportado para a literatura a qual estamos analisando, representa a reestruturação do imaginário infanto-juvenil. O *black power* de Kika, na figura abaixo (FIG. 1), em formato circular, atesta que os seres humanos são e estão em relação íntima com o mundo natural – sua organização e seus movimentos.

Figura 1 – Kika



Fonte: (Oliveira, 2014, p. 21).



Mais do que uma aparência considerada bela, Kika tem um nome, uma história e pertence a um lugar, reinventando seu espaço e jogando seu corpo no mundo para reencontrar memórias de seus antepassados. A personagem dá voz a todas as garotas negras que veem na história uma maneira de (re)construir seu “eu”. Portanto, a garota se constitui de história, de emoções e de sentimentos inegociáveis.

Em uma postura que indica o apontamento para o céu, enquanto brinca com as flores em estado de desenvolvimento, já que estão, no momento, ilustradas pela cor marrom, está Kika. Ao fundo, um céu estrelado sugere que, enquanto dorme, a protagonista sonha com as histórias contadas pelo baobá. Tais contações de histórias, como já afirmado pelo personagem Laith, fortalecem a identidade de Kika, o que, consequentemente, interfere no modo como a estética da personagem principal é construída. Os cabelos e os traços fenotípicos da garota são destacados de forma afirmativa nas ilustrações e, apesar, de não serem citados diretamente no texto, se articulam diante da valorização identitária negra como um todo.

Dessa forma, a quebra do padrão eurocêntrico e tudo mais o que ele impõe, é fator importante nesta produção, uma vez que, há sempre uma desinência que tenta, a todo custo, tirar a humanidade do sujeito negro, como afirma Frantz Fanon (2008), em seu livro *Pele Negra máscaras brancas*, ao explicar que tudo que não é considerado branco é o Outro, uma ideologia que nega a humanidade do sujeito negro. Uma negação que pretende ocultar até mesmo sua existência real, seu corpo, como nos lembra Cuti (2010):

Negros e mestiços, no Brasil e no mundo, vivem sob o predomínio de uma estética eurocêntrica que abrange desde o vestuário até a textura do cabelo, passando também pelas produções culturais. Contudo, não se trata apenas de cultura. A opressão estende-se à vida em toda a sua dimensão. E é aí, com esse amplo conteúdo, que se realiza a literatura (Cuti, 2010, p. 45).

Nesta narrativa, notamos como o sujeito dos discursos – a protagonista – realoca a situação de objeto em que foram empregados inúmeros personagens negros na literatura brasileira. Sendo assim, Kika restitui a ocupação de protagonismo negro enunciando e anunciando um novo começo que inscreve no texto literário uma nova perspectiva sobre voz e corpo negros, como observamos no seguinte fragmento:



De frente para as águas, a menina ajoelha-se na areia morna e rosada de Goré e, respirando ofegante de emoção, seus olhos marejam enquanto tece uma oração: “– Aos meus ancestrais, irmãos e irmãs deste solo africano, digo-lhes em *wolof*, a língua do povo de cá: *jërejëf*, obrigada” (Oliveira, 2014, p. 12).

Nessa medida, Kika curva seu corpo em respeito e gratidão, diante do lugar que considera pertencer. Tal fato, constitui um redimensionamento das perspectivas que negam ao corpo negro feminino uma existência no contexto social, como aponta Rancière:

[...] os enunciados se apropriam dos corpos e os desviam de sua destinação na medida em que não são corpos no sentido de organismos, mas quase-corpos, blocos de palavras circulando sem pai legítimo que os acompanhe até um destinatário autorizado. Por isso não produzem corpos coletivos. Antes, porém, introduzem nos corpos coletivos imaginários linhas de fratura, de desincorporação (Rancière, 2009, p. 60).

Assim, estabelecendo linhas de fratura na distribuição dos papéis, a protagonista que é também um sujeito político na narrativa, investe na realocação do sensível. Seus sentimentos e emoções a conduzem a reverenciar seus ancestrais que ocupam, na narrativa, um lugar de divindades. Isto é, seus corpos, agora encantados, atravessam o lugar de inexistência e são lembrados e valorizados na narrativa. Ao enunciar um discurso de reconfiguração da mulher negra que fala de suas próprias emoções e sentimentos, Kika desloca a visão estereotipada em torno da literatura, que desumanizou, durante longo período, o sujeito negro nas produções.

A esse respeito, Bhabha (2013) aponta como causa desse deslocamento três premissas que se constituem em personagens enquanto protagonistas negros, são elas: (1) o combate aos estereótipos; (2) os fluxos diaspóricos representados nas narrativas a partir da tradução cultural e, por fim, (3) a escrita híbrida constituída para dialogar com as afro-mitologias. Características abordadas na produção infanto-juvenil elencada para este estudo. Nessa produção, excepcionalmente, encontramos a personagem Kika que protagoniza uma história baseada em força e ressignificação, em diálogo constante com as simbologias ancestrais e os mitos africanos. Sob essa perspectiva, a narrativa corrobora com a desconstrução da visão estereotipada de África e do processo de escravidão que ocorreu no Brasil. A protagonista também chama atenção para a terra de onde vem, o Brasil, sinalizando que os afrodescendentes que aqui estão navegam, também, por um mar de amor que é repassado de geração em geração. Dessa maneira, o fluxo



diaspórico presente na narrativa é movido através de elementos discursivos (verbais e visuais) que reveem efeitos reducionistas da contribuição africana para a formação do Brasil.

Além do mais, o fluxo diaspórico nessa narrativa engendra percepções do espaço africano, bem como, desperta, na personagem principal, sentimentos de pertença étnico-racial que evoluem conforme Kika conhece e descobre a ilha. A tradução cultural, referenciada por Bhabha (2013), acontece então, devido a articulação do plano escrito com o plano visual, que como explicita Hampaté Bâ (2010), ocasiona o contato do público com histórias tradicionais que foram socializadas por meio de uma longa cadeia de transmissão oral. Destarte, da oralidade são lançadas à narrativa conhecimentos ancestrais que garantem constante diálogo com as afro-mitologias e estabelecem ligações com as demais obras da autora.

Portanto, podemos inferir que os sujeitos das narrativas assumem posições de enunciação a partir de pontos de vistas baseados na manutenção de suas identidades negras. Através da (re)contação de histórias advindas das literaturas orais africanas, da aproximação com partes do continente africano e de seus elementos culturais, a narrativa, em questão, explicita diferenças culturais, ao mesmo tempo em que suscita o pertencimento, atrelado à memória ancestral, que recusa ocupar um lugar silenciado pelas referências à supremacia branco-europeia, vejamos:

– *Jërējěf*, obrigada. Através de você revejo meus avôs e avós, bisavôs e bisavós, tataravôs e tataravós, que um dia, daqui do meu manto, olharam pela última vez para a ilha, dela despedindo-se com amargura. Filhos e filhas que do meu útero foram arrancados, brutalmente sequestrados (Oliveira, 2014, p. 12).

A garota, vê nos antepassados força e coragem, desarticulando ideias e mitos que se concretizaram no racismo cotidiano. Tal atitude, no entanto, difere daquilo que ainda hoje está (infelizmente) introjetado no inconsciente da sociedade, sobretudo, ocidental. De acordo com Fanon (2008), “[...] o inconsciente coletivo, sem que haja necessidade de recorrer aos genes, é simplesmente o conjunto dos preconceitos, mitos, atitudes coletivas de um grupo determinado” (Fanon, 2008, p. 159). Pois, de fato, o inconsciente coletivo é cultural, ou seja, adquirido e o que se absorveu a este inconsciente foi o mito do negro ruim, feio, sujo etc. Assim, o trecho supracitado demonstra desconfigurar a ordem inconsciente do racismo.

Ao redimensionar para às mulheres negras, o protagonismo infanto-juvenil que, além de reforçar discursos antirracistas, desenvolve práticas feministas, Kiusam



de Oliveira questiona a linguagem, a exemplo do que aconselha Chimamanda Ngozi Adichie (2017), em seu livro *Como educar crianças feministas: um manifesto*. A autora destaca que “a linguagem é o repositório de nossos preconceitos, de nossas crenças, de nossos pressupostos” (Adichie, 2017, p. 35). e, dessa forma, é necessário questioná-la, pois em nossa cultura, os pressupostos relacionados ao feminino estão sempre ligados à fraqueza, a falta de poder, ao excesso de emoção etc.

Em consonância, Fanon (2008) argumenta que fatores como língua e linguagem são essenciais para determinar papéis na formação dos sujeitos. Principalmente, no contexto de colonização, em que somente a subordinação material não é suficiente para a dominação, é preciso que haja comunicação, formas de expressões e entendimentos. Por isso, a desigualdade de saber-poder, conduziu à supressão diversas formas próprias de saber dos povos dominados, relegando-as ao espaço da subalternidade. Tal fato, desencadeia, gradualmente, imposições políticas, econômicas e culturais que violentam e reforçam a construção identitária negra.

Entretanto, as emoções da personagem são vistas neste enredo como nutriente básico de suas crenças e cultura e, conseqüentemente, de sua identidade. Com uma linguagem simples e clara, a poeticidade com que a autora lança as palavras nesse mar-acolhida, revisita a história de modo a valorizar o lúdico infanto-juvenil e os sentimentos ancorados nas memórias ancestrais das personagens. Nessa medida, a escrita literária reconhece o lugar de enunciação do sujeito negro e incentiva o (re)conhecimento das raízes africanas que se transformam a partir de novas perspectivas culturais. Pois, de acordo com Fanon (2008) “Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (Fanon, 2008, p. 33). Sobretudo, porque:

Os enunciados políticos ou literários fazem efeito no real. Definem modelos de palavra ou de ação, mas também regimes de intensidade sensível. Traçam mapas do visível, trajetórias entre o visível e o dizível, relações entre modos do ser, modos do fazer e modos do dizer. Definem variações das intensidades sensíveis, das percepções e capacidades dos corpos (Rancière, 2009, p. 59).

A princesa-filha, como é nomeada durante a narrativa, dribla o mercado global, pois reconfigura e reivindica o conhecimento como lugar comum a um novo contexto onde a palavra e suas significações manifestam proximidade com a afrodescendência. Como afirma Bhabha (2013, p. 75): “O novo lugar de enunciação



político e histórico transforma os significados da herança colonial nos signos liberatórios de um povo livre e do futuro.”. Dessa maneira, a personagem fala de um lugar não mais subalternizado ou submisso, ela expressa seus anseios e realiza aventuras em diálogo constante com o legado que a tradição oral deixa para os povos africanos: a memória. Situa-se assim, em espaços sociais ancestrais provenientes de África, em que princesas negras protagonizam feitos heroicos, através da democratização da história.

Ao final do capítulo, o narrador ressalta que a jovem princesa Kika, “descobriu o conhecimento que carregará para o resto de sua preciosa vida: não é preciso ser adulto para ser sábio. A sapiência surge por meio das vivências, da generosidade de quem ensina, da humildade de quem aprende, não importa a idade” (Oliveira, 2014, p. 28). Tal aproximação com o leitor, faz de *O mar que banha a ilha de Goré*, uma narrativa que valoriza o saber infantil e se conecta com um universo ativo e participativo, que preza a individualidade, e dessa forma, conduz o texto narrativo ao caminho da representação.

Finalmente, as estratégias discursivas notadas em tal produção fortalecem a noção não fechada de diáspora. Ressignificando a história de escravização dos povos negros e elencando a simbologia das águas enquanto fenômeno de travessia. Esta narrativa proporciona o encantamento às características culturais, como a tradição oral e a significação dos elementos africanos, junto à memória, que atua como elemento propulsor de conhecimento e história. A escritora investe nos dispositivos ficcionais que provocam leitoras e leitores a reelaborar sentidos para a reinvenção das tradições afro-brasileiras, por meio de cosmovisões. Nota-se ainda, que a protagonista expressa um novo lugar de enunciação na história da literatura negra, sua voz atua em resistência aos padrões estéticos impostos pela sociedade e concebe visões políticas plurais com relação à representação no campo literário.

Considerações finais

Por fim, na narrativa, é recontada a história de maneira democrática, suscitando, uma rica manifestação das contribuições dos africanos para o Brasil, tal fato é demonstrado em fragmentos como este: “Apesar de toda a violência sofrida, seus ancestrais, os meus filhos e filhas, souberam transformar, em seu país chamado Brasil, a dor da escravidão em atos criativos. Eis uma prova disso diante de meu corpo d’água: um ser de luz como você” (Oliveira, 2014, p. 13). Dessa maneira, podemos considerar que Kika é o retrato consciente da herança



deixada por povos marcados pelo mundo ocidental. Além disso, o modo como os feitos são narrados representam a importância da reivindicação do segmento negro em retratar a história, desconstruindo a visão racista.

Nesses termos, a literatura é um espaço privilegiado de produção e de reprodução, de reforço e de apagamento das características que formam as identidades culturais e carece de uma criação literária que dê voz de contestação aquilo que, supostamente, possui poder de tradição – europeia e ocidental, na maioria das vezes. Por meio de *O mar que banha a ilha de Goré* pudemos ser levados a nos relacionar com a realidade histórica, que se desencadeou a partir de movimentos políticos. Tal relação, entre literatura e política foi fundamental para a criação de um discurso baseado na democratização de temáticas negras. Em consequência disto, a posição ocupada pela personagem principal, seus atos, seus discursos e suas habilidades, manifestam um pensamento crítico frente às convenções sociais cristalizadas.

Desse modo, o texto analisado, manifesta oposição a lógica que transporta a mulher negra, especificamente, a espaços de silenciamento e invisibilidade, que representam para a História um grande vazio. Nesse contexto, as palavras traduzem os sentimentos opressivos de se viver em uma sociedade branca que não apenas dissemina o racismo, como também, não está disposta a combatê-lo, em sua ampla maioria. Percebemos, portanto, que nesta narrativa há um rompimento nos códigos sociais que age em direção a novos olhares sobre a herança cultural africana.



Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10/01/2003.
- CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo negro, 2010.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, v. 13, n. 25, p. 17-31, Jul./Dez. 2009.
- FRANTZ, Fanon. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. Tradição Viva. *In: História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África* / editado por Joseph Ki-Zerbo. 2. ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.
- LIMA, Emanuelle Valéria Gomes de. **Princesas, Black Power e Outros Mares**: a construção da identidade negra na produção infanto-juvenil de Kiusam de Oliveira. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação. Campina Grande, p. 142. 2021.
- NASCIMENTO, Daniela Galdino. **O terceiro espaço**: Confluências entre a literatura infanto-juvenil e a Lei 10.639/03. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Universidade Federal da Bahia, Salvador: 356 p. 2019.
- OLIVEIRA, Kiusam de. **O mar que banha a ilha de Goré**. São Paulo: Peirópolis. 2014.
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Personagens negros na Literatura Infanto-Juvenil: há muito fazer-dizer, há muito de palavra-ação. *In: SILVA, Márcia Tavares; RODRIGUES, Etienne Mendes. (orgs.). Caminhos da Leitura Literária: Propostas e Perspectivas de um Encontro*. Campina Grande: Bagagem, 2009. P. 156-176.
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Relações étnico-raciais na educação e a literatura infanto-juvenil: nas veredas da Lei 10.639/03? *In: LINS, Juarez Nogueira et al. (org.). Linguagem e Discussões culturais*. João Pessoa: Editora dos Organizadores, 2006. Volume 1.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução Mônica Costa Netto. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2005.



QKÀN MÍMỌ- BONECAS ABAYOMI COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Gabriely Nascimento Varela¹

UFRN - Brasil

Esse trabalho é um relato de experiência que tem como objetivo principal compartilhar algumas vivências e reflexões proporcionadas pelo meu trabalho enquanto arte educadora e pesquisadora das questões étnico raciais nos últimos anos. Além de relatar as experiências de arte educação proporcionadas pela oficina Qkàn Mímọ, trago contribuições sobre a importância de práticas pedagógicas afro referenciadas no contexto da efetivação da lei de nº 10.369/2003, tendo como fio condutor oficinas realizadas com crianças, jovens e adultos utilizando as bonecas Abayomi como suporte pedagógico.

Serão apresentadas estratégias para o combate ao racismo no ambiente escolar refletindo sobre o potencial pedagógico da construção dessas bonecas e de seu fazer lúdico/artístico dentro e fora da sala de aula. Alinhada aos valores civilizatórios afro-brasileiros, postos pela intelectual e ativista negra Azoilda Loretto (2005), compartilho a potente ferramenta pedagógica que as bonecas Abayomi representam, por trazerem representatividade e outras narrativas sobre a história e contribuição dos povos negros na sociedade brasileira.

Ao longo deste relato de experiência dialogo sobre a importância das discussões sobre história da África no ambiente escolar, apresentando alternativas

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, formada em Serviço Social, Mestre em Antropologia e Especialista em História e Cultura Afro-brasileira. E-mail: Gabriely-varela@hotmail.com



de práticas pedagógicas para o desenvolvimento de atividades que promovam a construção positiva da identidade negra em crianças e jovens. Essas discussões são evidenciadas em consonância com as minhas vivências enquanto arte educadora, proporcionadas pela realização das oficinas de bonecas Abayomi em espaços escolares e não escolares.

Construir uma educação para as relações étnico raciais é antes de tudo um posicionamento político diante de uma sociedade que insiste em manter a população negra nas margens. Reconhecer que somos plurais, que carregamos histórias e ancestralidade, tendo nossa construção social enquanto povo enraizada nos saberes indígenas e africanos é enxergar a potência das vozes que seguem sendo silenciadas.

Acredito na escola como um espaço de potência, expansão, compartilhamento, desenvolvimento de consciência e construção de identidades. Nessa trama, professores e alunos constroem juntos conhecimentos e experiências que serão levadas para a vida toda, afetam e são afetados pelas dinâmicas do dia a dia, riem, choram e se divertem, aprendem e ensinam. Acolher a nossa diversidade cultural e étnica e utilizá-la como estratégia de ensino nos permite romper com a lógica da história única e promover a construção de identidades positivas em nossas.

Assim, conseguimos construir uma educação emancipatória e libertadora nos espaços educacionais e na sociedade como um todo. É nessa perspectiva de pensamento que esse relato se baseia, apresentando formas de potencializar as nossas heranças culturais negras impactando positivamente a vida de nossas crianças e jovens.

A história não contada

“De pé, raça poderosa”

- MARCUS GARVEY

Quando abrimos um livro da disciplina de história e percorremos suas páginas é comum encontrarmos muitas imagens e explicações sobre como viviam algumas das sociedades antigas do planeta. Aprendemos desde cedo na escola todo o poder e esplendor das civilizações romanas e gregas que se destacam, por exemplo, onde se é construída uma ideia em torno de um pioneirismo dessas sociedades



na produção dos conhecimentos que mais a frente tornara-se imprescindíveis para o desenvolvimento das sociedades modernas.

Somos bombardeados diariamente por uma mentalidade colonizadora - poucos de nós conseguimos escapar das mensagens oriundas de todas as áreas de nossa vida -, uma mentalidade que não somente molda consciências e ações, mas também fornece recompensas materiais para submissão e aquiescência que superam em muitos quaisquer ganhos materiais advindos da resistência [...] (HOOKS, 2020, p. 57)

Quando pensamos no surgimento da filosofia, dos conceitos matemáticos, da física e dos conhecimentos que envolvem as ciências de maneira geral, nossas lentes são condicionadas a enxergarem apenas as contribuições das civilizações que se desenvolveram no norte global. Apesar de haver um consenso científico de que a origem de todas as civilizações humanas se deu no que hoje chamamos de continente africano, pouco estudamos sobre essas sociedades. Esses povos e toda a importância que desempenharam ao longo da história da humanidade seguem até hoje sendo invisibilizados em detrimento de outros.

Podemos relacionar isso à seguinte fala de Ailton Krenak quando ele nos alerta sobre o modo como fomos condicionados a enxergar o ser humano a partir de uma figura que busca ser “universal”.

Talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo. (KRENAK, 2019, p. 29)

O investimento em propagar uma história única e a busca pela construção de um ser humano universal é uma das muitas formas de violência exercidas durante o período colonial, que gera exclusão e desigualdade até os dias atuais. Isso é o que o epistemicídio² exerce através do silenciamento e dominação no desenvolvimento da produção de conhecimentos.

Compreender que existe uma tentativa constante de apagamento das contribuições das sociedades africanas e indígenas na construção das sociedades, e do mundo, e buscar conhecer suas histórias nos leva a mudar nossas perspectivas de observação e nos empenhar na construção de outras narrativas sobre elas. Quando a Lei de nº 10.639/2003 foi criada e posteriormente a Lei de nº 11.645/2008, uma

2 Para Boaventura de Sousa Santos (2010), o epistemicídio é o ato de silenciar, desqualificar, marginalizar e eliminar a produção dos conhecimentos de determinadas sociedades em detrimento de outras, pode ocorrer de diversas formas e está atrelado à destruição dos povos.



de suas principais propostas foi incentivar professores e professoras do Brasil a reconhecerem essa realidade e passarem a trabalhar de maneira interdisciplinar a história e cultura Africana, Afrobrasileira e indígena nas escolas.

Nós somos os diversosais, os cosmológicos, os naturais, os orgânicos. Não somos humanistas, os humanistas são as pessoas que transformam a natureza em dinheiro, em carro do ano. Todos somos cosmos, menos os humanos. Eu não sou humano, sou quilombola. Sou lavrador, pescador, sou um ente do cosmos. Os humanos são os eurocristãos monoteístas. Eles têm medo do cosmos. A cosmofobia é a grande doença da humanidade. (SANTOS, 2023, p. 16)

O Brasil é o segundo país de maior população negra fora do continente africano e isso diz muito sobre nossos costumes, modos de ser e agir socialmente, nossas práticas culturais dentre muitas outras particularidades são advindas da presença desses povos em nossa constituição social e humana. Mesmo com a forte presença africana e também indígena em nossa construção social não conseguimos enxergar socialmente representações positivas acerca das origens que carregamos, isso se reflete nos livros didáticos e nas abordagens de ensino presentes no ambiente escolar.

A autoestima se constrói fortemente com representações positivas sobre si, enxergar-se com dignidade, afeto e consciência acerca do nosso próprio valor são fundamentais. Dessa forma, como crianças negras poderão se olhar com alegria e pertencimento se crescem vendo seus semelhantes sendo representados a todo momento como escravizados em livros? ou ocupando cargos de subserviência em todos os lugares onde chegam? ou ainda aprendendo de forma errônea que sua ancestralidade e a história de seu povo começam apenas no contexto da escravidão? São poucas as representações positivas da história da África que podemos observar nos ambientes escolares, isso é uma forma de violência simbólica muito forte e cruel, pois penetra nosso imaginário e subconsciente moldando a forma como construídos nossas identidades nos afastando da nossa real história.

[...] o racismo herdado do colonialismo se manifesta explicitamente – e com mais furor – a partir das características físicas, mas não apenas aí. A discriminação também se estabelece a partir da inferiorização dos bens simbólicos daqueles a quem o colonialismo tenta submeter: crenças, danças, comidas, visões de mundo, formas de celebrar a vida, enterrar os mortos e educar as crianças. (LOPES; SIMAS, 2021, p. 16)

A indústria capitalista por meio de desenhos animados, brinquedos, livros didáticos, filmes dentre outros produtos está nas últimas décadas cada vez



mais buscando trazer essa representatividade, mas até que ponto o sistema capitalista dita quais são os produtos da vez? Existe de fato o compromisso com a construção de uma consciência racial ou são apenas mais produtos que vendem no grande mercado global? São muitos os percalços e dificuldades no processo de reconstrução das narrativas sobre a real história dos povos negros e indígenas nas escolas brasileiras e a maior prova disso é a não efetivação das leis³ que surgem como suporte jurídico para que esse trabalho seja realizado de maneira séria.

Apesar disso, ainda é grande a resistência de professores e comunidade escolar em trabalhar essas temáticas de maneira comprometida, não reduzindo suas discussões apenas a dias comemorativos como o 20 de novembro, o dia da consciência negra, que só no ano passado teve reconhecimento de feriado nacional. Esses são assuntos que precisam ser trabalhados durante o ano todo e não apenas em datas específicas onde muitas vezes é possível perceber a essencialização das identidades e a reprodução de preconceitos e estereótipos.

As mudanças têm sido, então, quase sempre, a burocratização do outro, sua inclusão curricular e, assim, a sua banalização, seu único dia no calendário, seu folclore, seu detalhado exotismo. (SKLIAR, 2003, p. 40)

Ser um docente comprometido com a promoção de uma educação para as relações étnico raciais ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária e permite que a escola exerça o seu papel emancipatório na vida dos indivíduos que a constituem. A educação para as relações étnico raciais se faz necessária para que o ambiente escolar possa ser um local de transformação das mentalidades e olhares colonizados herdados pela nossa geração, não permitindo que essa realidade seja perpetua para os próximos que virão.

Nesse contexto a arte em suas múltiplas linguagens surge como mais um elemento primordial, auxiliando as dinâmicas de ensino e aprendizagem, tornando a escola um espaço onde o lúdico é compreendido como um propulsor da sistematização dos conhecimentos. A arte é uma chave capaz de abrir muitas portas, sendo uma delas a da consciência de quem verdadeiramente somos e expressamos no mundo.

3 É importante destacar também a lei de nº 11.645/2008 que complementa a de nº 10.639/2003 e inclui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena.



Um corpo brincante na escola

“Ouça o som do meu tambor”

-NAÇÃO ZAMBERACATU

Desde criança sempre tive uma forte inclinação para a arte. Na escola participava de todas as peças e apresentações, escrevia cartas, poesias e textos dos mais diversos tipos para amigas e amigos. Nos encontros de família consigo recordar das pequenas encenações e coreografias que fazia com as minhas primas, que em seguida eram apresentadas para os adultos da família como se fossem um grande espetáculo. A minha criança teve muito espaço e motivação para se desenvolver artisticamente, embora muitas vezes só pelo fato de ser filha única. Os processos de escrita continuaram na adolescência, mas muito do que eu fui quando criança acabou ficando de lado com o início da juventude.

Em 2013 entrei na Universidade Federal do Rio Grande do Norte para cursar a graduação em Serviço Social e com o passar dos meses logo passei a me inserir em grupos de pesquisa e participar de projetos de extensão. Foi no curso de Serviço Social que comecei minha tomada de consciência a respeito de ser uma mulher negra e passei a desenvolver trabalhos acadêmicos com essa temática, além de me aproximar de grupos e coletivos de mulheres negras, com o tempo me tornei pesquisadora das questões étnico raciais.

Na UFRN existe um programa de extensão chamado Trilhas Potiguaras, que se propõe a realizar a interação entre a universidade e municípios do interior do estado que possuem populações pequenas. Nesse programa, estudantes de diversos cursos são divididos em grupos e se unem para realizar atividades durante uma semana em alguma das pequenas cidades do Rio Grande do Norte. As atividades propostas por cada equipe precisam dialogar com as demandas sinalizadas pelos representantes de cada cidade, promovendo a troca de saberes e a interação mútua entre a universidade e a população local.

Participei do Trilhas Potiguaras pela primeira vez no ano de 2015 e sem dúvidas dar início a jornada de “trilheira”, foi um divisor de águas em minha trajetória enquanto estudante, pesquisadora e arte educadora. Foi no Trilhas que pude começar a conhecer e entender o que é a cultura popular, através de manifestações como o coco de roda muito presente em nosso território, o litoral nordestino. Alguns anos depois, entre o final de 2016 e início de 2017, começo a



fazer parte como batuqueira da Nação Zamberacatu, primeira nação de maracatu do RN onde passo a vivenciar de maneira ainda mais forte a cultura popular através da manifestação do maracatu de baque virado.

Gosto de pensar que aqui começa a minha jornada de retorno. Retorno à criança que fui, retorno às minhas raízes enquanto mulher negra e principalmente retorno a minha espiritualidade. Passo a me construir enquanto um corpo brincante no mundo. Chamamos de brincantes aqueles que participam das manifestações da cultura popular, seja cantando, tocando, dançando. Brincar é expressar-se, é a entrega. Ser brincante é atemporal, é carregar a magia dentro de si e comparilhá-la com quem mais quiser se deixar afetar pela energia da brincadeira. Ser brincante é dar continuidade, é ser guardião de memórias, é honrar os ancestrais.

O corpo é, desse modo, um elemento multiforme: físico e particular, com seus gestos, suores, danças, sonoridades ímpares; coletivo, das tradições populares, carregado de histórias, festejos, compartilhas, seres imaginários; e, também, sensível, espiritual, com rastros vivos de memórias, emoções etc. [...] (p. 128)

O tempo, na concepção africana tradicional, é um fenômeno que se realiza em duas dimensões. A primeira é a dimensão que compreende todos os fatos que estão prestes a ocorrer, que estão ocorrendo ou que acabam de ocorrer. A segunda é a dimensão que engloba todos os acontecimentos passados, que ligam o início das coisas ao presente desdobramento dos eventos no universo. De acordo com essa ideia ancestral, o tempo flui mais pela opção existencial do ser humano do que por outros fatores. Assim, é preciso acreditar na existência simultânea do passado, do presente e do futuro; e orientar o tempo dentro da harmonia dessas três variantes. Porque o tempo linear, com horas, dias, meses e anos é também uma ilusão. (LOPES, 2021, p. 24)

Essa é uma construção que nunca tem fim, em cada trabalho que faço e em cada oficina o corpo brincante aparece como uma encruzilhada cheia de caminhos e possibilidades possíveis. A circularidade é fundamento central onde o fim é uma ilusão, tudo é início, meio e início nos permitindo transitar e existir não só no agora, mas em todos aqueles que ainda virão a ser e existir.

Enxergar a cultura popular como uma ferramenta pedagógica me ajudou a perceber que é possível tornar o ambiente escolar um espaço de preservação da memória, pondo em prática o que historicamente tentaram arrancar de nós, a nossa verdadeira história.



Valores civilizatórios

“A oralidade é o dom que me aproxima do meu mais distante ancestral”

GABY ADAAYO

Muitas intelectuais negras e indígenas têm se esforçado na construção da produção de conhecimentos na perspectiva de promover mudanças em nossa realidade e também oferecer suporte aos professores que desejam levar para suas salas de aula conteúdos curriculares comprometidos com a construção de uma educação libertadora. Uma delas foi Azoilda Loretto (2005), que em algumas de suas publicações nos apresentou a potência de se trabalhar os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros na construção de uma educação antirracista e de valorização da identidade negra.

Alguns desses valores que podemos destacar são:

- Oralidade: Todos através da expressão oral ensinamos e aprendemos, o ato de falar carrega em si o potencial de realização;
- Corporeidade: Valorização dos corpos, suas características e expressões;
- Circularidade: Tudo está em movimento e não existe o fim, somos início, meio e início. A circularidade é um dos pilares centrais das culturas afro-brasileiras, observada principalmente nas manifestações musicais e da cultura popular;
- Cooperatividade: Aqui temos a representação da comunidade, do fazer coletivo e da força de todos juntos em prol do que se deseja conquistar;
- Ludicidade: É a alegria de viver, as celebrações e as brincadeiras;

De acordo com Trindade (2005), o continente africano e seus descendentes trazem e perpetuam no Brasil princípios e normas que dão corpo a um conjunto de aspectos e características de cunho existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas. Tudo isso se constitui e ganha forma ao longo do nosso processo histórico, social e cultural que juntamente às populações que aqui já se encontravam foram nos construindo enquanto “povo brasileiro”.

Esses aspectos nos fazem refletir sobre a importância das diferenças que carregamos enquanto sujeitos sociais e isso nos permite criar estratégias de ensino que fortaleçam nossas identidades culturais enquanto povos diversos em um país de tamanho continental.



A sala de aula com todas suas limitações continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade [...] (HOOKS, 2013, p. 273)

O currículo escolar é também um campo de disputa política, por vezes espinhoso e denso, onde é preciso jogo de cintura e muita força de vontade para conseguir construir modificações. Em uma sociedade onde tudo já vem pronto, muitas vezes se torna difícil propor algo novo, ainda mais quando esse “novo” traz perspectivas de mudanças de mentalidade e outras formas de enxergar o mundo e quem somos.

Uma educação que visa a valorização e o reconhecimento das diferenças não pode partir de um contexto de invisibilidade, da história única. Não pode partir do epistemicídio e da exclusão. Não pode partir de identidades cristalizadas e caricatas. É preciso reconhecer os saberes construídos por aqueles que seguem sendo marginalizados e romper com os estigmas criados historicamente acerca dos povos que originaram o mundo. É preciso romper paradigmas e voar em busca da liberdade que só a transformação radical é capaz de oferecer.

No currículo-quilombo a luta antirracista é experimentada através de afetos, desejos, criações, improvisações e performances estético-políticas mobilizando, assim, um currículo im/possível. (Silva; Oliveira, 2023, p. 168)

Essa transformação é um pouco do que o currículo quilombo nos apresenta. Em suas reflexões Silva e Oliveira (2023), nos fazem refletir sobre o modo como o currículo se estabelece no cotidiano escolar. O currículo comum se estabelece a partir das normatividades elaboradas pela colonização e para que ele se mantenha é necessário produzir um espaço escolar onde “haja um outro fora da norma” reproduzindo e perpetuando o racismo, desumanizando os sujeitos negros e indígenas tentando abafar suas existências. Já o currículo quilombo se mobiliza pelo contrário. Ele permite a experimentação, o ser quem se é e busca a desconstrução dos padrões impostos aos corpos racializados fugindo da ideia da resistência, ele apenas é. Está em constante movimento e mutabilidade expressando, assim, o princípio da circularidade, quanto mais tentam silenciá-lo mais ele ganha força de expressão.



Ọkàn mímọ́

“Quem aprende ensina”

PROVÉRBIO AFRICANO

Em 2018, realizei pela primeira vez uma oficina de bonecas abayomi junto de uma colega que me ensinou a fazê-las enquanto ensinávamos às crianças. Foi no Trilhas Potiguares, a atividade aconteceu com as crianças de uma escola localizada em um distrito do município de Lagoa de Pedras/RN. Nesse primeiro contato conversamos sobre ancestralidade negra, história da África e sobre a origem das bonecas Abayomi. Fiquei apaixonada pelo modo como ensinar a construir as bonecas cativava as crianças e dei continuidade a esse trabalho nos anos que se passaram. O trabalho com as bonecas acabou se transformando em uma das minhas metodologias de ensino enquanto educadora e artista, me proporcionando muitos encontros e oportunidades de dialogar sobre a história dos povos negros no mundo.

Okán Mimó significa coração puro na língua Iorubá, esse foi o nome que escolhi para identificar o meu trabalho com as bonecas Abayomi, pois em cada trabalho de arte educação que desenvolvo busco deixar minha criança interior expressar-se, um coração puro é aquele que compartilha, que se nutre no coletivo e que acredita na potência dos encontros.

Me fascina a forma como cada oficina acontece de forma diferente uma da outra, apesar de ter formulado e seguir um roteiro já pré-definido de cada etapa do processo. Com as experiências durante os últimos seis anos fui percebendo o que funcionava e o que não funcionava na oficina, e isso varia a depender do público, da idade, do local onde acontece, dos materiais disponíveis e de muitos outros fatores.

A própria narrativa acerca da origem das bonecas foi uma das mudanças importantes que ao longo do caminho percebi que precisava fazer. Aprendi que elas eram construídas pelas mulheres negras que no processo de diáspora da escravidão arrancavam pedaços de suas roupas e faziam as pequenas bonecas para seus filhos como forma de proteção dentro dos navios negreiros. Essa é a história que a maioria das pessoas ouve e propaga a respeito da origem das Abayomi, mas entendi que precisava ir mais a fundo. Não seria muito romântica e controversa essa visão?



Diante da diversidade dos grupos étnicos, da quebra da organização familiar (decorrente do próprio tráfico) ou, ainda, da intenção deliberada do colonizador em misturar etnias por motivos de segurança, as possibilidades de manter as formas sociais foram mínimas. (VISSENTINI; RIBEIRO; PEREIRA, 2014, p. 54)

A diáspora negra que se estendeu do século XV ao século XIX foi uma das experiências mais violentas que já aconteceram na história da humanidade. Costumo pensar que de tudo vivido até aqui foi o que mais impactou a nossa vida em sociedade, trazendo desdobramentos históricos, sociais, culturais, materiais e subjetivos até os dias atuais. A diáspora africana forçada mudou completamente a história do mundo. Existem diversos documentos e pesquisas históricas que evidenciam o fato de que as famílias negras foram brutalmente separadas durante o processo de mercantilização humana que ocorreu nesse intervalo de aproximadamente quatro séculos.

Algo estava errado na narrativa que eu conhecia e com essa inquietação cheguei a uma outra versão da história onde conheci a figura de Lena Martins⁴. Uma mulher negra, artesã, nordestina e também arte educadora, foi assim que conheci Lena e suas bonecas pretas sem cola e sem costura, nomeadas por ela de bonecas Abayomi na década de 1990. Percebi como é perversa a invisibilidade a qual somos submetidas, a história de Lena é escondida pelo perigo da história única, como nos alerta Chimamanda⁵ (2009), que tenta romantizar um período de dor e sofrimento onde as mães eram arrancadas de seus filhos rumo a uma jornada de inferiorização e subalternidade na condição de escravizadas.

Mergulhei na trajetória de Lena Martins e descobri seu trabalho realizado nas comunidades periféricas do Rio de Janeiro, sua participação no movimento de mulheres negras e formação política utilizando a arte como arma de emancipação. Lena percorreu o Brasil todo durante a década de 1990 fazendo oficinas de bonecas de pano que nomeou carinhosamente de Abayomi em referência a uma amiga, e desde então sua arte tem se espalhado pelo mundo. Desde então tenho contado a história de Lena e apresentado sua trajetória que em muitos aspectos se assemelha a minha.

Com os participantes sentados no chão em um grande círculo, uso o pandeiro para cantar uma música de apresentação no ritmo do coco de roda, onde

4 Para saber mais sobre a história de Lena Martins, criadora das bonecas Abayomi acessar: CULTNE Na TV- Programa Lena Martins disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8SSuiP48dYg>>

5 Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>>



todos cantam juntos e um de cada vez se apresenta e fala o nome. A oficina me proporciona trabalhar todos os princípios dos valores civilizatórios apresentados por Loreto. Em roda exercemos o princípio da circularidade, estamos juntos em círculo aprendendo e ensinando uns aos outros cada uma de sua maneira. Faço a leitura de uma história e exerço a oralidade comunicando outras histórias e narrativas sobre nossos ancestrais, nossa história começa muito antes da escravidão e embora a oficina seja de construção das bonecas o principal objetivo dela é conversar com as crianças quem somos de verdade, apresentar nossa real história.

Com meu corpo brincante comunico através do princípio da corporeidade e da musicalidade, a cultura popular está sempre presente nos instrumentos que levo e toco, nas loas cantadas, no bater das mãos. Pandeiros, agbês, agogôs, ganzás dão vida a um mundo rítmico de possibilidades e histórias. A cooperatividade acontece quando no momento de fazer as bonecas ajudamos uns aos outros, cada nó dado no tecido de malha preta - que compõe o corpo das bonecas - é um desatar de memórias, habilidades e possibilidades de existir. A ludicidade também tem presença marcada do início ao fim, nos fazendo sorrir, brincar e aprender de formas diferentes. O lúdico é aquilo que sentimos quando a arte nos permite sorrir e imaginar outros futuros possíveis onde todos são importantes e necessários na construção do saber.

Conclusão

Nos últimos seis anos, realizei inúmeras oficinas de bonecas Abayomi, em escolas, comunidades quilombolas, coletivos, espaços formativos, nas periferias, na cidade, no interior, com crianças, com adultos, com adolescentes e etc. Estar em cada um desses espaços me fez aprender sobre o que de fato é uma educação para as relações étnico raciais e suas possibilidades de emancipação. Além de ser convidada por diferentes espaços para a realização das oficinas, muitas vezes sou procurada também para fazer as bonecas em formato de lembrancinhas, para salões de beleza afro, aniversários, festividades de terreiro e também para momentos de homenagens.

Apesar de ser o momento mais esperado, a construção das bonecas é a última coisa que fazemos em cada encontro. Antes disso conversamos sobre história da África, cantamos, lemos histórias de protagonismo negro, conhecemos instrumentos musicais e tantas outras possibilidades que se apresentam a cada nova experiência onde nossa ancestralidade é apresentada e exaltada. As bonecas



são o nosso produto final, deixando marcada a lembrança de tudo que foi feito por nós e para nós em busca de nós mesmos.

Me sinto orgulhosa de ver a potência desse trabalho dentro e fora dos espaços escolares e hoje me sinto como uma guardiã desse saber, ensinando e aprendendo, colocando no mundo outras narrativas sobre a ancestralidade negra, compartilhando a história de Lena e lutando contra a invisibilidade de nossos saberes ancestrais. Reconheço a importância e a urgência de iniciativas como essa, onde é possível unir os elementos da arte educação, literatura, música e os saberes ancestrais negros que são patrimônios culturais (materiais e imateriais) da sociedade brasileira, sendo esses ao longo da história fundamentais para a construção do nosso país.

Com meu trabalho tenho buscado contribuir para o combate ao racismo no ambiente escolar e auxiliar na construção de uma identidade negra positiva através do fazer artístico e dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Plantando muitas sementes, exercendo e pondo em prática uma pedagogia afro referenciada tendo as linguagens da arte e as bonecas Abayomi como fios condutores.



Referências

- LOPES, Nei. **Filosofias africanas**: uma introdução / Nei Lopes, Luiz Antonio Simas. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021. 137p.
- HOOKS, Bell. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria e prática. Tradução Bhuvli Libanio. SP: Elefante, 2020. 288p.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. 288p
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.
- MOREIRA, Andressa Urtiga. **“Brincante é um estado de graça”**: sentidos do brincar na cultura popular. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- MUNANGA, K. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 06–14, 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246>. Acesso em: 1 abr. 2024.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias del Sur**. Mexico: Siglo XXI, 2010.
- SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. In: **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37- 49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/>.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. **Proposta Pedagógica**, p. 30-36, 2005.
- VISSENTINI, P F; RIBEIRO, L D T; PEREIRA, A D. **História da África e dos Africanos**. Paulo Fagundes Vissentini, Luiz Dario Teixeira, Analúcia Danilevicz Pereira. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 236p.



LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A BELEZA DA COR PRETA

José Alves da Silva¹

Maria do Socorro Lobo²

Erica Poliana Nunes de Souza Cunha³

A leitura de literatura afro-brasileira na educação infantil é um instrumento que ajuda no desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças negras, além da possibilidade de desconstruir estereótipos e estigmas, visando à formação de uma sociedade mais inclusiva. A literatura infantil afro-brasileira proporciona a valorização da cultura afro-brasileira, a representatividade da criança negra e atende aos requisitos de documentos oficiais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao explorar o campo de experiência da Educação Infantil “O eu, o outro e o nós”, o qual visa promover a construção da identidade, o respeito coletivo e a relação pacificadora entre os grupos, dentre outros.

É diante dessas questões que este trabalho se realiza, tendo como objetivo promover uma educação multicultural e antirracista presente no ambiente escolar auxiliando no reconhecimento da criança em relação a sua etnia, combatendo o

1 Estudante do Curso de Letras no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). Iniciação Científica vinculado ao Grupo de Pesquisa Linguagens, Diversidade e Autoformação. jatterra96@gmail.com

2 Estudante do Curso de Letras no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). Iniciação Científica vinculado ao Grupo de Pesquisa Linguagens, Diversidade e Autoformação. lobo.fox@hotmail.com

3 Professora Formadora do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Diversidade e Autoformação. poliana@ifesp.edu.br



racismo e promovendo ações educativas que visam ao respeito nas relações com seus pares.

Considerando o atual contexto social em que as discussões sobre o culturalismo estão muito presentes na sociedade, pensamos em como o preconceito racial ainda persiste em nosso meio. Por esse motivo e por trabalharmos com o público infantil, decidimos realizar uma sequência didática para trabalhar, de forma lúdica, conceitos como diversidade e inclusão. Proposta que concorda com a sugestão de Amarilha (1997, p. 9) ao afirmar que “o livro pode ser o suporte mais fascinante e complexo das narrativas e informações fundamentais de nossa cultura”.

A sequência aconteceu com um grupo de crianças, tendo como base leituras afro-brasileira e questões sobre o preconceito racial. E o nosso caminho de descobertas teve início com o seguinte questionamento: qual a cor da minha pele? Questão norteadora que orientou a sequência de aulas desenvolvidas.

Além das literaturas específicas para as crianças, tivemos como aporte teórico para a construção da parte teórica desta pesquisa: a Base Nacional Comum Curricular–BNCC (Brasil, 2018), Cosson (2022), Hooks (2017), Amarilha (1997), Brait (2006), Cavalleiro (2023), Zirbaman (2003) e Munanga (2005), e como leitura complementar a contação da história “O Menino de todas as Cores” de Luísa Ducla Soares, do livro “O Colo da Aiazinha” de Salizete Soares. O relato das crianças que participaram desse relato de experiência foi de suma importância para uma maior clareza do quanto somos responsáveis como sociedade em criar rótulos e formar ou influenciar o pensamento infantil.

O resultado desta pesquisa está dividido em cinco seções: na primeira, apresentamos as nuances da cor preta, o preto tanto pode ser visto como sinal do belo e magnífico com o da tristeza ou morte, a depender da representatividade que cada cultura atribui a essa cor. Na segunda, falamos um pouco sobre a concepção da formação da identidade da criança. Na terceira seção, trazemos um pouco sobre a importância da literatura no mundo infantil, o poder que ela tem de formar, sensibilizar e modificar comportamentos das crianças. No quarto, trazemos a descrição detalhada do nosso relato de experiência realizada no CMEI Maria do Socorro de Araújo Menezes, Parnamirim/RN e, por último, as considerações finais formadas após todo o trabalho concluído. Esta pesquisa é um relato de experiência e utiliza como orientações metodológicas a discussão sobre letramento literário de Cosson (2022) e está vinculada ao Grupo de Pesquisa



“Linguagens, Diversidade e Autoformação”, do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy-IFESP.

A beleza e a ancestralidade da cor preta

As cores não são aplicadas ou usadas de forma aleatória. A cultura define os sentidos que as cores carregam em si, e esses sentidos não são por acaso, pois provocam emoções nas pessoas. De acordo com Heller (2014), os sentidos atribuídos às cores dependem das nossas experiências de vida, do contexto no qual estamos inseridos. Segundo ela, os significados dados às cores resultam de “vivências comuns que, desde a infância, foram ficando profundamente enraizadas em nossa linguagem e em nosso pensamento” (Heller, 2013, p. 21).

Pudemos constatar que o preconceito racial existe em crianças, tendo em vista que, ao iniciar a sequência, as crianças demonstraram trazer de suas vivências familiares algumas ideias formadas sobre cores. De acordo com Cavalleiro (2023, p. 10), “nesta faixa de idade crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem”. Dando continuidade à fala da autora, Cavalleiro (2023, p. 10) assevera que “[...] em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo a cor da pele”.

Sabemos, portanto que a criança não nasce pronta, ela é construída na sociedade e no meio a qual pertence. No entanto, segundo bell hooks (2017, p. 43), a vivência dos outros nos leva “a crer que a dominação é natural, que os fortes e poderosos têm o direito de governar os fracos e impotentes” (bell hooks, 2017, p. 43).

A cor preta, por construção social, é associada a algo negativo, como medo, tristeza, raiva, fim, mas também podemos associar o preto às riquezas, ao poder e ao glamour. Os significados atribuídos às cores não obedecem a um padrão universal, mas sofrem interferências culturais, portanto, podem ter representações diferentes. Essas representações tanto podem ser positivas como o luxo, ou inversas, como a escuridão, o submundo e o luto. Deteremos-nos aqui a falar um pouco sobre a beleza que a cor preta exprime. Na antiguidade, o Egito relacionava o preto à fertilidade e à renovação. Em outros países, temos a masculinidade e a saúde representadas pela cor preta. Heller (2014) ressalta que o preto na África



é considerado a cor mais linda, “O preto representa a nova autoconsciência do povo da África.” (p. Heller, 2013, p. 257) e continua:

O movimento Black Is Beautiful, que teve início nos anos sessenta, produziu seus efeitos também na moda. Os negros deixaram de seguir a moda “branca”, passaram a seguir suas próprias tradições: o look “etno” se tornou popular. E, pela primeira vez, a indústria de cosméticos passou a oferecer artigos de maquiagem para a pele negra (Heller, 2013, p. 257).

O preto ainda tem uma vantagem, realça e dá destaque a todas as outras cores quando unidas a ele. Apesar da simbologia da elegância e do poder, nem todas as sociedades atribuem significados positivos à cor preta, para muitas o negro é visto com negatividade.

Tudo termina em preto: a carne decomposta fica preta, assim como as plantas podres e os dentes cariados. Na Alemanha, quando alguém fica muito irritado, dizem que “ficou preto de raiva”. Por isso, quando alguém se enfurece, costuma ouvir o conselho: “espere até você ficar preto”. Piadas ofensivas, de mau-gosto, são chamadas de “piadas de humor negro”. Cronos, o deus do tempo, se veste de preto. Quando uma pessoa é acometida por um blackout, fica tudo escuro, a pessoa não se lembra de nada (Heller, 2013, p. 235).

Se as cores refletem as crenças e os costumes de um povo, podemos pensar que nossas crianças não têm algo muito positivo para pensar da cor preta. Desde a mais tenra idade nos acostumamos com as cantigas de ninar “boi, boi da cara preta pega essa criança que tem medo de careta”. Nos contos de fada, a personagem da bruxa sempre a fazer maldade amedrontando os pequenos com suas vestes pretas e a escuridão como símbolo do perigo e do medo. É comum, na vivência escolar da Educação Infantil, a professora usando o lúdico falar para as crianças assim: “fechem os olhos, está tudo escuro, olha o urso, vai pegar”. De forma inconsciente, por meio de uma brincadeira na sala de aula, a professora reforça a ideia do que o preto é sinônimo de perigo, alertando para o fato de que devemos nos afastar de lugares escuros, porque são perigosos e sombrios.

E então vêm alguns questionamentos que nos nortearam nesse estudo. Com certeza não temos as respostas prontas e nem as soluções, nosso objetivo é levar a uma reflexão, e a partir dessa reflexão, repensar nossas palavras e nossas ações e talvez assim construir as respostas. Eis as questões: Que representações positivas a nossa sociedade oferecem para uma criança negra? Onde uma criança negra consegue se perceber dentro do seu universo infantil? Que personagens



representam a criança negra dentro da escola? É fato que “todos nós sabemos que o racismo é muito forte nos dias atuais, mas também cresce o nível de consciência de que o racismo é maléfico e precisa ser combatido, denunciado e eliminado”. (Munanga 2005, p. 40).

A formação das identidades da criança e a importância da escola nesse processo

Muitos teóricos dedicaram suas vidas ao estudo do desenvolvimento humano, dentre eles, Gestalt, Piaget, Vygotski, Freud e Erikson. Segundo Bee e Boyd (2011, p. 26), “os filósofos e os cientistas têm debatido o grau com que tendências inatas e fatores ambientais influenciam o desenvolvimento”.

Sabemos hoje que os fatores biológicos, hereditários, psicológicos sociais e culturais são de grande influência e responsáveis pelo desenvolvimento do ser humano. A partir do nascimento, a criança vai passando por várias etapas de crescimento, amadurecimento e entendimento. Suas vivências e interações sociais vão formando seu modo de pensar, de ser e agir perante o mundo. De acordo com Bee e Boyd (2011, p. 51), “as influências culturais infiltram-se através de instituições sociais e através da vizinhança e da família. Todos os componentes desse sistema complexo interagem para afetar o desenvolvimento”. O que acontece externamente exerce na formação ou mudança de comportamento. O ambiente em que a criança vive, o modo como essa criança é educada, os estímulos aos quais ela submetida influenciam na construção de suas identidades.

Sabemos que na infância se estabelecem os primeiros níveis da formação da personalidade do indivíduo e que o primeiro convívio da criança é com a família, depois com a comunidade e a escola. Na maioria das vezes, na escola, acontece a primeira separação com os familiares: Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem em uma situação de socialização estruturada (Brasil, 2018, p. 32).

A instituição escolar da infância deve ser um espaço de acolhimento e de formação para a criança, pois, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a criança é um “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2018, p. 32-33).



Quando a criança adentra a escola, ela já traz consigo noções de mundo que aprendeu interagindo com os adultos ou seus pares. Cada criança é fruto de uma criação única e carrega consigo valores e crenças diferentes, a função da escola como instituição de ensino é trabalhar essa carga de conceitos com intencionalidade pedagógica e não julgar os conhecimentos prévios das crianças. Respeitar o saber produzido pela criança está posto na BNCC, quando afirma que:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, reitera a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (Brasil, 2018, p. 38).

O ensino na educação infantil tem como papel formar a criança através de uma educação sistematizada. Os professores devem garantir uma prática pedagógica que acolha e compreenda a criança, não esquecendo que cada uma delas tem suas vivências únicas. O professor munido de uma intencionalidade pedagógica precisa proporcionar experiências em que a criança se perceba como ser único, que todos são diferentes, que cada uma independente da sua cor, condição financeira ou familiar são merecedoras de aceitação e afetividade.

Não é raro uma criança não querer brincar com a outra por ela ser mais “sujinha”, por a criança ser negra, ou por fugir dos padrões estéticos os quais foram passados para ela como o normal e o certo. Vimos nos parágrafos anteriores que as crianças são resultados do meio em que vivem, e essas reações citadas acontecem com mais frequência na educação infantil do que gostaríamos, pois “as crianças em idade pré-escolar já interiorizaram ideias preconceituosas que incluem a cor da pele como elemento definidor de qualidades pessoais” (Cavalleiro, 2023, p. 13).

Por mais que hoje em dia a temática da representatividade negra seja abordada, por mais que se procure trabalhar a igualdade entre as pessoas, a aceitação do diferente, o respeito pelo próximo, é sabido que não existe uma receita pronta, a nossa cultura internalizou desde cedo nos nossos pequenos que o preto é feio e inferior. Munanga (2005) nos diz que:

Embora concordemos que a educação tanto familiar como escolar possa fortemente contribuir nesse combate, devemos aceitar que ninguém dispõe de fórmulas educativas prontas a aplicar na busca



das soluções eficazes e duradouras contra os males causados pelo racismo na nossa sociedade. (Munanga, 2005, p. 18.)

Porém, sabemos que “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (bell hooks, 2017, p. 11). Dessa forma, fazem-se necessários todos os professores – e focando aqui os professores da Educação Infantil por participarem do contato inicial das crianças com a escola – tenham como intencionalidade pedagógica trabalhar a positividade da representatividade negra para as crianças, certos que com isso estarão contribuindo para a construção de identidades mais justas, humanas e saudáveis, pois “somos a mistura de todos esses corpos, e é essa mistura que nos faz humanos” (Cosson, 2022, p. 15).

A importância da literatura na educação infantil

Na Educação Infantil, os professores usam recursos lúdicos e concretos para trabalhar com as crianças, uma dessas ferramentas pedagógicas é a Literatura Infantil. Pois:

A Literatura Infantil, nessa medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de “conhecimento do mundo e do ser”... o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia pelo autor. E vai mais além – propicia os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita de todo saber. (Zilberman, 2003, p. 28).

A partir da oralidade, segundo Amarilha (1997, p. 20), “a literatura chega à criança, principalmente, pela oralidade”, por meio dela é explorado o imaginário da criança, pois ouvir auxilia no despertar do seu mundo imaginário e ficcional, necessários para no futuro resolverem problemas reais. Através das narrativas, trabalhamos as emoções, os conflitos, o lugar social no mundo, a formação da identidade, a elaboração dos conceitos. A escola se apropria da literatura para ajudar a criança no seu processo de desenvolvimento amplo. De modo geral, a leitura ajuda a criança a compreender o mundo ao seu redor, pois “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (Cosson,



2022. p. 17), ou seja, “isso ocorre porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo” (Cosson, 2022. p. 16).

Mas nem sempre a literatura infantil está carregada de encantamento, muitas das vezes ela apenas reproduz o pensamento adulto para as crianças:

A obra literária pode reproduzir o mundo adulto: seja pela atuação do narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis; seja pela veiculação de conceitos e padrões comportamentais que esteja em consonâncias com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma linguística ainda não atingida pelo seu leitor devido à falta de experiência mais complexa na manipulação com a linguagem. Assim, os fatores estruturais de um texto de ficção-narrador, visão de mundo, linguagem/podem se converter no meio por intermédio no qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir sua ideologia. (Zilberman, 2003, p. 23).

Nem sempre as literaturas feitas para as crianças expressam suas vozes e seus direitos, “muitas vezes procurando incorporar a ingenuidade atribuída às crianças, na verdade o disfarce só intensifica o compromisso com uma concepção equivocada e degradante de infância” (Zilberman, 2003, p. 24).

Quando a literatura entra na escola, faz-se necessário um olhar criterioso por parte daqueles que vão fazer uso dessa ferramenta como apoio pedagógico, seja através da contação de história, da mediação de leitura ou da escrita, devemos ter o cuidado de proporcionar ao público infantil personagens que eles se identifiquem, situações reais que podem acontecer com elas, desenvolvendo o pensamento crítico, o raciocínio lógico e a memória. Isso deve acontecer de forma prazerosa, espontânea e lúdica, livres de conflitos negativos que envolvam a criança. Por trás de cada obra literária, existem mensagens que expressam conceitos, estereótipos, percepções de mundo, costumes e valores de uma sociedade. A criança enquanto ouvinte ou leitora de uma narrativa deve se perguntar: que personagem está me representando nesta história? Que forma estou descrita? Uma criança negra ao ouvir histórias sobre a escravidão onde o enredo principal é o sofrimento e a humilhação sentirá orgulho ou vergonha da sua representatividade racial?

A escola como instituição de ensino deve considerar sua prática inclusiva, ter um olhar multicultural aguçado, valorizando as diferenças culturais de uma sociedade porque:

[...] a experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças da mesma idade, com outros adultos não



pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo. (Cavalleiro, 2023, p. 17).

Portanto, todas as tradições devem ser respeitadas por igual, promovendo assim uma consciência antirracista; do contrário, as crianças consideradas “de cor” dirão: “não era nosso mundo, não era nossa escola” (bell hooks, 2017, p. 38). A literatura infantil deve trazer no seu enredo características do multiculturalismo, como inclusão, convivência pacífica, respeito entre diferentes grupos, tolerância e aceitação das tradições e das culturas diversificadas. Brait (2107) afirma que a linguagem “procura dar conta de um posicionamento contemporâneo diante de textos e de discursos” (p. 6).

Ao planejar vivências com leituras, o professor deve ter como meta a compreensão do texto pela criança, oportunizando possibilidades de representatividade, de forma que se torne uma experiência bem exitosa, e que colabore com o seu crescimento pessoal, alargando as possibilidades de aceitação do seu eu e do outro, pois “a percepção da linguagem e da possibilidade de estudá-la levando-se em conta a historicidade, os sujeitos, o social, sem dúvida, provocaram profundas mudanças, que podem ser simbolizadas na ideia de signo ideológico” (Brait, 2006, p. 22).

Relato de Experiência

A sequência didática desenvolvida, a qual resultou neste relato de experiência, aconteceu no CMEI Maria do Socorro de Araújo Menezes, situado em Parnamirim RN. As atividades foram desenvolvidas com 23 estudantes da Educação Infantil, do Nível V, faixa etária de 5 anos, sob a regência da professora titular de sala. Esses dados são necessários para caracterização do público-alvo e para construção do planejamento. A partir dos quadros abaixo, segue a sequência e os fatos mais relevantes que aconteceram durante a realização dos encontros.



CONVERSA INFORMAL COM AS CRIANÇAS (QUEM
SOMOS NÓS? POR QUE NÓS ESTAMOS AQUI?
VOCÊS ACEITAM PARTICIPAREM DA NOSSA “TAREFA DE CASA?”)

Nossa fala.

Fala das crianças.

Qual a cor da minha pele? *Primeiramente perguntei a minha cor, sou branca.*

– Cor de pele.

E a cor de José? *José é negro.*

Silêncio da turma, percebemos um momento de dúvida e confusão das crianças sobre o que iam responder.

Fala das crianças após um momento de reflexão.

– Preto, marrom.

Preto e marrom são cores de pele?

Não. *Resposta da maioria das crianças.* Por que não é cor de pele?

Porque cor de pele é branca.

Interferência da professora titular da sala com a fala que existe pele de todas as cores.

Contação de História – O menino de todas as cores, de Luísa Ducla Soares.

Onde podemos ver essas cores? *Cores mencionadas na história.*

Morango, maçã, sol, flor, chocolate etc. *Fala das crianças.*

Preto não é cor. *Fala de uma criança negra.*

Por que Lorenzo? *Perguntamos.*

Silêncio, ele não soube responder. Interferência da professora da sala, explicando que preto também é uma cor e que, quando ela ia para a praia e pegava sol, ficava bem pretinha.

Fechem os olhos, o que vocês veem? *Atividade lúdica.*

Tudo escuro (fala das crianças).

Que cor representa o medo, *perguntamos?*

Roxo, preto. *Fala das crianças.*

Existem meninos de todas as cores?

Silêncio, *todas as crianças pensando na resposta.*

CONCLUSÃO DA HISTÓRIA

Existem pessoas de todas as cores. Marcamos o nosso próximo encontro.

Fonte: Autoria própria, 2024.



Quadro 2 – 2º encontro - Contação da história O Colo da Aiazinha

Retomamos o que foi conversado no nosso encontro anterior. Lembram os nossos nomes? O que estamos fazendo? Lembraram-se do nome de José, eu já sou professora do CMEI. Falaram que estávamos fazendo a tarefa de casa.

– Vocês vão contar histórias.

Recordamos a história O menino de todas as cores e voltamos à problematização do encontro anterior, será que cor de pele é apenas a branca?

– NÃO. Gritaram todos.

– Muito bem! Parabenizamos as crianças.

– E falamos o nome de cada criança e perguntamos a cor da pele. E mais uma vez recordamos da história que existia meninos de todas as cores, explorando as cores e deixamos bem claros que existe crianças de todas as cores, que as pessoas são coloridas.

CANÇÃO DE TODA A COR – RENATO LUCIANO, CANTADA POR JOSÉ.

Contação da história Um Colo para a Aiazinha de Salizete Soares. Utilizamos como recurso uma bonequinha e contamos a história da Aiazinha, falamos sobre África, sobre os povos que foram escravizados devido à cor da pele, sobre como esses povos viviam em suas terras originais, como eram suas roupas, de como eles foram trazidos para o Brasil, separados das suas famílias e que, quando chegavam aqui, eles eram vendidos.

– Pode ir para a África de avião.

– Nunca vi gente ser vendida no mercado.

– Os pais vão ficar preocupados com as crianças que estão trabalhando o dia todo, sem saber onde eles estão.

As crianças ficaram encantadas quando falamos que a Sinhazinha aprendeu a ler e ensinou para a Aiazinha e que descobriu através da leitura que negros não podiam sentar nos bancos das praças. Amaram a cena em que a Sinhazinha coloca a Aiazinha no colo e canta uma canção de ninar.

Gostaram muito da Aiazinha e todos quiseram segurar um pouquinho a bonequinha no colo.

Conversa informal sobre o que foi a escravidão. Fala sobre os costumes da África.

Pedimos para que as crianças descrevessem as características físicas da Aiazinha. Perguntamos se elas gostaram da Aiazinha e por quê.

– A Aiazinha é uma menina muito boa, eu queria brincar com ela. *Fala das crianças.*

Apresentamos bonequinha Abayomi e falamos que ela trazia alegria, contamos rapidamente a lenda da Abayomi.

OFICINA DA BONECA ABAYOMI

Atividade para casa: Perguntar a mamãe ou ao papai o que eles sabem sobre a escravidão.

Algumas reflexões realizadas durante a leitura:

- 1) Construir a afetividade entre os sujeitos, independente de cor.
- 2) Questionar a exploração da pessoa negra e da escravidão.
- 3) Trazer a ancestralidade como aspecto cultural a ser reconhecido e potencializado.

Fonte: Autoria própria, 2024.



SOCIALIZAÇÃO DAS RESPOSTAS TRAZIDAS PELAS CRIANÇAS SOBRE ESCRAVIDÃO.

– Vocês perguntaram aos pais o que eles sabem sobre a escravidão?

– As pessoas trabalhavam sem receber dinheiro.

– As pessoas trabalhavam muito.

Percebemos que nenhum adulto se referiu à escravidão por causa da cor da pele.

– Uma pessoa pode ser escravizada por ter a cor da pele preta?

– Não!!!

QUESTÕES TRABALHADAS NESSE PRIMEIRO MOMENTO:

Afetividade

Igualdade étnica racial Todos são iguais

Caixa surpresa contendo vários bonecos com características diferentes. Descrição das características das bonecas pelas crianças.

Música Ninguém é igual a ninguém – Milton Karam.

– Escolha a boneca que você quer brincar. *As duas meninas negras escolheram a boneca branca, falaram que era a boneca mais bonita. Questionadas sobre a boneca que representava a cor da pele delas, responderam que a boneca branca.*

Duas crianças brancas escolheu a boneca branca e justificou a escolha dizendo que era a mesma cor da pele delas.

Uma criança negra escolheu a boneca negra e falou que ela era a mais bonita e tinha a cor da sua pele.

Uma criança parda também escolheu a boneca de cor preta, mas não soube dizer o porquê.

DEGUSTAÇÃO DE CHOCOLATE.

– Será que tudo que tem a cor preta é ruim?

– Vocês gostam de chocolate?

– O chocolate é bom? A cor do chocolate?

– O que vocês sentem quando comem chocolate?

Levar as crianças pensarem: Podemos julgar as pessoas por causa da sua cor de pele?

Respostas:

– O recheio é muito bom.

– Gostoso!

– Muito bom.

– Pois é, as pessoas pretas também podem ser boas, doces, iguais ao chocolate. As pessoas brancas também, porque nossas qualidades não dependem da nossa cor de pele e sim dos nossos sentimentos que estão dentro da gente.

Conclusão do nosso terceiro encontro:

– Devemos brincar com crianças de todas as cores?

– Sim, porque todas são amigas. (João Heitor, 5 anos).

Fonte: Autoria própria, 2024.



Considerações finais

Conclui-se que a sequência a qual culminou neste relato de experiência não traduz toda uma realidade, mas fragmentos de uma realidade existente. No primeiro encontro ficou bem claro que somente a cor branca era considerada cor de pele pelas crianças. No segundo momento, foi observado que a princípio as crianças negras não se sentiram à vontade com a temática abordada, como se estivessem com receio de serem comparadas às pessoas negras. Durante os encontros, as crianças compreenderam que as pessoas têm características diferentes e que devem ser tratadas igualmente, com respeito e aceitação e que independente da cor da pele a pessoa pode ser boa, os bons sentimentos vêm do nosso interior.

Salientamos que não percebemos práticas racistas entre elas, e sim falas racistas e preconceituosas que acreditamos serem as vozes dos adultos com as quais elas convivem. Como apontado durante a discussão desta pesquisa, as crianças sofrem influências do mundo que as cercam, desde a sua formação com a família até a continuidade na escola. A criança é moldada pelo que ela observa e percebe, o meio cultural em que ela vive é fundamental para a formação da sua personalidade. A criança branca não se considera diferente da criança negra antes de ser formada pelas crenças do adulto. Uma criança não nasce racista, ela aprende a ser racista. Cabe à escola criar espaços que promovam uma nova compreensão de aceitação do diferente, onde cada criança seja vista como um ser singular, portanto merecedora de respeito. A cultura é diversificada porque é constituída de pessoas diversas.

Diante do exposto, a literatura para as infâncias deixa de lado o caráter apenas para fins pedagógicos e passa a ser essencial para formação humana, trazendo representatividade no espaço escolar.



Referências

- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Prefácio de Eliana Nunes. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1997.
- BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento** [recurso eletrônico] Helen Bee, Denise Boyd; Tradução Cristina Monteiro; revisão técnica: Antônio Carlos Amador Pereira. 12. ed. Dados Eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: outros conceitos chaves**. São Paulo: Editora Contexto, 2006,
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito, e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2023.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2022.
- HELLER, Eva. **A psicologiad as cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. Tradução Maria Lúcia Lopes da Silva. 1. ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade/ bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla**. 2. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2017.
- MUNANGA. Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SOARES, Luísa Ducla. **Meninos de todas as cores**. 1. ed. São Paulo: Folia de Letras, 2024.
- SOARES, Salizete. **Um colo para a Aizinha**. 1. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2016.
- ZILBERMAN. Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.



CONVERSAS SOBRE A TRANS(NE)GRESSÃO DOS MÉTODOS: A VIDA, A PESQUISA E A VIDA EM PESQUISA EM LITERATURAS INFANTIL E JUVENIL DE AUTORIA NEGRA

Mariana Moreira Costa do Carmo¹

UFRN- Brasil

Gustavo Tanus Cesário de Souza²

Últimas notas para uma conversa-ensaio em movimento

Mariana e Gustavo – Pedimos licença a quem veio antes e agradecemos a oportunidade de nos unir a eles, a elas – e a vocês – nesta caminhada de palavras que também são ações. A construção do que chamamos aqui de conversa-ensaio foi inspirada em *Funk sem cortes: um diálogo contemplativo*, de bell

1 Doutoranda em Educação (UFRN). Mestre em Estudos da Linguagem, na área de Literatura Comparada (UFRN). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional (USCS). Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado (UNIMINAS). Psicanalista (Percurso Livre em Psicanálise). Pós-graduanda em Gestão Escolar e Direito Educacional (Faculdade Iguazu) e em Saúde Mental com ênfase em CAPS (Faculdade Iguazu). Pós-Graduada em Altas Habilidades/Superdotação (UNINA). Bacharel em Letras-Literaturas (UFRJ). Licenciada em Letras-Português (UNIASSELVI). Presidente da Comissão Técnica da Associação Norte-Riograndense de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação e Colaboradora voluntária na Comissão de Formação e Estudos e na Comissão de Apoio às pessoas com AH/SD.

2 Gustavo Tanus é pesquisador, extensionista e professor de linguagens, literaturas, dimensões da história, da crítica e da teoria. Poeta, candomblecista, angoleiro, skatista e toco percussão, contrabaixo elétrico e guitarra. Altas habilidades, tímido perto de gente corajosa em manter vidas burocráticas, expansivo e alegre nas lutas, tempo e espaço para construção de comunidades. Doutor em Estudos da Linguagem / Literatura Comparada (UFRN), com intercâmbio realizado na Faculdade de Educação (UFMG). Mestre em Estudos Literários/Teoria da Literatura e Literatura Comparada (UFMG), atuação no Programa de Incentivo à Formação Docente na Formação Intercultural para Educadores Indígenas, FIEI-UFMG. Bacharel em Letras/Português (UFMG), Bacharel em Letras/Ênfase em Edição (UFMG), Licenciado em Letras/Português (UFMG).



hooks e Stuart Hall, publicado no Brasil em 2024. Nesta obra, hooks nos lembra que a conversa é mais do que troca: é espaço de aprendizado, de escuta radical, de produção de sentido. Ela é um gesto de criação (2024, p. 13).

É justamente esse conhecimento vivo, que nasce do cotidiano e se expressa nos encontros, que reconhecemos como encruzilhadas em comum das nossas pesquisas com literaturas infantis e juvenis de autoria negra. Mais do que uma metodologia, o que nos movimenta aqui é o entendimento de que a pesquisa não se separa da vida. Ela é a própria vida em movimento: jogo, brincadeira, palavra que dança, corpo que sente, memória que pensa, a respondermos algumas questões e realizarmos outras perguntas.

Nosso desejo é compartilhar os atravessamentos que vivemos como pesquisador-a, leitor-a, professor-a, crítico-a – na construção de um campo que seja ao mesmo tempo afetivo, político, estético e epistemológico. Um campo de re(existência), que reconheça as LIJs como potências para (re)aprendizagens brincantes e para a fabulação de outros modos de existência, para todos os relacionados a essas literaturas: leitores crianças e adolescentes no tempo presente; leitores que já foram crianças e adolescentes, em tempos de antanho; as autorias, os-as docentes; outros sujeitos implicados na comunidade literária, e quem mais topar.

Ainda enfrentamos uma academia que, em grande parte, insiste em tratar a literatura negra e indígena como um “objeto pedagógico”, como se seu valor residisse apenas na sua “utilidade” para formar o outro – quase sempre um outro branco, normativo. Nos anos 1970, não foram os teóricos das Letras que se debruçaram sobre essas obras, mas as pedagogas, os professores e professoras da educação básica, que as liam com as crianças e escutavam seus efeitos. E, ainda hoje, mesmo com o crescimento das pesquisas, há armadilhas.

Em uma dessas armadilhas – e são muitas, nos estudos literários – há a treta que se iniciou após a recomendação do CNE para que houvesse uma nota explicando que racismo é crime. A “celeuma” que se deu em torno da defesa a Monteiro Lobato, em que grandes autorias da literatura brasileira caíram nas armadilhas de um sensacionalismo midiático que inventara uma censura – o que não aconteceu –, e lançaram seus argumentos (sem checagem da veracidade do noticiado), em defesa mais da memória da leitura afetiva de infância, que realizaram da obra lobatiana. Os anos passam, os horizontes se modificam, e as obras se atualizam, por vezes, a recepção, não. O mais incrível disso foi que os herdeiros (os legais) da obra do escritor paulista resolveram, pouco tempo depois, realizar uma “atualização” dos textos, o que sugestiona o interesse de reatar laços



ao gosto pelo mercado, visto tino comercial herdado. Alçapão. Esforços (causais mas não correlacionados) para a proteção (sintoma) de uma imagem autoral, sem conversa, com o texto, com o tempo.

Isso nos mostra o quanto o campo ainda está preso a certas estruturas, mesmo quando tenta parecer “inclusivo”, que é versão capital da inclusividade de um como muitos, sendo inversão da formação novecentista da ideia de nação, que se baseava no muitos como um. O verso, posto para sujeitos minoritários, o anverso, para os modelares. Por isso, reivindicamos aqui a trans(ne)gressão, elaborado pelo poeta e crítico Ronald Augusto, em leitura da obra do poeta Arnaldo Xavier, para falar do tecido literário como um espaço de ruptura criativa, isto é, escapar, como disse o crítico (2007, 2023) ao alinhamento, incorrespondência com aquilo que doxa põe como natural. Como ação, pensamos junto dos poetas, que trans(ne)gredir é escape dos reducionismos, temático; é reconhecer a arte como arte, em toda sua complexidade – e não apenas como ferramenta de ensino por indícios, das estátuas pedra e cal sem corpo gigante, recusando a simplicidade de algumas “representações”. E esse nossa conversa-ensaio é uma travessia. Uma escuta em movimento. Uma conversa que quer pensar com o corpo inteiro, o inteiro corpo, em encontros que a vida, a pesquisa e a literatura possibilitaram, que nos fazem perceber a necessidade de reformularmos – e essa conversa a-fiada aqui é parte – jeitos de reunião, que saiam de uma coletividade seculovintista, e se aprofundem às comunidades do/neste contemporâneo, que, contrário do que se pode imaginar, não são novas elaborações do nosso tempo, mas reagenciamento das formas tradicionais de convivência.

Na encruzilhada do brincar: quando a vida encontra a literatura, que encontra a vida

Mariana – Nos meados dos anos 2000, meus olhos se perdiam nos muros cinzentos da antiga Escola Estadual José Rascão, em São Pedro da Aldeia, interior do Rio de Janeiro. Tinha entre 6 e 7 anos e vivia minha primeira experiência em uma escola grande. Como não havia vagas nas escolas públicas quando nos mudamos, comecei minha trajetória com uma “explicadora”. Foi na varanda de Tia Conceição que aprendi a ler, a somar, a escrever meu nome – era um espaço íntimo e poderoso, onde o cotidiano se misturava com o aprender. Quando iniciei na escola, por já saber ler, eu “pulei” a alfabetização e segui direto para o 1º ano.



Gustavo – Começa do começo, em que a explicadora explica sua formação, que começa como Kizzy, personagem de *Entremeio sem babado* (2007), de Patrícia Santana, a “perguntadeira”, porque tinha dúvidas sobre as coisas...

Mariana – Ainda hoje escuto, como se fosse agora, a risada de Tia Denise, minha professora do 1º e 2º ano do ensino fundamental, encarnando a bruxa do *Fantástico Mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira. A leitura ganhava corpo ali, na voz dela, no riso, no susto coletivo da turma. E lembro das bibliotecas pelas quais passei: não só estantes, mas refúgios. Nelas, me sentia acolhida, escutada, pertencente. E é curioso perceber, hoje, como aquela menina já gestava a pesquisadora que viria. Tudo o que foi vivido foram formas de conhecer, de perguntar, de escutar. Um aprendizado que não vinha só dos livros, mas da presença, do gesto, da relação. Ali, nas bordas da infância, a literatura já se mostrava como lugar de invenção e pesquisa.

Gustavo – E o que você compartilha, Mariana, toca em algo essencial: a ideia de que o gesto de pesquisar começa muito antes da formalização acadêmica. Embora não tenha contado com detalhes, começa muito antes da escola. Quem chega numa instituição regular de formação repleta de questões? Então, começa quando o mundo nos atravessa – e a gente devolve com pergunta, com curiosidade, com afeto. O que você viveu na infância – a escuta, o espanto, a intimidade com a palavra – são formas inaugurais de investigação. E isso desafia aquele modelo de conhecimento que valoriza apenas o saber sistematizado e impessoal. Porque o que você está dizendo é: a pesquisa pode nascer da varanda, da escola pública, da voz da professora que encena, do livro que toca... e segue, a novos começos.

Nos estudos literários, estamos vendo esse movimento de retorno à vida, de reconexão com aquilo que antes era considerado periférico. Os objetos de pesquisa hoje carregam memória, identidade, desejo... E a teoria precisa dar conta disso – de um corpo que pensa, mas também sente, lembra, volta e se reinventa, como caminhar, como caminho. Essa virada reconhece que há saber em lugares em que antes a academia pensava que não havia, porque foram silenciados. E ao escutar esses lugares – como você fez e faz – a gente transforma também os modos de produzir conhecimento, produção que escapa (e deve continuar escapando) do enquadro das burocracias.

Mariana – Sim, e o que você diz me faz pensar que essas experiências da infância não formam apenas leitores-as ou alunos-as, formam gente! Quando olho para as obras com as quais dialoguei na minha pesquisa, percebo que o que me levou a buscar outras chaves de leitura, a experimentar caminhos que



fugissem da estrutura engessada da escrita científica tradicional – aquela que, tantas vezes, silencia proposições vindas de outros lugares, de outros corpos, de outras experiências.

Daí, meu objetivo da experimentação que propus como pesquisa, então, não foi apenas teórico – foi também performativo. A própria escritura da dissertação tornou-se, metalinguisticamente, uma prática de **pesquirevivência exuzilhística**. Um modo de escrever e de pesquisar que assume o risco, que reivindica a ginga, a multiplicidade.

Nesse contexto, a infância aparece como uma grande experimentação. Meu desejo foi trazer essa impetuosidade da criança que brinca, que pergunta, que desmonta e refaz o mundo – e, com ela, reivindicar a literatura infantil e juvenil negra como um objeto legítimo de investigação acadêmica. Quis visibilizar personagens como meninos negros com traços de inteligência acima da média – sujeitos com *altas habilidades* ou *superdotação*. Porque essas questões estão no mundo. Estão nas escolas. Estão nos dados. E, muitas vezes, não são nomeadas quando atravessam corpos negros.

E isso não é “forçação de barra”. Quando lemos com atenção e com o devido conhecimento sobre o que se entende por altas habilidades – como a capacidade de aprender rapidamente, de resolver problemas complexos, de demonstrar pensamento crítico e criativo fora da média para a idade –, encontramos sim, nas obras, elementos que permitem levantar essa hipótese. Há indícios claros de precocidade intelectual, de sensibilidade social aguçada, de interesse autônomo por leitura e aprendizagem. Não estou usando o texto como pretexto, mas reconhecendo o que ali se revela.

E se a gente pudesse, de fato, alargar nossas chaves de leitura? O que muda quando olhamos para esses personagens com esse tipo de escuta? A literatura sempre esteve repleta de figuras que performam outras formas de ser e de pensar – personagens neurodiversos, com deficiência, com experiências dissidentes. Mas por que só conseguimos ver essas camadas quando elas aparecem em determinados corpos, sob determinadas estéticas? Precisamos alargar nossas chaves de leitura. Já passou da hora de nos abirmos para essas leituras. De reconhecermos que a literatura também é um espelho para pensar o mundo – e que o mundo é múltiplo.

Gustavo – Modos outros, exatamente. Infanciarizar a vida, a pesquisa, a vida em pesquisa. Isso está longe de ser o “infantilizado” na perspectiva corrente, a que sempre se atou no corpo dos sujeitos em formação – criança e adolescente – como



aqueles, *infans*, que não têm voz e não podem falar, e se fala deles na terceira pessoa, e, como disse Lélia Gonzalez (1984), é o modo como temos sido – sujeitos minoritários – falados. Me faz pensar algo que parece ter sido normatizado na vida adulta contemporânea, que é o mimo na infantilização do adulto, que não sabe debater, que não se responsabiliza, que acredita que ser NERD é apenas gostar de super-heróis. Com isso, tantos gritos, tantas desculpas em “para quem se sentiu ofendido com meu racismo”, tanta crença em mitos salvadores.

No sentido de infancialização, ao entrar em contato com essas narrativas que brincam, fantasiam e também tensionam o real, a gente aprende que pesquisar é escutar – escutar o que dissemos, nas frestas, no entre. Hoje, é verdade, há um deslocamento: os estudos literários começam a reconhecer a infância como lugar de produção de saber, e não só como objeto de estudo. E dentro disso, há também uma abertura maior para escutar autoras e autores negros e indígenas, reconhecer a complexidade de seus textos, suas estéticas, suas epistemologias. Mas isto não veio de dentro da academia, mas de fora, via movimentação das autorias, das suas recepções. Academia só aderiu, num perdemos um dedo, para não perder os anéis.

Mas, ainda assim, há muitos ruídos. Porque o risco da apropriação está sempre à espreita: quando esses textos são lidos apenas por uma mera função representativa ou uma redução pedagógica, sem pedagogias, ou quando se busca neles só a denúncia ou o tema “conteúdo”, sem escutar o chão de onde eles nascem, sem vínculo com os territórios, com os afetos, com os corpos que escreveram. É o tema-tesão, para juntarmos dois ancestrs: Guerreiro Ramos (1955) e Arnaldo Xavier (1986), que pensavam poeticamente e criticamente a vida. E aí a pergunta que não pode ser calada é: como pesquisar essas obras sem domesticá-las? Como honrar essas vozes sem capturá-las?

Mariana – Essas suas perguntas, Gustavo, me atravessam profundamente, porque é exatamente nesse ponto de tensão que penso que a **pesqurevivência exuzilhística** está localizada. Um nome que, como você bem disse, carrega a encruzilhada não só como metáfora, mas como método e modo de existir – lugar de partida, mas também de retorno constante.

Na minha dissertação, esse caminho se desenhcou no encontro e diálogo com duas obras de Júlio Emílio Braz: *Zumbi, o despertar da liberdade* (1999) e *Na cor da pele* (2005). E ali eu entendi um jeito de me aproximar dos textos com corpo, memória e história. Escutá-los com a inteireza de quem também foi criança negra,



aprendendo a ler o mundo antes mesmo de decifrar palavras. Como nos lembra Paulo Freire (2022, p. 6) a leitura do mundo antecede a leitura da palavra.

A **pesqurevivência**, então, nasce dessa costura entre o que se vive e o que se lê. Não é um caminho técnico, mas ético.

Gustavo – ...poético...

Mariana – Sim, uma escrita que não separa pensamento de experiência. E a escolha por nomeá-la **exuzilhística** é intencional: Exu aqui representa a abertura, o movimento, o jogo entre sentidos, o atravessamento de fronteiras. É uma epistemologia que dança, que não se encaixa nas estruturas lineares da academia, mas as tensiona. O termo **pesqurevivência** nasce da fusão entre “pesquisa” e *escrevivência*, noção que nos chega por Conceição Evaristo, e que nomeia a escrita ancorada na experiência negra como forma de existir, resistir e narrar. Já o **“exuzilhística”** vem dessa gíngua teórico-política que Exu inspira – movimento, transgressão, abertura de caminhos. O neologismo, proposto por Cidinha da Silva, exuzilhar, é de onde parto para pensar a ideia de estilística à sabedoria da encruzilhada, esse lugar de decisão e responsabilidade, onde não há um único caminho correto, mas escolhas a serem feitas com consciência.

Nas obras de Júlio Emílio Braz, essa escuta ganha corpo, voz e movimento. Celinho, personagem de *Zumbi, o despertar da liberdade* (1999), não é apenas uma figura didática – ele é pensamento em ação. Sua aprendizagem não vem da imposição de um saber pronto, mas do encontro: da curiosidade que insiste, da escolha que resiste, da relação que ele estabelece com o mundo, mesmo quando esse mundo o tenta marginalizar.

Júlio Emílio desestabiliza o imaginário dominante que ainda insiste em reduzir crianças negras à carência, à vulnerabilidade, à passividade. Em vez disso, afirma: há pensamento aqui, há desejo, há crítica, há potência. Celinho é leitor, é agente, é sujeito de conhecimento.

O encontro com a história de Zumbi dos Palmares – mediado por um gesto simples e ao mesmo tempo profundo do livreiro Antônio, que lhe presenteia com o livro – funciona como um eixo espiralar, como diria Leda Maria Martins. Essa espiral atravessa a identidade do personagem, conectando o *eu* ao *nós*, entrelaçando a história pessoal com a coletiva, e devolvendo a ele uma narrativa de pertencimento, de ancestralidade e de força.

Essa aprendizagem não se limita ao que a escola formal oferece. Vai além do currículo e das paredes da sala de aula. É uma aprendizagem que nasce do afeto, da escuta, da leitura como liberdade. Júlio Emílio, ao escrever Celinho,



afirma algo fundamental: a literatura é também um espaço que liberta, que complexifica, que afirma a existência negra em sua inteireza.

E em *Na cor da pele* (2005), vemos outro movimento potente. O protagonista, vindo de uma realidade aparentemente protegida – escola particular, pai com estabilidade profissional, mãe branca – percebe que o racismo não o poupa. A pele parda não o retira da estrutura. O que antes era invisível, mascarado por uma suposta neutralidade, se torna insuportável à medida que ele se dá conta de que não pertence, de que sua identidade é lida e marcada de fora.

Mas o que mais me interessa nessa narrativa não é a dor do reconhecimento do racismo – é o que ele faz com essa dor. É o modo como o menino começa a afirmar sua identidade não como um fardo, mas como uma força. E a forma como a linguagem é trabalhada na obra contribui intensamente para isso. Os longos trechos de diálogo interno, os silêncios entre as falas, a reflexão constante do protagonista, criam um espaço íntimo de elaboração identitária. Há ali um espelho partido: ele não se vê refletido no outro – nos colegas, na escola, nas estruturas que o cercam –, mas começa, aos poucos, a construir uma imagem de si que não depende mais desse reflexo. Ele não se reconhece no olhar alheio, mas, ao invés de se apagar, se afirma.

É nesse processo que a narrativa ganha força: ela não busca a conciliação imediata, mas nos convida a olhar para o que emerge da fratura. O texto escancara a ferida, sim, mas também aponta o gesto de cura que nasce da escolha de continuar sendo – de ser com força, com voz, com linguagem. É por isso que a sua fala sobre o risco da apropriação me provoca tanto, Gustavo. Porque incluir essas obras nos currículos sem o compromisso com a escuta é quase uma segunda violência. Escutar, nesse caso, exige mais do que atenção: exige vínculo, contexto, corpo. Exige reconhecer que esses textos nascem de territórios que a universidade e a escola historicamente ignoraram – territórios de dor, de festa, de luta, de invenção.

E aí volto ao ponto que você levantou com tanta precisão: a infância não como tema, mas como lugar de produção de saber. E, mais do que isso, a infância negra como campo epistemológico que desafia a lógica excludente do saber acadêmico. Celinho, o menino de *Na cor da pele*, Paulo Freire no quintal da infância, eu mesma na varanda de Tia Conceição – todos nós aprendemos a partir de experiências que foram, muitas vezes, desconsideradas como saber válido.

E é justamente nessa encruzilhada que reconheço o que você propôs como *infancionalização da pesquisa*, quando sugeriu esse tema para nossa conversa. Porque o que está em jogo aqui não é tratar a infância como objeto de estudo, mas como



forma de pensamento. Como modo radical de produzir teoria, estética e política a partir de outros ritmos, outras sensibilidades, outras verdades.

Gustavo – Por tudo o que disse, é a (con)fusão, que você experimenta na performance da pesquisa, também, na vida, na vida em pesquisa.

Do corpo à palavra: infanciarizar a pesquisa

Gustavo – É, Mariana. Importante nomear esse custo que você aponta – o custo da teoria. Porque quando essas obras são lidas apenas pela chave da função, a gente corre o risco de reduzir aquilo que elas têm de mais potente: sua capacidade de deslocar, de propor mundos. Ao tratá-las como instrumentos, acabamos por esvaziar a densidade estética e política que carregam. E isso vale especialmente quando falamos das literaturas produzidas por autoras e autores negros e indígenas, que já enfrentam, historicamente, o desafio de serem lidos a partir do excesso de contexto e da falta de escuta.

Essa leitura utilitária – muitas vezes bem-intencionada (custamos a crer!) – reforça um lugar de servidão da literatura. É como se esses textos só pudessem entrar na escola e na universidade se ensinassem algo diretamente útil, se “educassem” para a diversidade, para a tolerância. Mas literatura não é cartilha. Ela é campo de tensão, de invenção, de ambiguidade. E é nesse lugar que ela precisa ser reconhecida.

E é aí que vejo a força do que estamos chamando de *infanciarização da pesquisa*: esse deslocamento que começa quando nos permitimos escutar como escutávamos na infância – com curiosidade, com entrega, com corpo inteiro. Infanciarizar a pesquisa, nesse sentido, é romper com a expectativa da maturidade acadêmica, como distanciamento do que coloca(ram) como minoridades (LIJs, mas também muitos outros gêneros literários, como as Memórias, estas se de autoria não modelar, Cordéis, estes como lado inculto, na dicotomia com o lado erudito, as seriedades literárias). Não foi por acaso que as pesquisas em LIJs, que começaram a abundar nos setenta, cresceram menos que as das literaturas “adultis”. Como se a minoridade (etária) de sua recepção ditasse uma minoridade literária. Daí, que-fazer de aproximação da área que trata da infância, deixando de fazer o para casa dos estudos mais literários – teórico/histórico/crítico, que seriam nossos atos passos das Letras, como especialistas em linguagens e literaturas. E aí que mora nossa ginga, né?



Mariana – Mas não é? E perceba, conhecemos muitos golpes, muitas canções, muitos passos. Conhecemos também quem ensinou a quem ensinou a quem ensinou a quem nos ensinou, e quem nos ensina. Aprendemos todos.

Gustavo – Milton Santos nos deu a letra que teórico é fundamento do que existe. E, voltando ao nosso trabalho com as LIJs, quando essa infância é negra, periférica, indígena, ela carrega consigo epistemologias que ainda desafiam – e desestabilizam – os modos tradicionais de fazer teoria.

Por isso, o desafio que temos, como pesquisadores-as, não é só o de incluir essas obras nos debates acadêmicos, mas o de deslocar os próprios termos do debate. Fazer com que a escuta não seja como tem sido realizada: seletiva. E que a leitura não busque apenas confirmação, mas desorganização. Porque é desse lugar de instabilidade que novos pensamentos nascem, como criação. E isso tem consequências importantes, não só para pensar a obra de Júlio Emílio Braz, mas para refletir sobre a autoria, sobre a experiência negra na literatura, e também sobre o lugar da pesquisador-a que se coloca em cena sem pedir licença à neutralidade, aos burocratas que repetem como lemas “ninguém solta a mão de ninguém”, e quando vamos colocar nossas mãos, se assustam e gritam que “não é bem assim.

Essa abertura de que você fala, transforma a relação com o texto em encontro. E o encontro, quando verdadeiro, nos desloca, e a leitura se torna afetos, trânsito, troca.

Tais movimentos sugerem que estamos entrando numa nova etapa dos estudos literários voltados às infâncias – uma etapa que não separa forma de conteúdo, estética de política, experiência de teoria. Quando falamos em encontros possibilitados pela pesquisa, estamos falando justamente disso: da possibilidade de criar espaços em que os textos e as vidas que os atravessam possam se olhar de frente, cara a cara, corpo a corpo, sem subordinação. Seguimos, então, não apenas estudando autorias negras e indígenas, mas nos abrindo para que suas vozes continuem tensionando nossos próprios lugares, nossos modos de ler, nossas formas de ensinar. É no encontro – real, implicado, generoso, repleto de afetos – que a pesquisa deixa de ser apenas produção de conhecimento e passará a ser também de transformação.

Mariana – E escutando você, Gustavo, penso que há algo que nos aproxima muito: esse compromisso com um gesto de leitura que não é apenas analítico, mas implicado. No meu caso, isso se traduziu em uma proposta de diálogo com as obras – e não sobre elas.



Gustavo – Sim, você conversou com a recepção também, e, incrível, que tanto a real quanto a potencial.

Mariana – É... Busquei foi uma conversa viva com os textos, em que a análise literária tradicional não fosse descartada, mas deslocada, atravessada por outros modos de escuta.

Essa interlocução mobiliza camadas que transitam entre a teoria da literatura – com seus conceitos, estruturas, fundamentos –, a crítica literária – que permite cruzamentos com outros saberes, com a história, com o corpo –, e também com a literatura e o ensino, especialmente no que diz respeito à formação de leitores críticos e à presença das obras na sala de aula. Tudo isso ancorado nas literaturas infantis e juvenis negro-brasileiras, que, para mim, são centrais: não só como objetos, mas como espaços legítimos de produção de pensamento e de mundo.

A aproximação com a semiótica, por exemplo, me ajudou a pensar essa relação entre texto, imagem e leitura como dança – evocando Nêgo Bispo e sua ideia de *confluência*, em que o leitor é também criador de sentido. Nesse sentido, a escrita da dissertação se tornou também espaço de experimentação: escrevi em primeira pessoa, entrecruzando análise com memórias, fotografias de família, letras de música, entrevistas. Entrevistei o próprio Júlio Emílio Braz e pessoas negras próximas a mim. Essas falas compõem, junto aos textos literários, uma escuta ampliada.

Nesse movimento, me aproximo também de outras proposições contra-hegemônicas: *pretuguês*, com Lélia Gonzalez; e os chamados Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, de Azoilda Loretto da Trindade. Mas mesmo aí, opero deslocamentos críticos. Por exemplo, escolhi não usar o termo “civilizatórios”, justamente por sua carga colonial histórica. Azoilda propõe uma ressignificação, é verdade, mas senti a necessidade de ir além – de dizer: não se trata de civilizar, mas de transgredir, de reinventar.

Do mesmo modo, o uso do termo “afro” foi repensado com base nas críticas de Cuti, que aponta como ele pode homogeneizar e apagar especificidades. Optei por “negro-brasileiras” para afirmar essa identidade situada, territorializada, que carrega marcas históricas próprias. E isso tudo tem implicação direta no modo como leio – e escrevo – sobre essas obras.

Porque, para mim, linguagem não é só meio: é prática viva, corpo, pensamento em ação. E pensar com Exu é isso – entrar na encruzilhada e não fugir da ambiguidade. É preciso ter ginga para pesquisar com seriedade sem abrir mão da alegria, da dúvida, do risco. Afinal, como você bem disse, Gustavo, são os



encontros que nos transformam. E eu diria mais: são os atravessamentos – tudo aquilo que não cabe no Lattes, mas que sustenta o currículo real de quem se propõe a pesquisar a partir da vida.

Gustavo – Na minha tese, propus o que chamei de *constelar* – uma metodologia empenhada em olhar de perto e de longe um conjunto de obras que, como asterismos, constelações, galáxias, brilham as estrelas em suas interconexões. Escapei da categorização modelar, aproximando da dimensão dada pela leitura, corpo a corpo com os textos literários. Foi uma leitura brincante, em que cada texto se tornou pedrinha lançada ao jogo, aguardando o momento de cantar de novo – mas agora, em comunidade. Pedrinha lançada na vidraça do mesmo encastelado nas academias.

Esse movimento permitiu mapear diferentes camadas das literaturas de autoria negra e indígena: narrativas reexistentes que funciona(r)a(m) como contradiscursos, desafiando imagens e imaginário, e o sistema de representação racializado; fazendo brilhar a vida, nas biografias de personalidades históricas silenciadas, seus passos recontados com força e dignidade; textos que mobilizam a autoestima de sujeitos historicamente minorizados, valorizando traços fenotípicos e modos de ser/estar/pensar/viver a vida, qualidades que são apagadas no/pelo modelo branco centrado. Também observamos como essas obras constroem *reimaginações* – representações afirmativas e potentes de personagens, narradores e comunidades, da vida, nas temporalidades, passado, presente, futuro. A imaginação aqui opera como força política e estética, que propõem novas formas de ver, sentir, saber – ativando comunidades de afeto entre quem escreve, quem ilustra, quem lê.

Além disso, analisamos o (re)endereço dessas obras: como certos textos, ainda que não escritos para crianças ou jovens, são ressignificados por suas recepções, que os tomam como seus por afinidade, desejo, escolha. Tudo isso nos levou a pensar em situações de leitura múltiplas – tempos, modos, práticas – e também a observar criticamente como o racismo se reproduz, inclusive nos usos pedagógicos apressados e nas decisões do mercado editorial.

A conexão constelar foi, assim, uma tentativa de ler em rede, com cuidado e escuta, para que a crítica também seja gesto de liberdade – e não só de análise.



Nem flâneur, nem voyeur: Exu

Mariana – Hoje, ao olhar para o percurso da pesquisa, percebo que esse “modo de fazer” que fui construindo se ancora num compromisso que é ético, político e existencial. Retomo aqui Paulo Freire, quando ele nos lembra que a educação não transforma o mundo diretamente – ela transforma as pessoas, e são as pessoas que mudam o mundo. E eu diria: a literatura, nesse processo, é também um ato de formação. De imaginação crítica.

Essa é, pra mim, a tarefa do pesquisador, do professor, do crítico: fazer da leitura um gesto de mundo. Porque no Brasil, a pesquisa não vive isolada – ela precisa articular ensino, extensão e pensamento. E nada disso se faz de jaleco branco, com distanciamento clínico. Como bem nos lembra Rufino, é preciso tirar os sapatos, virar de ponta-cabeça, brincar, mexer o corpo, manter o pé na boca dos desavisados que esqueceram que o corpo é experiência de liberdade.

Por isso, o que propomos aqui não se reduz a uma metodologia, mas a uma postura: de escuta, de abertura, de risco. De trânsito. E nesse trânsito, Exu nos acompanha – abrindo caminhos, desorganizando certezas, nos lembrando que pensar é sempre movimento. Que viver é relação.

Gustavo – E é nesse ponto que Exu realmente nos guia: porque não somos flâneurs observando de longe, a esmo, nem voyeurs, espiando, pela fechadura, a experiência do outro. Estamos implicados, caminhando, transitando tempos e espaços, matando o pássaro ontem com a pedra que atiramos hoje, que são resoluções das questões antigas e de longa duração, a percebê-las – reproduzidas – no tempo presente, nossos atos de agora como respeito a quem veio antes, e já matava pássaros de seus ontem.

A literatura, quando pensamos nas produções de autoria negra e indígena para crianças e jovens, nos chama cada vez mais pra esse lugar de presença, de encruzilhada, de decisão. É fato que essas narrativas já não podem (pela crítica acadêmica tradicional, oficial?) mais ser ignoradas – não só pela sua potência criativa, mas pelo modo como têm ganhado centralidade nos debates acadêmicos e nas escolhas de leitura, realizados por uma recepção que se reconhece nos textos. Conexão com essas representações positivas, que, em valorização da sua potência criativa, como apresentadora das potências das comunidades, seus sujeitos, seus corpos, suas mentes, seus conhecimentos, suas sabedorias, estéticas, poéticas, episteme, línguas, inteligências, em apresentação de aspectos afirmativos das personagens, do posicionamento dos narradores, no que falei como “reimagens”,



possibilita pela imaginação como potência. Assim as realidades experimentadas, construídas, são potentes para a criação da autoestima, do autocuidado, do amor próprio, do novo que não é um “velho” atualizado.

Elas se juntam a rever o cânone, a questionar os signos conservadores que sustentam a chamada “literatura universal” – esse monólito supostamente neutro, mas profundamente marcado por uma norma branca, masculina, eurocentrada, heteronormativa... É nesse ponto que o conceito de *trans(ne)gressão*, formulado por Ronald Augusto a partir da leitura de Arnaldo Xavier, nos ajuda a costurar tudo o que discutimos aqui: a valorização das autorias, dos textos e, sobretudo, o deslocamento dos lugares de poder no campo literário. Transgredir essas normas é um ato de liberdade. E é por essa via que conseguimos construir outras leituras, outras formas de endereçamento, outros mundos possíveis.

Hoje, vemos que os “endereçamentos” não dependem apenas de agentes profissionais. Muitas vezes, são os próprios leitores – crianças, adolescentes, jovens, jovens adultos – que reconfiguram os sentidos das obras, seja por afinidade, desejo, ou pura travessura interpretativa. O que isso nos mostra é que o leitor também é Exu: que atravessa fronteiras, que não se satisfaz com a norma, que reinventa os sentidos das palavras e dos textos. E isso, Mariana, é talvez o maior gesto de resistência e criação que a literatura e sua recepção nos ensinam.

Gustavo – Pambelê, Pambu Njila!

Mariana – Laroyê, Exu!

Mariana e Gustavo – Primeira notas... As pesquisas das quais partimos para esta conversa-ensaio são, respectivamente, a dissertação de mestrado *Pesquevivência exuzilhística: uma experimentação contracolonialista que (con)funde o corpus e os corpos — diálogos com Júlio Emílio Braz, pelas obras Zumbi, o despertar da liberdade e Na cor da pele*, de Mariana Moreira Costa do Carmo, defendida em 2023; e a tese de doutorado *O universo e as estrelas em literaturas infantil e juvenil: caminhos discursivos das literaturas negro-brasileira e indígena*, de Gustavo Tanus, também defendida em 2023. Nem nos conhecíamos, apesar de termos a mesma orientadora. Mas o encontro aconteceu, pelas muitas afinidades entre nossas pesquisas e entre nossas histórias. Curiosamente (ou talvez não tão curiosamente assim), só descobrimos essas conexões algum tempo depois, porque durante a construção dos trabalhos, não nos conhecíamos, mesmo estando no mesmo programa de pós-graduação, investigando temas que dançavam tão perto um do outro. Mas como bom senhor das portas, das travessias e dos reencontros, Exu fez chão, em caminhos que se cruzaram. Foi quem nos colocou em diálogo – e



quem continua abrindo solo, e espaços para que conversas como esta, que muitas outras, sigam acontecendo.



Referências

- AUGUSTO, Ronald. **Transfiguração e transgressão do conceito de literatura negra: a conquista da invenção na poesia de Eliane Marques e Marcelo Ariel**. Dissertação (Mestrado em Teoria, Crítica e Comparatismo) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2023.
- AUGUSTO, RONALD; Transnegressão. *In*: AFOLABI, Niyi; BARBOSA, Márcio, RIBEIRO; Esmelada (org.). **A mente afro-brasileira**. Trenton-EUA / Asmara-Eritreia: Africa World Press, 2007.
- BRAZ, Júlio Emílio. **Na cor da pele**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.
- BRAZ, Júlio Emílio. **Zumbi, o despertar da liberdade**. São Paulo: FTD, 1999.
- CARMO, Mariana Moreira Costa do. **Pesquevivência exuzilhística, uma experimentação contracolonialista que (con)funde o corpus e os corpos: diálogos com Júlio Emílio Braz, pelas obras *Zumbi, o despertar da liberdade* e *Na cor da pele***. 223f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2022.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, p. 223-244, 1984.
- hooks, bell; HALL, Stuart. **Funk sem cortes: um diálogo contemplativo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2024.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do branco brasileiro. *In*: RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica a sociologia brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995. p. 171-192. (1ª Edição: 1955).
- RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.
- SANTANA, Patrícia. **Entremeio sem babado**. Ilustração por Marcial Ávila. Belo Horizonte: Mazza edições, 2007. 36 p.
- SOUZA, Gustavo Tanus Cesário de. **O universo e as estrelas em literaturas infantil e juvenil: caminhos discursivos das literaturas negro-brasileira e indígena**. 444f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.
- XAVIER, Arnaldo. Dha lamba à qvizila – a busca dhe hvma expressão literária negra. *In*: ALVES, Miriam, CUTI, Luiz Silva, XAVIER, Arnaldo (org.). **Criação crioula, nu elefante branco**. São Paulo: Secretaria do Estado de Cultura / Imprensa Oficial, 1986. p. 89-98.



CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS: O PAPEL TRANSFORMADOR DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Eduarda de Melo Paulino¹

UFPB - Brasil

Yve Almeida Leão²

Franciane Conceição da Silva³

Os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2024, revelam um dado histórico e simbólico: mais da metade da população brasileira se declara negra, somando-se os que se declaram pretos e pardos constituem 56,7% da população brasileira. Esse crescimento, quando comparado há algumas décadas anteriores, reflete dinâmicas demográficas e, sobretudo, avanços na consciência racial, fruto de anos de mobilização do Movimento Negro, de políticas afirmativas, leis e representatividade nos espaços públicos, acadêmicos e culturais. No entanto, apesar do aumento do percentual de pessoas autodeclaradas pretas e pardas no Brasil, impulsionado por fatores como o fortalecimento das pautas identitárias, a valorização da negritude e

1 Mestranda em Estudos africanos e afro-brasileiros pela Universidade Federal da Paraíba. eduarda_paulino@hotmail.com

2 Mestranda em Estudos africanos e afro-brasileiros pela Universidade Federal da Paraíba. yve_leao@yahoo.com

3 Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa. Professora Adjunta do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Francymbano14@hotmail.com



a ampliação das discussões sobre raça, os dados educacionais revelam que as desigualdades raciais permanecem como uma questão urgente a ser refletida.

De acordo com a PNAD Contínua – Educação 2024, apenas 50,0% das pessoas pretas ou pardas com 25 anos ou mais haviam concluído, ao menos, a educação básica obrigatória, enquanto entre as pessoas brancas esse percentual alcançava 63,4%, revelando uma diferença de 13,4 pontos percentuais entre os grupos. A disparidade também se expressa no tempo médio de escolarização: pessoas brancas registravam 11,0 anos de estudo, ao passo que pessoas pretas ou pardas atingiam 9,4 anos, mantendo um hiato de 1,6 ano. No que se refere ao abandono escolar, a população negra continua sendo a mais afetada: entre os jovens de 14 a 29 anos que abandonaram a escola sem concluir o ensino médio, 72,5% eram pretos ou pardos, ao passo que 26,5% eram brancos; desse total, 59,1% eram homens e 40,9% mulheres. Esses indicadores evidenciam que a educação brasileira segue profundamente atravessada pelas desigualdades raciais, refletindo a permanência de um projeto histórico de exclusão que compromete o acesso, a permanência e a conclusão da escolarização pela população negra.

Portanto, fica claro que, apesar dos significativos avanços na sociedade brasileira em relação à afirmação da identidade das pessoas negras e à educação, ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar uma verdadeira equidade nos processos educacionais. Com isso, é possível afirmar que esses avanços coexistem com uma estrutura racista que ainda segue operando na tentativa de silenciar, apagar e desumanizar corpos negros. Segundo o conceito cunhado por Cida Bento (2022), o pacto da branquitude se dá de tal forma:

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas (Bento, 2022, p. 12).

Diante disso, entendemos que esses números refletem uma estrutura que insiste em manter os corpos negros em posições subalternizadas, enquanto assegura os privilégios da branquitude. Além disso, entendemos que a violência racista também se manifesta no campo simbólico e subjetivo, impondo ao povo negro um projeto que constantemente o convida à negação de si, de sua estética, de sua história e de sua cultura. Por essa razão, entendemos que, para falarmos sobre o processo de construção identitárias, precisamos fazer um recuo para a infância negra no início da escolarização, visto que, muitas vezes, esse espaço é



historicamente atravessado pela reprodução de racismo estrutural. Cida Bento (2022) assevera:

Ao mesmo tempo, a escola não era um dos ambientes mais acolhedores para crianças negras como nós. Por anos, me senti invisível na sala de aula, como se não fizesse parte daquele lugar. Para além de qualquer questão com os colegas, como foi o caso de meu filho Daniel, meus professores foram os principais responsáveis por essa minha sensação de não pertencimento (Bento, 2022, p. 08)

Dessa forma, no que se refere à identidade negra, Neusa Santos Souza, em sua obra *Tornar-se negro* (2021) discorre sobre processo de se reconhecer negro no Brasil que, na maioria das vezes, se dá de uma forma violenta. Ser exposto à violência racista desde cedo, seja por meio de atos de discriminação ou pelo chamado “racismo velado”, que se manifesta de uma maneira sutil, é uma experiência traumática que deixa marcas profundas na psique do indivíduo negro e na construção de sua identidade. Este trauma, portanto, não se limita ao indivíduo, mas se estende a toda uma comunidade racializada, criando uma consciência coletiva de marginalização sobre o corpo negro. É a partir desse contato com o “Outro”, lido como o universal, que a pessoa negra passa a desejar e a projetar um futuro identificatório completamente antagônico à realidade do seu corpo.

Ou seja, trata-se de compreender a perspectiva que emerge quando deslocamos o olhar que está sobre os “outros” racializados, os considerados “grupos étnicos” ou os “movimentos identitários” para o centro, onde foi colocado o branco, o “universal”, e a partir de onde se construiu a noção de “raça” (Bento, 2021, p. 10).

A imposição de padrões eurocêntricos como norma dominante define o sujeito branco como a medida de todas as coisas, enquanto o sujeito negro é constantemente relegado à posição de “Outro”. Este processo de “Outrificação” nega sua humanidade do negro e perpetua estereótipo que limitam as possibilidades de autorrepresentação e expressão cultural.

Diante desse cenário de opressão e negação, a literatura africana e afro-brasileira emerge como um espaço de resistência e (re)construção identitária. Autores e autoras como Jeferson Tenório, Fábio Cabral, Taylane Cruz, Conceição Evaristo, Miriam Alves, entre outros/as ressaltam como a literatura, ao celebrar e valorizar as experiências negras, oferece uma narrativa alternativa que desafia e subverte os discursos hegemônicos, promovendo uma reconexão com a própria história e cultura. Dessa forma, urge a necessidade de avaliar, analisar e debater na esfera pedagógica e social. No âmbito social, considerando que muitos



estudantes negros ainda enfrentam o racismo diariamente e têm dificuldades em aceitar sua identidade, incluindo características físicas como a cor da pele e seus cabelos, dificuldades marcadas pela violência racista que trata a negritude como inferioridade, pois, como afirma Souza (2021):

Assim é que, para se afirmar ou para se negar, o negro toma o branco como marco referencial. A espontaneidade lhe é um direito negado; não lhe cabe simplesmente ser – há de que estar alerta. Não tanto para agir, mas sobretudo para evitar situações em que seja obrigado a fazê-lo abertamente (Souza, 2021, p. 56).

Ademais, no contexto educacional, destaca-se a relevância da Lei 10.639, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, embora essa obrigatoriedade nem sempre seja implementada de maneira efetiva. Assim diz a lei:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2004, p. 35).

Muitas vezes, no entanto, esse ensino das relações étnico-raciais é tratado como um “projeto especial” ou como uma atividade extra. Sendo, portanto, sintoma do quanto a escola ainda enxerga essa temática como algo periférico quando, na verdade, deveria ser incorporada diretamente no currículo escolar e ser trabalhado durante todo o ano letivo. Dessa forma, pensamos que para além da representatividade, o cumprimento desta lei também possibilita o pleno pertencimento desses estudantes dentro do espaço escolar. Assim, a escola que não reconhece a cultura, a história e a linguagem dos/as estudantes negros/as, comunica, também, que esses alunos não pertencem a esse espaço, sendo, então, uma das organizações responsáveis por manter e perpetuar o racismo estrutural.

As literaturas africanas, afro-brasileira e negro-brasileira, têm sido progressivamente incorporadas às práticas educacionais do Brasil, em conformidade com as disposições das leis 10.639/03 e 11.645/08. Estas legislações estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena,



com o propósito de promover o tratamento adequado das relações étnico-raciais na educação básica. Contudo, percebe-se uma persistência na predominância do cânone literário brasileiro, enfocando majoritariamente produções de homens brancos, tanto na educação básica, quanto na própria formação de professores/as. Este cenário suscita a necessidade de um exame mais aprofundado e crítico acerca da efetiva implementação dessas leis nas práticas educativas do país. Como questiona Grada Kilomba em sua obra *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019):

Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem, não é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? Fazer essas perguntas é importante porque o centro ao qual me refiro aqui, isto é, o centro acadêmico, não é um local neutro. Ele é um espaço branco onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras.” (Kilomba, 2019, p. 50)

A escola, portanto, desempenha um papel crucial na desconstrução de estereótipos e preconceitos, visando promover a compreensão dos direitos humanos e a equidade através de uma abordagem de currículo e educação antirracista. Nesse contexto, a literatura, como apontado por Antonio Candido (1989), desempenha uma função social ao contribuir para a manutenção de uma certa ordem na sociedade.

[...] a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas [...] A respeito dos dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. (Candido, 1989, p. 113)

Por essa razão, acreditamos que não podemos falar de literatura e identidade sem falar de uma infância atravessada pelo racismo literário. Pensemos, então, nas imagens que a literatura construiu sobre o povo negro brasileiro. Monteiro Lobato, por exemplo, um nome exaltado na escola até os dias atuais, porém, raramente é lido com o devido cuidado visto que muitas de suas obras,



ridiculariza a pessoa negra, como podemos ver abaixo um trecho de sua obra *Histórias de Tia Nastácia* (2002):

Pois cá comigo - disse Emília- só aturo estas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e até bárbaras. - Coisa mesmo de negra beijuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não gosto, e não gosto! - Bem se vê que é preta e beijuda! Não tem a menor filosofia, esta diaba. Sina é o seu nariz, sabe? (Lobato, 2002, p. 132)

O que significa, então, rir de uma personagem negra que é retratada como bicho, que “fala errado”, que é medrosa, submissa e ridicularizada o tempo todo? Diante disso, entendemos que literatura que forma também deforma, e é por isso que precisamos tensionar o cânone. A criança negra, ao ler isso na escola, sem a mediação crítica, aprende que o seu corpo é motivo de vergonha. Afetando, assim, a sua autoestima e consequentemente a construção de sua própria identidade, e reforçando uma lógica colonial que associa o/a negro/a a um lugar de subalternidade. Como menciona bell hooks (2021)

Vergonha é a sensação íntima de ser completamente inferior ou insuficiente. É o Eu julgando o Eu. Um momento de vergonha pode ser uma humilhação tão dolorosa ou uma indignidade tão profunda que o indivíduo se sente furtado de sua dignidade ou exposto como inadequado, ruim ou digno de rejeição. Uma sensação penetrante de vergonha é a constante premissa de que se é fundamentalmente mau, inadequado, defeituoso, indigno e não plenamente válido como ser humano” (hooks, 2021, p. 156).

Dessa forma, bell hooks afirma que o racismo coloniza a mente e a imaginação por meio da vergonha. Desde cedo crianças negras são bombardeadas por imagens que associam sua cor à inadequação, ao erro, à feiura. E mesmo que cresçam em ambientes majoritariamente negros, o pensamento supremacista branco as atravessa pela mídia, pelos livros, pelo currículo escolar. A escola, portanto, deixa de ser um lugar de cura, para ser um lugar onde amplia e perpetua essa ferida.

Uma das maneiras por meio das quais o racismo coloniza a mente e a imaginação de pessoas negra é a vergonha sistemática. O principal veículo para esse sentimento é a grande mídia. As mensagens dessa mídia igual à negritude ser mal, inadequado e indigno. Crianças negras entendem essas mensagens, que não são sutis nem secretas. (hooks, p. 157, 2021)



A literatura faz parte dessa mídia que ataca a autoestima das crianças e adolescentes. Se os livros reforçam estereótipos ou não apresentam personagens negras com dignidade e protagonismo, a construção identitária dessas estudantes é completamente atravessada pelo pensamento supremacista branco.

A pesquisadora Regina Dalcastagnè mostrou, ao analisar mais de 258 romances brasileiros contemporâneos, que personagens negros são minoria e quase sempre ocupam lugares subalternos. A literatura que circula nas escolas continua sendo escrita por, sobre e para a branquitude, sendo predominantemente composta por obras de escritores brancos, que fazem parte do cânone nacional. Dalcastagnè aponta que, segundo suas conclusões, séculos de racismo estrutural têm contribuído para a exclusão da população negra dos espaços de poder e de produção de discursos.

Os dados mostram que o romance contemporâneo privilegia a representação de um espaço social restrito. Suas personagens são, em sua maioria, brancas, do sexo masculino das classes médias. Sobre outros grupos, imperam os estereótipos. As mulheres brancas aparecem como donas de casa; as negras como empregadas domésticas ou prostitutas; os homens negros, como bandidos. Assim, o campo literário, embora permaneça imune às críticas que outros meios de expressão simbólica costumam receber, reproduz os padrões de exclusão da sociedade brasileira. (Dalcastagnè, p. 07, 2011)

A partir disso surge a pergunta que norteia este trabalho: de que forma a educação pode apoiar os processos de identificação e permanência dos estudantes negros, quando a violência racista constantemente nega a possibilidade de valorização e prazer sobre o próprio corpo e identidade?

Antonio Candido, em sua obra *O direito à literatura e outros ensaios* (2004, p. 176), discorre sobre como a literatura não é um luxo, ao contrário, é um direito e “Deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”. Negar esse direito – ou oferecê-lo apenas sob uma perspectiva única, como é o caso do cânone literário excludente – é mutilar subjetividades. Quando um estudante negro só lê histórias onde não existe, ou quando existe é marginalizado, a literatura deixa de ser humanizadora e passa a ser violenta. E se a literatura humaniza, como diz Candido, precisamos perguntar: qual humanidade ela tem representado?

Neusa Santos Souza (2021) nos mostra que a estética dominante, moldada pela branquitude, define o que é belo, aceitável, digno. E tudo o que escapa



desse padrão – como corpos, os cabelos, as formas de ser e existir negras – é descartado, silenciado e ridicularizado. O negro passa a ser, então, o ‘outro do belo’, ou seja, aquele que está sempre em descompasso com o ideal. E o mais cruel é que negros também são educados, desde a infância, a aceitar esse padrão, como se não houvesse alternativa.

É autoridade da estética branca que define o belo e sua contraparte, o feio, nesta sociedade classista, em que os lugares de poder tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos. Ela que afirma: “o negro é o outro do belo”. Essa mesma autoridade que conquista, de negros e brancos, o consenso legitimador dos padrões ideológicos que discriminam uns em detrimento de outro (Souza, 2021, p. 59).

Para ilustrar este pensamento, trouxe o conto “Bocatorta” da obra *Urupês* de Monteiro Lobato, de 1994. Em que conta a história de um escravizado que é tido como “monstro” por toda a comunidade, por suas características físicas e por sua religiosidade.

Bocatorta é a maior curiosidade da fazenda, respondeu o major. Filho duma escrava de meu pai, nasceu, o mísero, disforme e horripilante como não há memória de outro. Um monstro, de tão feio. Há anos que vive sozinho, escondido no mato, donde raro sai e sempre de noite. O povo diz dele horrores - que come crianças, que é bruxo, que tem parte com o demo. Todas as desgraças acontecidas no arraial correm-lhe por conta. Para mim, é um pobre-diabo cujo crime único é ser feio demais (Lobato, 1994, p. 113).

Ao representar, mais uma vez, o negro a partir dos estigmas físicos – a “feiura”, o corpo disforme, a anomalia – e até a atribuir valores morais a este personagem, Monteiro Lobato reforça, mais uma vez, um imaginário colonial que coloca o negro como o não-belo, indigno, grotesco, desviante da norma estética branca. Reforçando uma desumanização que ultrapassa o mundo ficcional e funciona como um mecanismo da violência racista. É nesse sentido que a fala contundente de Fanon (1967, p. 112) ecoa “O que mais isso poderia ser para mim, senão uma amputação, uma excisão, uma hemorragia que respinga meu corpo inteiro com sangue negro?”

Fanon em *Pele negra, máscaras brancas* (ano), nos oferece uma imagem brutal, mas profundamente verdadeira sobre o que é existir num corpo negro sob o olhar branco. Uma hemorragia. Uma amputação simbólica que respinga em cada gesto, cada palavra, cada silêncio. Uma ferida que não é apenas individual, mas histórica, social, estruturada.



A partir disso, percebemos que o silenciamento de autoras e autores negros é um projeto, visto que essas vozes não permanecessem fora do currículo porque esqueceram de colocá-las ou porque não há tempo para trabalhá-las, mas porque foram conscientemente marginalizadas por um sistema que define que saber é válido, o que é erudito e o que pode ser lido, como menciona Grada Kilomba (2019):

Como resultado, o trabalho de escritoras/es e intelectuais negras/os permanece, em geral, fora do corpo acadêmico e de suas agendas, como as perguntas às/aos estudantes mostrou. Eles e elas não estão acidentalmente naquele lugar; foram colocadas/os na margem por regimes dominantes que regulam o que é a “verdadeira” erudição (Kilomba, 2019, p. 52).

Por essa razão, acreditamos que é necessário reescrever o cânone, entendemos que a sala de aula ainda é um campo de possibilidades, pois é nela que podemos cultivar liberdade, cruzar fronteiras e imaginar juntos formas de existir que rompam com tudo o que nos foi ensinado até agora. Em um mundo em que os nomes de autoras e autores negros são apagados, a tarefa de um ensino antirracista é viver por meio dessas palavras. Como menciona bell hooks (2021)

Em um mundo onde as palavras de escritoras negras, até mesmo nossos próprios nomes, costumam ser esquecidas rapidamente, é essencial e necessário vivermos por meio da escrita e do ensino das palavras de nossas grandes e boas escritoras, cujas vozes não podem mais ser silenciadas, nem mesmo pela morte. (hooks, 2021, p. 254).

Dessa forma, o trabalho com a literatura afro-brasileira se desdobra em duas vertentes essenciais: sensibilizar o/a aluno/a branco/a para as consequências do racismo e capacitar o/a aluno/a negro/a, aumentando a sua autoestima, reafirmando sua identidade e seu lugar que por muito tempo foi negado. Diante disso, esse estudo a partir da literatura negra, pode melhorar e capacitar os/as alunos/as para expressarem seus sentimentos, para afirmarem suas identidades, fortalecerem suas habilidades e melhorarem sua autoconfiança e potencial. Isso é crucial para esses/as estudantes que, frequentemente, carregam consigo o estigma de menos valia e de não se identificarem com sua herança cultura, devido à falta de representatividade positiva em seus currículos e ambientes educacionais.

É fundamental questionar o cânone estabelecido e buscar o acesso a novas epistemologias, a fim de evitar a perpetuação de uma única narrativa, como Chimamanda tão acertadamente destaca em *O perigo de uma história única* (2019):



As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2019, p. 16).

Luiz Rufino, em *Vence-demanda: educação e descolonização* (2021), completa esse pensamento ao afirmar que é necessário descolonizar a educação. Abrir espaço para outros modos de narrar, de ensinar, de imaginar. A escola deve ser um espaço fértil para tramar esperanças, e não repetir exclusões.

A educação como ato de descolonização entende a cura não como um apagamento da dor, mas como um cuidado que redimensiona os vazios que existem em nós, resultado de quebrantos que nos foram postos. Essa escassez deve ser transmutada em presenças vibrantes, pujantes de vivacidade, alargadoras de gramáticas e de mundos (Rufino, 2021, p. 31-32).

Diante de uma literatura que, por muito tempo, colaborou na construção de estigmas e na desumanização dos corpos negros, é urgente pensar em práticas que rompam com essa lógica. Ensinar, portanto, é também um ato de esperar, como nos ensina Geni Guimarães, em *A Cor da Ternura*, obra que, por meio da escrita de si, revela as dores, mas também as delicadezas e potências da infância negra. É possibilitar que os estudantes reflitam criticamente sobre o racismo estrutural, as desigualdades e os processos de exclusão, a partir de vozes como a de Conceição Evaristo, que, com sua escrevivência, faz da palavra instrumento de resistência, memória e denúncia.

É, ainda, ampliar esse olhar para outras intersecções, como a luta contra a LGBTQIAPN+fobia, o capacitismo e todas as formas de opressão, como propõe Miriam Alves em suas escritas insurgentes, e como também tensionam Ryane Leão, Jota Mombaça, Alzira Rufino, que escrevem desde corpos dissidentes, produzindo poéticas de resistência, dor e afeto. É, sobretudo, reafirmar o direito ao amor, à infância e à imaginação, como tão lindamente faz Taylane Cruz, em *Menina de Fogo*, quando nos convida a pensar uma infância negra para além da dor, uma infância que também é feita de sonho, de afeto e de possibilidades.

E como nos ensina Carolina Maria de Jesus, com sua escrita feita de fome e dignidade, é reivindicar o direito à voz, à memória e à denúncia. Como nos provoca Sueli Carneiro, é compreender que epistemologias negras são fundamentais para reconfigurar o mundo e produzir outros futuros possíveis. Com a leitura de Eliana Alves Cruz e entre tantos e tantas outras escritores/as brasileiros/as,



para que assim, de fato, consigamos reescrever e (re)construir a nossa história e a nossa identidade e que a literatura, então, seja esse território de griotagem, de memória e de futuro, onde nossos alunos e alunas possam se reconhecer, se reconstruir e se projetar em narrativas que afirmam suas existências, suas potências e suas humanidades.

É, portanto, por meio desses saberes, dessas vozes e dessas escritas, que podemos tensionar as estruturas e abrir espaço para que outras narrativas ganhem centralidade. Narrativas que não apenas denunciam as violências históricas, mas que também afirmam vidas, afetos, memórias e futuros possíveis, pois, como nos ensina bell hooks, ensinar é um ato profundamente político, ético e amoroso, e é na transgressão das lógicas opressoras que construímos espaços de libertação.

Ao promover o contato com essas literaturas, formaremos leitores críticos e atuaremos diretamente no fortalecimento da autoestima, do pertencimento e na construção de referências positivas para estudantes negras e negros. Afinal, falar de representatividade é também falar de permanência, é também garantir que esses sujeitos se sintam parte desses espaços escolares e que sejam vistos, respeitados e valorizados em sua inteireza. Ler-se, reconhecer-se e perceber-se na potência de suas histórias, de seus saberes e de suas estéticas é, sem dúvida, um fator determinante para romper com os mecanismos que historicamente promoveram a evasão, o silenciamento e a desumanização desses corpos e subjetividades.

Ler essas autoras e autores é, portanto, um gesto de ruptura com uma educação eurocentrada e racista, e também um gesto de cura, de reconstrução e de afirmação de outras possibilidades de existência. É compreender, como afirma Grada Kilomba (2019), que o conhecimento não é neutro, e que escrever, falar e ensinar desde os corpos negros é um ato de resistência, mas também de reivindicação de humanidade. Assim, esperamos formar leitores e leitoras que compreendam que suas existências importam, que seus corpos são belos, que suas histórias são valiosas e que, sim, eles e elas podem e devem ser protagonistas de suas próprias narrativas.



Referências

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

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das letras, 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 04 maio 2025.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul. Acesso em: 25 maio 2025. 2006

_____. **O direito à literatura e outros ensaios**. Coimbra [Portugal]: Angelus Novus Editora.

COSTA, Andrea Lopes da. Ações afirmativas e transformações no campo intelectual: uma reflexão. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e254899, 2022.

CRUZ, Taylane. **Menina de fogo**. São Paulo: Jandaíra, 2023

DALCASTAGNÉ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 26. Brasília, julho-dezembro de 2005, p. 13-71. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9077/8085> Acesso em: 20 maio 2025

_____. **Literatura Brasileira Contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Horizonte, 2012a.

DE OLIVEIRA, Danielle Chaves. **Retratos da população negra brasileira**: como a dimensão racial tem sido considerada no censo demográfico do IBGE. 2022. Tese de Doutorado. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

DE SOUSA, Douglas Rodrigues. “Sou negra, ponto final”: a construção identitária negra feminina na poética de Alzira Rufino. **Revista Eixo**, v. 3, n. 1, 2014.

DE SOUZA LIMA, Kátia Regina. Desigualdades sociais e raciais na educação superior Brasileira. **Temporalis**, v. 24, n. 47, p. 69-85, 2024.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Minas Gerais: Editora UFJF, 2010.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. FTD Educação, 2023.

hooks, bell. **Ensinando Comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.



_____. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua:** Educação 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102180_informativo.pdf. Acesso em: 16 jul. 2026.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2019.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de tia Nastácia.** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1957. p. 30

_____. Bocatorta. *In: Urupês.* 1. ed. ver. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PIMENTEL, Palloma dos Santos. **A presença e o impacto do ensino de literatura de autoria negra nas aulas do ensino médio.** 2022.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda:** educação e descolonização. Mórula Editorial, 2021.

SÁ, Edvaldo Batista de; SANTOS, Yuri Luciano; SILVA, Tatiana Dias. **Edição Censo Demográfico 2022.** Ministério da Igualdade Racial. (Informe MIR - Monitoramento e avaliação, nº 3), Brasília: DF, fev/2024. 13 p.

SARMENTO, Alexsandra Loiola. A representatividade discursiva das descrições do negro no conto “Bocatorta”, da obra Urupês de Monteiro Lobato: entre a denúncia, o preconceito. **Revista Unimontes Científica**, v. 8, n. 2, p. 31-40, 2006.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.



A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA

Maria José Almeida Silva¹

UEPB - Brasil

Maria Suely da Costa²

“O importante não é ser o primeiro ou primeira, o importante é abrir caminhos.”

CONCEIÇÃO EVARISTO

As aulas de língua portuguesa têm se tornado espaços de leitura, produção e muitos debates. Considerando isso resolvemos propor um trabalho que possibilitasse alunos a sentirem-se convidados a ler sobre a literatura afro-brasileira e assim ter acesso a outros conhecimentos. Compreendemos que a literatura afro-brasileira reflete as vivências, resistências e expressões da cultura negra no Brasil, historicamente silenciada. Sendo assim, o trabalho com a Literatura afro-brasileira, pode ser uma importante estratégia para a aplicação da lei 10639/03, pois não basta apenas conhecê-la. Implementá-la em sala de aula implica revolver preconceitos, rediscutir valores, ampliar conhecimentos e até proporcionar autoconhecimento. A escola pode e deve estimular o ensino que envolva as questões étnico-raciais e a literatura é uma valiosa porta de entrada para tal. Dessa forma, o trabalho com textos poéticos da literatura afro-brasileira em sala de aula pode contribuir para a rupturas de barreiras, de preconceitos, pensar uma sociedade cada vez mais inclusiva com um maior reconhecimento cultural e histórica do Brasil.



Em função disso, a presença do texto literário em sala de aula não pode se limitar ao pretexto de ensino de gramática, uma vez que a leitura de um texto literário possibilita vê-lo além de um fim em si mesmo, no sentido da interpretação para além do texto, ou seja, o mundo social tido como referente. O ensino de leitura consiste em levar o aluno a interpretar o texto, direcionando-o à compreensão do mesmo através da escolha das palavras, do contexto e do seu conhecimento. Desse modo, atividades que não exploram além da sua superficialidade acabam por não desenvolverem habilidades e competências necessárias para o letramento dos estudantes.

Quanto a isso, o documento orientador para o Ensino Básico, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), registra a importância do desenvolvimento de habilidades voltadas à prática de leitura, organizando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa em quatro eixos: leitura, escrita, oralidade e conhecimento sobre a língua e a norma padrão.

Quanto ao eixo da leitura, o documento orienta que as práticas de linguagem devam discorrer da interação ativa entre leitor, ouvinte e espectador com os diversos tipos de texto, destacando a leitura estética de textos e obras literárias. Ainda no documento, podemos destacar a quinta competência específica para o ensino de Língua Portuguesa, a qual defende o reconhecimento, a fruição e o respeito às diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como a participação em práticas diversificadas, individuais e coletivas da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2017).

Sendo assim, inserir um trabalho com o texto poético em sala de aula é de grande importância, tendo em vista que, a leitura do poema pode proporcionar uma experiência de diálogo do texto com o eu do aluno, com suas vivências, com o seu conhecimento e levá-lo a uma reflexão sobre o meio no qual está inserido. Com a leitura de poemas é possível criar várias situações de aprendizagem significativa para os alunos, assim como ampliar seu repertório de leituras e comunicação oral, visto que a leitura dos textos pelos alunos e pelo professor precisa da mudança constante de papéis de quem ouve e de quem escuta. Dessa forma, nosso papel como professor é o de facilitar “que todas as crianças se sintam seguras para poder expressar suas emoções, sentimentos, opiniões e sugestões” (Jolibert, 2006, p. 49).



Este artigo tem como objetivo promover práticas de leitura com o texto poético, em sala de aula, especificamente com os textos de Conceição Evaristo. Com a intenção de promover uma maior interação dos alunos com os textos da literatura afro-brasileira, proporcionando uma maior discussão sobre a cultura e literatura afro-brasileira, apoiados na grande leveza desse gênero para que possamos compreender a história de luta e resistência do povo negro.

Além disso, do ponto de vista da formação do leitor literário na escola, compreendemos que a prática pedagógica em sala de aula com produções afro-brasileiras, comprometidas com práticas antirracistas, possibilitam o reconhecimento pelas alunas e alunos de identidades negras positivadas. Dentre as muitas possibilidades, essa prática incentiva também a discussão sobre questões raciais, o rompimento do silenciamento histórico, além de possibilitar, a maior circulação de autores pouco conhecidos.

Conforme Negreiros (2017, p. 3),

a lei 10.639/03 foca essa inclusão no conteúdo ministrado, principalmente ao vislumbrar o currículo escolar como instrumento de difusão da subordinação racial, tentando inverter essa lógica para transformá-lo em instrumento de luta antirracista.

Daí a relevância e a necessidade das instituições escolares encararem os desafios, a exemplo da falta de materiais didáticos adequados e do pouco preparo dos professores que, mesmo conhecendo a lei, não se sentem preparados para abordarem os conteúdos apresentados pelas obras literárias em sala de aula. Sendo assim,

para promover o resgate da inclusão da população negra a história nacional e sua inclusão, seriam necessárias mudanças na formação dos docentes, nos livros didáticos, nos projetos políticos-pedagógicos das escolas, na avaliação da educação e, possivelmente, também deveriam ser adotados mecanismos indutores dessa inserção como a inclusão da temática nos “conteúdos” dos vestibulares (Negreiros, 2017, p. 7).

Abordar a Literatura afro-brasileira na sala de aula, conforme apontado, pode ser uma importante estratégia atentando para prática pedagógica que passa pela mudança de mentalidade em dar vez e voz a uma cultura silenciada, quando não estereotipada, em função de uma educação cidadã inclusiva e antirracista.

Em sala de aula, a aplicação da lei implica revolver preconceitos, rediscutir valores, ampliar conhecimentos e até proporcionar autoconhecimento. A escola



pode e deve estimular o ensino que envolva questões étnico-raciais e a literatura é uma valiosa porta de entrada para tal.

De acordo com Munanga (2005), “é obrigação do Estado a proteção das manifestações culturais das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, bem como dos demais grupos participantes de nosso processo civilizatório. Essa obrigação deve refletir-se também na educação” (Munanga, 2005, p. 9). Isso porque a partir da leitura dos textos literários selecionados, o professor pode apresentar uma série de temática com relação à população negra, possibilitando assim o reconhecimento dessas pessoas na história e cultura brasileira, além de combater e discutir sobre o racismo e seus efeitos, dentro e fora do contexto escolar, e assim contribuir para uma reeducação, observando as relações étnico-raciais plurais e diversas.

A Poetisa Conceição Evaristo: afirmação de uma identidade negra

Maria da Conceição Evaristo nasceu em Belo Horizonte, no ano de 1946, e migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Graduiu-se em Letras pela UFRJ, foi professora da rede pública de ensino da capital fluminense. Tornou-se Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense.

A citada escritora é participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra no Brasil, tem participação em revistas e publicações, nacionais e internacionais com tema sobre a afro-brasilidade. Ingressou na literatura quando passou a publicar seus contos e poemas. É considerada uma escritora versátil, cultiva a poesia, a ficção e o ensaio.

Sua produção poética, restrita a antologias e a série *Cadernos Negros*, ganha maior visibilidade a partir da publicação em 2008, do volume *Poemas de recordação e outros movimentos*, em que mantém sua linha de denúncia da condição social dos afrodescendentes, marcado por uma escrita num tom de sensibilidade e ternura próprio de seu lirismo. O que marca sua escrita é justamente a possibilidade de criar textos literários que se distancia da literatura que estereotipiza o negro, buscando a afirmação de uma identidade negra positiva.

A escritora Conceição Evaristo tem se tornado um grande ícone da Literatura afro-brasileira feminina. Sobre sua escrita, a mesma destaca:



Eu digo que tudo que escrevo, seja de um ponto de vista crítico, como pesquisadora, ou de um ponto de vista da criação literária, é profundamente marcado pela minha condição de mulher negra na sociedade brasileira. O que tenho percebido é o seguinte: essa “escrevivência” tem ajudado outras mulheres a se perceberem. Percebo cada vez mais que, na medida em que essas mulheres se encontram nos meus textos e encontram os meus textos, elas se apossam da vida com muito mais certeza. Acho que a minha escrita tem possibilitado que essas mulheres acreditem mais em si mesmas, que se reconheçam, que sabemos ser muito difícil. A literatura que nós conhecemos, essa literatura canônica, ela não nos representa e quando nos representa é sempre de uma maneira limitada, de uma maneira estereotipada. Então o meu texto é um lugar onde as mulheres se sentem em casa, se sentem reconhecidas de verdade. (Evaristo, 2017, s. p.)¹

Em sua escrita literária, Conceição Evaristo discorre não somente sobre a exclusão do negro como, no lastro dessa denúncia, expressa a dignidade do povo negro, sob um tom de sensibilidade e ternura próprios de seu lirismo que revela um minucioso trabalho com a linguagem poética. Para Dias (2015), essa denúncia social surge muitas vezes através de um silêncio “que nunca significa ausência de som, mas a consciência do indizível”. Há dores silenciosas que não precisam ser descritas, elas gritam no outro. Daí a importância de ler a poesia de Evaristo a partir da “capacidade de escutar o silêncio que o eu lírico desenvolve para reativar, no presente, todo o sofrimento pelo qual passaram seus antepassados” (Dias, 2015, p. 141).

A proposta de desenvolver um trabalho com a poesia afro-brasileira, tomando como referência a vida e obra da Escritora Conceição Evaristo, fundamenta-se na relevância de sua produção literária para a problematização das relações étnico-raciais no contexto brasileiro. Em consonância com a Lei 10.639/2003, busca-se promover uma leitura crítica que possibilite a reflexão sobre os processos históricos de exclusão, discriminação e resistência da população negra. A partir da análise de memórias, experiências e acontecimentos históricos presentes em sua obra poética, pretende-se fomentar a formação de leitores críticos, capazes de reconhecer e questionar preconceitos, contribuindo para uma sociedade mais justa e comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial.

1 Entrevista concedida ao projeto “Mulheres que escrevem”. Disponível em: <<https://medium.com/mulheres-que-escrevem/mulheres-que-escrevem-entrevista-conceicao-evaristo-fa243ff84284>> Acessado em: 20/01/2023.



“Vozes Mulheres” e “Do Fogo Que Em Mim Arde” de Conceição Evaristo

A escrita poética de Conceição Evaristo traz a representação de mulheres negras ao longo da história. Neste processo, pontua questões em torno da autoria, no sentido da consciência de ser negra e mulher, o ponto de vista, e da memória. Dessa forma, os poemas “Vozes Mulheres” e “Do fogo que em mim arde” representam, dentro da perspectiva de construção da memória, a observância a um histórico de opressões sobre o feminino negro e o desejo de reparação. Memória e ancestralidade marcam a perspectiva do eu-lírico, na forma de quem tem consciência da história quanto ao discurso marcado pela cor da pele, porém questiona e não aceita uma identidade consubstanciada aos desejos do branco dominante. Dar relevância a esse elemento permite contribuir para a discussão da identidade negra de forma positivada.

A figura feminina referenciada na poesia de Conceição Evaristo representa uma feminilidade negra que se ergue contra as sombras do colonialismo. Através das vivências de avós, mães e filhas, compondo assim uma linhagem feminina, o poema “Vozes mulheres” retrata estas figuras como responsáveis pela recuperação da memória, que diz do contexto histórico do passado, do presente e mostra uma projeção de um futuro diferenciado, conforme se vê nos versos:

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado



rumo à favela.
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

(Evaristo, 2017, posição 247).

Nesse poema, Conceição Evaristo pontua sobre as vozes da ancestralidade negra de maneira crítica ao situar à condição da mulher em cada contexto histórico: do colonial e escravocrata ao pós-colonial e segregador, beirando o tom de um manifesto, em uma clara tomada de partido que dá lugar à identidade negra de forma lírica e política. Uma vez que, pelo dito no poema, é possível ver como a memória toma o caráter de reconhecimento das “vozes mudas” de liberdade presente em todas as gerações de mulheres descritas no poema.

No poema “Do fogo que em mim arde” (2017), a autora denuncia estereótipos frutos do período da escravidão que tinham as mulheres negras na condição de corpos destoantes aos padrões da mulher branca. Ao trazer uma nova imagem para mulher, o poema desconstrói o teor sexual relacionado às mulheres negras. Tudo isso é feito através de um eu-lírico que expõem revolta, indignação e busca de superação de amarras sociais que permanecem na sociedade como herança do período escravocrata:

Sim, eu trago o fogo,
o outro,



não aquele que te apraz.
Ele queima sim,
é chama voraz
que derrete o bico de teu pincel
incendiando até às cinzas
O desejo-desenho que fazes de mim.

Sim, eu trago o fogo,
o outro,
aquele que me faz,
e que molda a dura pena
de minha escrita.
É este o fogo,
o meu, o que me arde
e cunha a minha face
na letra desenho
do autorretrato meu.

(Evaristo, 2017, posição 804).

Ao salientar que o fogo é “outro”, o eu-lírico promove a ressignificação, sugerindo que aquele fogo, ao mesmo tempo em que queima, molda uma auto-definição, de um “Eu” que se quer livre das formas de opressão. Assim, tem-se um fogo a desconstruir as representações negativas das mulheres negras vistas somente pela via da sexualidade. A poesia é apontada como um autorretrato no qual podem ser encontrados fragmentos de dores e das vivências. Através da escrita, existe a reinvenção do eu-lírico que, mesmo diante de tantas marcas, acaba se refazendo a duras penas. Nota-se agora, que o eu-lírico, antes negado e retratado de forma estereotipada pelo discurso alheio, tem o poder das palavras e pode escrever sobre si, de ressignificar a sua própria identidade.

Prática de leitura com textos poéticos no ensino fundamental

Este trabalho parte de uma pesquisa de cunho exploratório-propositivo, que teve por de base o estudo qualitativo, com o desenvolvimento de metodologia para a prática de leitura com textos poéticos no Ensino Fundamental, especificamente, para alunos de 9º ano.



O estudo teve por foco o desenvolvimento de uma proposta voltada para a leitura de poema em sala de aula na perspectiva do letramento. Partiu da necessidade do trabalho pedagógico com textos poéticos para alunos em nível no 9º ano do Ensino Fundamental, com fins de desenvolver habilidades de leitura do texto literário, por meio de estratégias que pudessem levar o aluno a uma maior receptividade com o gênero poema.

A prática de leitura se realizou com poemas afro-brasileiros cuja temática tratasse de questões relacionadas ao negro no contexto social brasileiro, com fins de construir uma percepção antirracista. Para tanto, os textos selecionados versam sobre a figura da mulher negra na sociedade. Dentre essas questões, há a problematização do preconceito racial, da violência, da desigualdade, da exclusão, da representação, da luta, da resistência e do empoderamento de mulheres negras.

A metodologia de ensino teve por base a realização de oficinas de leitura a partir dos fundamentos teóricos apresentados por Kleimann (2002), Cosson (2021) e Pinheiro (2018), entre outros. Para efetivação da prática pedagógica proposta, se fez necessário uma sondagem de natureza diagnóstica, para a verificação da expectativa dos alunos, a experiência destes com o texto poético, a opinião e aceitação do gênero para estudo em sala de aula. Dessa forma, alguns levantamentos contribuíram para o desenvolvimento da prática pedagógica, considerando a receptividade do gênero pelos alunos, seus conceitos e o que já conhecem a respeito.

A partir desse levantamento, o passo seguinte se deu com o desenvolvimento das oficinas de leitura, seguindo o modelo de Cosson (2021), as quais se organizaram tendo por base quatro etapas: 1) a motivação - momento no qual se criou um contato com os textos poéticos, provocando o envolvimento dos alunos; 2) a introdução - momento para se conhecer a autora e obras; 3) a Leitura - momento de efetivação de leituras dos poemas que deverá ter acompanhamento do professor para um maior envolvimento; 4) a Interpretação - momento de o aluno demonstrar sua compreensão sobre o texto lido. Nesta fase, após aulas direcionadas à produção escrita, o aluno foi incentivado a produzir poemas para serem expostos na escola com o painel com a seguinte temática “Produção de escriturências”, de modo a fomentar uma rede de leitores de poemas no contexto escolar.

Com base nessa proposta de leitura, através de oficinas, o professor de Língua Portuguesa pode proporcionar ao aluno um maior encantamento pelo



texto poético, visto que se trata de um gênero textual capaz de possibilitar uma significativa aprendizagem, reflexão e criação, despertando no leitor emoções e novas aprendizagens.

Quanto aos textos poéticos da literatura afro-brasileira sugeridos para as atividades propostas nas oficinas foram selecionados com fins de proporcionar uma maior compreensão acerca dos temas em foco, discussões, reflexões e novas construções. Consideramos que, “ao escolher um poema para ler na sala de aula, devemos fazê-lo com critério. Antes disso, prepará-lo com gosto, sentindo suas pulsações, sua sonoridade e suas pausas” (SORRENTI, 2009, p. 72). Nesse sentido, o trabalho com o texto poético requer seguir alguns critérios. Um destes, segundo Pinheiro (2018, p. 22), é que “o professor seja realmente um leitor com uma experiência significativa de leitura”.

Importante destacar para o fato de que o texto literário não se limita apenas a fonte de conhecimento. Sendo assim, conforme aponta Durão (2020, p. 374) “lidar com obras literárias apenas como meio de conhecimento implica ignorar outras dimensões da experiência estética, como o prazer e a construção de vínculos intersubjetivos”. Desse modo, realizar uma experiência de leitura com textos poéticos afro-brasileiros, antes ser um desafio, apresenta-se ser um importante instrumento de discussão e interação leitor/texto, não só pelo que diz, mas como diz. Nesse processo, é possível despertar o gosto do aluno/leitor pelo texto poético num movimento de encontro e reencontro com o mundo dos poemas, encorajando-os a atribuir novos significados à multiplicidade interpretativa que a poesia possibilita. Com efeito, espera-se que a leitura dos poemas afro-brasileiros venha propiciar a efetivação do letramento literário e uma maior habilidade leitora com o gênero poema.

Pertencentes ao universo de escrita feminina negra, os poemas selecionados para possibilitam proporcionar um exercício de leitura focado na reflexão, na discussão e na interação, por se tratar de textos com uma temática social capaz de motivar o aluno a um confronto de diferentes contextos. Conceição Evaristo, assim como outras mulheres negras, por meio de sua poesia acaba por promover um ativismo contra a qualquer forma de discriminação das mulheres negras. Lembrar de agressões sofridas pelas mulheres ao longo da história junto a uma forma crítica de negar e mostrar outro ponto de vista, acaba por reivindicar um basta a todas as formas de racismo e sexismo que ainda tendem a acompanhar a vida de muitas mulheres negras nos tempos atuais. Diante de tais textos, o



leitor terá a oportunidade de conhecer sobre a história e compreender sobre a identidade cultural de mulheres negras enquanto sujeitos do seu fazer.

Considerações finais

No processo pedagógico que vise o letramento, fica evidente que as práticas de leitura devem ultrapassar as tessituras textuais, possibilitando a formação de competências e habilidades que contribuam para a experiência de uma leitura mais significativa, do ponto de vista do uso social. Diante disso, a inserção dos gêneros literários em sala de aula muito vem contribuir para a formação de leitores capazes de vislumbrar habilidades de uma percepção sensível e apta a compreender a si, ao outro e ao mundo.

O poema, na condição de um gênero literário que possui características específicas a expressar sentimento, emoção ou pensamento, assume uma função no contexto da sala de aula. E nesse contexto, a aprendizagem traçada na perspectiva do letramento literário torna-se necessária para a construção e o desenvolvimento de competências leitoras na contemporaneidade. Parte da compreensão de que os poemas selecionados da literatura de autoria negra feminina além de trabalhar a literariedade e as possibilidades de sentidos apresentados, tem um potencial lúdico e enriquecedor de conhecimentos do citado gênero literário capaz de promover uma maior contribuição para a inserção dessa literatura tão rica e tão importante para a nossa cultura.

Contudo, a poesia afro-brasileira no contexto da sala de aula, pode contribuir para a construção de identidades de mulheres negras, além de fortalecer os diálogos para a construção de uma educação antirracista e inclusiva.



Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Versão final. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 11ª Reimpressão. São Paulo. Contexto, 2021.
- DIAS, Valdenides Cabral de Araújo. **Escrevivência e frutescências**: outros movimentos em poemas da recordação de conceição evaristo. In: silvânia núbia chagas. (org.). O canto da palavra: ecos que ressoam entre a poesia e a cultura. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2015, v. p. 139-149.
- DURÃO, Fábio Akcelrud. **Metodologia da pesquisa em literatura** (recursos eletrônicos) / 1. ed. São Paulo. Parábola, 2020.
- EVARISTO, Conceição. Depoimento no I Colóquio de Escritoras Mineiras. **Revista Literafro**. Belo Horizonte, maio de 2009. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 07 out. 2022.
- EVARISTO, Conceição. In: **Mulheres que escrevem entrevista**: Conceição Evaristo, 2017. Disponível em: <https://medium.com/mulheres-que-escrevem/mulheres-que-escrevem-entrevista-conceicao-evaristo-fa243ff84284>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro. Malé, 2017.
- JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette *et al.* **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura**: teoria e pratica. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- NEGREIROS, Dalila Duarte. **Educação das relações étnico-raciais**: avaliação da formação de docentes. São Bernardo do Campo, SP. Edufab, 2017.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 1. ed. São Paulo. Parábola, 2018.
- SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009.



A SIMBOLOGIA DA ESPERANÇA EM AMANHECER ESMERALDA: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA A SALA DE AULA

Sergio Rafael Ramos dos Santos¹

UEPB - Brasil

Maria Suely da Costa²

No contexto escolar, a literatura assume um papel essencial na formação integral dos estudantes, não apenas como instrumento de desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também como meio de promoção da diversidade e da reflexão crítica. Quando inserida de forma intencional e pedagógica no cotidiano da sala de aula, a leitura literária possibilita o contato com diferentes universos simbólicos, culturais e identitários.

Especialmente as obras que retratam vivências historicamente marginalizadas e que problematizam preconceitos, desigualdades e estereótipos sociais contribuem para ampliar o repertório cultural dos alunos, desafiando-os a exercitar a empatia e a reconhecer a pluralidade de experiências humanas. Nesse sentido, a literatura torna-se um espaço potente de escuta e de diálogo, favorecendo a construção de valores como o respeito, a solidariedade e a justiça social, fundamentos indispensáveis para uma educação comprometida com a equidade, a inclusão e o enfrentamento do racismo estrutural presente na sociedade.

1 Mestre em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba – Campus III. Professor de Língua Portuguesa na Educação Básica. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4480443482313372>

2 Profa. Dra. vinculada ao Departamento de Letras/UEPB E ao curso PROFLETRAS – Campus III/UEPB. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1891779191833711>



Diante dessa compreensão, este estudo³ tem como objetivo analisar as relações étnico-raciais e os processos de autoaceitação da identidade negra a partir da leitura da obra *Amanhecer Esmeralda* (2014), do escritor Ferréz, no contexto do ensino fundamental, sob a ótica do letramento literário. Ao retratar a vivência de uma criança negra em situação de vulnerabilidade social, a narrativa se constitui como uma forte ferramenta pedagógica para provocar reflexões sobre a desigualdade racial, os impactos do racismo estrutural e a importância da representatividade positiva no ambiente escolar.

A simbologia que emerge da obra expressa na imagem do “amanhecer” como metáfora de esperança, renovação e superação, oferece aos alunos, sobretudo aqueles que se reconhecem nas experiências da protagonista, a possibilidade de ressignificar sua autoestima e seu lugar no mundo. Dessa forma, a leitura literária se torna um caminho oportuno para fomentar uma educação sensível à diversidade étnico-cultural, capaz de valorizar as identidades negras e contribuir para a construção de uma escola mais justa, antirracista e inclusiva.

A partir da promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, observou-se um avanço significativo no estudo, valorização e reconhecimento das contribuições dos povos africanos e seus descendentes na formação da sociedade brasileira. Essa legislação representou um marco importante para o reconhecimento institucional da diversidade étnico-racial como um componente essencial da educação nacional. Entretanto, apesar dos progressos alcançados, sobretudo com a inserção gradativa da literatura afro-brasileira nos espaços escolares, ainda se evidencia uma lacuna na efetiva implementação de práticas pedagógicas que promovam uma leitura crítica e emancipadora das temáticas relacionadas à população negra. Como destaca Nilma Lino Gomes (2012, p. 29), “não basta incluir conteúdos; é preciso que eles sejam tratados a partir de uma perspectiva crítica, antirracista e que valorize as identidades negras”.

Muitos educadores ainda enfrentam desafios, seja pela falta de formação adequada, seja por receios em abordar questões sensíveis como racismo, identidade e desigualdade. Munanga (2005, p. 19) reforça que “a omissão e o silêncio sobre a questão racial na escola contribuem para a perpetuação do racismo e da desigualdade”, o que evidencia a urgência de se romper com paradigmas excludentes ainda presentes nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, promover

3 Este artigo é parte da dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).



o protagonismo de vozes negras por meio da literatura é uma estratégia indispensável para a construção de uma educação antirracista, plural e comprometida com a equidade social. Foi observando isso, que esse estudo se desenvolveu na proposição da leitura literária na sala de aula tendo por base uma narrativa afro-brasileira.

Identidade étnico-racial

Promover o acesso à literatura que aborde as relações étnico-raciais constitui um pilar fundamental para a formação de uma educação inclusiva e plural. Obras que valorizam a cultura afro-brasileira possibilitam às crianças e adolescentes conhecer a contribuição histórica dos povos africanos e afrodescendentes, além de fortalecerem o sentimento de pertencimento e orgulho de suas origens. Como defende Gomes (2012, p. 30), “as relações étnico-raciais precisam ser abordadas na escola de maneira que valorizem os diferentes pertencimentos identitários, possibilitando a superação de preconceitos e práticas excludentes”. Nessa perspectiva, Almeida (2020, p. 52) afirma que reconhecer a identidade negra como construção histórica e cultural rompe com discursos de inferiorização da branquitude hegemônica.

A literatura afro-brasileira, ao dar visibilidade a sujeitos marginalizados pela história, auxilia na construção de identidades críticas e conscientes. Na obra *Amanhecer Esmeralda* (2014), Ferréz apresenta Manhã, uma menina negra que enfrenta a pobreza e o racismo, mas que gradualmente ressignifica sua identidade e caminha para a autoaceitação. O incômodo com sua imagem no espelho, no início da narrativa, evidencia o impacto dos padrões eurocêntricos na autoestima de crianças negras. Contudo, a transformação simbólica da personagem, que culmina em sua caminhada firme à escola, representa o percurso de muitos estudantes negros rumo ao reconhecimento e valorização de si.

Essa função pedagógica da literatura é destacada por Gomes (2012), ao afirmar que a representação positiva das identidades negras colabora para reconstruções subjetivas fundamentais. Almeida (2020, p. 49) complementa, dizendo que “o processo de autoaceitação em sujeitos negros não é naturalizado; é resultado de disputas simbólicas e de acesso a narrativas que lhes devolvam humanidade e orgulho de sua ancestralidade”. Gouveia, Oliveira e Sales (2014) também alertam que a invisibilidade da população negra nos materiais didáticos compromete a formação identitária dos estudantes e defendem a valorização das produções culturais afro-brasileiras como forma de constituir um “nós coletivo”,



reafirmando a presença ativa e histórica dos sujeitos negros no espaço escolar. Assim, a mediação sensível da obra de Ferréz torna-se uma poderosa aliada no fomento ao letramento literário e ao fortalecimento da identidade étnico-racial.

Letramento literário e a literatura afro-brasileira

O letramento literário, quando orientado por uma abordagem crítica e inclusiva, torna-se uma prática eficaz para a formação de leitores sensíveis às diversas realidades sociais e culturais. Nesse sentido, a inserção da literatura afro-brasileira no espaço escolar amplia as possibilidades de leitura, ao valorizar vozes historicamente marginalizadas e ao promover o reconhecimento da identidade étnico-racial dos estudantes. Como afirma Candido (2011), a literatura é um direito humano fundamental, pois contribui para o desenvolvimento do senso moral e da empatia, elementos essenciais à formação de cidadãos conscientes. Isso porque, conforme defende Colomer (2007), a leitura literária é capaz de formar sujeitos críticos e imaginativos na medida em que propicia o encontro com múltiplas perspectivas e modos de ver o mundo. Assim, a presença de narrativas afro-brasileiras no processo de letramento literário reforça a valorização da diversidade cultural e o combate ao racismo, ao oferecer representações positivas da população negra e ao resgatar memórias e tradições ancestrais.

Em contexto de formação de leitores, conforme observa Saraiva (2006), trabalhar com textos literários de autoria negra permite confrontar estereótipos e construir uma leitura de mundo mais justa e plural. Complementando essa visão, Souza (2012) ressalta que a literatura afro-brasileira, ao ser abordada criticamente na escola, possibilita o fortalecimento das identidades negras, promovendo auto-estima, pertencimento e consciência histórica. Assim, ao integrar o letramento literário com a literatura afro-brasileira, a prática pedagógica ultrapassa a simples decodificação textual e se alinha a uma educação antirracista, emancipadora e transformadora.

A narrativa *Amanhecer esmeralda*: um misto de resistência, sonho e esperança - a busca por autoaceitação

O processo de autoaceitação de meninas negras é atravessado por barreiras históricas e sociais que reforçam padrões de beleza eurocêntricos e desvalorizam traços afrodescendentes. Segundo Ribeiro (2019), essas crianças enfrentam



dificuldades na construção da autoestima, sendo pressionadas a se adequar a um modelo estético que não as representa. A valorização do cabelo crespo, da pele negra e dos traços afro é, portanto, uma forma de resistência e de afirmação identitária. Contudo, esse percurso não é linear, sendo marcado por momentos de negação, conflito e posterior ressignificação, quando a criança se conecta com sua ancestralidade e compreende a força de sua história e cultura.

Na obra *Amanhecer Esmeralda* (2014), Ferréz apresenta a personagem Manhã, menina negra que lida diariamente com a rejeição de sua imagem. Ao se olhar no espelho, ela tenta inutilmente domar os cabelos com água, lembrando das punições que recebia ao usar o creme da mãe: “Passou a mão pelos fios ainda rebeldes no ar e tentou abaixá-los – sabia que era em vão, mas toda manhã fazia isso” (Ferréz, 2014, p. 10). Tal cena revela a ausência de referências positivas de beleza negra, levando a personagem a buscar, sem sucesso, uma aparência que se adeque ao padrão imposto. A mudança começa a ocorrer com o apoio de uma funcionária da escola, que a ajuda a enxergar a beleza de sua afrodescendência e a importância de valorizar sua cultura.

A experiência escolar, entretanto, muitas vezes reproduz o racismo estrutural, afetando profundamente a subjetividade das crianças negras. A ausência de representatividade nos materiais didáticos e a despreparação docente contribuem para a exclusão e o sofrimento desses estudantes. Como destaca Ribeiro (2019, p. 23), “por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade [...]. Comecei a ter questões de autoestima [...]. Fui forçada a entender o que era o racismo e a querer me adaptar para passar despercebida”. Na narrativa de Ferréz, a ausência de perspectivas é simbolizada nos sonhos distantes da jovem Manhã, que anseia ser professora ou advogada, mas não se vê em condições de alcançá-los.

Diante disso, a escola deve assumir uma postura ativa no enfrentamento ao racismo, adotando práticas pedagógicas inclusivas que valorizem a diversidade e promovam o fortalecimento da autoestima das crianças negras. É nesse espaço que se deve garantir o reconhecimento, a escuta e o respeito à pluralidade étnico-racial, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.



Visibilidade no ambiente escolar

A visibilidade de crianças negras no espaço escolar é um eixo central da luta por uma educação antirracista e equitativa. Historicamente, a escola tem operado como espaço de reprodução de desigualdades, em que a invisibilidade de estudantes negros se manifesta por meio da ausência de representatividade, do racismo institucional e da predominância de conteúdos que privilegiam a branquitude como norma (Munanga, 2005). Não se trata apenas da exclusão nos materiais didáticos, mas também das relações interpessoais no cotidiano, em que o preconceito, ainda que sutil, compromete o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional dos alunos negros.

A obra *Amanhecer Esmeralda* (Ferréz, 2014) oferece uma rica oportunidade de reflexão sobre esse cenário. A personagem Manhã chega à escola e se acomoda discretamente em um canto da sala, evidenciando sua posição periférica dentro do espaço coletivo: “Na sala havia trinta e oito alunos contando com ela. O professor era muito querido por toda a turma” (Ferréz, 2014, p. 17). Ainda que o ambiente seja descrito como acolhedor, nota-se a condição de invisibilidade simbólica da protagonista. Contudo, o professor Marcão rompe com essa lógica. Seu olhar sensível e sua postura acolhedora demonstram a potência transformadora de um educador comprometido com a equidade. E assim, o professor Marcão não se limita ao papel de transmissor de conteúdos: ele atua como mediador das dimensões afetivas e sociais da aprendizagem. Ao notar a tristeza e a simplicidade da menina Manhã, busca conhecê-la melhor e escutar sua história. O diálogo entre os dois revela uma realidade marcada por pobreza, abandono e sonho: “disse que vivia ali perto, no Jardim das Rosas, com o pai, que passava o dia inteiro bebendo, e a mãe, que trabalhava o dia todo fora como empregada doméstica” (Ferréz, 2014, p. 18). A escuta ativa do professor permite que ele compreenda o contexto da aluna e, ao mesmo tempo, reconheça o potencial de sua trajetória, ao recordar que o sonho de Manhã era ser professora.

Num gesto simbólico, o professor Marcão presenteia a menina com um vestido verde, cor que ela desconhecia, e responde prontamente quando ela pergunta: “Que cor é essa?”: “Esmeralda” (Ferréz, 2014, p. 25). A cena, repleta de sensibilidade, representa mais do que a oferta de um presente material. Ela revela um gesto de reconhecimento, dignidade e valorização de uma identidade que, até então, havia sido negligenciada. Vinda de uma realidade de privações, a jovem Manhã encontra nesse gesto a possibilidade de sentir-se vista e valorizada.



A simbologia da palavra “esmeralda” amplia a potência da cena. Associada à beleza, à sabedoria e à renovação, essa pedra preciosa carrega significados que transcendem o material: ela representa equilíbrio, regeneração espiritual e transformação pessoal. Nesse contexto, o presente torna-se um marco na construção da autoestima da personagem e no reconhecimento de sua singularidade e dignidade enquanto menina negra. Como observa Eagleton (2023, p. 113-114), a esperança “não é apenas um pensamento positivo, mas uma confiança alegre no futuro”, e é exatamente esse sentimento que o gesto do professor promove em Manhã: a expectativa de que sua realidade pode ser diferente.

A atuação do professor Marcão exemplifica o papel crucial da escola na promoção da visibilidade de estudantes negros. Ao reconhecer Manhã como sujeito de direitos, ele rompe com silêncios históricos e sociais que relegam essas crianças à margem do sistema educacional. A atitude do educador evidencia que a escola pode e deve ser um espaço de acolhimento, de escuta e de reconstrução de subjetividades, contribuindo para que todos os alunos se sintam pertencentes ao ambiente escolar.

Munanga (2005) destaca que o silêncio diante das questões raciais contribui para a perpetuação do racismo. Portanto, cabe à escola não apenas combater ativamente esse silêncio, mas promover práticas pedagógicas que tornem visível a pluralidade étnico-racial presente na sociedade. Assim, a visibilidade das crianças negras além de contribuir para o fortalecimento da autoestima e do senso de pertencimento, também favorece a construção de uma cultura escolar mais empática e democrática. Com efeito, tal qual reforça a narrativa, a valorização da identidade negra não beneficia apenas os sujeitos diretamente envolvidos, mas educa toda a comunidade escolar sobre a importância do respeito à diversidade.

A ancestralidade: os reflexos e efeitos do passado no presente

No contexto étnico-racial afro-brasileiro, a ancestralidade vai além da herança genética: ela representa um legado cultural, espiritual e histórico transmitido por meio da oralidade, religiosidade, culinária, arte e resistência. Na obra *Amanhecer Esmeralda* (Ferréz, 2014), essa dimensão se concretiza por meio da personagem Dona Ermelinda, mulher negra que acolhe Manhã com gestos de cuidado e saber ancestral. O espaço onde ocorre o encontro é carregado de simbolismo, com referências visuais à cultura africana e à religiosidade de matriz africana, criando um ambiente de valorização da identidade negra. Ao elogiar os traços africanos



da jovem Manhã e oferecer-lhe tranças enraizadas em significados históricos e espirituais, Dona Ermelinda promove um resgate identitário: “Você é muito bonita mesmo! O Marcão fez a maior propaganda dos seus traços africanos. Agora posso cuidar um pouquinho de você?” (Ferréz, 2014, p. 28).

As tranças, conforme destaca Pessoa (2004, p. 7), “marcam a identidade de africanos e afrodescendentes brasileiros” e constituem laços culturais profundos entre Brasil e África. Ao trançar os cabelos da menina, Dona Ermelinda narra histórias sobre rainhas africanas e reinos ancestrais, despertando em Manhã encantamento e orgulho. O ato de olhar-se no espelho, após a transformação, vai além da estética: é o reconhecimento de sua herança, de sua força e de sua dignidade. Como aponta Martins (2021, p. 204), “as curvas da ancestralidade são presididas pelos antepassados venerados”, e é essa presença que pulsa na narrativa, conferindo à personagem um novo sentido de pertencimento e autoestima.

Valorizar a ancestralidade no ambiente escolar, portanto, é essencial para que crianças negras reconheçam sua história, rompam com o silenciamento imposto pela colonialidade e fortaleçam sua identidade. Ao integrar esses saberes às práticas pedagógicas, a escola contribui para a formação de sujeitos conscientes, orgulhosos de sua origem e conectados com a riqueza da cultura afro-brasileira.

A autoaceitação

O processo de autoaceitação de meninas negras, como retratado na obra *Amanhecer Esmeralda* (Ferréz, 2014), vai muito além da estética: trata-se de uma transformação subjetiva profunda, que envolve o reconhecimento, o orgulho e a valorização da própria identidade. Historicamente, os padrões de beleza eurocêntricos marginalizaram os traços negros, o que dificultou que muitas crianças negras se reconhecessem positivamente em seus corpos e aparências. No entanto, quando essa representatividade é proporcionada, seja na escola, na literatura ou nas relações afetivas, inicia-se um movimento de resgate da autoestima e da construção de uma nova forma de existir no mundo.

Na narrativa, esse momento se concretiza quando a personagem Manhã, diante do espelho, contempla sua imagem com surpresa e encantamento. O vestido verde esmeralda e as tranças cuidadosamente feitas por Dona Ermelinda não apenas modificam sua aparência, mas ressignificam sua percepção de si mesma. Ao se ver com olhos de orgulho, Manhã experimenta pela primeira vez um sentimento genuíno de beleza e pertencimento. Esse gesto simbólico de



cuidado, aliado ao reconhecimento de seus traços como herança de uma rainha africana, marca uma virada identitária que impacta não só a protagonista, mas também sua família e o ambiente ao seu redor.

A mudança interna de Manhã reverbera no espaço social: seu pai, ao vê-la transformada, expressa surpresa e admiração, uma validação importante no processo de autoaceitação. O impacto é tão profundo que ele decide reformar o lar, antes marcado pelo abandono, pintando as paredes e preparando um jantar para celebrar esse novo momento. A vizinhança também sente os efeitos dessa mudança, revelando tanto o preconceito enraizado quanto a força mobilizadora da valorização individual. A fala da personagem Dona Tonha, ao desqualificar o pai de Manhã como “nego metido” (Ferréz, 2014, p. 40), evidencia como o racismo estrutural está presente nas relações cotidianas, tentando deslegitimar o sucesso e a autoestima da população negra.

Ainda assim, a transformação é maior que o preconceito. Ao acordar na segunda-feira, dia tradicionalmente associado ao cansaço e desânimo, Manhã levanta com entusiasmo. Olha-se no espelho com orgulho, reconhecendo os traços de sua ancestralidade e afirmando-se como bela, forte e digna. “Reconheceu os traços daquela rainha africana que Dona Ermelinda havia falado” (Ferréz, 2014, p. 47). Já não há necessidade de esconder seus cabelos com água, nem de se envergonhar de sua aparência. A menina, agora, caminha em direção à escola com uma nova consciência de si, em um ambiente que amanhece “com uma tonalidade de esmeralda” metáfora da renovação, da esperança e do encantamento com a vida.

A simbologia que propõe o título da obra sintetiza essa trajetória de resignificação: amanhecer representa um novo início, o renascer de uma identidade antes silenciada; A esmeralda, uma pedra preciosa, traduz o valor e a singularidade da protagonista. Manhã, como tantas outras meninas negras, encontra na valorização de sua identidade um caminho para sonhar, resistir e transformar o mundo à sua volta. Sua trajetória é um convite à reflexão sobre o poder da autoaceitação e o papel da escola e da literatura na formação de sujeitos que reconheçam sua história, sua beleza e sua potência. Manhã vem representar um devir, um futuro que se faz presente na jovem protagonista que já sabe quem é.

Considerações finais

A reflexão apresentada neste artigo evidenciou a importância do letramento literário aliado à literatura afro-brasileira como uma estratégia pedagógica potente



para a formação de leitores críticos, conscientes e socialmente comprometidos. Ao valorizar narrativas de autoria negra no ambiente escolar, promove-se não apenas o enriquecimento do repertório cultural dos estudantes, mas também o fortalecimento da identidade étnico-racial, a desconstrução de estereótipos e o combate às desigualdades históricas. A obra *Amanhecer Esmeralda* revelou-se um instrumento significativo nesse processo, por permitir que temas como autoaceitação, ancestralidade, pertencimento e racismo estrutural fossem abordados de forma sensível, acessível e crítica.

A integração entre literatura e práticas pedagógicas orientadas por uma perspectiva inclusiva e antirracista demonstra que o ensino da leitura literária pode e deve cumprir um papel social transformador. Ao ampliar as vozes presentes no espaço escolar e oferecer representações positivas da população negra, a literatura afro-brasileira contribui diretamente para a construção de uma escola mais justa, plural e representativa.

A pesquisa aqui lembrada neste estudo, desenvolvida no contexto do ensino fundamental, teve como foco a promoção de práticas de leitura literária que valorizam a literatura afro-brasileira como instrumento de letramento e conscientização étnico-racial. O estudo realizado evidenciou a importância da literatura afro-brasileira como instrumento pedagógico potente para a valorização da identidade negra, o enfrentamento do racismo e a promoção da equidade no ambiente escolar.

A análise da obra *Amanhecer Esmeralda*, de Ferréz, revelou como narrativas de autoria negra podem impactar profundamente a construção da autoestima, do pertencimento e da consciência crítica de crianças negras, ao representarem com sensibilidade suas vivências, ancestralidade e resistência. A temática abordada ao longo do trabalho reafirma que o contato com esse tipo de literatura transcende o plano estético ou linguístico, configurando-se como uma prática de letramento literário comprometida com a formação de leitores sensíveis à diversidade, conscientes de sua história e protagonistas de suas trajetórias. Nesse sentido, ao integrar obras que abordam relações étnico-raciais ao cotidiano escolar, abre-se espaço para uma educação mais justa, inclusiva e transformadora, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade antirracista e plural.



Referências

- ALMEIDA, Sueli Carneiro de. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. São Paulo: Zahar, 2020.
- BRASIL. **Presidência da República. Lei nº 10.639. de 09 de janeiro 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Brasília. 2003.
- CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In: **Vários Escritos**. 7. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2011. p. 169-191.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- EAGLETON, Terry. **Esperança sem otimismo** [recurso eletrônico]. Traduzido por Fernando Santos. — São Paulo: Editora Unesp Digital, 2023.
- FERRÉZ. **Amanhecer Esmeralda**. 2. ed.-São Paulo: DSOP, 2014.
- GOMES, Nilma Lino. "Educação para a diversidade: o desafio da formação de professores". In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática e compromisso social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-37.
- GOUVEIA, Fernando César Ferreira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SALES, Sandra Regina. **Educação e relações étnico-raciais**: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus *et Alii*; Brasília, DF: CAPES, 2014.
- MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Gobogó, 2021.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PESSOA, Marília. "Nota do Editor". In: LODY, Raul. **Cabelos de axé**: identidade e resistência. Rio de Janeiro: Senac Nacional p. 9, 2004.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1. ed. Companhia das Letras, 2019.
- SARAIVA, Lúcia. "Literatura infantil afro-brasileira: mediações para a diferença". In: LIMA, R. L.; DUARTE, N. R. (org.). **Diversidade e inclusão**: olhares da literatura e da educação. São Paulo: Cortez, 2006.
- SOUZA, Renata. "Literatura e identidade negra: um projeto de letramento étnico-racial". In: LOPES, E.; OLIVEIRA, V. M. (org.). **Educação das relações étnico-raciais**: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.



CONTOS ORAIS DA LITERATURA NEGRA, EM UMA TURMA DE 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, NA COMUNIDADE QUILOMBOLA COQUEIROS

Thaísa Raphaela de Freitas Revorêdo Cardoso

UFRN - Brasil

Derivaldo dos Santos

Todos os seres humanos se comunicam, seja para expressar pensamentos, pontos de vista, informações e sentimentos, através de registros escritos e orais. A fala é uma das principais maneiras de construção da interação social, além de ser essencial no processo educativo. Dessa forma, temos a oralidade, que se refere à comunicação verbal falada, ou seja, algo natural que desenvolvemos desde a primeira idade. É ela quem ajuda a construir a identidade de um indivíduo, a fim de preservar um conjunto de valores não materiais advindo do povo e produzido por ele, transmitido como conhecimento de geração a geração, o que se constitui como tradição da cultura oral.

Nessa construção cultural oral, assim como uma prática coletiva que tem a contação de histórias como uma tradição, em uma comunidade quilombola, o legado é deixado pelos mais velhos, ou seja, pela herança cultural. Nesse sentido, é possível encontrar resquícios históricos que formam a identidade desse povo, através dessa tradição oral, transformando os estudantes em leitores reflexivos.

A comunidade quilombola é Coqueiros, localizada na área rural, em Ceará-Mirim. Tal comunidade é reconhecida como quilombola desde 2017. Aqui,



trataremos da tradição oral como um importante traço cultural e histórico dessa comunidade, visto que contribui para a conservação da identidade cultural.

A oralidade, nessas comunidades, desempenha um papel crucial na manutenção da identidade cultural, história, e tradições que não foram amplamente documentadas por escrito. Esses traços identitários servem como base para a continuidade dessas culturas e a relação entre o presente e o passado.

Essa tradição oral desempenha um papel de grande relevância em comunidades quilombolas no que se refere ao poder cultural, já que há mudanças sociais, culturais e históricas, que possibilitam a preservação das suas tradições de maneira resistente à essas mudanças. Como exemplo, o Maculelê temos - um importante registro oral da cultura afro-brasileira e indígena- que consiste em uma dança em que recorda a memória dos negros escravizados, abrangendo outros elementos culturais, tais como: as crenças culturais, religiosas, costumes, contos populares, lendas, músicas e danças.

A oralidade na cultura indígena, apresenta uma grande importância, pois transmite os conhecimentos, as histórias, os contos que perpassam gerações. Esse traço da fala, em muitas comunidades indígenas, ainda prevalece como valor cultural.

Nessa cultura indígena são priorizados os traços orais como transmissão da tradição, segundo Munduruku (2011), “pois obrigava as novas gerações a exercitarem a memória”. Assim, a memória deveria ser usada para retomar os repertórios antigos e abrir passagem para novos sentidos, sem perder o traço histórico dessa cultura.

Dito isso, para Munduruku (2011):

O papel da literatura indígena é, portanto, ser portadora da boa notícia do (re)encontro. Ela não destrói a memória na medida em que a reforça e acrescenta ao repertório tradicional outros acontecimentos e fatos que atualizam o pensar ancestral. (MUNDURUKU, 2011)

Esse papel da literatura indígena, de preservação da memória, é fundamental para a valorização da cultura desses povos, pois permite a resistência cultural, a fim de manter vivas as suas histórias e a sua ancestralidade. Isso permite que essa valorização cultural indígena seja acessível nos dias de hoje. Esse movimento que envolve a memória reforça a importância de ser repassado por gerações, assim como reforça Munduruku (2011) “a cultura indígena é a afirmação da oralidade”. A literatura indígena afirma que a oralidade é a riqueza cultura desses povos.



A tradição oral africana apresenta uma fonte histórica rica, sendo de suma importância no âmbito das experiências de vida desses povos, expressando o que se pretende alcançar, seja através de música, dança, contos, lendas ou poemas. Com isso, a exemplo, destacamos o trecho da canção do Maculelê, escrita por Mestre Popó, em entrevista cedida a Mutti (1968):

Vamos todos louva
A nossa nação brasileira
Viva a dona Isabel
Ai meu Deus
Que nos livrou do cativoiro!

(MUTTI, 1968)

O trecho da música do Maculelê, apresenta uma homenagem à Princesa Isabel, responsável pela abolição da escravidão no Brasil, que assinou a lei Áurea. Essa lei passou por um longo processo, que marcou a história do país, pois além de representar o fim da escravidão, desencadeou a conquista do reconhecimento da liberdade e do trabalho para os negros. Mesmo diante desse marco em nosso país, ainda hoje, a população negra continua na luta pelos direitos básicos e sua inclusão na sociedade, já que a influência das questões sociais e raciais permanecem fortes

Diante disso, sabemos que oralidade, leitura e escrita sempre estiveram presentes em nossas vidas e fazem parte do nosso dia a dia, sobretudo, como meio de comunicação, ou seja, como meio de interagimos socialmente. A linguagem, seja escrita, seja oral, existe em qualquer sociedade - seja na zona urbana ou rural - e, através dela, agimos na sociedade em que vivemos. Isto é, desde uma conversa informal do cotidiano à escrita de um conto temos exemplos dessa linguagem. E, partindo de tais considerações, o objetivo principal do presente trabalho é, através da literatura, apresentar o papel da oralidade na comunidade quilombola Coqueiros.

Contextualização

A comunidade Coqueiros está localizada na zona rural de Ceará-Mirim, próxima à região litorânea da Costa leste do Rio Grande do Norte, perto das praias de Muriú, Porto Mirim e Jacumã. De acordo com o Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no ano 2015, sua população



era de 72.878 habitantes. Área territorial de 740 km². Encontra-se localizada a 28 km da capital do estado, Natal.

Essa comunidade quilombola é composta por pessoas que vivem em comunidades rurais, suburbanas e urbanas caracterizadas pela agricultura de subsistência e por manifestações culturais que têm forte vínculo com o passado africano, como a dança do Maculelê. Nesse local, encontram-se granjas, sítios, bares, restaurantes, escolas, centros comunitários, mercadinhos, igrejas e pracinhas. A estrada também mostra os antigos casarões, engenhos e as praias do litoral norte do estado.

Segundo relatos da presidente do conselho quilombola, Coqueiros é citado na historiografia potiguar pela forte presença negra de descendentes de escravos.

A estrada que leva a Coqueiros, no sentido de quem sai de Ceará-Mirim, mostra seus antigos engenhos, casarões e a região canavieira dividem espaço com construções mais atuais.

A justificativa para esta dissertação é ressaltar - partindo do pressuposto que não existe uma cultura única, nem homogênea, mas diferentes culturas - que a cultura de um povo não se baseia, apenas, na linguagem escrita. Ela representa uma herança social, transmitida oralmente para aqueles que não sabiam ler. Essa herança representa, basicamente, uma espécie de tesouro para uma dada comunidade, visto que é carregada de história e sabedoria que desempenha grande relevância para preservar o seu traço sociocultural.

Nessa perspectiva, a importância da linguagem oral representa um papel de suma importância na expressão e preservação da identidade e da cultura de um povo. Acerca da cultura, Certeau (2005, p. 140) “assiste-se uma multiplicação da cultura. Torna-se possível manter vários tipos de referências culturais”. Diante disso, é possível perceber que existem culturas, ou seja, a dominante, elitizada, erudita e a popular, mostrando a relação das práticas sociais. Essa cultura popular não só abrange a questão da valorização do que perpassa gerações, mas também as atividades do dia a dia.

A cultura para Certeau:

Com certeza, se é verdade que qualquer atividade humana possa ser cultura, ela não é necessariamente ou não é ainda forçosamente reconhecida como tal. Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significados para aqueles que as realiza. (CERTEAU, 2005, p. 141)



Sobre as atividades humanas, como as práticas diárias, ainda não são consideradas como cultura, já que precisam de significados para as pessoas que realizam tais atividades.

Ao refletir sobre o conceito de cultura no contexto brasileiro, como herança de gerações, Bosi (1987, p. 35) destaca que a cultura é alguma coisa que a gente tem, como se possui uma casa, um automóvel, enfim, um bem, um bem de consumo, em bem de circulação, alguma coisa que se pode obter, que se pode comprar e, finalmente, ser proprietário dela. Assim, a cultura é considerada um bem, algo que se pode adquirir com o passar do tempo, de acordo com o processo perpassado por gerações.

Sobre essa cultura, Bosi:

Entendemos uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso, poderíamos falar em uma cultura erudita brasileira, centralizada no sistema educacional (e principalmente nas universidades), e uma cultura popular, basicamente iletrada, que corresponde aos mores materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do homem pobre suburbano ainda não de todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna. (BOSI, 1992, p. 1)

Desse modo, podemos entender a cultura em sentidos múltiplos, heterogênea que perpassa gerações e, dessa forma, foi dividida em erudita e popular. Esta é criada por um grupo, uma comunidade que surge na tradição desse grupo como forma de mostrar sua identidade cultural, através das gerações. Já a erudita, implantada no sistema educacional, já que tem relação com um nível mais elevado de conhecimento, de formalidade e, por esse motivo, é mais usada em universidades, visto que é relacionada a atividades de um alto nível intelectual.

Nesse contexto, a cultura popular é mais veiculada entre a população em geral, pois é mais próxima dos grupos de diferentes classes sociais e níveis de conhecimento. Dessa forma, em comunidades quilombolas, a cultura popular permanece viva em variadas formas: música, literatura, contos, vestuário, dança e celebrações regionais.

Sobre cultura popular Bosi:

A cultura popular pertence, tradicionalmente, aos estratos mais pobres, o que não impede o fato de seu aproveitamento pela cultura de massa e pela cultura erudita, as quais podem assumir ares popularescos ou populistas em virtude da sua flexibilidade e da sua carência de raízes. (BOSI, 1992, p. 10)



Como a cultura popular é mais acessível, sendo divulgada de maneira significativa às massas, permite que pertença, tipicamente, à camada mais pobre e, mesmo assim pode ser aproveitada pela cultura de alto nível de conhecimento, ou seja, a erudita.

Para este trabalho, temos o desenvolvimento dos nossos objetivos, como o objetivo geral: contribuir para a formação cidadã do aluno de escolas públicas e de comunidades carentes social e economicamente, a fim de mostrar que a oralidade é um operador indispensável à formação de leitores de literatura. Já os específicos são:

- Apresentar a literatura como componente de conhecimento e de humanização, juntamente com os alunos da turma do 8º ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino;
- Trabalhar a literatura oral como fator de conhecimento e de cultura na escola, além do seu papel na construção da identidade do indivíduo;
- Elaborar uma sequência didática que leve o texto literário para sala de aula com foco na literatura negra e, como culminância, apresentar um pequeno livro de contos da literatura negra desenvolvido pelos estudantes.

Acerca dos objetivos, a contribuição para a formação cidadã do aluno de escolas públicas e de comunidades carentes social e economicamente, é necessária, pois o objetivo é apresentar que a oralidade assim como a escrita também é importante à formação de leitores de literatura”. O outro objetivo é trabalhar a literatura de forma a contribuir com o conhecimento e com a humanização, já que é o trabalho proposto por Antônio Candido (2004), construindo assim, esse papel humanizador além do desenvolvimento identitário do indivíduo da comunidade, além de elaborar uma sequência didática que leve o texto literário para sala de aula com foco na literatura negra.

Assim, o nosso objeto é o trabalho com a oralidade no âmbito escolar, pois trará discussões acerca da cultura oral negra e como meio de transformação do aluno em um leitor reflexivo, que possa reconhecer a sua cultura como pertencimento e como afirmação de sua identidade, no plano individual e no plano coletivo.

Metodologia e estrutura do trabalho

A partir dos objetivos aqui traçados, sabendo do papel da leitura oral no dia a dia dos estudantes, promovendo o fascínio do ouvinte e fortalecendo as relações entre leitor e ouvinte, trabalharemos os procedimentos metodológicos.



Sobre a metodologia, a primeira etapa consistirá na apresentação da proposta em sala de aula. A pesquisadora apresentará aos alunos o trabalho, lançará a proposta em sala e falará sobre a importância da valorização cultural e identitária na comunidade. A seguir, a pesquisadora fará a exposição dos estudos acerca da literatura, seus conceitos, sua importância como fator de conhecimento e humanização. Esta, por sua vez, desempenhará o papel de desenvolver um leitor crítico, percorrendo também sobre as experiências humanas. Os estudantes, nesse momento, contarão suas experiências de vida e seu contato com a literatura.

Após a explicação desses conceitos, os alunos lançarão uma discussão acerca do conteúdo trabalhado, sobre o que foi mais importante, o que chamou a atenção e sobre as expectativas acerca dos estudos da literatura. Após essa discussão, mais uma etapa será desenvolvida, quando a pesquisadora trabalhar a noção de oralidade, a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes. Uma roda de leitura de conversa será criada em sala de aula e os textos orais serão trabalhados a partir de um momento com um morador da comunidade que irá até a escola para esse momento de contar histórias para os alunos, a partir de então, os estudantes recriarão, com suas palavras, essas histórias a partir da escrita e de imagens criadas por eles. Os alunos apresentarão, de maneira simples, como a oralidade faz parte do dia a dia deles.

Assim, o objetivo é fazer com que os alunos entendam que a oralidade tem a importância, assim como a escrita. Logo após essa conversa, a pesquisadora trabalhará a leitura dos textos da literatura negra. A partir dessa leitura, em casa, os estudantes trabalharão a noção de conhecimentos prévios com os pais, buscando, através de uma conversa, informações acerca dos textos orais existentes na comunidade: histórias contadas de geração a geração, canções, cerimônias religiosas, poemas e contos.

A partir do trabalho com os textos orais trazidos pelos alunos, a pesquisadora partirá para mais uma etapa, a partir de uma sequência didática a ser realizada com eles, ou seja, será desenvolvido um trabalho com um texto oral escrito por eles e, em seguida, formarão pequenos grupos de 4 ou 5 alunos para a leitura de um texto literário, produção de cartaz, filme e a discussão sobre o que foi trabalhado. Então, para a próxima etapa, teremos a preparação do livro com os textos realizados pelos próprios alunos, transformando a oralidade, um registro de suma importância na comunidade, em registro escrito, já que na comunidade Coqueiros não há nenhum escrito sobre as histórias orais.



O aporte teórico da pesquisa

Partindo da necessidade de trabalhar a literatura em seu aspecto sociocultural, através do estudo dos contos orais da literatura africana, o nosso trabalho tem fundamentação teórica nos estudos acerca do poder e dos conceitos da literatura (JOUVE, 2012; CÂNDIDO, 2004), além da importância da literatura para (COMPAGNON, 2009) e a grandiosidade da literatura na concepção de (TODOROV, 2010). Sobre a cultura (BOSI, 1987; 1992; 2002) e (CERTEAU, 2005). A respeito de a literatura oral, (CASCUDO, 2006) abordará suas principais características, além dos aspectos da poesia oral (ZUMTHOR, 1997), (ANDRADE, 1971) e o Maculelê (MUTTI, 1968). Sobre o conceito de identidade (CASTELLS, 2010). Sobre as práticas de leitura (ROUXEL, 2007). Acerca dos aspectos da leitura crítica/reflexiva (SILVA, 1991), na perspectiva do estudo da leitura (LEFFA, 1999), sobre a literatura africana proposta por (LEITE, 2012) e Leitura e letramento literário (COSSON, 2023). A respeito do legado da literatura (ZILBERMAN, 2009) e ensino de literatura (ZILBERMAN, 1991).

Nessa perspectiva, a literatura a ser discutida neste projeto será a literatura oral como parte integrante da cultura oral, já que ela se manifesta nos mais variados gêneros e que apresenta também como representação das manifestações de caráter popular e oral.

Pertinência social da literatura

Acerca da literatura, citamos a importância dela para Compagnon (2009, p. 42) que sugere "(...) o poder de nos fazer escapar "das forças de alienação ou de opressão". A literatura estreita a relação com a sociedade, permite formar opiniões críticas, livres de autoritarismo e consentindo a participação na vida coletiva. Ela não é opressora, mas libertadora, pois traz as condições de pensar, agir e transformar o mundo.

À vista disso, para Todorov (2010, p. 23) a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Dessa forma, pensaremos a literatura de forma ativa, diante da obra e das coisas do mundo, buscando uma melhor maneira de organizá-lo, conduzindo o leitor a buscá-lo de maneira mais subjetiva, descobrindo novos prazeres e novos sentidos.

Sobre isso, ainda há a infinidade de possibilidades de relacionar-se com o outro, quando Todorov (2010, p. 24) menciona que a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente.



Ou seja, nossa relação com o outro, através da literatura abrange novas chances de compartilhar conhecimentos com os outros, aumentando ainda mais nossas experiências de vida.

Dessa maneira, percebemos a importância da literatura em nossas vidas, já que permite que o homem reflita sobre si e sobre o mundo, reconheça seus pontos de vista e opine, de forma crítica, quando necessário.

Diante dessas palavras, Compagnon (2009, p. 59) fala acerca da fonte de inspiração, a literatura auxilia no desenvolvimento de nossa personalidade ou em nossa “educação sentimental”, como as leituras devotas o faziam para nossos ancestrais. Em outras palavras, a literatura nos faz compreender a nossa existência, o nosso papel no mundo e o reconhecimento da nossa personalidade, sempre com o olhar crítico, de modo que não vejamos o mundo de qualquer maneira. Ela possibilita o nosso crescimento pessoal e intelectual para agir no e para o mundo, que se dá nos seus mais variados gêneros, nas suas mais distintas formas de composição, seja através de certos hermetismos de linguagem, seja na sua composição de linguagem do cotidiano, mais simples e espontânea, despida de erudição, que é a oralidade.

Na perspectiva do conceito de literatura, para Candido (2004, p. 174) chama [...] de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade. Assim, a literatura é vista como uma manifestação universal de todos os homens e em todos os tempos, já que não existe o homem sem a literatura, nem a cultura de um povo. Por isso, a literatura mantém – se na sociedade. Não existe uma sociedade sem literatura.

Assim, (Jouve 2012, 139) afirmou que os estudos literários, ainda segundo a perspectiva de Jouve (2012, p. 139) afirmou que os só podem ter legitimidade se resultarem em algo útil para a sociedade. Portanto, não basta “provar” (supondo-se que seja possível) que esse poema é belo: é preciso mostrar que ele enriquece nossa compreensão do mundo, esclarecendo-nos sobre o que somos e sobre a realidade em que vivemos. Em outras palavras, o aluno deve conhecer diversas obras literárias de diferentes épocas, pois trazem em si, conhecimentos culturais variados da sociedade, e esses conhecimentos tornam a literatura legítima. Portanto, há maior importância em fazer com que se entenda a compreensão do mundo, de nós mesmos e da sociedade que nos cerca a provar o valor estético de um poema.



Linguagem oral e tradição oral

A oralidade é um meio de comunicação entre os falantes de uma língua que, desde pequenos, a utiliza como forma de interagir no meio em que vivem. Sobre a literatura oral, para Cascudo (2006, p.21) essa literatura seria limitada aos provérbios, adivinhações, contos, frases-feitas, orações, cantos, ampliou-se alcançando horizontes maiores. Sua característica é a persistência pela oralidade. Em outras palavras, a oralidade ganhou notoriedade e se expandiu além de textos comuns como os provérbios e as canções, ganhando espaço por sua popularidade nas sociedades.

Ainda para Cascudo (2006, p. 21-22):

A literatura oral mantém-se viva através de estória, no canto popular e tradicional, nas danças de roda, danças cantadas, danças de divertimento coletivo, ronda e jogos infantis, cantigas de embalar (acalantos), nas estrofes das velhas xácaras e romances portugueses com solfas, nas músicas anônimas, nos aboios, anedotas, adivinhações, lendas etc. (CASCUDO, 2006, p. 21-22)

Como o próprio nome já diz, a literatura oral pode ser pensada como a passagem de histórias na forma de palavras para a fala. Tal literatura expandiu-se e foi além do que se esperava. A fala é predominante nesse tipo de literatura. Como sabemos, a literatura vai além, expande horizontes, apresenta formas de enxergar e sentir a vida.

Com base em Cascudo (2006, p. 26), considerando a atualidade de seu pensamento reflexivo, ainda hoje; nas fazendas de gado do Nordeste, nas vilas e cidades brasileiras, em todo o território, há uma assistência obstinada para essa literatura, em voz alta, lenta, ou arrebatada e tatalante nas passagens emocionais ou belicosas. Em outros termos, a literatura oral é cantada, falada, sem nome de autor, que perpassa de geração a geração, era praticada para aqueles que se interessavam pelas histórias, pelas marcas que elas deixavam. Em diversos locais, independente de autor, a literatura oral era contada às pessoas que não sabiam ler, de maneira que prendia a atenção dos ouvintes. Nos dias de hoje, ainda é possível ouvir falar na literatura oral, visto que ainda atinge muitas pessoas que se interessam e que participam de maneira silenciosa.

Dessa forma, temos os quilombolas, que vivem da resistência, como mencionado anteriormente, vivem do legado deixado pelos mais velhos, ou seja, pela herança cultural, e, a partir disso, é possível encontrar resquícios históricos que formam a identidade desse povo, através da tradição oral.



A tradição oral exerce um papel importante na preservação da identidade de um povo, pois permite mostrar que, através dela, acontece a socialização da herança cultural e identitária do grupo. A partir disso, ela transmite valores e crenças de um povo, enriquecendo os traços culturais e permitindo que a nova geração conheça essa identidade tão rica.

Acerca do conceito de identidade, Castells (2010, p. 22) entende que [...] o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados. Assim, é a partir do traço cultural que surge a identidade, ao pertencimento à comunidade, ao passado, às histórias dos seus ancestrais, ou seja, características próprias do grupo.

Diante disso, a tradição oral é entendida, não apenas como meio de comunicação entre os povos quilombolas, mas como meio de preservação dos traços ancestrais, da cultura e da história que passam de geração a geração.

Para isso, Castells (2010, p. 18) afirma que:

[...] vivenciamos no último quarto do século o avanço de expressões poderosas de identidade coletiva que desafiam a globalização e o cosmopolitismo em função da singularidade cultural e do controle das pessoas sobre suas próprias vidas e ambientes. (CASTELLS, 2010, p. 18)

Dessa maneira, o que estamos vivenciando é, justamente, o crescimento das expressões de identidade - já que se caracteriza como fundamento de significado e experiência dos povos - que desafiam princípios por causa da herança cultural dos povos de certas comunidades.

Em suma, os quilombolas continuam suas lutas pela preservação dos seus traços identitários, culturais, sociais e históricos, partindo do pressuposto de alcançar uma sociedade mais justa e, sobretudo, mantendo suas tradições orais como herança das suas raízes culturais e significativas no meio social. É desse pertencimento que os quilombolas trazem suas identidades, suas lutas pelo reconhecimento e valorização dos traços culturais, a resistência por seus direitos em meio ao avanço da sociedade.



Referências

- ANDRADE, Oswald. **Obras completas**. Volume 7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- BOSI, Alfredo. **Cultura como tradição**. In: BORNHEIM, Gerd *et al.* Cultura brasileira: tradição/contradição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987. P. 31-58.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 308-345: Cultura brasileira e culturas brasileiras. Comentado por Ana Maria Lisboa de Mello (UFRGS).
- BOSI, Alfredo. **Plural, mas não caótico**. Cultura Brasileira - temas e situações. São Paulo: Ática, 2002.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo; Rio de Janeiro. Duas Cidades: Ouro Sobre Azul, 2004, p. 169-191.
- CASCUDO, Luís da Câmara, 1898-1986. **Literatura oral do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução Enid Abreu Dobránsky. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Travessia do Século) 4. ed. 2005.
- COMPAGNON, Antonie. **Literatura para quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.
- JOUE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução Vincent Joue, Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- LEFFA, Vilson J. Perspectiva do estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: Leffa, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (orgs.). **O ensino de leitura e produção textual: alternativa de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.
- LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades & escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades e Escritas nas Literaturas Africanas**. 2. ed. Lisboa: Edições Colibri.
- MUNDURUKU, Daniel. **Escrita indígena: registro, oralidade e literatura**. 2011. (Escrita indígena: registro, oralidade e literatura • Instituto Emília (emilia.org.br)) Acesso em: 01 set. 2024.
- MUTTI, Maria. **Maculelê**. Santo Amaro da Purificação, 1968.



ROUXEL, Annie. **“Pratiques de lectures: quelles voies pour favoriser l’expression du sujet lecteur?”**. Tradução adaptada, com a devida autorização, de publicado em *Le Français Aujourd’hui*, Paris, v. 2, n. 157, p. 65-73, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

ZILBERMAN, Regina. O legado da literatura. *In*: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tania M. K. (orgs.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução Jerusa Pires Ferreira; Maria Lúcia Diniz Pochat e Maira Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec, 1997.



SLAM POETRY: PERFORMANCE, VOZ NEGRA E EXPRESSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Thaíses Carla Guedes Fernandes Dutra¹

UFCG

Tânia Lima²

UFRN - Brasil

Da voz inicial

A escola contemporânea enfrenta o desafio de promover práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural presente na sociedade brasileira. Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa, especialmente no que se refere ao enfrentamento das desigualdades raciais historicamente estruturadas no país.

A implementação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas, representa um importante marco na busca por uma educação comprometida com a valorização da cultura negra. Entretanto, apesar dos avanços legais, ainda é possível observar que muitas práticas escolares permanecem distantes de abordagens que promovam efetivamente o reconhecimento das contribuições culturais e

1 Doutoranda em Linguagem e Ensino do PPGLE/UFCG. Mestra em Artes Visuais pela UFRN, professora efetiva do Estado da Paraíba e do Município de Boqueirão/PB. E-mail: thaísesdutra@gmail.com.

2 Coautora. Professora Titular do Departamento de Letras – UFRN., contribui com o programa de Mestrado no Isced – Sumbe Angola; também faz parte do quadro de professores permanentes do mestrado em Artes – ProfArtes, orientando trabalhos em arte e oralidade africana - indígena. Atualmente, realiza pesquisa de pós-doc sobre as figurações da natureza insular na poesia africana de Conceição Lima na UFRJ, sob supervisão da professora Carmen Tindó. E-mail: tania.lima@ufrn.br.



históricas da população negra, por questões diversas, incluindo preconceito racial e distanciamento da diversidade cultural.

Nesse cenário, a arte e a literatura surgem como importantes ferramentas pedagógicas para a construção de práticas educativas que valorizem a pluralidade de vozes presentes na sociedade. A literatura negra, em especial, constitui-se como um espaço de resistência, memória e afirmação identitária, possibilitando a construção de narrativas que confrontam estereótipos historicamente disseminados.

Entre as manifestações literárias contemporâneas que dialogam com essas questões, destaca-se o *slam poetry*, um gênero poético performático que articula oralidade, corpo e experiência social. Caracterizado pela declamação de poemas autorais em ambientes coletivos, o *slam* estabelece uma relação direta entre poesia, performance e crítica social, tornando-se um potente instrumento de expressão e reflexão.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo relatar e analisar uma experiência pedagógica desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Deputado Pedro Pascoal de Oliveira, localizada na cidade de Juazeirinho/PB, na qual a literatura negra em performance, especialmente por meio do *slam poetry*, foi utilizada como estratégia pedagógica para promover reflexões acerca de identidade, diversidade cultural e enfrentamento do racismo.

A partir dessa proposta, buscou-se responder à seguinte questão de pesquisa: de que modo o trabalho com a performance presente em gêneros como o *slam poetry* pode promover uma cultura antirracista no ambiente escolar?

Literatura negra e construção de identidade

A literatura ocupa um papel fundamental na formação cultural e social dos indivíduos, uma vez que, por meio dela, diferentes experiências humanas, visões de mundo e contextos históricos são narrados, preservados e reinterpretados ao longo do tempo. Ao possibilitar o contato com múltiplas narrativas, a literatura amplia o repertório cultural dos leitores e contribui para a construção de uma compreensão mais plural da realidade social. Nesse sentido, a escola desempenha um papel importante na mediação entre os estudantes e o universo literário, pois é, frequentemente, o primeiro espaço institucional no qual muitos sujeitos têm acesso sistemático às obras literárias e às reflexões que delas emergem.

Entretanto, ao longo da história da literatura brasileira, observa-se que nem todas as vozes tiveram o mesmo espaço de representação e reconhecimento.



Durante muito tempo, a produção literária legitimada pelos cânones esteve majoritariamente associada a perspectivas eurocêntricas, nas quais as experiências da população negra apareciam, em muitos casos, de forma estereotipada ou marginalizada. Diante desse contexto, autores e autoras negros passaram a reivindicar espaços de autoria e representação, produzindo narrativas que expressam suas próprias vivências, memórias e identidades.

É nesse movimento que se consolida aquilo que hoje reconhecemos como literatura negra, um campo de produção literária que não apenas amplia o panorama da literatura brasileira, mas também promove reflexões críticas sobre identidade, pertencimento e resistência cultural.

A literatura negra brasileira constitui-se como um espaço de produção simbólica no qual sujeitos historicamente silenciados passam a narrar suas próprias experiências. Pensando assim, conseguimos afirmar que autores e autoras da literatura negra têm desempenhado um papel fundamental na construção de novas narrativas, nas quais a identidade negra se apresenta como elemento central de reflexão e afirmação cultural. A escrita torna-se, portanto, um espaço de resistência e de reconfiguração de memórias coletivas.

De acordo com Gomes (2003), discutir relações raciais no ambiente escolar implica reconhecer que o racismo se manifesta de diferentes formas no cotidiano das instituições educacionais. Dessa forma, torna-se essencial que a escola desenvolva práticas pedagógicas capazes de problematizar essas questões, promovendo reflexões críticas sobre as desigualdades raciais.

Nesse contexto, a literatura negra marginal, aqui representada pelo *slam*, possibilita a ampliação do repertório cultural dos estudantes, contribuindo para a construção de processos educativos que valorizem a diversidade e incentivem o reconhecimento de diferentes identidades.

Além disso, ao proporcionar contato com narrativas que abordam experiências negras a partir de perspectivas autorais, a literatura contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das relações sociais.

Performance, oralidade e poesia falada

A relação entre literatura e oralidade possui profundas raízes nas tradições culturais afro-diaspóricas. Em muitas dessas tradições, a palavra falada assume um papel central na transmissão de conhecimentos, histórias e valores coletivos.



É na potência do oral que se inscrevem as poéticas negras, em que a palavra falada não apenas comunica, mas guarda e reinventa memórias coletivas. Para Halbwachs (1990, p.56) a memória coletiva é “uma corrente de pensamento contínuo, já que retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém”.

“A memória torna-se prática social, que interessa à coletividade, quando passa a ser considerada essencialmente como ato narrativo” Crippa (2012). Nesse horizonte, o fazer poético evidencia como a oralidade instaura um espaço de saber em que corpo, voz e memória se entrelaçam. Desse modo, gesto e palavra tornam-se inseparáveis, e remontam à gênese da literatura, produzindo formas de resistência e reinscrição da experiência negra nos territórios da arte literária.

A tradição da poesia oral remonta às civilizações africanas, nas quais a palavra falada possuía um estatuto sagrado, político e pedagógico. O *griot*, figura central nas culturas da África Ocidental, era simultaneamente contador de histórias, poeta, cantor e guardião da memória coletiva. De acordo com Hampâté Bâ (1982), “na África, cada velho que morre é uma biblioteca que se queima” pois o *griot* preservava os mitos fundadores, genealogias, ensinamentos e histórias de resistência de um povo. Para Alcalde (2024, p. 13), os *griots* se assemelham muito com os repentistas.

Nesse contexto, a poesia oral não se configura apenas como uma forma de expressão artística, mas como uma prática social em que palavra, corpo e memória coletiva se entrelaçam. A transmissão das narrativas pelos *griots* envolve não somente o conteúdo das histórias narradas, mas também a maneira como essas histórias são apresentadas ao público, mobilizando ritmo, entonação, gestos e interação com a comunidade. Dessa forma, a oralidade se estabelece como um acontecimento performático, no qual o sentido da narrativa se constrói no próprio ato da enunciação e na relação estabelecida entre quem narra e quem escuta.

Segundo Zumthor (2010), a performance constitui-se como um elemento essencial da poesia oral, uma vez que envolve não apenas o texto verbal, mas também o corpo, a voz e o contexto em que a enunciação ocorre. Nesse sentido, a performance amplia as possibilidades expressivas da linguagem poética, transformando o ato de declamar em uma experiência estética compartilhada.

Diana Taylor (2013) também destaca que a performance pode ser compreendida como um sistema de transmissão cultural que ultrapassa os limites da escrita, permitindo que memórias, saberes e experiências sejam preservados e transmitidos por meio da corporeidade e da oralidade.



No cenário contemporâneo, tais heranças se reconfiguram em práticas que desafiam os limites da literatura escrita e ampliam seus modos de circulação e legitimação, a exemplo do rap, que, segundo Béthune (*apud* Amaral, 2011), é uma forma lúdica de lidar com os ritmos musicais, inventa palavras, em um jogo de vaivém, compondo uma nova relação entre o campo da oralidade e da escrita, revelando-se como uma linguagem em ato. A emergência de novos gêneros literários e performáticos, profundamente marcados pela tradição oral e pela experiência afro diaspórica, evidencia que a literatura não é apenas um objeto fixado no texto, mas um acontecimento vivo que se atualiza no encontro entre voz, corpo e público, como já destacou Zumthor (1993).

Ainda no âmbito dos gêneros contemporâneos, citamos o *slam*³, gênero que emerge como prática literária e performática, articulando estética, política e memória coletiva. Derivado da oralidade, o *slam* configura-se como gênero literário híbrido e insurgente, que desloca o centro da produção literária e convoca o corpo e a voz negra para o protagonismo estético. Conforme apontamentos de D’Alva (2014), a poesia *slam* pode ser definida como uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas ou até mesmo mais uma forma de entretenimento, além de ser um acontecimento poético, é um movimento social, cultural, artístico.

No contexto brasileiro, a prática foi introduzida nos anos 2000, a partir de iniciativas como o ZAP! (*Zona Autônoma da Palavra*)⁴, coletivo fundado por Roberta Estrela D’Alva, em São Paulo, que buscava articular arte, política e experimentação poética nas periferias urbanas. Com o tempo, o movimento se expandiu para além dos espaços físicos e passou a ocupar também os ambientes digitais, ampliando o alcance das vozes periféricas.

***Slam poetry* e práticas pedagógicas**

Tendo o *slam poetry* surgido originalmente em contextos urbanos e comunitários, como uma manifestação artística voltada à democratização da poesia falada, sua potência expressiva e sua capacidade de mobilizar experiências sociais

3 Levando em consideração que há, nos registros críticos e acadêmicos, o uso dos termos *slam* e *slam poetry*, sem uma definição formal ou única desse uso, pretendemos, a partir daqui priorizar o uso da nomenclatura abreviada, portanto, *slam*.

4 Para aprofundamento e acesso ao material audiovisual, recomenda-se a consulta às redes sociais oficiais do coletivo, disponíveis nos seguintes endereços eletrônicos: https://www.youtube.com/watch?v=XyZyrLugcBI&list=PLi9FBCPC8Pucne_2RSnLE5x9aC2pBevhM e <https://www.facebook.com/zonaautonomadapalavra/>. Acessado em 05 de outubro de 2025.



diversas fizeram com que essa prática ultrapassasse os limites das praças, bares e espaços culturais, alcançando também o ambiente escolar.

Nesse processo de circulação cultural, educadores passaram a reconhecer no *slam* uma ferramenta pedagógica capaz de aproximar os estudantes da literatura por meio de linguagens que dialogam diretamente com suas vivências, repertórios culturais e formas contemporâneas de expressão. Ao incorporar elementos como oralidade, performance e autoria, o *slam* cria possibilidades para que os alunos assumam um papel ativo na produção poética, transformando a sala de aula em um espaço de escuta, criação e reflexão crítica sobre questões sociais que atravessam o cotidiano escolar.

No Brasil, um dos contextos mais significativos para a inserção do *slam* no ambiente escolar ocorreu na cidade de São Paulo, onde iniciativas culturais e educacionais passaram a promover eventos conhecidos como **slams escolares** ou **slams interescolares**. Esses encontros reúnem estudantes de diferentes instituições para apresentar poemas autorais em formato performático, inspirados nas batalhas de poesia que ocorrem nos *slams* urbanos.

Decerto, a experiência paulista demonstrou que a poesia falada pode constituir um potente instrumento de mediação pedagógica, estimulando a escrita criativa, a oralidade e o pensamento crítico entre os jovens. Além disso, ao abrir espaço para que os estudantes abordem temas relacionados às suas próprias realidades sociais, os *slams* escolares passaram a funcionar como espaços de expressão identitária e de debate sobre questões como racismo, desigualdade social e direitos humanos.

Não obstante, a visibilidade alcançada por essas iniciativas contribuiu para que o *slam* fosse gradualmente incorporado por educadores de diferentes regiões do país, ampliando sua presença no ambiente escolar e consolidando-o como uma prática pedagógica capaz de aproximar literatura, performance e protagonismo estudantil, especialmente em contextos educacionais que buscam estimular a participação ativa dos estudantes e a expressão de suas vivências.

De acordo com Mali (2012), a poesia falada possui grande potencial educativo, pois permite que os estudantes desenvolvam habilidades de comunicação, reflexão crítica e expressão emocional. Ao escrever e declamar seus próprios poemas, os alunos tornam-se protagonistas de processos criativos que dialogam diretamente com suas experiências de vida.

Em nossa experiência pedagógica com o gênero, o primeiro contato dos estudantes com o *slam poetry* ocorreu por meio da apresentação de performances



da poeta e slammer **Midria Silva**, cuja produção poética aborda, de maneira sensível e contundente, temas relacionados à identidade, à experiência negra e aos processos de reconhecimento de si. Entre os textos trabalhados em sala de aula, destacou-se a performance do poema *Eu sou a menina que nasceu sem cor*, cuja declamação, marcada pela intensidade da voz, pela expressividade corporal e pela força simbólica de suas imagens poéticas, provocou um impacto significativo entre os estudantes.

Durante essa prática, foi possível observar um ambiente de escuta atenta e envolvimento emocional, no qual muitos alunos demonstraram reconhecer, nas palavras da poeta, aspectos de suas próprias experiências. De modo particular, destaco a reação das alunas que revelou um movimento profundo de identificação com o texto apresentado. Ao longo das discussões que se seguiram à performance, várias estudantes relataram sentir-se representadas pela narrativa poética construída por Midria Silva, sobretudo no que diz respeito às experiências de invisibilização, silenciamento e busca por reconhecimento social.

O poema, ao dar voz a uma trajetória marcada por questionamentos sobre pertencimento e identidade, possibilitou que aquelas jovens percebessem a literatura não apenas como objeto de estudo, mas como um espaço legítimo de expressão de suas próprias histórias.

Em outro momento da proposta pedagógica, e com turmas de níveis educacionais diferentes, apresentamos o *slam O cabelo*, também de autoria de Midria Silva. A performance, que tematiza o cabelo crespo como símbolo de ancestralidade, resistência e afirmação cultural, gerou um dos momentos mais significativos de todo o processo desenvolvido em sala de aula. A partir da escuta do poema, os estudantes passaram a compartilhar relatos pessoais e memórias relacionadas à forma como o cabelo, historicamente marcado por estigmatizações sociais e padrões estéticos excludentes, atravessa suas experiências cotidianas.

Essas discussões revelaram que, para muitos alunos, especialmente aqueles que carregam no próprio corpo as marcas dessa herança cultural, o cabelo constitui um importante elemento de construção identitária. Nesse sentido, o contato com a poesia performática de Midria Silva não apenas ampliou o repertório literário dos estudantes, mas também contribuiu para a ressignificação de símbolos historicamente associados à marginalização estética da população negra. O espaço da sala de aula transformou-se, assim, em um ambiente de partilha, escuta e reconhecimento mútuo, no qual a literatura em performance



possibilitou a emergência de narrativas pessoais e coletivas frequentemente silenciadas no cotidiano escolar.

Dessa forma, a inserção do *slam poetry* no ambiente escolar revelou-se uma prática pedagógica potente, capaz de promover experiências de pertencimento, valorização identitária e construção de consciência crítica. Ao articular poesia, oralidade e performance, o trabalho desenvolvido permitiu que os estudantes se reconhecessem como sujeitos de fala e de criação, fortalecendo vínculos entre literatura, experiência social e formação cidadã.

A metodologia do afeto

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza aplicada, de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir de uma experiência pedagógica realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Deputado Pedro Pascoal de Oliveira, localizada no município de Juazeirinho, no estado da Paraíba. A investigação configura-se como um relato de experiência pedagógica, no qual a literatura em performance, especialmente por meio do gênero *slam poetry*, foi utilizada como estratégia para promover reflexões acerca da cultura negra, da identidade e das relações raciais no ambiente escolar.

As atividades foram desenvolvidas com estudantes da instituição e tiveram como objetivo aproximar os alunos de manifestações contemporâneas da poesia falada, estimulando a escuta sensível, a reflexão crítica e a expressão de experiências individuais e coletivas. Como parte do percurso metodológico, foram realizadas rodas de leitura, momentos de apreciação de performances poéticas, discussões coletivas e atividades de produção textual inspiradas no formato do *slam poetry*.

Entre os materiais utilizados durante as atividades, destacaram-se performances da *slammer* *Midria Silva*, cujos poemas abordam temáticas relacionadas à identidade negra, ao pertencimento e à valorização de elementos culturais historicamente marginalizados. A apresentação de poemas como *Eu sou a menina que nasceu sem cor* e *O cabelo* constituiu um momento central da proposta pedagógica, uma vez que provocou discussões significativas entre os estudantes acerca de suas próprias experiências e percepções sobre identidade e reconhecimento social.

A análise da experiência baseou-se na observação das interações, das reações e das percepções manifestadas pelos estudantes ao longo do desenvolvimento das atividades, especialmente durante os momentos de escuta das performances



e nas discussões coletivas realizadas em sala de aula. Nesse processo, os alunos foram compreendidos simultaneamente como participantes da prática pedagógica e como sujeitos do processo investigativo, uma vez que suas falas, impressões e formas de engajamento constituíram elementos fundamentais para a compreensão dos efeitos pedagógicos da inserção do *slam poetry no ambiente escolar*.

A experiência pedagógica: o *slam* como prática de escuta, identidade e pertencimento

A experiência pedagógica que fundamenta esta pesquisa foi desenvolvida a partir da inserção do gênero *slam poetry* em atividades de leitura, escuta e produção textual realizadas com estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Deputado Pedro Pascoal de Oliveira, situada no município de Juazeirinho, Paraíba. A proposta didática partiu do reconhecimento da poesia em performance como uma forma contemporânea de expressão literária capaz de mobilizar experiências pessoais, memórias coletivas e debates sociais relevantes no contexto escolar.

No trabalho com os anos finais do Ensino Fundamental, tomou-se como ponto de partida o slam Cabelo, da poetisa Midria Silva, cuja temática aborda as tensões históricas e simbólicas em torno do cabelo da mulher negra. A atividade iniciou-se com um momento de sensibilização, no qual os estudantes foram convidados a refletir sobre suas próprias experiências relacionadas à aparência e à construção da identidade. Perguntas disparadoras, como “Você gosta do seu cabelo como ele é?” e “O que o nosso cabelo pode revelar sobre nós?”, estimularam a participação dos alunos e possibilitaram a emergência de relatos pessoais que evidenciavam percepções diversas acerca de padrões estéticos e pertencimento cultural.

Após esse momento inicial, realizou-se a leitura performática do *slam*, enfatizando a dimensão oral e expressiva do texto. Em alguns momentos, trechos do poema foram relidos pelos próprios estudantes, permitindo que experimentassem a cadência e a força enunciativa características da poesia falada. Em seguida, foram promovidas discussões coletivas sobre os temas presentes no texto, sobretudo a forma como o cabelo aparece como marcador racial e como elemento de disputa simbólica na sociedade.

A análise do poema conduziu os estudantes à percepção de que determinados traços estéticos podem ser valorizados ou desvalorizados socialmente a depender do corpo que os apresenta, questão evidenciada no próprio *slam* ao



afirmar que o cabelo cacheado pode ser considerado “bonito” em determinados contextos, mas estigmatizado quando associado à identidade negra.

Esse processo de leitura e discussão revelou-se particularmente significativo, pois possibilitou que os estudantes reconhecessem o cabelo não apenas como um elemento estético, mas como parte de uma história marcada por processos de estigmatização, resistência e resignificação cultural. A atividade culminou em propostas de produção textual autoral, nas quais os alunos foram incentivados a expressar, por meio de diferentes linguagens — poemas, relatos, desenhos ou pequenas performances — suas próprias percepções sobre identidade, aparência e pertencimento.

No Ensino Médio, a experiência pedagógica foi ampliada a partir da apresentação do *slam* *Eu sou a menina que nasceu sem cor*, também de Midria Silva. Nesse momento, a proposta buscou aprofundar a reflexão sobre identidade racial e colorismo, temática central no poema, que narra o processo de construção da consciência racial de uma jovem marcada por classificações ambíguas impostas socialmente. A escuta da performance e a leitura do texto suscitaram discussões sobre os diferentes modos pelos quais a sociedade brasileira nomeia e interpreta a identidade racial, bem como sobre os impactos históricos e subjetivos dessas classificações.

Durante as discussões, os estudantes foram convidados a refletir sobre as formas pelas quais o racismo estrutural e o colorismo atravessam experiências individuais e coletivas. A performance poética mostrou-se particularmente potente nesse contexto, pois a entonação, os gestos e a intensidade da declamação ampliaram o impacto do texto, aproximando os estudantes das experiências narradas pela autora. Como destaca Zumthor (2010), na poesia oral o sentido não se constrói apenas pelo texto verbal, mas também pela corporeidade da voz e pela situação performática em que a palavra é enunciada.

A recepção dos estudantes evidenciou que a poesia em performance pode constituir um espaço de identificação e reconhecimento, especialmente entre aqueles que historicamente tiveram suas narrativas silenciadas ou marginalizadas no âmbito escolar. Ao ouvir e discutir os poemas, muitos alunos passaram a relacionar as temáticas abordadas com suas próprias vivências, produzindo reflexões críticas sobre padrões estéticos, racismo e pertencimento cultural.

Assim, a inserção do *slam poetry* no ambiente escolar mostrou-se uma estratégia pedagógica capaz de articular literatura, experiência e reflexão social. Ao mobilizar a oralidade, a performance e a dimensão autobiográfica da poesia



falada, o slam possibilitou que os estudantes se aproximassem da literatura não apenas como objeto de estudo, mas como espaço de expressão, escuta e construção coletiva de sentidos.

Palavras inconclusas

A experiência pedagógica desenvolvida evidenciou o potencial da literatura em performance como ferramenta educativa capaz de promover processos significativos de reflexão, expressão e participação no ambiente escolar. Durante o desenvolvimento das atividades, observou-se que os estudantes demonstraram grande interesse pela proposta, participando ativamente das discussões, das leituras e das apresentações poéticas inspiradas no formato do *slam*.

As produções textuais e os momentos de debate revelaram que muitos alunos mobilizaram em seus discursos questões relacionadas à identidade, às desigualdades sociais e às experiências de discriminação racial, indicando que o espaço pedagógico construído durante a atividade possibilitou a emergência de vivências e percepções frequentemente silenciadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a literatura em performance mostrou-se um dispositivo capaz de articular expressão artística e reflexão crítica, permitindo que os estudantes se reconhecessem como sujeitos de fala e de experiência. Outro aspecto relevante observado foi o fortalecimento da participação coletiva.

O caráter performático do *slam*, que envolve corpo, voz e escuta, estimulou a interação entre os participantes e contribuiu para a construção de um ambiente de respeito às diferentes experiências e formas de expressão. Ao ocupar o espaço da sala de aula com narrativas que dialogam com identidades, memórias e trajetórias sociais diversas, a poesia falada favoreceu a construção de um espaço pedagógico mais sensível às pluralidades culturais presentes entre os estudantes.

Diante disso, os resultados desta experiência indicam que a inserção da literatura negra em práticas pedagógicas pode contribuir significativamente para o fortalecimento de uma educação comprometida com a valorização da diversidade cultural e com o enfrentamento das desigualdades raciais. Ao articular literatura, oralidade e performance, o *slam poetry* amplia as possibilidades de trabalho com o texto literário na escola e cria condições para que diferentes vozes sejam reconhecidas, escutadas e valorizadas. Assim, iniciativas que incorporam a poesia em performance no contexto educacional revelam-se caminhos potentes para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e socialmente comprometidas.



Referências

- AMARAL, Mônica. **Rap e educação**: rap é educação. São Paulo: Summus, 2011.
- CRIPPA, Giulia. **Memória**: conceitos e perspectivas. São Paulo: Annablume, 2012.
- D'ALVA, Roberta Estrela. **Teatro hip-hop**: a performance poética do ator-MC. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África I**: metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática / UNESCO, 1982.
- MALI, Taylor. **What teachers make**: In praise of the greatest job in the world. New York: Putnam, 2012.
- TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório**: performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.



DA LEITURA AO LETRAMENTO LITERÁRIO: PRÁTICAS EXITOSAS POR MEIO DO LIVRO *A CONDUTORA DE SONHOS*, DE ALEXANDRINA AIRES

Fabricia Soares da Silveira Oliveira¹

Concísia Lopes dos Santos²

A leitura é uma prática social fundamental à vida humana, uma vez que por meio dela o leitor adquire habilidades de compreensão, interpretação, argumentação e, por conseguinte, a criticidade do indivíduo, então, essa competência é uma importante aliada à escolarização. O presente artigo tem como objetivo apresentar uma sistematização de trabalho que promove letramento literário por meio da obra *A condutora de sonhos*, de Alexandrina Aires, onde os estudantes vivenciaram uma leitura fluida, motivadora e inspiradora, tendo como exemplo de protagonista de vida a protagonista Sandra. A pesquisa foi interventiva, a qual utilizou a sequência básica de Cosson (2022) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Sales Gadelha de Oliveira, como público-alvo os alunos dos nonos anos do ensino fundamental da referida instituição. Observou-se que

1 Discente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Docente de Língua Portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Sales Gadelha de Oliveira e na ECI Dorgival Silveira, em São Francisco, PB. E-mail: fabriciasilveira44@gmail.com

2 Professora da área de Teoria da Literatura do Departamento de Letras Estrangeiras no Campus Avançado de Pau dos Ferros, do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, do Programa de Pós-graduação em Letras e colaboradora no Programa de Mestrado Profissional em Letras – Pau dos Ferros. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: concisialopes@uern.br



esse trabalho foi relevante à escolarização dos alunos, uma vez que eles puderam entrar em contato com a literatura e com quem a produz, por meio dela construir sentidos com a vida social de cada um deles. Para isso, utilizaram metodologias da rotina da escola, como resenhas, dinâmicas, discussões, infográficos e vídeos. Além disso, o trabalho em grupo foi preponderante em todos os aspectos, principalmente quanto à produção de materiais concretos para apresentação às suas famílias, comprovando que a literatura além de escolarizar, humaniza, socializa e promove cidadania.

Considerações iniciais

A leitura é uma prática social fundamental à vida humana, uma vez que por meio dela o leitor adquire habilidades de compreensão, interpretação, argumentação e, por conseguinte, a criticidade do indivíduo, então, é uma importante aliada à escolarização. Nesse processo, a literatura vem como parte integrante para desenvolver essas capacidades, pois conforme COMPAGNON (2009, p.30) “a literatura deleita e instrui”. Assim sendo, o letramento literário é a melhor opção para promover esses mecanismos de leitura, além disso, conforme Cosson (2022) à humanização do indivíduo.

O processo desse letramento na escola faz com que o estudante conheça obras literárias, discuta esses textos com outros colegas, o que possibilitará uma ampliação de repertórios, pois quanto mais lê, vocábulos serão adicionados nos discursos e, conseqüentemente, a competência literária será desenvolvida. Ademais, o estudante entra em contato com a leitura de forma direcionada, pois ele buscará informações pertinentes ao texto que, com o tempo e com mais leituras, ele poderá fazer um diálogo com outras obras e com suas vivências sociais.

Contudo, na prática, muitas escolas têm se esquivado desse trabalho, mesmo sabendo da sua importância e da obrigatoriedade defendida pela BNCC (2018)³:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial

3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define as aprendizagens essenciais para todos os alunos da Educação Básica no Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A BNCC estabelece as diretrizes que determinam o que os estudantes devem aprender em cada etapa, com foco nas competências e habilidades essenciais que devem ser desenvolvidas.



destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BNCC, 2018, p. 136).

O que se tem visto é que as avaliações externas e o que é cobrado nelas são prioridades nesse espaço educativo. No entanto, o trabalho com a literatura leva os alunos a adquirirem os descritores de Língua Portuguesa⁴ referentes à leitura de forma mais eficiente. O que falta, muitas vezes, é a sistematização do ensino para chegar a esse letramento literário. Em vista disso, encontra-se alunos cada dia mais dispersos da literatura e esse caminho torna-se difícil para o processo de escolarização.

Nesse sentido, os alunos vivem “a falsa ilusão” que não gostam de ler, porém isso é reflexo da ausência do trabalho literário na escola. Assim sendo, como o aluno afirmará o gosto pela leitura literária se este não o foi apresentado? Desse modo, deixa-se de trabalhar o belo que essa forma de arte proporciona, bem como as vivências emocionais que ela proporciona. Todorov (2009) apresenta “a capacidade que a literatura tem de ampliar infinitamente o mundo vivido, tornando-o mais belo e pleno de sentido, enriquecendo a experiência pessoal através da interação com o outro” (Todorov, 2009, p. 23 e 24). No entanto, essa emoção que faz o leitor sentir não está relacionada com as informações que o texto traz, mas sim a que ele gera no leitor, criando um elo entre o leitor e a literatura (JOUVE, 2012).

Por essas razões, buscou-se, através dessa experiência de leitura, promover letramento literário por meio da obra *A condutora de sonhos*, de Alexandrina Aires, onde os estudantes pudessem vivenciar uma leitura fluida, motivadora e inspiradora, que os influenciasse a romper barreiras que dificultam no dia a dia para buscar seus sonhos, assim como na história da protagonista Sandra.

Este artigo está dividido em duas partes: a primeira traz abordagens sobre a obra *A Condutora de Sonhos*, bem como sobre a autora Alexandrina Aires. Logo

4 Os descritores de Língua Portuguesa são termos padronizados que identificam os conteúdos e as habilidades que são avaliadas em provas como o Saeb e o Enade. Eles definem o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer em cada área do conhecimento, servindo de guia para a elaboração de questões e a avaliação do desempenho dos alunos.



após, encontra-se a pesquisa interventiva por meio da experiência exitosa com o livro, baseada na sequência básica de Cosson (2022). Por fim, apresenta-se os resultados dessa poderosa ferramenta de espaço de discussões que gerou produções de sentidos quanto ao exemplo de força da escritora negra, bem como no combate ao racismo.

Uma leitura sobre a obra *A condutora de sonhos*, de Alexandrina Aires

No século XX, principalmente na Região Nordeste, estudar era um privilégio para poucas pessoas em virtude da necessidade de as pessoas terem que trabalhar na roça, assim como na família de Sandra, personagem protagonista do livro *A Condutora de Sonhos*, de Alexandrina Aires. Além de lutar contra os desafios da pobreza, da morte prematura de sua mãe, Sandra encontrou pelo caminho situações marcadas pelo racismo, o que exigiu dela uma postura firme diante dessas adversidades.

O livro tem uma peculiaridade, ele é autobiográfico por trazer a história da própria escritora, mas o narrador apresenta-se em terceira pessoa porque Alexandrina decidiu colocar o nome da protagonista de Sandra, nome este que a sua mãe teria escolhido para registrar, no entanto, o pai, em concordância com o registrador, ao realizar o ato colocou o nome Alexandrina. Assim sendo, as pessoas a conheceram por esses dois nomes. De acordo com a autora, numa mesa redonda na escola referida neste trabalho, a utilização do nome da personagem principal se deu para homenagear a sua mãe. É importante destacar que a obra mesmo que traga uma história baseada em fatos reais, ela é ficcional:

Daí decorre que uma obra literária não pode significar algo somente para mim. Talvez eu veja nela algo que ninguém mais vê, mas o que eu vejo deve ser, em princípio, compartilhável com outras pessoas para que se possa considerá-lo como um significado. Na verdade, só posso formular um significado para mim na língua que compartilho com outros (Eagleton, 2022, 150).

O narrador apresenta, inicialmente, o espaço, o lugar que Sandra mora trazendo descrições aprimoradíssimas de São Francisco, município de Sousa, fazendo com que o leitor possa visualizar mentalmente esse contexto:



No sertão da Paraíba, num pequeno distrito, existia apenas uma rua principal, que se iniciava com o mercado público onde havia as festas tradicionais. Ao lado, se encontrava a lavanderia, onde muitas mulheres ganhavam a vida lavando roupas para outras famílias. O posto de saúde sempre atendia a todos, mesmo contando com apenas três enfermeiros. Mais acima, estavam as bodegas, onde as famílias compravam os mantimentos, que nem sempre eram suficientes para pagar apenas com o dinheiro que recebiam da colheita de algodão que plantavam todos os anos na esperança de amenizar a situação de pobreza da família (Mendonça, 2022, p. 13).

Após entrar em contato com a comunidade, é apresentada a protagonista da história, juntamente com sua família, embora traga esse contexto de pobreza, a felicidade encontra-se nas pessoas que tem esse laço familiar, marcando principalmente:

Nos arredores da principal, havia algumas casas mais simples, e ali, vivia uma menina de pele negra, cabelos cacheados e olhos castanhos, com poucas condições de vida. Vivia em um mundo que era só seu, e que, vez ou outra, estava a cantarolar, Era divertida, chamava a atenção de todos com o seu olhar, que parecia sempre estar à procura de algo. Brincava, pulava, dançava, usava sua imaginação criando seus brinquedos com pedras, cascas de melancia, sabugo de milho – ela inventava de tudo, contagiava a todos que por ali passavam com sua alegria (Mendonça, 2022, p. 14).

O enredo, além dessa situação inicial, nos mostra que diante das dificuldades, Sandra vê na educação o meio de transformar sua vida e de sua família, por isso, queria muito estudar, porém esse “privilegio” não poderia ser para todos os filhos, uma vez que seus pais não tinham condições de comprar o fardamento dos dois filhos que queriam ter uma educação escolarizada. Então, o seu irmão que também tinha o desejo de estudar, cedeu para que ela realizasse esse sonho.

Na tentativa de ajudar a mãe nas finanças, Sandra vende pirulitos feitos com açúcar e suco em pó na festa do bode, a manifestação cultural mais prestigiada da comunidade, hoje cidade. Com esse dinheiro ela conseguiu fazer uma feira. Mal sabia ela que algo muito triste estava por vir, a sua mãe foi acometida por um câncer de estômago, o que resultou na morte prematura, deixando uma grande lacuna no pequeno coração da menina, que carregava em si, a partir dessa trágica situação, a responsabilidade de ajudar seu pai com a família. Mas vencer era o que ela mais queria:

Vivia sonhando no mundo da leitura, onde ela podia ir ao mais alto topo do conhecimento e viver as fantásticas aventuras do conhecimento



e viver as fantásticas aventuras que os livros podiam proporcionar. A cada dia, descobria um mundo novo, uma vida que, aos poucos, podia ser toda sua e tudo podia ser real (Mendonça, 2022, p. 37).

Entretanto, o narrador nos apresenta que estar na escola não era tão feliz para Sandra, visto que a referida passava rotineiramente por racismo e bullying por ela ter cheiro de sabão “ Um dia, uma professora a chamou a atenção, perguntando porque ela fedia a sabão” (Mendonça, 2022, p.37) . A menina que estava passando pelo luto da mãe, pelas obrigações domésticas para ajudar ao pai, também tinha que lidar com situações preconceituosas.

Essa situação chama a atenção do leitor e surpreende quando este acaba descobrindo que a menina sonhadora se torna professora, leciona nessa mesma escola e se depara com a mesma pessoa que a ofendeu tempos atrás. Ademais, também se tornou Conselheira Tutelar, lutando pelos direitos das crianças e adolescentes, bem como tornou-se vereadora de sua cidade na busca de melhorias para seu povo.

O livro é marcado por uma história de luta, de perseverança, que motiva o leitor a continuar à leitura com cada situação vivida, pois ela sempre traz algo novo que surpreende quem ler. Ao iniciar a leitura, o leitor é envolvido a progredir na história, sendo um excelente instrumento para trabalhar a formação de leitor e letramento literário na escola por conter um enredo que dialoga com tantas histórias vividas.

Uma sistematização de ensino de literatura para o letramento literário

A experiência exitosa baseou-se em Cosson (2022), o qual sugere uma sistematização para que o professor consiga atingir o letramento literário por meio da sequência básica, esta, por sua vez, possui quatro fases: *Motivação*, nesse passo o estudante é preparado para vivenciar o texto literário, geralmente, no que concerne ao tema. Esse momento é de suma importância, pois os leitores precisam se sentir influenciados com o que está por vir de literatura. A segunda fase é a *Introdução*, por meio dela será apresentado o autor, com informações pontuais e necessárias, dando a devida importância a quem elaborou o texto literário, bem como informações gerais sobre a obra e/ou, ainda, a leitura do primeiro capítulo (no caso de romances, por exemplo).



A terceira etapa refere-se à *Leitura* - a forma como o aluno será conduzido ao ritmo da leitura, inclusive no auxílio das dificuldades e dependendo da extensão do texto, a leitura, em sua maior parte, deve ser realizada em casa. Para isso, é importante negociar, por exemplo, quantidade de capítulos para serem lidos e intervalos (debate do processo de entendimento do texto) que fazem parte desse processo. E, por último, a *Interpretação*, nessa etapa, o aluno entra em contato com tudo aquilo que ele conseguiu inferir sobre a obra, bem como daquilo que ele consegue receber com a discussão em grupo, ou seja, as inferências que tanto de forma individual, quanto de forma coletiva conseguem extrair da leitura realizada e, por conseguinte a construção de sentidos que a literatura proporciona, ou seja, a materialização do letramento literário.

É importante destacar que estas etapas se dialogam, pois:

Dentro dos objetivos do letramento literário na escola, é possível misturar, como o fizemos, a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, sempre de acordo com as necessidades e características dos alunos, do professor e da escola. O que não se pode perder de vista é a ideia de conjunto ou de ordenamento necessários em qualquer método (Cosson, 2022, p. 72).

A presente prática exitosa de sequência básica da obra literária *A condutora de Sonhos*, de Alexandrina Aires teve como cenário a Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Sales Gadelha de Oliveira, localizada na cidade de São Francisco-Paraíba, como público-alvo os alunos dos nonos anos (três turmas) do ensino fundamental da referida instituição e teve como professora mediadora desse processo essa pesquisadora, a qual é uma das autoras deste trabalho.

A estruturação se deu da seguinte forma: no auditório da escola, foi organizado uma mesa temática e bem propícia à leitura, com cadeiras em formato de círculo para que as pessoas pudessem se sentir “presentes” naquele momento. Inicialmente a docente, junto com outros professores fizeram uma discussão sobre racismo, bullying e protagonismo quanto à busca dos seus sonhos (temas explorados na obra), onde os alunos puderam fazer inferências sobre o assunto, relatando exemplos dessa temática, ou seja, ocorreu a primeira fase da sequência – a Motivação. Logo em seguida, no mesmo dia e na mesma ocasião, se deu a Introdução, na qual foi apresentada a autora do livro, a qual esteve presente no momento para falar de suas experiências, para responder questionamentos sobre sua vida, bem como do livro (de uma forma breve) e de algumas vivências que suscitaram a escrita da obra, como mostra a imagem a seguir:



Figura 1 – Momento da motivação e introdução



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Nesse momento houve grande integração e afetividade entre os estudantes à escritora, haja vista ser um momento marcante para esses leitores ao estarem num contato direto com quem escreveu a história. Então, esse artifício do encontro trouxe entusiasmo para conhecerem aquele livro, pareciam que eles estavam vivendo algo fantástico e, ao mesmo tempo, era sim algo mágico, uma vez que eles tinham essa visão que conhecer a escritora era algo quase que inatingível. Essa cumplicidade está marcada em:

A função de despertar o fascínio do leitor pelo texto literário ocorre pelo estabelecimento de um vínculo afetivo. O “cupido”, nesse caso, não é simplesmente alguém que oferece um livro, como um mensageiro que somente entrega uma carta ou uma mensagem. Seu trabalho vai muito além. Configura-se uma mediação organizada, cuidadosamente planejada por alguém que age desse modo porque o compartilhamento de leituras, em ambientes formais ou não formais de educação, pressupõe uma relação de cumplicidade entre os envolvidos. (SOUZA, SILVA, SOUZA, 2019, p. 4)

A terceira etapa – a Leitura – iniciou-se em sala de aula, utilizando um momento inicial para deixar claro os combinados referentes a quantidade de capítulos lidos por semana e além disso, a execução dos intervalos, os quais aconteceriam a cada quinze dias para aferição de como estava o processo de decodificação e compreensão da leitura, como sugere Cosson (2022). Os intervalos



ocorreram em forma de roda de conversa, em que os estudantes relataram as dúvidas no que concerne à leitura, estruturação do gênero, bem como da escuta e socialização dessas dificuldades com outros colegas. Nessa etapa, os alunos demonstraram o seu envolvimento com a obra e o professor aproveita o espaço para dirimir intervenções necessárias à resolução desses entraves para que eles possam continuar a ler o texto de forma significativa.

A última etapa – a Interpretação - foi realizada em grupo, por meio do qual os alunos realizaram discussões sobre a obra; elaboraram textos multissemióticos, como infográficos, vídeos, slides na plataforma CANVA, com a utilização de fotos, informações sobre a autora, aspectos da obra e a relação dela com a vida dos alunos e de sua família; elaboração de dinâmicas; e produção de resenha crítica, como mostra a figura 2.

Figura 2 – Atividades da interpretação



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Em seguida, essas atividades foram apresentadas à turma que o grupo fazia parte com o intuito de oportunizar espaços de protagonismo na sua sala de aula e mostrar as inferências que os alunos apresentavam acerca da obra e a influência dela à sua vida.

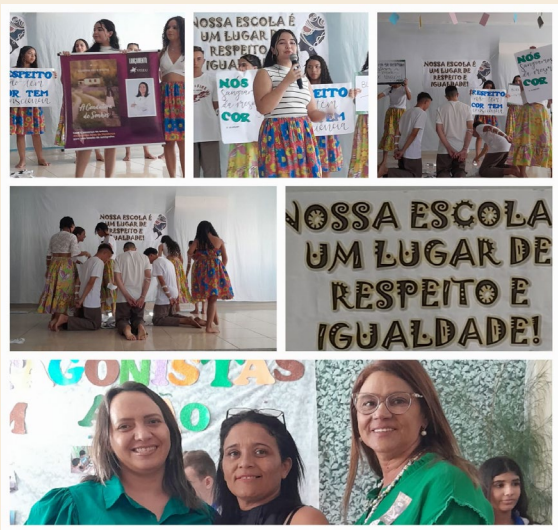
Esse é um exemplo que “a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito



do que estamos vendo e vivenciando”, de acordo com a *Base Nacional Comum Curricular*⁵ (Brasil, 2018, p. 499).

A escola, a cada final do ano letivo, promove o dia D da família na escola, momento em que as famílias assistem exposições realizadas pelos alunos. Então, os nonos anos escolheram expor trabalhos relacionados à obra. Assim sendo, uma outra etapa dessa Interpretação foi colocada em prática, dessa vez, uma sala temática em que as pessoas visitaram e receberam explicações dos próprios alunos referente à leitura. Nela, as pessoas encontraram as seguintes ações realizadas pelos estudantes: pinturas em telas que mostravam por capítulo as suas interpretações por meio de ilustrações originais deles, exposição de materiais e objetos que compunham a história do livro, uma fonte dos sonhos em que as pessoas escreviam seus ideais como forma de representação dos desejos a serem alcançados, a sala ornamentada representando a infância da autora, um cantinho para registrar as fotos nas redes sociais. E, por fim, danças e discursos relacionados à temática no auditório da escola, trazendo um discurso contra o racismo e principalmente referente à consciência negra, como expresso na figura 3.

Figura 3 – Apresentação musical



Fonte: Arquivo da autora (2023).

5 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos da Educação Básica, sendo válida para todas as escolas do Brasil, públicas e privadas, e independe da região ou da realidade socioeconômica da escola. Define as competências, habilidades, as aprendizagens essenciais e reúne os conteúdos mínimos a serem trabalhados em cada etapa do ensino no Brasil.



Figura 4 – Sala temática



Fonte: Arquivo da autora (2023).

É importante ressaltar que para o desenvolvimento desse trabalho foram pertinentes muitos momentos de pautas de relacionamentos pessoais, de valores, como: respeito, empatia e amizade, no intuito deles compreenderem as dificuldades vividas não somente por Sandra, mas por tantas outras pessoas que sofrem com as adversidades. E ainda o apoio essencial da Secretaria Municipal de Educação, da escola e das famílias no que diz respeito a materiais pedagógicos para confecção desses trabalhos.

Considerações finais

A pesquisa interventiva que trouxe a sequência básica de Cosson (2022) em que utilizou o livro *A Condutora de Sonhos*, de Alexandrina Aires possibilitou aos estudantes um universo de atividades que contemplaram produção de sentidos em torno da temática em foco, onde os aprendizes se posicionaram de forma crítica mediante às situações de injustiças vividas por Sandra, bem como às negligências governamentais com as pessoas mais pobres e, ainda, analisaram como o fato de ser negra duplicava as dificuldades. Então, a obra, relacionada à sequência básica, é convidativa a trazer o exemplo de uma menina negra que conseguiu conduzir os sonhos dela e de tantas outras pessoas.

O processo de letramento literário aconteceu devido à sistematização que se utilizou. Sem dúvidas, ver o envolvimento dos alunos com as ações que cada



fase possibilitou, com a leitura motivante, com a fluidez no entendimento – é libertador. Aliada a isso, ser protagonista no combate aos problemas sociais, por meio de ações que ainda são desafiadoras na escola, como o ensino de literatura e o trabalho em grupo, mostra que é possível quando o aluno tem a chance de também fazer parte do que é planejado. E tudo isso foi possível, após a leitura de um livro literário que, com um planejamento sistematizado, promoveu letramento literário.

É necessário reconhecer que ainda falta muito espaço à literatura nas escolas, mas sabe-se que reconhecer as práticas exitosas envolvendo essa área é uma importante oportunidade de motivar os profissionais da educação quanto à necessidade de ampliar os estudos envolvendo a literatura para que esta possa ser uma opção de humanizar a sociedade por meio da produção de sentidos que ela proporciona e de desenvolver criticidade com o que ela é capaz de dialogar.



Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 maio 2025.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução Laura Taddei Bandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

EAGLETON, Terry. **Como ler literatura**. Tradução Denise Bottmann. 1. ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução Marcos Bagno e Marcos Marcio-lino. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

SOUZA, Solange da Silva; SILVA, Paulo Demétrio Pomares da; SOUZA, Nilo Carlos Pereira de. O Cupido e o leitor: afetividade na mediação da leitura literária. **LTP**, Campinas, v. 36, n. 74, p. 47-58, maio 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S2317-09722018000300047&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 maio 2025.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.





Composto na
CAULE DE PAPIRO GRÁFICA E EDITORA
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite
Pitumbu | Natal/RN | (84) 3218 4626
cauledepapiro.com.br





COLEÇÃO GRIOTS



ISBN 978-65-5477-192-4



9 786554 771924 >