



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PPGFP

PATRÍCIA DA SILVA SOUZA

**NAS VEREDAS DOS SABERES LITERÁRIOS: ESCRITORAS NEGRAS E A
LITERATURA INFANTOJUVENIL EM PRÁTICA ANTIRRACISTA NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR**

CAMPINA GRANDE-PB
2024

PATRÍCIA DA SILVA SOUZA

**NAS VEREDAS DOS SABERES LITERÁRIOS: ESCRITORAS NEGRAS E A
LITERATURA INFANTOJUVENIL EM PRÁTICA ANTIRRACISTA NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologia e Formação Docente.

Orientadora: Dr^a Patrícia Cristina de Aragão.

**CAMPINA GRANDE-PB
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S729n Souza, Patricia da Silva.

Nas veredas dos saberes literários [manuscrito] : escritoras negras e a literatura infantojuvenil em prática antirracista na educação escolar / Patricia da Silva Souza. - 2024.

338 p. : il. colorido.

Digitado. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024.

"Orientação : Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão, Coordenação do Curso de História - CEDUC. "

1. Escritoras negras. 2. Literatura infantojuvenil afro-brasileira. 3. Educação antirracista. 4. Decolonialidade. 5. Letramento literário. I. Título

21. ed. CDD 808.068

PATRÍCIA DA SILVA SOUZA

**NAS VEREDAS DOS SABERES LITERÁRIOS: ESCRITORAS NEGRAS E A
LITERATURA INFANTO-JUVENIL EM PRÁTICA ANTIRRACISTA NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologia e Formação Docente.

Orientadora: Dr^a Patrícia Cristina de Aragão.

Aprovada em: 10 de setembro 2024.

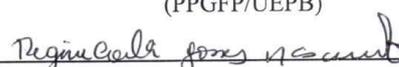
BANCA EXAMINADORA


Dra. Patrícia Cristina de Aragão (Orientadora)

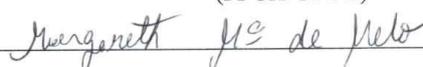
(PPGFP/UEPB)


Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento (Examinadora Interna)

(PPGFP/UEPB)


Dra. Regina Coeli Gomes Nascimento (Examinadora Externa)

(PPGH-UFCG)


Dra. Margareth Maria de Melo (Examinadora Suplente)

(CEDUC-UEPB)

CAMPINA GRANDE-PB

2024

Dedico este trabalho a toda ancestralidade negra feminina, sobretudo às mulheres escritoras, que através de suas escrituras nos revelam memória, luta, resistência e (re)existência. Narrativas que curam os corpos negros e não-negros e exalam amor, paz, luz, vida, força, coragem e ousadia para diferentes infâncias brasileiras.
A elas todo respeito e admiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao Espírito Santo pela finalização desse ciclo profissional. Espiritualidade maior que me sustentou nos diferentes desafios vivenciados durante toda construção do projeto e dissertação.

À minha mãe Neuza, que me ensina a lutar frente às adversidades da vida, sobretudo, a acreditar e me fortalecer em todas as batalhas travadas durante minha trajetória. Ela foi e é a principal apoiadora, espelho de coragem e luta no despertar para o encantamento do ser professora/educadora inquieta, insubmissa, questionadora frente às problemáticas sociais e educativas, além de me ajudar a cuidar e ensinar o ofício de ser mãe de Maria Luiza, sua neta.

À minha mãe adotiva, Margareth, desde a graduação verdadeira pedagoga que ama o que faz e cuida de quem está por perto com carinho e aconchego de mãe.

Ao meu pai, Izaías, que ficaria encantado ao saber da grandeza que o povo negro brasileiro possui, desde a África (*In Memoriam*).

À “voinha”, Maria Firmino, minha eterna *griô*, que me ensinou a enxergar com os olhos do coração (*In Memoriam*).

Ao meu esposo, Gladystony, que demonstrou, através de sua resiliência, o verdadeiro sentido do amor e amar com sua companhia e parceria nos projetos de vida pessoal e profissional.

À minha filha, Maria Luiza, companheira assídua nas vivências acadêmicas e profissionais, que me ajuda a perceber as nuances do mundo das crianças. Fonte de inspiração para viver abundantemente.

Às minhas irmãs, Jacira, Marisa e Valquíria e ao meu irmão Jair, que estenderam apoio sempre que precisei (preciso e precisarei) para as batalhas da vida familiar e profissional.

À minha sogra Marisa, minha cunhada Elaine, minhas irmãs Marisa e Valquíria por estenderem os braços para ficarem com Maria Luiza enquanto eu estudava. Minha eterna gratidão!

À Patrícia Aragão, minha orientadora e amiga. Pessoa generosa, acolhedora, afetuosa e compreensiva. Obrigada, por ser SOL todos os dias. Pessoa de luz na minha vida e de tantos. Ela me instiga e me faz sonhar com os pés no chão.

À Robéria Nadja, minha tia adotiva, que através de sua escrita e fala exala poesia, humildade, humanidade e amor ao próximo. Ela me fez enxergar e acreditar em potencialidades que eu não vislumbrava. Eterna gratidão!

Quero estender meus agradecimentos a todos que fazem parte do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Formação de Professores- PPGFP, desde Marcelo, secretário, competência e dedicação perante as nossas solicitações e “aperreios”, bem como, a todo corpo docente, que abrilhantou o curso com conhecimentos, compromisso, disponibilidade e humildade na construção de uma educação democrática e inclusiva.

Aos meus colegas discentes da turma 2022.2, companheiros de uma jornada solidária e amigável. Gratidão!

Aos amigos Ewerton, Mirella, Kátia e Tallita, obrigada pelo apoio, partilha, presença e incentivo durante essa e tantas jornadas vividas!

À toda banca de qualificação e defesa, pelas suas valiosas contribuições na/para construção do texto e no produto pedagógico.

À Rozeane, pela paciência nas revisões de meus textos e partilha de inquietações... obrigada, amiga!

A todos/as crianças e jovens que foram e serão meus alunos/as, que me instigam a ser uma professora questionadora e curiosa, como eles...

À toda equipe (família) da Escola Municipal João XXIII, Pocinhos-PB, por sempre me apoiarem nos projetos e nas batalhas do cotidiano escolar. Gratidão!

SARAVÁ e AXÉ¹!

¹ A expressão *saravá* pode ser entendida como um sinônimo de "salve" ou "bem-vindo", usada quando algum participante chega ao culto afro-brasileiro. *Axé*, na língua iorubá, significa poder, energia ou força presentes em cada ser ou em cada coisa.

RESUMO

As veredas literárias de autoria negra feminina no contexto infantojuvenil são uma arte que ressignifica, valoriza e reconhece a importância de uma educação antirracista vinculada à tríade interseccional de biografia, arte e história para o empoderamento negro nas infâncias. Nesse sentido, este estudo objetiva analisar contribuições de escritoras negras da literatura infantojuvenil na prática educativa antirracista na Escola Municipal João XXIII, numa turma de 5º ano, em um ambiente rural, no município de Pocinhos-PB. Como aporte teórico nos ancoramos nos estudos de Duarte (2010), Gomes (2005, 2011, 2012, 2019), Munanga (2005, 2006, 2020); Ribeiro (2017, 2018) e Cosson (2009). A proposta metodológica é qualitativa, de natureza exploratória descritiva (pesquisa-ação), com análise das narrativas das autoras e literaturas. As obras literárias trabalhadas foram das escritoras Thaís Espirito Santo (2021); Neusa Baptista Pinto (2020), e Kiusam de Oliveira (2020), vinculadas às oficinas pedagógicas tematizadas, alicerçadas na perspectiva do letramento literário racial crítico e prática leitora, bem como na análise dos questionários, nas atividades interpretativas/compreensivas e no diário de campo. Para a pesquisa documental e bibliográfica utilizamos como fontes a Lei Federal 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006). Os resultados apontaram que a inclusão educacional dessa literatura colabora e contribui na emancipação do pensamento crítico e reflexivo acerca das relações étnico-raciais, no empoderamento nas concepções da negritude e identidade negra, com valorização, reconhecimento e ressignificação da historicidade sociocultural, política, educacional e identitária da ancestralidade negra africana e afro-brasileira, promovendo práticas antirracistas em sala de aula. A inserção de práticas escolares com base educacional antirracista e decolonial possibilita a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. O e-book, com sequências pedagógicas ligadas às literaturas supramencionadas, com metodologia de letramento literário racial crítico e prática leitora, contribui na/para a educação antirracista, em que as mulheres negras, intelectuais e produtoras de conhecimento, educam e formam a partir das literaturas, possibilitando que, no trabalho didático-pedagógico, os alunos vivenciem a experiência de uma educação decolonial em que os saberes da cultura negra acionam campos de conhecimentos na sua formação.

Palavras-Chave: Escritoras negras. Literatura infantojuvenil afro-brasileira. Educação antirracista. Decolonialidade. Letramento literário e racial.

ABSTRACT

Literary paths by black female authors in the children's context are an art that re-signifies, values and recognizes the importance of an anti-racist education linked to the intersectional triad of biography, art and history for the black empowerment in childhood. Thus, this study aims to analyze the contributions of black women writers in children's literature in anti-racist educational practice at Escola Municipal João XXIII, in a 5th year class, in a rural environment, in the city of Pocinhos-PB. As a theoretical contribution we anchor ourselves in studies by Duarte (2010), Gomes (2005,2011,2012,2019), Munanga (2005,2006, 2020); Ribeiro (2017,2018) and Cosson (2009). The methodological proposal is qualitative, of an exploratory and descriptive nature (action research), with analysis of the authors' narratives and literature. The literary works analysed were of the writers Thaís Espírito Santo (2021); Neusa Baptista Pinto (2020), and Kiusam de Oliveira (2020), linked to pedagogical workshops themed based on the perspective of critical racial literary literacy and reading practice, as well as analysis of questionnaires, interpretative/comprehensive activities and field diary. For documentary and bibliographical research, we used as sources Federal Law 10,639/2003, the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (2004) and Guidelines and Actions for the Education of Ethnic-Racial Relations (2006). The results showed that the educational inclusion of this literature collaborates and contributes to the emancipation of critical and reflective thinking about ethnic-racial relations, in the empowerment in the conceptions of blackness and black identity, with appreciation, recognition and resignification of the sociocultural, political, educational and identity historicity of black African and Afro-Brazilian ancestry, promoting anti-racist practices in the classroom. The insertion of school practices with an anti-racist and decolonial educational base makes it possible to value African and Afro-Brazilian history and culture. The e-book, with pedagogical sequences linked to the aforementioned literatures with critical racial literary literacy methodology and reading practice, contributes to/for anti-racist education, in which black women, intellectuals and producers of knowledge, educate and form from its literary constructions enabling that, in the didactic-pedagogical work, the students could experience a decolonial education in which the knowledge of black culture activates fields of knowledge in their training.

Keywords: Black women writers. Afro-Brazilian children's literature. Anti-racist education. Decoloniality. Literary and racial literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-----------|--|-----|
| Figura 1 | Escola Municipal João XXIII..... | 34 |
| Figura 2 | Índios Cariris Tarairiús..... | 35 |
| Figura 3 | A horta da escola..... | 37 |
| Figura 4 | Refeitório da escola..... | 38 |
| Figura 5 | O parquinho da escola..... | 39 |
| Figura 6 | Espaço para leitura/sala dos professores/as..... | 40 |
| Figura 7 | Estudantes do 5º ano..... | 42 |
| Figura 8 | Projeto Político Pedagógico (anterior e atual) | 48 |
| Figura 9 | Reunião com parte da equipe escolar para inclusão da educação étnico-racial no PPP da Escola João XXIII..... | 49 |
| Figura 10 | Reunião presencial com as famílias do 5º ano..... | 76 |
| Figura 11 | Reunião síncrona com as famílias do 5º ano..... | 76 |
| Figura 12 | Escritora Taís Espírito Santo..... | 100 |
| Figura 13 | Capa da literatura <i>Ashanti, Nossa pretinha</i> | 101 |
| Figura 14 | Autora Neusa Baptista Pinto..... | 103 |
| Figura 15 | Imagem da literatura <i>Cabelo ruim?</i> | 105 |
| Figura 16 | Autora Kiusam de Oliveira..... | 106 |
| Figura 17 | Literatura <i>O Black Power de Akin</i> | 108 |
| Figura 18 | 1ª oficina da literatura <i>Ashanti, nossa pretinha: África, berço da humanidade</i> | 152 |
| Figura 19 | 1ª oficina da literatura <i>Ashanti, nossa pretinha: Quebra-cabeça do continente africano</i> | 153 |
| Figura 20 | 2ª Oficina da literatura <i>Ashanti, nossa pretinha: Imagem da autora da literatura</i> | 154 |
| Figura 21 | 2ª Oficina da literatura <i>Ashanti, nossa pretinha: O Trono de Ouro do reino Axante</i> | 155 |
| Figura 22 | 2ª Oficina da literatura <i>Ashanti, nossa pretinha: Adinkras do povo Axante</i> | 156 |
| Figura 23 | 2ª Oficina da literatura <i>Ashanti, nossa pretinha: Jogo da memória mulheres precursoras e jogo da memória mulheres da atualidade</i> | 157 |
| Figura 24 | 2ª Oficina da literatura <i>Ashanti, nossa pretinha: Estudantes jogando o Jogo da Memória das Mulheres Precursoras e da Atualidade</i> | 158 |
| Figura 25 | 3ª Oficina da literatura <i>Ashanti, nossa pretinha: Roda de leitura com estudantes/colaboradores</i> | 159 |
| Figura 26 | 3ª Oficina da literatura <i>Ashanti, nossa pretinha: Estudantes/colaboradores na praça para prática de leitura</i> | 160 |
| Figura 27 | 3ª Oficina da literatura <i>Ashanti, nossa pretinha: Realização da interpretação reflexiva da literatura</i> | 161 |
| Figura 28 | 1ª oficina da literatura <i>Cabelo ruim? Conhecendo a autora Neusa Baptista Pinto</i> | 162 |
| Figura 29 | 1ª oficina da literatura <i>Cabelo ruim? Construção da boneca Abayomi</i> | 163 |
| Figura 30 | 1ª oficina da literatura <i>Cabelo ruim? Leitura em família</i> | 164 |
| Figura 31 | 2ª oficina da literatura <i>Cabelo ruim? O empoderamento da menina/mulher negra brasileira</i> | 165 |
| Figura 32 | 2ª oficina da literatura <i>Cabelo ruim? Pintura facial</i> | 166 |
| Figura 33 | 2ª oficina da literatura <i>Cabelo ruim? Pintura facial, turbante e jóias afrorreferenciadas</i> | 167 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figura 34 | 3ª oficina da literatura <i>Cabelo ruim? Filosofia Ubuntu: vivência com a música da cantiga africana- Funga Aláfia</i> | 169 |
| Figura 35 | 3ª oficina da Literatura <i>Cabelo Ruim? Construção da revista Personalidades - Mulheres Negras</i> | 170 |
| Figura 36 | 1ª oficina da literatura <i>O Black Power de Akin: Visualização do curta-metragem Vista minha pele</i> | 173 |
| Figura 37 | 1ª Oficina da literatura <i>O Black Power de Akin: Realização da atividade interpretativa</i> | 174 |
| Figura 38 | 2ª oficina da literatura <i>O Black Power de Akin: Capoeira: dança, luta ou jogo?</i> | 175 |
| Figura 39 | 2ª oficina da literatura <i>O Black Power de Akin: Brincadeiras africanas..</i> | 177 |
| Figura 40 | 3ª oficina da literatura <i>O Black Power de Akin: Medicina ancestral e o caderno de receita das famílias 5º ano</i> | 177 |
| Figura 41 | 3ª oficina da literatura: <i>O Black Power de Akin: Ensaio para teatralização da literatura</i> | 178 |
| Figura 42 | 1ª Mostra Literária Afro-brasileira na Escola Municipal João XXIII: Palco para apresentações | 179 |
| Figura 43 | 1ª Mostra Literária Afro-brasileira na Escola Municipal João XXIII: Literaturas e bonecas fantoches das literaturas | 180 |
| Figura 44 | 1ª Mostra Literária Afro-brasileira na Escola Municipal João XXIII: Ciranda de bonecas Abayomis | 180 |
| Figura 45 | 1ª Mostra Literária Afro-brasileira na Escola Municipal João XXIII: Jogo da memória e caderno de receitas medicinais | 180 |
| Figura 46 | 1ª Mostra literária afro-brasileira na Escola Municipal João XXIII: Colcha de Adinkras e revista personalidades | 181 |
| Figura 47 | 1ª Mostra Literária Afro-brasileira na Escola Municipal João XXIII: Vivência teatral com os estudantes a partir da literatura <i>O Black power de Akin</i> | 182 |
| Figura 48 | Compilado de desenhos realizados pelos colaboradores: O que é a África para você? | 186 |
| Figura 49 | Comparação da família de Ashanti com a da estudante (estudante Glória Maria) | 188 |
| Figura 50 | Comparação da família de Ashanti com a da estudante (estudante Teresa de Benguela) | 189 |
| Figura 51 | Compilado de imagens: Representatividade da música <i>Raízes</i> (Negra Li) | 191 |
| Figura 52 | Texto interpretativo sobre preconceito, discriminação e racismo (estudante Marielle Franco) | 194 |
| Figura 53 | Texto interpretativo sobre preconceito, discriminação e racismo (estudante Maria Quitéria) | 195 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Quadro 1 | Onze características da pesquisa-ação..... | 29 |
| Quadro 2 | Etapas da pesquisa-ação..... | 30 |
| Quadro 3 | Datas das oficinas pedagógicas realizadas a partir das literaturas de escritoras negras..... | 151 |
| Quadro 4 | Quadro com as letras iniciais dos nomes dos estudantes e pseudônimos intelectuais negras..... | 185 |
| Quadro 5 | Reescrita do texto comparação da família de Ashanti com a da estudante Glória Maria..... | 188 |
| Quadro 6 | Comparação da família de Ashanti com a de Teresa de Benguela - Reescrita do texto..... | 189 |
| Quadro 7 | Reescrita do texto: texto interpretativo sobre preconceito, discriminação e racismo. Estudante: Marielle Franco..... | 194 |
| Quadro 8 | Reescrita do texto: texto interpretativo sobre preconceito, discriminação e racismo. Estudante: Maria Quitéria..... | 195 |
| Quadro 9 | Gráfico demonstrativo - Autodeclaração inicial dos estudantes..... | 198 |
| Quadro 10 | Gráfico demonstrativo - Autodeclaração inicial dos estudantes..... | 198 |
| Quadro 11 | Respostas do questionário: Sobre o que mais gostou das oficinas..... | 199 |
| Quadro 12 | Respostas do questionário: Sobre o que mais gostou na oficina da literatura <i>Ashanti, nossa pretinha</i> | 200 |
| Quadro 13 | Respostas do questionário: Sobre aspectos da família de Ashanti..... | 201 |
| Quadro 14 | Respostas do questionário: Sobre a representatividade do cabelo crespo na literatura <i>Cabelo Ruim?</i> | 202 |
| Quadro 15 | Respostas do questionário: Sobre o que mais gostou da literatura <i>O Black Power de Akin</i> | 203 |
| Quadro 16 | Respostas do questionário: Sobre o que mais gostou em todas oficinas temáticas experienciadas..... | 204 |

SUMÁRIO

| | | |
|-----|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 2 | CAMINHOS DA PESQUISA: ABORDAGENS METODOLÓGICAS | 24 |
| 2.1 | Abordagem da pesquisa..... | 25 |
| 2.2 | A Escola e a comunidade..... | 34 |
| 2.3 | Colaboradores da pesquisa..... | 40 |
| 2.4 | Instrumentos da Pesquisa..... | 47 |
| 2.5 | Percursos para organização e planejamento das oficinas..... | 56 |
| 2.6 | Trajetos construídos no caminhar da pesquisa..... | 74 |
| 3 | ESCRITORAS NEGRAS E A LITERATURA ANTIRRACISTA..... | 78 |
| 3.1 | Trajetos históricos e sociais das mulheres negras na sociedade brasileira: contextos de luta | 78 |
| 3.2 | Escritoras negras e a literatura infantojuvenil em sala de aula | 94 |
| 4 | FIOS QUE TECEM O CURRÍCULO E A ABORDAGEM ANTIRRACISTA DE EDUCAR: PRÁTICAS DE EDUCAR DECOLONIAIS..... | 112 |
| 4.1 | A pedagogia decolonial e a educação antirracista..... | 112 |
| 4.2 | A educação antirracista e prática educativa escolar nos anos iniciais..... | 122 |
| 4.3 | Práticas educativas decoloniais e o currículo na abordagem da questão étnico-racial na formação das crianças..... | 135 |
| 5 | ERGUER VOZES: LITERATURA NEGRA FEMININA E EXPERIÊNCIAS DO EDUCAR ANTIRRACISTA E DECOLONIAL NAS SÉRIES INICIAIS..... | 146 |
| 5.1 | Círculos temáticos de saberes em oficinas pedagógicas..... | 147 |
| 5.2 | Reflexões dos trajetos das práticas educativas..... | 183 |
| 5.3 | Produto educacional: E- Book- <i>Trilhando caminhos, desenhando histórias e tecendo saberes. Escritoras negras e a literatura infantojuvenil em prática antirracista e decolonial</i> | 205 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 206 |
| | REFERÊNCIAS | 209 |
| | APÊNDICES | 223 |
| | APÊNDICE 1 –QUESTIONÁRIO 1 | 223 |
| | APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO 2..... | 225 |
| | ANEXOS –..... | 228 |
| | ANEXO 1 – PARECER | 228 |
| | ANEXO 02- EBOOK..... | 230 |

1. INTRODUÇÃO

Me gritaram negra

Tinha sete anos apenas,
 apenas sete anos,
 Que sete anos!
 Não chegava nem a cinco!
 De repente umas vozes na rua
 me gritaram Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
 "Por acaso sou negra?" – me disse
 SIM!
 "Que coisa é ser negra?"
 Negra!
 E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
 Negra!
 E me senti negra,
 Negra!
 Como eles diziam
 Negra!
 E retrocedi
 Negra!
 Como eles queriam
 Negra!
 E odiei meus cabelos e meus lábios grossos
 e mirei apenas minha carne tostada
 E retrocedi
 Negra!
 E retrocedi . . .
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Neeegra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 E passava o tempo,
 e sempre amargurada
 Continuava levando nas minhas costas
 minha pesada carga
 E como pesava!...
 Alisei o cabelo,
 Passei pó na cara,
 e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma
 palavra
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Neeegra!
 [...].
 (Victoria Santa Cruz, Lide UFF, Youtube, 2013)²

A problemática do racismo brasileiro é histórica e ainda se faz presente em todas as estruturas da sociedade. Pessoas foram sequestradas em várias regiões do continente africano, trazidas em navios negreiros em quase 400 anos de escravidão, despojadas de liberdade,

² Este fragmento de poema é da compositora, coreógrafa e desenhista, expoente da arte afroperuana da Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra.

identidade e cultura, submetidas à inferiorização e objetivadas, tornando-se mercadoria sem direitos sobre seus corpos-almas-vidas. O racismo é tecido no seio da sociedade brasileira, subscrito de maneira velada nas relações étnico-raciais em todos os âmbitos da sociedade. Ele é vivenciado desde a mais tenra idade, nas diferentes infâncias brasileiras, primordialmente nos espaços familiares e escolares, sendo muitas vezes camuflado pelas multifaces que se introduz: através das práticas de discriminação e preconceito direcionadas aos corpos/almas negras, historicamente construídos, como reflete este fragmento do poema: *Me gritaram de negra*, de Victória Santa Cruz. Ele anuncia a negação de si, como pessoa negra, da identidade negra, projeto arquitetado pelas estruturas do racismo para a disseminação dos corpos/almas da negritude brasileira.

A partir do dia 14 de maio de 1888, um dia após a abolição da escravatura no país, prevaleceu uma omissão de políticas públicas que pudessem equiparar e reconhecer a importância do povo negro na construção do Brasil. Para ratificar sua ausência, o Estado brasileiro referendou políticas legislatórias que proibiam o acesso à escola, à moradia e ao trabalho. Sem acesso à alimentação e sem cidadania, essa ausência consistiu um verdadeiro crime contra a ancestralidade negra, com a violação de Direitos Humanos, conforme referenda a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 1º “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”³.

Dessa maneira, a legitimidade do racismo configurou-se através de decretos e leis que proibiam o acesso à Educação, a exemplo da Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro, que evidencia que, “Artigo 3º - São proibidos de frequentar as Escolas Públicas: 1º Todas as pessoas que padecerem moléstias contagiosas. 2º - Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos”⁴. Outra legislação, condizente com a política que corrobora com a prática racista é a lei da Proibição da capoeira de 1890 a 1937: o Decreto número 847, de 11 de outubro de 1890, que no capítulo XIII, do Artigo 402, salienta a proibição de “Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação Capoeiragem: andar em carreiras, com armas

³Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>.

⁴ Primeira Lei da Educação, que proíbe negros e negras de frequentarem as escolas públicas. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/pt43anos/timeline/primeira-lei-da-educacao-proibe-negros-e-negras-defrequentarem-asescolaspublicas/#:~:text=Primeira%20lei%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20pro%C3%ADbe%20negros%20e%20negras%20de%20frequentarem%20as%20escolas%20p%C3%BAblicas,17%20de%20novembro&text=Lei%20n..de%20frequentar%20as%20escolas%20p%C3%BAblicas%E2%80%9D>.

ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens[...]”⁵. Bem como a cidadania exercida através do voto: de acordo com a Constituição de 1824, no Capítulo VI, era permitido votar homens maiores de 25 anos, com renda anual determinada. E, excluídos homens com renda abaixo do valor determinado, os soldados, os indígenas, os escravizados e as mulheres.⁶

Conseqüentemente, no processo de formação da população brasileira, os povos de origem indígena e negra eram excluídos e invisibilizados legalmente, e as estruturas configuraram-se sutilmente através de uma narrativa de “democracia racial”, prevalecendo o sistema patriarcal e capitalista, na ótica de práticas machistas, sexistas, misóginas e racistas. Este fato nos dá uma abertura para pensarmos que o domínio da intelectualidade era direcionado à supremacia branca androcêntrica, na ocupação de cargos e autarquias sociais, no campo educacional, social, econômico e literário.

Essa estrutura adentra os espaços escolares de forma sutil, mas latente, não somente nos materiais didáticos pedagógicos, mas sobretudo nas vivências pedagógicas a partir do fazer pedagógico com a propositura de um currículo homogêneo, colonialista, de referencial idealista e teórico unificado. Essa “sutileza” na qual o racismo estrutural articulou-se nos âmbitos sociais, “educou” a sociedade para ver o racismo com naturalidade, sobretudo no contexto escolar, com estudos de clássicos da literatura infantojuvenil, tais como Branca de Neve, Rapunzel e João e Maria, os quais sugerem que a criança negra ou não-negra referencie espontaneamente sua imagem à do personagem/protagonista, de forma a enaltecer a imagem do povo branco, mostrando uma superioridade nas relações interpessoais relacionando-as a estereótipos.

Dessa maneira, presencia-se no/com os/as estudantes negros/as a negação de si e da ancestralidade negra em virtude de um currículo unificado e colonialista e de práticas pedagógicas que privilegiam a cultura europeia. Apesar de uma legislação que garanta a obrigatoriedade no ensino da cultura e história indígena e africana e afro-brasileira, essa pauta persiste em ser fragmentada e romantizada no currículo escolar da Educação Básica, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido refletiu Cavalleiro (2012, p.33).

Penso que a não percepção por parte das crianças também está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema. A ausência do debate

⁵Lei de proibição da capoeira. Disponível: <https://capoeiraocec.webnode.com.br/artecapoeira/lei%20de%20proibi%C3%A7%C3%A3o%20da%20capoeira/>.

⁶ Constituição de 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm.

social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança a formar uma visão crítica sobre o problema. Tem-se a ideia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. Por outro lado, há a vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável ao ponto de vista da educação.

A criança, negra e a não-negra, sem ter o conhecimento da problemática do racismo na sociedade e em sua própria vida, incorpora com negatividade aspectos relacionados à sua imagem perante o espelho, desejando ser branca, como o príncipe das literaturas clássicas, ou até dentro da escola, com vivência de xingamentos estereotipados. E o silêncio da escola e do/a professor/a, que realiza práticas pedagógicas romantizadas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, acaba por podar sonhos, esperanças e, sobretudo a verdadeira identidade negra brasileira, com inúmeros heróis e heroínas que lutaram e resistiram e (re)existiram para a permanência da riqueza histórica e cultural africana e afro-brasileira no país.

É preciso compreender a realidade do sistema patriarcal, sexista e misógino, e a presença da mulher silenciada, oprimida, subalternizada, violentada, sobretudo, a mulher negra. E sua presença na sociedade brasileira é apresentada em literaturas infantojuvenis com profissões que não sobressaem sua beleza, sua potência intelectual e a cultura e história da ancestralidade africana e afro-brasileira. Nesse mesmo sentido corroborou Oliveira (2020, p.05), pontuando que:

[...] Pesquisas e estudos comprovam que mulheres têm sofrido com os impactos de viverem em uma sociedade machista e, as mulheres negras sofrem com duplo ou triplo impacto tendo em vista enfrentamentos violentos diários por carregarem fenótipos desprezados pela sociedade, a saber: sua condição social ou de orientação sexual. Tais especificidades vividas por cada uma delas incidem diretamente na qualidade de vida emocional, acadêmica, psíquica, espiritual, social, afinal, mulheres negras tem uma saga crepuscular em busca delas mesmas, a partir de uma contradição que se ergue gigantemente diante delas: desde a infância devem se socializar em uma sociedade que as rejeita.

A abertura para estudo se deve com a promulgação da Lei Federal 10. 639/2003 e à alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos artigos 26-A E 79-B, estabelecendo, em todo currículo das escolas públicas e privadas de todo país, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, no ensino da Literatura, Educação Artística e História brasileira em forma de reconhecimento, valorização e reparação a todas as formas de discriminação, preconceito e racismo vividos pelo povo negro no país em quase 400 anos do processo de escravização. E, em 2004, se estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e

Africana, instituída pela Resolução 01, de março de 2004:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para se orgulharem da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver e de se relacionar com as outras pessoas, notadamente negras (Brasil, 2004, p.16).

Partindo destas premissas supramencionadas, referendamos como objeto de pesquisa a escrita negra e feminina nas narrativas literárias infantojuvenis ficcionais, como forma de referendar as memórias ali experienciadas para combater o racismo e possibilitar novas maneiras de ensinar e aprender sobre a cultura negra e suas múltiplas histórias a partir de escritoras afro-brasileiras, permitindo a construção do conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira numa perspectiva crítica e reflexiva desses saberes e de sua ancestralidade, para corroborar com a importância de laços familiares com afeto e cuidado, numa perspectiva antirracista de educar. É necessário fissurar o espaço de escrita literária brasileira que historicamente foi formado pela branquitude androcêntrica.

A Lei Federal 10.639/2003, abre caminhos para a apreciação da escrita negra e feminina em maior escala e aceitação, sobretudo no contexto infantojuvenil, onde essa escrita referencia não somente uma conquista, mas a ressignificação do lugar de fala da mulher negra na sociedade brasileira como produtora de conhecimento, pedagogias e caminhos salutares para a construção identitária nas infâncias brasileiras.

Dessa maneira, a escrita negra e feminina corrobora na representatividade do povo negro no país, na multiplicidade e riqueza para colaborar no processo construtivo da identidade da criança negra ou não-negra. Como salientou Hall (2006, p. 07). “[...] O conceito com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea [...]”. E, nesse processo torna-se importante que a identidade seja construída com uma educação antirracista e decolonial, para desmistificar toda forma de preconceito e discriminação racial que ainda se fazem presentes dentro/fora das instituições escolares, associados ao racismo estrutural.

Portanto, é vital o reconhecimento e a valorização da literatura infantojuvenil afro-brasileira na exclusividade das narrativas de escrita negra feminina, para que as crianças tenham orgulho de pertencer ao povo negro e de ser negro/a. E, o ambiente escolar é o espaço privilegiado nesta construção de autonomia identitária, trazendo significados e significância

para o convívio nas interações sociais, sabendo conviver, ser, e se fazer cidadãos críticos dentro de uma sociedade pluriétnica e multicultural.

É necessário compreender que a literatura infantojuvenil propagava práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias, com estereótipos e subalternização de personagens negros, e que a partir da Lei Federal 10.639/2003, promulgada há mais de duas décadas, promoveu-se uma abertura de maneira efetiva no contexto escolar, e através das literaturas infantojuvenis afro-brasileira de escrita negra e feminina, propostas do nosso estudo, pode se promover um diálogo com história e cultura africana e afro-brasileira e problematizações de forma a combater diretamente o racismo e tensionar uma (re)construção da identidade negra a partir da ancestralidade evocada nas narrativas.

A temática africana e afro-brasileira sempre esteve presente na minha vida acadêmica, profissional e pessoal, com parceria atuante nos diferentes contextos onde eu estiver e que eu possa atuar. A identidade negra está inserida de forma intrínseca na nossa ancestralidade e a partir de uma dialogicidade afrocentrada, através das narrativas literárias de escrita negra e feminina, ela promove dentro do contexto escolar, a efetividade de uma educação antirracista e decolonial. Dessa maneira, o fragmento da música de Sued Nunes, valida o pensamento: “Povoada; quem falou que eu ando só? Nessa terra, nesse chão de meu Deus; Sou uma, mas não sou só[...]” (Nunes, 2021).

Se faz necessário ter consciência de que “sou uma, mas não estou sozinha!”, sou uma na multiplicidade de inquietações e diversidade de saberes e fazeres que alicerçam os laços do fazer pesquisa e dos caminhos trilhados no campo de educação para os estudos das relações étnico-raciais ao longo da formação profissional. Mas, afinal o que é pesquisar? Ou, ser professora e pesquisadora? Demo (2006, p.14), revela-nos que, “Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado”. Dessa maneira, a constância da inquietude de questionamentos configura-se como o primeiro passo na estrada em que o ensino e a pesquisa interseccionam e se unificam.

A Educação faz pulsar na sociedade anseios, problemáticas, experiências, questionamentos, multiplicidades de ideias e pensamentos nas diversidades de realidades, culturas, identidades e povos. Sempre fascinada pela dialogicidade do contexto educacional, adentrei, ainda na adolescência, na minha caminhada profissional, ao cursar o ensino técnico pedagógico da Escola Normal. Posteriormente, enveredei nas trilhas do Ensino Superior, com graduação em Pedagogia, na Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, entre os anos de 2009-

2014. Senti-me motivada a adentrar na caminhada da *práxis* pedagógica, participei na monitoria do grupo de estudo *PCN's em Ação*, nos estudos e direcionamento de um currículo nacional e seus direcionamentos, sobretudo, na temática dos temas transversais de pluralidade cultural. Em seguida, participei do grupo de pesquisa ligado ao PIBIC/PROSPESQ -UEPB e CNPq, com o Projeto: *O Livro didático de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a temática afrobrasileira*, envolvendo a temática afro-brasileira nas instituições escolares públicas da cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba, tendo como material de estudo o livro didático de História nas séries iniciais, e com mais afinco, a temática africana e afro-brasileira, entre os anos de 2011-2012.

Em 2015 iniciei minha jornada no contexto educacional como professora efetiva nos municípios de Pocinhos e Queimadas. Logo percebi a utilização diária de literaturas infantojuvenis no processo educativo e formativo das crianças e jovens, e a pouca utilização de literaturas com temáticas afro-brasileiras, bem como o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira de forma fragmentada e romantizada. A necessidade de introdução da história e cultura africana e afro-brasileira com valorização, reconhecimento e respeito, de maneira efetiva e diária no contexto educativo, sobretudo o empoderamento identitário de crianças e jovens negros/as na ambiência escolar foram as razões que me inquietaram na escrita do projeto.

Dessa maneira, problematizar o lugar da mulher negra a partir das escritas literárias trouxe características peculiares na identificação preponderante da escrita negra feminina, nas suas resistências e conquistas na historiografia brasileira, apresentando uma contribuição ímpar na pesquisa e nos olhares, nos saberes e fazeres experienciados na pesquisa, bem como na promoção e efetividade de uma educação antirracista.

Apresentamos como objetivo geral deste estudo analisar as contribuições de escritoras negras na literatura infantojuvenil afro-brasileira na prática educativa antirracista na Escola Municipal João XXIII e na formação identitária de crianças nos anos iniciais (5ºano) do ensino Fundamental. E, como objetivos específicos: verificar e refletir como as escritoras negras, a partir de suas vivências cotidianas, constroem (enveredam) seus personagens nas literaturas infantojuvenis estudadas, abordando temáticas antirracistas que permitam educar e formar em escola do campo; identificar como as temáticas da história e cultura africana e afro-brasileira são apresentadas e representadas nas narrativas literárias infantojuvenis na construção de personagens negros na formação educativa da crianças na escola do campo; propiciar vivências metodológicas através de oficinas metodológicas no uso das literaturas infantojuvenis na sala de aula dos anos iniciais (5º ano) do Ensino Fundamental como proposta educativa na discussão

da história e cultura afro-brasileira; e, por fim, produzir um e-book pedagógico, com sequências didáticas elaboradas a partir das oficinas metodológicas trabalhadas em sala do 5º ano, pertencente à Escola Municipal João XXIII, escola do campo, Pocinhos-PB.

No aspecto metodológico, o trabalho se caracteriza como pesquisa qualitativa no viés de pesquisa-ação em interface com a pesquisa biográfica, bibliográfica e documental. O trabalho foi feito por meio de observação participante, através de aplicação de questionários e vivências didático-pedagógicas na perspectiva de letramento literário e racial crítico.

No âmbito teórico nos ancoramos em Hall (2006), Munanga (2005) e Sousa (1983), nas discussões de (re) construção identitária negra; no papel preponderante que exerce a literatura afro-brasileira no contexto educacional nos embasamos nos olhares de Debus (2017) Duarte (2010) e Jovino (2006); no diálogo ímpar e essencial das lutas do Movimento Negro Feminista, na conquista do direito à escrita, sobretudo no lugar de fala que as narrativas literárias exercem nas lutas interseccionais de gênero, raça/etnia e classe contra o patriarcado e misoginia aos corpos/almas negras, nos debruçamos nas visões de Ribeiro (2018), Adichie (2019), Gonzalez (1984), Akotirene (2019), Duarte (2003), Carneiro (2003, 2005), Almeida (2019) e Bento (2022); nas discussões de letramento literário nos referenciamos em Cosson (2009), e de letramento racial crítico, em Ferreira (2014, 2022).

O diálogo de uma educação antirracista e decolonial e da Pedagogia da Ancestralidade ou Eco-ancestral na descolonização dos currículos e mentes foi feito à luz de Oliveira (2020), Oliveira; Candau (2010), Ribeiro (2019), Pinheiro (2023), Gomes (2011, 2012, 2020) e Bondiá (2002). Além disso, utilizamos os documentos oficiais, como a Lei Federal 10.639/2003 e as Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais (2006), que problematizam e versam sobre políticas educacionais, entre outros.

A presente dissertação estrutura-se em quatro capítulos, organizados da seguinte maneira: em *Caminhos da pesquisa: abordagens metodológicas*, enveredamos nos trajetos metodológicos da pesquisa, seguido das avenidas históricas da instituição escolar e da comunidade do campo em que essa se situa desde fundação até a atualidade. Adentramos na apresentação dos colaboradores da pesquisa, os quais são estudantes de 10 a 12 anos da turma do 5º ano da Escola João XXIII, pertencente ao Sítio Arruda, município de Pocinhos-PB, residentes em comunidades rurais adjacentes.

Propomos uma breve reflexão acerca da problemática do racismo estrutural a partir da configuração do “racismo à brasileira”, vinculado à questão do “mito da democracia racial”, o qual camufla e silencia práticas racistas na sociedade, sobretudo dentro das ambiências

escolares, mormente, o silenciamento histórico imposto às mulheres negras em uma sociedade constituída no modelo capitalista e patriarcal que exala machismo, sexismo e misoginia. Vemos a importância da escrita negra e feminina como fissura dos padrões impostos na produção de conhecimentos, bem como na ressignificação dos corpos negros na literatura infantojuvenil afro-brasileira na (re)construção da identidade negra nas diferentes infâncias.

Apresentamos os instrumentos e sua importância para as veredas da pesquisa, em sua base documental e bibliográfica que subsidiaram a pesquisa desde do Projeto Político Pedagógico da Escola, à Lei Federal 10.639/2003, passando pelas concepções de literatura infantojuvenil afro-brasileira, bem como pelos percursos de organização e o planejamento das oficinas didático-pedagógicas, tendo como material metodológico principal as literaturas infantojuvenis de escrita negra e feminina, pautadas na perspectiva de letramento literário e racial crítico, uma vez que esses tipos de letramentos promovem a emancipação do pensamento crítico e reflexivo voltados para a temática das relações étnico-raciais, modulados de acordo com as temáticas evocadas nas literaturas escolhidas para o estudo.

Em *Escritoras negras e a literatura antirracista*, percorremos a trajetória das mulheres negras no contexto pós-abolicionista, nos campos sociais e nos processos educativos trilhados na historiografia brasileira, focalizados na mulher negra brasileira. Explanamos vozes das mulheres na ancestralidade, as lutas sociais e interseccionais de gênero, classe e etnia-raça, nos caminhos entre o Movimento Negro Feminista e a escrita literária tecida por mulheres negras.

Na segunda seção desse capítulo, *Escritoras negras e a literatura infantojuvenil em sala de aula*, evidenciamos os caminhos trilhados nas literaturas como vozes que ecoam, através das escrituras de escritoras negras, no sentido de ressignificar o presente, projetando aspectos do futuro, sem esquecer do passado. Suas escritas representam uma potência em seus corpos, características que destacam identidade, luta, resistência, representatividade feminina, ancestralidade, cultura e história silenciada. Essas escritas representam uma fissura no cânone masculino e elitista no contexto de escrita literária, de forma a fazer emergir o lugar social da mulher negra escritora e, sejam autobiográficas ou ficcionais, remontam ao lugar de fala da mulher negra na sociedade, que buscam na literatura uma forma de resistência e de evidenciação positiva de (re)existência nos espaços da sociedade em que impera o racismo.

No capítulo intitulado *Fios que tecem o currículo e a abordagem antirracista de educar: práticas de educar decoloniais*, enveredamos nos caminhos da educação antirracista e da pedagogia decolonial na concepção de currículo multicultural e pluriétnico, como forma de efetivação da Lei 10.639/2003 na Educação Básica, na reconstrução identitária das/dos

estudantes negras/os e não-negras/os, na ressignificação da historicidade e cultural da nossa ancestralidade negra de maneira afirmativa. Um currículo que contemple a diversidade de saberes e fazeres dos povos excluídos historicamente em todos âmbitos da sociedade, como forma de reparação, reconhecimento e valorização dos povos originários e negro-brasileiro, com evidência, nesta narrativa, ao povo negro.

Na segunda seção desse capítulo caminhamos pelas trilhas da *Educação antirracista e prática educativa escolar nos anos iniciais*, a partir das concepções da educação antirracista e da pedagogia decolonial no cenário nacional, na construção da educação da/para diversidade no currículo nacional. Travamos um diálogo com as políticas educacionais para uma legítima efetivação de uma educação antirracista e decolonial de forma a consolidar direitos e conquistas na equidade de oportunidades para uma sociedade justa, solidária e compromissada com respeito à diversidade de saberes e fazeres enunciados na cultura e história africana e afro-brasileira.

Na terceira seção, adentramos nas *Práticas educativas decoloniais e o currículo na abordagem da questão étnico-racial na formação das crianças*, como premissa de uma constância de um currículo na perspectiva decolonial, moldadas para combater diretamente o currículo de história única da colonialidade do poder ser e do saber, detentores dos saberes únicos e universais. Falamos de um currículo que contemple uma formação identitária, humanizada e humanizadora, alicerçada cientificamente na historicidade do continente africano como berço da humanidade e, conseqüentemente, fonte de saberes e práticas da ancestralidade que educam(ram-rão) as nossas crianças e jovens, como forma de debruçar na edificação de uma educação antirracista, que apresenta como pressupostos *valorização, reparação e reconhecimento*, como fundamentos para a emancipação do pensamento crítico e reflexivo.

No capítulo *Erguer vozes: literatura negra feminina e experiências do educar antirracista decolonial nas séries iniciais*, apresentamos as vivências e análises das oficinas pedagógicas realizadas na instituição Escola Municipal João XXIII, pertencente ao município de Pocinhos-PB, na turma do 5º ano, anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas apresentam como objetivo fundamental promover um ensino pautado nas concepções de uma educação antirracista na perspectiva decolonial, a partir das narrativas literárias infantojuvenis de escrita negra e feminina brasileira.

Doravante, analisamos as considerações elaboradas por estudantes dos anos iniciais, em relação às literaturas estudadas nas oficinas tematizadas na escola a partir da temática proposta para a pesquisa. Organizamos, com base nas narrativas literárias trabalhadas, as percepções

dos estudantes e suas participações. E, por fim, apresentamos o produto educacional: um ebook intitulado *Trilhando caminhos, desenhando histórias e tecendo saberes: escritoras negras e a Literatura Infantojuvenil em prática antirracista e decolonial*.

Dessa maneira, as literaturas infantojuvenis afro-brasileiras de escritoras negras são usadas como material metodológico essencial no contexto educativo para subsidiar de maneira efetiva uma educação antirracista e decolonial, na observância de nuances históricas e culturais apresentadas e tematizadas pelas mesmas, de forma a re(educar) e descolonizar as mentes, de forma a combater as multifaces do racismo estrutural e ressignificar a (re)construção identitária, e no (re)conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira de forma positiva, na diversidade de infâncias e juventudes, para que todas as crianças negras e não-negras tenham orgulho de sua ancestralidade e identidade negra. Como referenda o segundo fragmento do poema de Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra, intitulado *Me gritaram Negra*:

[...] Até que um dia que retrocedia, retrocedia e que ia cair
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra!
 E daí?
 E daí?
 Negra!
 Sim
 Negra!
 Sou
 Negra!
 Negra Negra!
 Negra sou
 Negra!
 Sim
 Negra!
 Sou
 Negra!
 Negra
 Negra!
 Negra sou
 De hoje em diante não quero
 alisar meu cabelo
 Não quero
 E vou rir daqueles,
 que por evitar – segundo eles –
 que por evitar-nos algum disabor
 Chamam aos negros de gente de cor
 E de que cor!
 NEGRA
 E como soa lindo!
 NEGRO
 E que ritmo tem!
 Negro Negro Negro Negro
 Negro Negro Negro Negro
 Negro Negro Negro Negro

Negro Negro Negro
Afinal
Afinal compreendi
AFINAL
Já não retrocedo
AFINAL
E avanço segura
AFINAL
Avanço e espero
AFINAL
E bendigo aos céus porque quis Deus
que negro azeviche fosse minha cor
E já compreendi
AFINAL
Já tenho a chave!
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO.
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO
Negra sou!
(Victoria Santa Cruz, Lide UFF, Youtube, 2013)

2. CAMINHOS DA PESQUISA: ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Neste capítulo enveredamos nos caminhos de apresentação da pesquisa. Iniciamos com a abordagem metodológica, a qual se configura como qualitativa, no cunho de pesquisa-social com interface de pesquisa-ação, com trajetos de pesquisa biográfica, bibliográfica e documental para a compreensão da problemática social do racismo estrutural e de como as contribuições a partir das literaturas infantojuvenis tecidas por corpos negros femininos efetivam positividade na formação identitária positiva nas infâncias de Educação do Campo, bem como trilhamos nas avenidas da observação participante para a aplicação das sequências didáticas experienciadas pelos/as colaboradores/as da pesquisa.

Elucidamos a importância do lugar de fala através das narrativas dos corpos negros e femininos como forma de acabar com os silenciamentos históricos, sociais, políticos, educacionais, econômicos e literários aos quais as mulheres, sobretudo as negras, eram e ainda são submetidas: ao machismo, sexismo e misoginia, vinculados ao modelo de formação sociedade capitalista e patriarcal, no qual a formação do povo brasileiro fora planejada e é atualizado cotidianamente. Em seguida, apresentamos a história da instituição escolar e da comunidade, desde sua fundação à atualidade e seus adjetivos de escola do campo e nucleada, bem como os colaboradores da pesquisa, estes entre jovens de 10 a 12 anos, oriundos das comunidades adjacentes.

A posteriori, caminhamos na via dos instrumentos da pesquisa primordiais para a realização da pesquisa-ação: A Lei Federal 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Base Nacional Comum Curricular, as concepções de literatura infantojuvenil afro-brasileira e, por fim, o entrelace entre a biografia das escritoras negras e suas narrativas nas literaturas: Kiusam de Oliveira, com a literatura: *O Black Power de Akin*; Neusa Baptista Pinto com *Cabelo ruim?* e Thaís Espírito Santo, com a literatura *Ashanti, nossa pretinha*.

Nos caminhos das narrativas de escrita negra e feminina evidenciamos as vias de acesso para os terrenos da fertilidade de cura dos corpos negros, ao passo que essas elucidam saberes que são ressignificados através de suas memórias experienciadas, e promovem amorosidade e respeito à história e à cultura africana e afro-brasileira através da evocação ancestral africana e das avenidas do reconhecimento da negritude para a (re)construção identitária das infâncias negras e não-negras.

E, por fim, explanamos os percursos da organização e planejamento das oficinas

didático-pedagógicas, tendo como foco temáticas elucidadas nas literaturas infantojuvenis supramencionadas, as quais serão pautadas na metodologia de letramento literário de Rildo Cosson (2009) e de letramento racial crítico de Aparecida de Jesus Ferreira (2014, 2022). Enraizados nos solos férteis da emancipação do pensamento crítico e reflexivo à frente as temáticas das relações étnico- raciais e suas problemáticas, tendo como material metodológico essencial a escrita negra e feminina nas literaturas infantojuvenis afro-brasileira.

2.1 Abordagem da Pesquisa

Mil nações moldaram minha cara
 Minha voz uso pra dizer o que se cala
 O meu país é meu lugar de fala[...]
 Minha voz uso pra dizer o que se cala
 Ser feliz no vão, no triz, é força que me embala
 O meu país é meu lugar de fala
 Pra que separar?
 Pra que desunir?
 Pra que só gritar?
 Por que nunca ouvir?
 Pra que enganar?
 Pra que reprimir?
 Por que humilhar e tanto mentir?
 Pra que negar que ódio é o que te abala?
 O meu país é meu lugar de fala[...]

Fragmento da música *O que se cala*, de Elza Soares
 (Álbum Oficial - Deus é , Youtube, 2018).

Esse fragmento da música: *O que se cala*, interpretada por Elza Soares, reflete o silenciamento epistêmico, social, histórico e cultural da ancestralidade negra, sendo aqui apresentada como lugar de fala na literatura infantojuvenil afrobrasileira de autoria negra e feminina, como vozes que educam e ressignificam gerações e infâncias acerca da ancestralidade negra e da historicidade cultural antes e pós diáspora, como um elo que transcende o tempo e o espaço com caminhos que se cruzam e ligam o presente com o passado, redefinindo trajetos com empoderamento da nossa negritude e de narrativas alicerçadas na resistência e (re)existência da mulher negra.

Nesse intento, apresentamos as veredas literárias infantojuvenis de escrita negra feminina como fonte de conhecimento da cultura e história ancestral, e também como lugar de fala, que educa e embala viagens que entrelaçam experiências vividas pelas escritoras, pois ele transparece seus anseios, suas memórias e suas lutas em enfrentamento ao colonizador. É o erguer a voz uma libertação, uma evocação das memórias que interagem com a ancestralidade e ao escrever curam a si e ao outro, exalam amor ao ser humano e à humanidade, transparecendo

as cosmovisões africanas e da negritude de forma a educar a partir das narrativas literárias não somente para a infâncias, mas para todas/os que as leem, trazendo à tona o *erê*⁷ de cada um envolvido, numa espécie de encantamento pelo enredo, pelos personagens e pelo elo entre a ficção e a realidade, corroborando na promoção de um letramento racial.

Nesse sentido, a abordagem metodológica que dá sustentação a esse estudo é a metodologia qualitativa do tipo pesquisa-ação. Depreende-se que a pesquisa-ação se enquadra nas trilhas de pesquisa social uma vez que toda pesquisa qualitativa envereda em problemáticas sociais e busca estudar ações para resoluções, tendo como delimitação da problemática um determinado grupo da sociedade. Como salientou Thiollent (1986, p.24).

Do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação, etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta.

Dessa forma, a pesquisa-ação assegura o ciclo de pesquisa, apontamentos e ações que apontaram caminhos para a resolução dos problemas. Tripp (2005), revela-nos que a pesquisa-ação foi criada pelo estudioso Lewin em 1946 e utilizada pela primeira vez por John Collier antes e durante a Segunda Guerra Mundial, nos estudos das relações étnico-raciais. Nesse sentido:

A pesquisa-ação é inovadora do ponto de vista científico somente quando é inovadora do ponto de vista sócio-político, isto quer dizer, quando tenta colocar o controle do saber nas mãos dos grupos e das coletividades que expressam uma aprendizagem coletiva tanto na sua tomada de consciência como no seu comprometimento com a ação coletiva (Thiollent, 1986, p.45).

Como pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação envereda com rigor científico nos estudos sociais. Dessa forma, enveredamos, no primeiro momento, com o método biográfico, com o qual nos debruçamos nas biografias das escritoras em questão. Destacamos que “A especificidade do método biográfico implica ultrapassar o trabalho lógico formal e o modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica” (Ferraroti, 2014, p. 17).

Para compreendermos a importância das narrativas literárias no combate ao racismo acreditamos que as narrativas literárias de escritoras negras trabalham na eficácia “[...] de mostrar as experiências, como fazem significar situações e os acontecimentos de sua existência” (Delory-Momberger, 2012, p.524), para que a transformação do pensamento e entrelace de

⁷ A palavra "erê" vem do yorubá *iré*, que significa brincadeira ou divertimento. Espírito de criança.

realidades se cruzem de forma a ser uma escrita plural, ressignificando a resistência e (re)existência do povo negro, sobretudo da menina/mulher negra e não negra de forma a educar para o convívio e respeito às pluralidades socioculturais e étnicas.

Trata-se de uma literatura tecida a partir das memórias do passado, como forma de ressignificar no presente e perpetuar no futuro, um *Sankofa*⁸. Uma narrativa que educa a partir de uma costura de vozes que ecoam nas memórias e transcendem e surgem em narrativas literárias, de forma a descolonizar as mentes das crianças e jovens com o reconhecimento da ancestralidade africana e afro-brasileira a partir da história e cultura reveladas nas literaturas infantojuvenis, ensinamentos esses que transportam o leitor a uma dialogicidade no (re)conhecimento de si e do mundo que o rodeia.

Nos debruçamos nas biografias das escritoras através de *sites*, entrevistas e textos biográficos para compreendermos o entrelace de suas escritas literárias com as biografias, na observância de suas afirmativas com vivências perpassadas com as temáticas reveladas em seus contos literários. Nesse sentido, corroboram Souza e Aragão (2023, p. 117-118).

A relevância desse contexto literário representa um ressoar que estremece o racismo estrutural brasileiro, imposto durante séculos, que continua causando danos incalculáveis ao povo negro e seus descendentes nos aspectos psicológicos, sociais, educacionais e materiais. Escondidas no denominado “Mito Democracia Racial”, as manifestações racistas criadas pelo processo de miscigenação e escravidão existentes no país tornaram a visão da mulher afrodescendente como uma escrava doméstica, ou uma mulher exótica encarregada de satisfazer os senhores de engenho.

Dessa forma, a constatação da problemática do racismo estrutural se faz presente nas relações sociais nos diversos âmbitos da sociedade, sendo refletidas nas vivências escolares. Contudo, as literaturas infantojuvenis com escrita negra feminina podem transformar em caráter positivo a reconstrução identitária nas diferentes infâncias e juventudes, bem como fortalecer a história e cultura africana e afro-brasileira a partir do resgate da ancestralidade e, aplicadas no contexto educacional, elas contribuem para a formação crítica, reflexiva, histórica, social, bem como na perspectiva do letramento literário e racial.

É necessário ter em vista que o viés literário decolonial exerce um papel preponderante, não apenas na representatividade do lugar de fala, mas sobretudo na representatividade de espaços de luta e conquista, na inserção da cultura e história dos povos originários e negro-

⁸Sankofa- ideograma africano representando por um pássaro com cabeça voltada para trás e também pela forma de duas voltas justapostas, espelhadas, lembrando um coração. A etimologia da palavra, em gânes, inclui termos, san (voltar) ko (ir) e fa (olhar, buscar e pegar).

brasileiro e na intersecção do pensamento político, cultural e histórico feminino de forma humana e humanizada, com saberes e práticas de cada povo.

Claudinin e Connely (2011), salientam que as escritas literárias destacam as narrativas biográficas como parte da interação entre a experiência pessoal e social ao longo dos tempos: passado, presente e futuro, combinados à noção de lugares, depreendendo-se de uma constante investigação tridimensional entre espaço, tempo e lugar no qual se encontra o indivíduo social em questão.

[...] designamos de as quatro direções de qualquer investigação: introspectivo, extrospectivo, retrospectivo, prospectivo. Por introspectivo, queremos dizer em direção interna, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectivo, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectivo e prospectivo, referimo-nos à temporalidade - passado, presente e futuro. Escrevemos que experienciar uma experiência - isto é, pesquisar sobre uma experiência- é experienciá-la simultaneamente nessas quatro direções (Claudinin; Connely, 2011, p. 85-86).

Dessa forma, as escritas literárias na observância de autoria negra feminina, enveredam nos caminhos da subjetividade e de experiências de vida, na formação de sua própria identidade, na intercessão temporal de passado, presente e futuro. Nesse ínterim, depreende-se que mesmo sendo escritas ficcionais, são escritas a partir de realidades experienciadas pelas autoras ou presenciadas em suas vivências como mulheres negras imersas na sociedade racista.

Em virtude de tais aspectos, ressaltamos que a escrita literária corrobora com a pesquisa social em virtude de um diálogo direto da realidade experienciada com as inúmeras problemáticas geradas pelo racismo nas ambiências sociais e na medida em que sobressai sua escrita literária como campo de resposta educativa, reflexiva, crítica, humanizada e emancipatória, pois consolida-se a partir da maiêutica⁹ de suas experiências de vida como menina/mulher negra favorecendo a (re)construção identitária de diferentes infâncias e juventudes, com relevo para temáticas da história e cultura africana e afro-brasileira de maneira afirmativa. Dessa maneira, referenda Thiollent (1986, p. 14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

⁹ Maiêutica refere-se ao ato de parir, a partir da concepção socrática. Aqui referendamos que o ato da escrita nas literaturas infantojuvenis parte da premissa de gerar e parir conhecimento, em que esse conhecimento surge, entrelaçado com suas experiências transformadas (geridas e paridas), em suas escritas/narrativas literárias.

Em conformidade, a metodologia de pesquisa-ação parte de uma problemática coletiva na qual nos debruçamos empiricamente e que nos guia no preparo do terreno para os caminhos a serem trilhados de forma participativa e futura colheita de bons frutos. Configurando como delimitação da pesquisa social, a pesquisa-ação caminha nos passos qualitativos, uma vez que ela parte de uma problemática social investigada, com utilização de métodos e técnicas para possíveis soluções ou apontamentos do estudo realizado. Como afirmou Minayo (1994, p. 14).

A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela.

Thiollent (1986, p. 24) corrobora com esse pensamento.

Do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação, etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta.

Nesse intento, a pesquisa-ação apresenta um rigor científico o qual estabelece características que corroboram na vinculação de teoria e prática e nos papéis desempenhados pelo pesquisador na dialética conjunta com o coletivo social e seu comprometimento com o estudo em questão. Nesse sentido, dialogou Barbier (2007, p.18), destacando:

O desempenho político-social relacionado à interação com pesquisa-ação no sentido de emancipação de conhecimento e compreensão da importância do coletivo social na busca de comprometimento social, econômico, educacional e desempenho emancipatório. E, o papel que o pesquisador desempenha na dialética e articulação na constante implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte.

A pesquisa-ação, apesar de ser pragmática, se distingue da pesquisa científica convencional, “principalmente por que na pesquisa-ação ao mesmo tempo o que altera está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática” (Tripp, 2005, p.447), pois a pesquisa-ação age de maneira contínua, trazendo melhorias na problemática estudada. Como o mesmo expõe nas características que apresentam o rigor técnico da pesquisa-ação direcionada em onze atributos, apresentados na tabela a seguir:

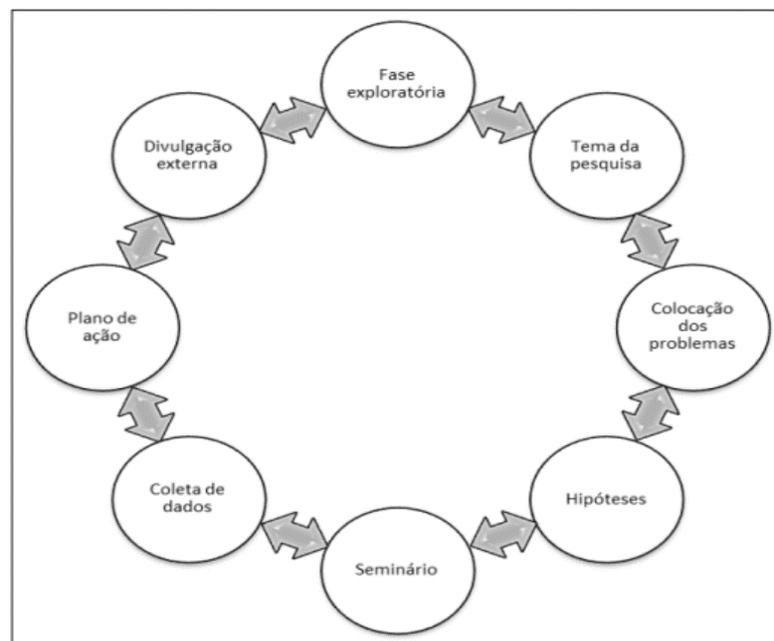
Quadro 1 – Onze características da pesquisa -ação

| Linha | Prática Rotineira | Pesquisa-Ação | Pesquisa Científica |
|-------|-------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| 1 | Habitual | Inovadora | Original/financiada |
| 2 | Repetida | Contínua | Ocasional |
| 3 | Reativa contingência | Proativa estrategicamente | Metodologicamente conduzida |
| 4 | Individual | Participativa | Colaborativa/colegiada |
| 5 | Naturalista | Intervencionista | Experimental |
| 6 | Não questionada | Problematizada | Contratual (negociada) |
| 7 | Com base na experiência | Deliberada | Discutida |
| 8 | Não-articulada | Documentada | Revisada pelos pares |
| 9 | Pragmática | Compreendida | Explicada/teorizada |
| 10 | Específica do contexto | | Generalizada |
| 11 | Privada | Disseminada | Publicada |

Fonte: Tripp, 2005, p. 447.

Em alguns trabalhos encontramos também o ciclo de estudos e pesquisa evocados em Tripp (2005), Minayo (1994) e Thiollent (1986). Nesse mesmo sentido, destacamos os estudos de Picheth; Cassandre; Thiollent; (2016), que apresentam a pesquisa-ação em oito etapas, explicitando detalhadamente os caminhos do ciclo, como é apresentado na imagem a seguir:

Quadro 2 - Etapas da pesquisa-ação



Fonte: Picheth; Cassandre; Thiollent; 2016.

Dessa maneira, dialogamos com os estudos de Thiollent (1986) para a explanação de definições e caminhos acerca de cada fase explicitada no gráfico acima. Assim, a primeira fase exploratória consiste em descobrir o campo da pesquisa, estabelecer o levantamento da situação e definir as estratégias metodológicas com pesquisa teórica, pesquisa de campo e planejamento das ações, estabelecendo os objetivos da pesquisa de acordo com a problemática apresentada.

A segunda fase intitula-se como o tema da pesquisa: “é a designação dos problemas práticos da área de conhecimento a serem abordados” (Thiollent, 1986, p.50), ela aborda tais problemas e como a investigação irá se desenvolver dentro do campo teórico e prático. Ela é seguida da colocação dos problemas na pesquisa-ação, que são inicialmente de ordem prática, com possíveis soluções apresentadas pelas etapas explicitadas a seguir: 1. Análise e delimitação da situação inicial; 2. Delineamento da situação final, em função de critérios de desejabilidade e de factibilidade; 3. Identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem; 4. Planejamento das ações correspondentes; 5. Execução e avaliação das ações (Thiollent, 1986, p.53-54).

A coleta de dados depreende-se das técnicas de observação, como entrevista individual, local de investigação e observância dos colaboradores da pesquisa. Dessa maneira, o questionário está intrinsecamente ligado à temática da pesquisa, bem como, à problemática e ao meio social investigado (Thiollent, 1986).

Destarte, em um segundo momento da pesquisa, seguimos com a análise documental e do aporte teórico e documental da instituição de ensino do *lócus* em questão. Pretende-se debruçar em uma análise de narrativas literárias, na qual iremos utilizar recursos dos discursos, tanto dos conteúdos teóricos quanto das literaturas estudadas para, posteriormente, com base no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar e no currículo da Rede de Ensino Municipal de Pocinhos-PB, interagirmos na construção do planejamento das oficinas literárias, interseccionado as lacunas sobrepostas nos documentos da instituição e nas temáticas reveladas nas literaturas a serem estudadas na turma de 5º ano da Escola João XXII, pertencente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nos debates Educação Escolar do Campo. Como defendeu Bardin (2016, p.73): “A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração de deduções específicas sobre o acontecimento ou uma variável de inferência precisa”.

A realidade social delimitada é o campo para o estudo da problemática vivenciada na sociedade. Neste cenário, adentramos na instituição escolar do campo, turma de 5º ano, anos iniciais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal João XXIII, Pocinhos-PB. Para a

constatação da problemática utilizamos um questionário com os/as alunos/as, no que diz respeito às práticas de racismo, discriminação e preconceito, bem como a história e cultura africana e afro-brasileira

Em seguida, iniciamos com o planejamento, organização e estudo das oficinas pedagógicas com temáticas abordadas nas três literaturas estudadas: Kiusam de Oliveira, *O Black Power de Akin*; Neusa Baptista Pinto, *Cabelo ruim?* E Thaís Espírito Santo, *Ashanti, nossa pretinha*. Dentre as temáticas destacamos: ancestralidade africana (príncipes, guerreiros) e afro-brasileira, família, cor, cabelo, musicalidade, dança, cuidados com a natureza e significados dos nomes de personagens na matriz africana. Esta etapa foi seguida de outro questionário para averiguação se foi construída uma prática educativa e formativa antirracista numa perspectiva decolonial, em que, a partir das oficinas pedagógicas, se construiu nosso produto de trabalho, o qual intitulamos como caderno metodológico com sequencias didáticas educativas: *Trilhando Caminhos, Desenhando Histórias e Tecendo Saberes: Escritoras Negras e a Literatura Infanto-Juvenil em Prática Antirracista e Decolonial*

Nossas oficinas foram pautadas no letramento literário a partir dos estudos de Cosson (2009), na composição da sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação; Cruz (2012) com a prática leitora, e Ferreira (2014) com o letramento racial crítico, bem como nos estudos documentais e bibliográficos, sobretudo no material metodológico basilar, as literaturas infantojuvenis, uma vez que estudaremos elementos históricos, culturais, sociais, identitários e representativos que as literaturas transmitem em sua composição escrita e ilustrativa.

No letramento racial crítico dialogamos com Ferreira, (2014, p. 239): “Teoria Racial Crítica, que considera narrativas, autobiografias, histórias, contranarrativas, histórias não hegemônicas, cartas... para demonstrar como o racismo é estrutural na sociedade e no ambiente educacional”. A partir dele questionamos os privilégios da branquitude e evocamos a história e cultura africana e afro-brasileira do pensamento da negritude e as concepções da historicidade ancestral afro-brasileira de forma positiva e educativa. Durante as oficinas pedagógicas, a metodologia firma-se na “observação participante”, uma vez que, como metodologia quantitativa de pesquisa-ação esta é importante para o trabalho no campo. Como definiu Minayo (2013) *apud* Marques (2016, p.277).

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação

e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.

Para tanto, na realização da pesquisa de campo e instrumento de observação participante, observamos durante as oficinas a interação entre a pesquisadora e os colaboradores da pesquisa (estudantes do 5º ano), implicando na sensibilidade de ver e ouvir, na qual tivemos um cuidado de documentar em atividades simples em cada oficina estudada, com questionamentos escritos, como forma de desenvolvimento e emancipação do pensamento crítico a respeito as temáticas referendadas.

No estudo e análise dos dados coletados durante a pesquisa nos ancoramos na proposta dialética da autora Minayo (1994). A autora defende o método hermenêutico-dialético, que se debruça em autores sociais como ponto de partida e chegada do estudo. Utilizamos do diário de campo, no qual escrevemos apontamentos dos envolvimento acerca das temáticas evidenciadas em cada oficina pedagógica vivenciada.

Nesse sentido, dialogamos sobre o método defendido pela pesquisadora Gomes (1994, p.77): “Nesse método a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para ser compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala”.

Dessa maneira, destacam-se dois pressupostos desse método de análise: a primeira ideia é que não há uma concordância entre ponto de chegada na construção do conhecimento; já o segundo pressuposto refere-se ao fato de que a ciência se constrói na dinamicidade entre razão da experiência vivenciada e o surgimento da realidade concreta. A autora também entende que os resultados em Ciências Sociais se aproximam sempre da realidade social, que não pode ser reduzida a nenhum dado da pesquisa (Gomes, 1994).

A autora defende dois níveis de interpretação dos dados: o primeiro nível caracteriza-se pelos estudos do contexto sócio econômico dos colaboradores em questão, estudados na fase exploratória da pesquisa-ação; já o segundo nível da interpretação dos dados depreende-se na investigação. Como reflete Gomes (1994, p.78) “Esse nível é, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada da análise. As comunicações, as observações de conduta e costumes, análise das instituições e a observação de cerimônias e rituais”. Em nosso caso as cerimônias são as oficinas temáticas com as literaturas supramencionadas.

O âmbito escolar é um lugar mais propício para as vivências educacionais antirracistas e decoloniais, haja vista apresentar reflexos de problemáticas sociais, sobretudo do racismo estrutural no país. Dessa maneira, a promoção efetiva de uma educação antirracista decolonial

é essencial para a descolonização das mentes e reflexão sobre a historicidade étnica, cultural e social brasileira.

2.2 A escola e a comunidade

A Escola é

Escola é...
 O lugar que se faz amigos.
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,
 Programas, horários, conceitos...
 Escola é sobretudo, gente
 Gente que trabalha, que estuda
 Que alegre, se conhece, se estima.
 O diretor é gente,
 O coordenador é gente,
 O professor é gente,
 O aluno é gente,
 Cada funcionário é gente.
 E a escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um se comporte
 Como colega, amigo, irmão.
 Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
 Nada de conviver com as pessoas e depois,
 Descobrir que não tem amizade a ninguém.
 Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente,
 frio, só.
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 É também criar laços de amizade, É criar ambiente de
 camaradagem,
 É conviver, é se “amarrar nela”!
 Ora é lógico...
 Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar,
 crescer,
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
 É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

(Paulo Freire, Memorial Virtual Paulo Freire, 1989))

Ao nos debruçarmos no poema de Paulo Freire *A escola é...* percebemos a importância dos autores que compõem o corpo humano da escola, sobretudo as relações humanas numa união de convivência na diversidade humana, cultural e histórica da comunidade escolar. A partir de uma dinamicidade atuante na construção de saberes nas tessituras do enveredar nas construções de aprendizagens eficazes para uma educação humana, humanizada e humanizadora.

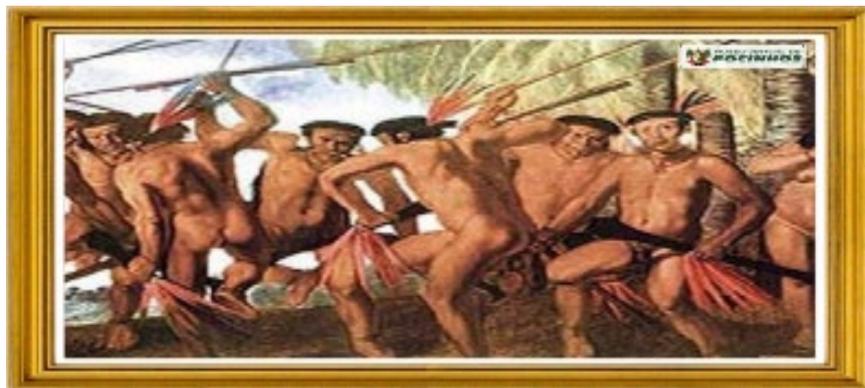
Figura 1 - Escola Municipal João XXIII



Fonte: Arquivo da professora e pesquisadora Patrícia Souza, 2023.

O município de Pocinhos possui os seguintes dados quantificados pelo último censo do Instituto de Geografia e Estatística-IBGE, do ano 2022: população residente 17.469 pessoas, com área territorial 623,967 km² e densidade demográfica 28,00 hab/km². Historicamente, a população municipal é oriunda dos povos indígenas, como a de todo país, os povos originários que foram dizimados em grande parte pelos os colonizadores. De acordo com o museu virtual do município: “Alguns pesquisadores acreditam que o território de Pocinhos era habitado pelos **Tarairiús**, outros, porém, afirmam que eram os Cariris que aqui viviam.¹⁰”

Figura 2 - Índios Cariris Tarairiús



Fonte: Museu virtual de Pocinhos, [s.d.].

¹⁰ Imagem e história do município. Disponível em: <https://museuvirtual.pocinhos.net/os-indios-tarairius-e-cariris/>.

Nesse sentido, a Educação antirracista numa perspectiva decolonial se torna essencial para o currículo municipal, uma vez que a população do município é oriunda da ancestralidade indígena e, conseqüentemente, a africana se faz presente na cultura e história do município; como também, em conformidade com as Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade de ensino da história e cultura dos povos originários e afro-brasileiros, em todas escolas públicas e particulares da Educação Básica do país, alterando os artigos 26-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDB:

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. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2008, s/p).

Promover uma educação antirracista sobre a cultura afro-brasileira pautada na perspectiva decolonial de ensino é uma busca no sentido de descolonizar práticas e atitudes racistas que muitas vezes atravessam a escola, uma vez que a Educação brasileira se configurou no ensino colonial e, conseqüentemente, os currículos eram voltados para uma história única pois, na ótica colonial os heróis eram eurocêntricos. Neste período e contexto da educação, observou-se que a história e cultura dos povos originários e afrodescendentes não eram contempladas e, quando eram, permeavam imagens e discursos estereotipados e subalternizados.

A conquista de estudarmos um ensino pautado na ótica afro-indígena permeia séculos de luta da ancestralidade, que se consolidou firme e unida para derrubar inúmeras barreiras de modo a solidificar a presença história e cultural do povo negro e indígena de maneira afirmativa. Dessa maneira, os estudos devem ser pautados em todo o currículo escolar, principalmente, nos componentes curriculares de Artes, História e Literatura brasileira. Para tanto, para o racismo ser combatido faz-se a necessário ter consciência das facetas que ele incorpora dentro das instituições escolares, e da forma como permeiam, dentro do currículo escolar anual, temáticas da história e cultura dos povos originários e afro-brasileira, com (re)conhecimento, reparação e

valorização de forma a desmitificar saberes e enveredar conhecimentos de representatividade positiva da ancestralidade afro-indígena.

A Escola Municipal João XXIII (Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental João XXIII), fica situada no ambiente rural em Pocinhos-PB, precisamente na PB-121-quilômetro 03, com distância aproximada de 07 quilômetros da cidade de Pocinhos. Foi fundada em 1956 pelo prefeito e doador do terreno, Padre José Augusto da Silva Galvão. A Instituição escolar é nucleada, ou seja, escolas que ficavam perto das residências foram fechadas. Essa é uma problemática que aflige a maioria das comunidades de todo país, sobretudo na região Nordeste, como sinalizam estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹¹, através de pesquisas recentes nas quais se demonstrou um aumento significativo de escolas rurais sendo declinadas, dificultando locomoção e acesso a um ensino que referenda uma Educação do/para o Campo.

Desde sua fundação, no ano de 1956, realizada pelo prefeito e doador do terreno Padre José Augusto da Silva Galvão, a instituição escolar foi intitulada como Escola João XXIII, em homenagem à Vossa Santidade, o Papa João XXIII. E, por ser uma comunidade muito povoada, apressou sua inauguração no decorrente ano supramencionado, pois na época o ensino ocorria em casas particulares. As famílias que compõem o quadro socioeconômico da comunidade escolar apresentam uma renda de subsistência proveniente da agricultura, pecuária e, principalmente, da avicultura.

Figura 3 - A horta da escola



Fonte: Arquivo da professora e pesquisadora Patrícia Souza, 2024.

¹¹ Brasil. Ministério da Educação. Projovem Campo –Saberes da Terra. Ministério da Educação, Brasília, 2022. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>. Acesso em 01 de novembro de 2023.

A Escola Municipal João XXIII, pertencente ao município de Pocinhos-PB, configura-se como instituição do campo, como afirma a resolução de projeto para Instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse projeto direciona que o ensino nas escolas do campo deve ser vinculado à identidade rural e local das crianças em seus contextos sociais e econômicos da comunidade que faz parte. Seu artigo 2º, parágrafo único preconiza que:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2012, p.22).

Nesse mesmo sentido, o Decreto Nº 7.352 dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Sobre a composição de Educação do Campo, no artigo 1º, em seu inciso 1º, esse estabelece que os envolvidos na Educação do Campo são:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (Brasil, 2010, p.01).

Quanto à configuração das famílias que compõem o quadro socioeconômico da comunidade escolar, em sua maioria elas sobrevivem da agricultura, pecuária e, principalmente, da avicultura. O trajeto dos estudantes é realizado pelos ônibus escolares disponibilizados pela Secretaria de Educação do referido município, que percorrem todos os sítios supramencionados até a instituição escolar.

Figura 4 - Refeitório da escola



Fonte: Arquivo da professora/pesquisadora, 2024.

A referida instituição escolar, no ano de 2023, atendeu 159 estudantes de comunidades que circundam a comunidade do Sítio Arruda, tais como: Sítio Lajedo do Boi, Sítio Tambor, Sítio Raposa, Sítio Engenho Velho, Sítio Tanques, Sítio Malhada do Canto, Sítio Lagoinha do Arruda, Sítio Serra da Raposa e estudantes da própria comunidade; a escola oferece um ensino de Educação Infantil e a primeira fase do Ensino Fundamental, atendendo crianças a partir de 3 anos até 12 anos de idade.

Figura 5 - O parquinho da escola



Fonte: Arquivo da professora/pesquisadora, 2024.

O corpo docente é composto por 08 professoras que trabalham do Maternal até o quinto ano, primeira fase do Ensino Fundamental, e apresentam formação profissional em nível superior completo em Pedagogia e especialização em diferentes especificidades, dentre as quais destacamos Especialização em Supervisão e Orientação Educacional, Neuropsicopedagogia,

Educação Infantil, Psicopedagogia, além de curso Normal. A equipe de apoio e serviços gerais da escola é composta por 08 mulheres, distribuídas entre os turnos matutino e vespertino.

Figura 6 - Espaço para leitura/sala dos professores/as



Fonte: Arquivo da professora/pesquisadora, 2024.

A escola foi escolhida em virtude da minha atuação como professora efetiva na instituição, bem como por perceber a necessidade de discussão sobre a temática, na escola e na rede municipal de ensino.

Trouxemos uma ferramenta metodológica essencial no contexto educacional: um ensino pautado de maneira lúdica, articulada e emancipatória, de forma que enverede nas mentes dos envolvidos questionamentos acerca da problemática do racismo dentro/fora do contexto escolar, na ótica das narrativas de escritoras negras, podendo contribuir na formação política, cultural, histórica sobre ancestralidade, formação identitária e prática de respeito à diversidade étnica e cultural, na perspectiva decolonial e antirracista.

2.3 Colaboradores da pesquisa

Vivemos hoje numa sociedade de redes e de movimentos, uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, chamada de “sociedade aprendente”, na qual as consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral são enormes. Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o

conhecimento com a prática e com outros saberes (Gadotti, 2007, p.13).

A comunidade escolar vivencia uma sociedade de redes e de movimentos a partir dos estudos vivenciados no ambiente escolar com os/as estudantes, de tal modo que a emancipação do pensamento ocasiona mudanças dentro das ambiências sociais, sobretudo nos diferentes contextos familiares. Nesse intento, os alunos da turma direcionada para nosso trabalho, que foram os/as estudantes (colaboradores) da pesquisa, são estudantes de 10 a 12 anos pertencentes a uma turma de 5º ano (22 estudantes), matriculados na Escola Municipal João XXIII, Escola do Campo, situada no Sítio Arruda, pertencente ao Município de Pocinhos-PB. Tivemos o objetivo de enveredar nos caminhos da literatura infantojuvenil com escritoras negras, com o intuito de promover uma educação antirracista na perspectiva decolonial, trabalhando de forma afirmativa no reconhecimento e reconstrução da identidade negra brasileira.

Neste sentido, refletiram Oliveira e Candau (2010, p. 25): “Decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também na construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”. Assim, compreendemos que este pensamento elucida toda a *práxis* pedagógica na reconstrução da própria identidade de indivíduo que mora no campo e ampliação dos conhecimentos construtivos com a literatura infantojuvenil num enfoque antirracista e decolonial.

A escola, através das práticas pedagógicas dos educadores e pedagogas/os, apresenta um papel singular e crucial na militância do trato com a temática africana e afro-brasileira, em combate a toda e qualquer forma de racismo que se faz presente na sociedade brasileira. Nesse sentido refletiu Hooks (2013, p. 63):

[...] os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber, estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão de contra a corrente. Quando nós, educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora.

Compreendemos que a literatura infantojuvenil afro-brasileira escrita por escritoras negras pode contribuir e influenciar de maneira positiva na construção da identidade e representatividade do/a jovem negro/a na sociedade brasileira, na concepção da história e cultura africana e afro-brasileira desde a ancestralidade, evocando os heróis africanos e afro-brasileiros silenciados e camuflados, de forma a contribuir no pensamento antirracista e

decolonial. Suas tessituras falam com propriedade, pois essas escritoras perpassam, em suas obras, suas biografias e vivências com a problemática do racismo, trazendo significância para as vivências das crianças nos âmbitos sociais nos quais habitam e fazem parte.

Dessa forma, iniciamos nosso trabalho com a aplicação de um questionário no primeiro semestre de 2023. Realizamos um questionário inicial, composto por 10 questionamentos a respeito dos estudos de literatura infantojuvenil em sua consistência, representatividade e indagações a respeito das facetas do racismo nas diferentes formas dentro das ambiências escolares, numa turma composta por 22 estudantes oriundos dos diferentes sítios mais próximos, na faixa etária entre 10 e 12 anos autodeclarados.

Figura 7 - Estudantes do 5º ano



Fonte: Arquivo da professora e pesquisadora, 2024.

De acordo com o questionário inicialmente aplicado, destacamos de maneira sucinta as respostas e apontamentos em cada indagação, apresentada de maneira ampla, para que possamos compará-la com a realidade atual e posterior da proposta vivenciada de educação antirracista. Na abertura do questionário apresentamos uma indagação não obrigatória, referente à cor/raça de cada estudante, com base no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), qual cor/raça ele considerava possuir. Dessa maneira, constatamos um público composto de 13 meninos e 09 meninas, em suas autodeclarações referentes à cor/raça obtivemos: 06 se autodeclararam pardos; 03 se autodeclararam na cor morena; 01 se declarou na cor marrom; 01 se declarou na cor amarela; 01 se declarou como negro; 01 se declarou como preto; 08 se declararam como brancos; 01 não definiu sua cor (retirado das respostas do questionário inicial-turma do 5ºano, 2023).

Denota-se a existência de uma lacuna educacional no currículo brasileiro de forma valorativa à ancestralidade indígena e africana em virtude de um sistema de educação racista que enalteceu sempre o homem branco como herói.

Quando uma criança de 10 anos, se autodeclara “marrom” ou “morena”, depreende-se que tenha vergonha de autoafirmar ser negro/a em virtude da falta de conhecimento da importância histórica, promovido pelo racismo presente em todos âmbitos sociais, alicerçado e direcionado pelos espaços de poder da elite brancocêntrica.

Podemos compreender que os estigmas relacionados a ser negro/a reprimem a aceitação de sua própria identidade como uma forma que o racismo utiliza de exclusão, inferiorização de indivíduos pardos ou negros desde a mais tenra idade; como projeto político de miscigenação e que atua através do colorismo incumbido no imaginário popular de maneira “indireta”, interligado a diferentes estruturas sociais nas quais são eleitos padrões sociais de acesso aos setores e aceitação positiva, desde a mais tenra idade, levando as crianças à negação de si e da ancestralidade.

Adentrando no questionário, logo na primeira indagação, enfatizamos sobre se realizavam com frequência leituras literárias infantojuvenis. Obtivemos, uma afirmativa de 18 estudantes e 04 negativas. Por conseguinte, perguntamos sobre a titularidade dessas literaturas lidas e obtivemos alguns clássicos eurocêntricos, tais como: *O gato no telhado*; *Estradinha real*; *A cozinheira*; *A bruxa malvada*; *O gato e a onça*; *A galinha que não sabia nadar*; *O menino e seu irmão*; *A pequena sereia*; *Pinóquio*; *O Cravo e a Rosa*; *Cinderela*; *O menino maluquinho engraçado*; *Fábulas do Esopo*; *Estradinha real*; ***Kiricu e a feiticeira*** (extraído das respostas do questionário inicial aplicado na turma 5ºano, 2023, grifo nosso).

O acervo bibliotecário de literaturas do repertório clássico europeu se sobressai às propostas de literatura afro-brasileira, que são em número pequeno e pouco lidas ou estudadas. Esse fato é explicado pelos estigmas relacionados à pessoa negra, uma vez que os referenciais, sejam de beleza, intelecto ou de protagonismo literário, são como as princesas e heróis na imagem do branco europeu. Dessa maneira, um currículo único e racista de séculos corrobora para que a criança, desde a mais tenra idade, comece a perceber a quem eram direcionados, no imaginário popular, os espaços de poder, beleza e de construções intelectuais.

Apesar de não estar no rol de literatura infantojuvenil afro-brasileira, mas na cinematografia, *Kiricu e a feiticeira*, citado por um dos estudantes nos revela que, apesar de pouca frequência de práticas educativas de uma educação antirracista nos contextos escolares,

os estudantes interagem de maneira positiva com a diversidade de metodologias e estudos que interligam nossa realidade com a ancestralidade africana.

O quarto questionamento refletiu sobre a particularidade de identificação com algum personagem da literatura já lida. Notoriamente os colaboradores apresentaram uma mistura entre literaturas e cinematografia, com citação de desenhos infantis, filmes de heróis e literaturas clássicas europeias: *Barbie*; *Ben 10*; *Homem Aranha*; ***Moana***; *Capitão América*; *Power Rangers*; *Chapeuzinho Vermelho*; *Frozen*; *Cinderela*; *Homem de Ferro*; *Hulk*. (retirado das respostas do questionário inicial- turma do 5ºano, 2023).

Destacamos o filme *Moana* (2016), recente no cenário global, o qual apresenta resultados positivos para uma representação positiva do protagonismo negro nas diferentes infâncias brasileiras. No entanto, ainda não existem práticas antirracistas alicerçadas e cotidianas no cenário brasileiro nacional. Como afirma a pesquisa sobre a atuação da Lei 10.639/2003, das Secretarias Municipais de Educação do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira:

[...]as lacunas na implementação da lei em questão e os desafios que compõem o grave cenário das redes municipais de ensino, em que mais da metade das secretarias (53%) admitem que não realizam ações consistentes e contínuas para a sua aplicação. [...] mostra também que 18% deles não realizam nenhum tipo de ação para assegurar um currículo racialmente justo e que proporcione uma experiência escolar digna para todas as crianças e adolescentes (Benedito, Carneiro e Portela, 2023, p,7-8).

Dessa forma, depreende-se que os clássicos infantis citados pelos colaboradores da pesquisa, tais como: *Chapeuzinho Vermelho* e *Cinderela*, representam a presença de práticas pedagógicas com literaturas clássicas, com narrativas diferentes das nossas realidades sociais, econômicas, geográficas, familiares, étnicas e culturais. São literaturas voltadas para a ótica de uma educação de história única ou como uma verdade ímpar.

As quinta, sexta e sétima indagação, investigam sobre se os colaboradores já participaram de algum evento de literatura na escola, se representaram algum personagem e o que aprenderam de ensinamento. Obtivemos o maior número de afirmativas e os personagens protagonizados pelos os mesmos são personagens folclóricos, em evento de mostra cultural promovido pela Escola em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Foram citados: *Mula-sem-Cabeça*; *Curupira*; *Lobisomem*; *O negrinho do Pastoreiro*; *Cuca*; *Boto Cor de Rosa*; *O negrinho do Pastoreiro* e *o Saci*” (Retirado das respostas do questionário inicial- turma do 5ºano, 2023).

Uma vez que se estuda o folclore brasileiro a partir das narrativas de tradição oral, como as lendas que fazem parte do patrimônio cultural e histórico da ancestralidade afro-indígena, esta é uma fonte de uma riqueza ímpar que já faz parte do imaginário popular e aguça o público infantojuvenil a refletir sobre a importância da oralidade, porém muitas vezes, trazendo olhares estereotipados a respeito dos personagens negros, como “travesso e desordeiro” do Saci, “escravo mal” que merecia castigos, do personagem do Negrinho do Pastoreiro, dentre muitas lendas, ainda estudadas pela visão colonialista.

A literatura se apresenta como uma promotora de diálogo entre o real e o imaginário, promovendo conhecimento e interação entre autor/a e leitor/a, e com ela se aprende a partir dos objetivos da narrativa com a realidade vivenciada pelos que têm contato com prática leitora, como citam os colaboradores sobre a aprendizagem relacionada com as leituras realizadas: “aprende a ler, escrever e coisas novas; ser educada e ter amor ao próximo; respeito, preta atenção; legal para leitura; ensina a melhorar o conhecimento; respeito e obediência”. (Retirado das respostas do questionário inicial- turma do 5ºano, 2023).

Dessa maneira, a promoção de uma educação antirracista necessita de um diálogo da verdadeira realidade da historiografia brasileira vista por/pelos olhos de autores negros/as, sobretudo nos estudos com as literaturas infantojuvenis afro-brasileiras, principalmente de autoria negra e feminina, em que se contemplam as diferentes realidades vivenciadas por infâncias negras ou não-negras, ajudando a vencer questões de relações étnico-raciais como preconceito, discriminação e as diferentes formas de racismo, além de promover estudos da história e cultura da ancestralidade negra.

As três últimas questões estão direcionadas às questões do racismo na vida dos colaboradores. A questão oitava e nona do questionário reflete sobre o sofrimento ou alguma forma de discriminação e preconceito experienciado através de apelidos e comparações na escola ou em outro lugar e quais foram esses apelidos. Obtivemos **17 afirmativas que sim, e 05 que não: “palavras pejorativas como: macaca, negra preta e por não ser branca e magra”** (Retirado das respostas do questionário inicial- turma do 5ºano, 2023). E a última questão, abre um diálogo sobre a compreensão do racismo na ótica de cada um. Alcançamos as afirmativas a seguir:

O racismo não é legal porque faz mal ao outro;
O racismo é quando fala mal da pele, do cabelo e do rosto das pessoas;
Não se pode ter racismo é muito triste;
Eu não acho legal maltratar as pessoas a gente deve respeitar;
Não apelido os outros não é legal porque magoa;
Zombar da cor do outro

(Retirado das respostas do questionário inicial- turma do 5ºano, 2023).

O racismo estrutural utiliza-se das multifaces da discriminação e preconceito para demonstração de superioridade do poder, prática do colonialismo/capitalismo na contemporaneidade. O padrão de beleza branca e branco ainda perdura na sociedade, na qual estereótipos racistas matam a dignidade e os sonhos de crianças e jovens. Uma educação antirracista desmitifica, reconstrói e empodera os corpos/almas de pessoas negras e não-negras.

As afirmativas apresentadas no questionário denotam a importância para que haja uma educação antirracista e decolonial de maneira efetiva nas ambiências escolares na Educação Básica, de maneira contundente, segura e emancipatória.

Para tanto, faz-se essencial o conhecimento do racismo multifacetado presente nas estruturas sociais em suas diferentes realidades do país, primordialmente, as concepções de racismo à brasileira, que são apresentadas pelo professor doutor Kabengele Munanga como a pior forma de racismo. Em entrevista em setembro de 2010 à Fundação Perseu Abramo, o professor nos revela que ¹²“**Nosso racismo é um crime perfeito!**” Ele reflete que:

O racismo é uma ideologia. A ideologia só pode ser reproduzida se as próprias vítimas aceitam, a introjetam, naturalizam essa ideologia. Além das próprias vítimas, outros cidadãos também, que discriminam e acham que são superiores aos outros, que têm direito de ocupar os melhores lugares na sociedade. Se não reunir essas duas condições, o racismo não pode ser reproduzido como ideologia, mas toda educação que nós recebemos é para poder reproduzi-la. [...]Quando você está diante do negro, dizem que tem que dizer que é moreno, porque se disser que é negro, ele vai se sentir ofendido. O que não quer dizer que ele não deve ser chamado de negro. Ele tem nome, tem identidade, mas quando se fala dele, pode dizer que é negro, não precisa branqueá-lo, torná-lo moreno. O brasileiro foi educado para se comportar assim, para não falar de corda na casa de enforcado. Quando você pega um brasileiro em flagrante de prática racista, ele não aceita, porque não foi educado para isso.

A realidade espelhada por Munanga reflete as relações sociais de classe, gênero e raça/etnia. No decorrer da historicidade brasileira foram impostas, de maneira direta, através de currículos com temáticas eurocêntricas, legislações que não permitiam o estudo às crianças negras e pobres e às mulheres a alçar vôos na Educação, uma vez que não era permitido adentrar nos caminhos da Educação. Uma educação que prevaleceu e alicerçou o racismo multifacetado ainda se faz presente na sociedade brasileira. E, somente uma educação na perspectiva de descolonização de mentes e práticas efetivas dentro das instituições escolares, uma educação antirracista pode fissurar as estruturas e derrubar as barreiras do colonialismo e do patriarcado.

¹² Em entrevista em setembro de 2010 à Fundação Perseu Abramo. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2010/09/08/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito-entrevista-com-kabengele-munanga/>

Um currículo que promova uma educação antirracista é o primeiro passo para que ocorra de fato uma educação multicultural e pluriétnica nas ambiências de Educação Básica, contemplado em todas áreas de conhecimento do início ao fim do ano letivo escolar, de forma a experienciar os saberes e fazeres da história e cultura africana e afro-brasileira.

2.4 Instrumentos da Pesquisa

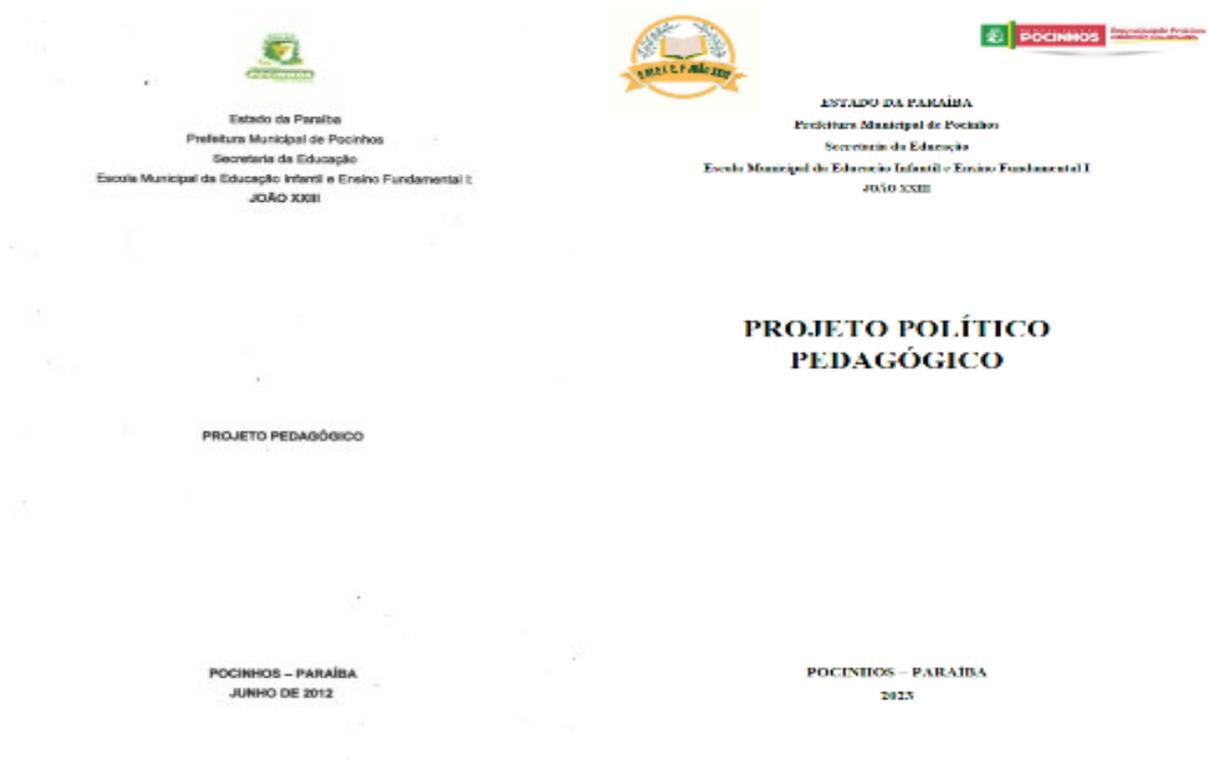
Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (Freire, 1997, p.128).

Partimos do pensamento dialógico de Paulo Freire para a compreensão de que a autonomia de professora e pesquisadora é tecida nesta ótica de escuta e fala, durante o enveredar dos caminhos construtivos e dos instrumentos utilizados para a produção desta pesquisa de maneira democrática e solidária, desde a concepção da reconstrução do projeto até o último instante, com a realização do produto educacional.

Durante a pesquisa de campo, desde a fase exploratória até as análises dos dados coletados, foram utilizados documentos essenciais para entendermos a problemática social e trabalharmos nos resultados assertivos para a emancipação do contexto didático-pedagógico, educacional e sócio-político, dentre eles temos o questionário inicial e final com as crianças, o Projeto Político Pedagógico da Escola, literaturas infantojuvenis afro-brasileiras de escrita negra feminina: Kiusam de Oliveira: *O Black Power de Akin*; Neusa Baptista Pinto: *Cabelo ruim?* E Thaís Espírito Santo: *Ashanti, nossa pretinha*, bem como as escritoras através de suas narrativas biográficas e a concepção das oficinas temáticas.

Nosso trabalho pôde contribuir na reconstrução do Projeto Político Pedagógico da instituição com inserção das discussões acerca da educação antirracista e decolonial, uma vez que referendamos a educação afro-indígena como compromisso da instituição escolar no currículo durante todo ano escolar, bem como a configuração de temáticas relacionadas à Educação do Campo, de forma a formalizar uma Educação do/para o Campo. O Projeto apresentava-se desatualizado em virtude do anterior (datado em 2012, e que não contemplava as realidades da instituição escolar pela mudança das especificidades do público a ser contemplado, sobretudo pela diversidade de comunidades atendidas).

Figura 08 - Projeto Político Pedagógico (anterior e atual)



Fonte: Arquivo da professora e pesquisadora, 2024.

É certo que o currículo municipal é pautado em consonância com o Currículo Estadual e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais defendem o ensino plural que contemple a diversidade étnica/racial e cultural de todo país, mas esta prática não é vivenciada de forma efetiva durante todo ano escolar.

Compreendemos que a existência e presença do racismo dentro da ambiência escolar acontece de maneira silenciosa e silenciada. A educação antirracista deve combater as multífaces as quais o racismo é apresentado na instituição escolar. Para tanto, necessitamos de comprometimento do corpo docente para alicerçamos práticas didático-pedagógicas antirracistas.

Nesse sentido, realizamos uma reunião inicial com parte da equipe pedagógica para a inclusão, no contexto da escola, de temas correlacionados à temática de estudo da cultura e história africana e afro-brasileira de maneira efetiva, vinculados aos documentos do Projeto Político Pedagógico (PPP), com mostras culturais da história e cultura africana e afro-brasileira, a começar com a finalização das vivências das oficinas temáticas com as literaturas, com a I Mostra de Literatura Afro-brasileira e Educação Antirracista da Escola Municipal João XXIII.

Figura 9 - Reunião com parte da equipe escolar para a inclusão da educação étnico-racial no PPP da Escola João XXIII



Fonte: Arquivo Professora/ pesquisadora, 2024.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exerce um caráter normativo na construção do currículo, assegurando, de maneira orgânica e progressiva, as habilidades e competências a serem alcançadas nas diferentes modalidades da Educação Básica. Nesse sentido, destacamos os objetivos gerais para a Educação Básica na construção de saberes e fazeres em sua pluralidade cultural e étnica na qual a sociedade brasileira é constituída. Dessa forma, temos:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-culturais. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2018, p. 09).

Dessa maneira, promover uma educação antirracista que valorize a inclusão da diversidade de saberes e fazeres da história e cultura africana e afro-brasileira nas ambiências escolares corrobora para a abertura e ampliação da conscientização de respeito à diversidade de culturas e etnia e povos, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que:

- Se explicita, busque compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana;
- Se promovam oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam;
- Sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um (Brasil, 2013, p.505).

À vista disso, o material metodológico utilizado para dialogicidade e construção de educação antirracista foi pautado a partir das literaturas infantojuvenis de autoria negra feminina, pois acreditamos que as tessituras das narrativas literárias de escrita negra e feminina perpassam suas experiências de vida com as relações sociais na interseccionalidade de gênero, classe e etnia/raça, de forma a elencar subsídios temáticos em suas narrativas na emancipação do pensamento de crianças e jovens, bem como na efetivação de uma educação antirracista na perspectiva da decolonialidade.

As literaturas infantojuvenis afro-brasileiras elencadas neste estudo buscam promover uma educação emancipatória acerca das relações raciais nas práticas do racismo em suas diferentes formas de discriminação e preconceito, de início na esfera escolar, de forma a ecoar nos contextos familiares e sociais em que os colaboradores façam parte.

Diante da realidade do racismo, o antirracismo torna-se primordial para a efetivação da descolonização de mentes dos/as estudantes do 5º ano da Escola Municipal João XXIII, Pocinhos-PB, posto que crianças entre 10 a 12 anos já podem inferir e discernir de maneira contundente sobre as realidades sociais vivenciadas nos diferentes âmbitos sociais nos quais, através de apresentação de fatos, narrativas e proposituras, elas apresentam um posicionamento crítico nas diferentes temáticas trabalhadas nas literaturas estudadas.

Assim, ao promover um raciocínio crítico, estas ações contribuem para a efetivação de um letramento racial, uma vez que provocam um questionamento acerca dos privilégios da branquitude, práticas diretas e camufladas do racismo nas diferentes esferas sociais, sobretudo, nas ambiências escolares.

Sabemos da importância que a literatura exerce dentro do contexto escolar, principalmente, na vida de uma criança e jovem, e de suas diferentes contribuições, positivas ou negativas, no decorrer da construção identitária nas infâncias, portanto esse debate tem o intuito de colaborar com o encantamento, a arte, a ludicidade e a formação educacional desde a mais tenra idade. Coelho (2000, p. 27) definiu literatura infantojuvenil como “uma arte,

fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”.

Em diferentes sentidos a Literatura, no contexto infantojuvenil, promove a ludicidade, as viagens que perpassam caminhos da realidade com ficções: ora sonho, ora realidade. Ela pode e exerce diferentes funções, sobretudo no desenvolvimento do raciocínio crítico. Defendeu Rildo Cosson (2009, p. 20), que “[...] a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo [...]”. Dessa forma, compreendemos que a literatura infantojuvenil à luz de escrita negra e feminina se apresenta aqui como importante ferramenta para o processo de letramento racial crítico, bem como para a efetivação de educação antirracista e decolonial. Mas afinal, o que é letramento? De acordo com Soares e Jorge (2020, p.27) letramento(s) são:

Capacidades de um uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário[...]; habilidades para interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros[...]

Nesse sentido, Kleiman (2005, p.5) corroborou: ““Letramento” é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados [...]”. Partindo desse pressuposto, a multiplicidade de práticas que o letramento propõe na interação entre informação e imersão no mundo letrado consolida as diferentes intersecções entre as concepções sociais, históricas, econômicas, políticas, psicológicas e linguísticas que as crianças carregam e são importantes para o aprimoramento no processo do letramento.

Nesse sentido, com a utilização do material metodológico das literaturas infantojuvenis, promovemos em primeiro momento, o letramento literário, definido por Cosson (2009, p. 23) como “uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Compreende-se como uma aprendizagem de prática formadora do leitor e em sua interação no meio social por meio do seu posicionamento através da escrita na diversidade de gêneros. Como o mesmo referendou:

[...] 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. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (Cosson, 2009, p.12).

A pesquisa aqui proposta é feita em conformidade com a perspectiva do letramento literário como prática educativa, e com a utilização das narrativas literárias negras femininas no processo de letramento literário. Compreende-se que a leitura e a escrita são premissas necessárias para a imersão no universo do letramento literário. Neste sentido, foram desenvolvidas sequências didáticas com o intuito de favorecimento dos processos de letramento literário entrelaçados ao mesmo tempo, ao letramento racial, pautado nos estudos da professora doutora e pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira (2014, 2022).

Partimos da premissa de que o letramento propõe desenvolver o uso da escrita como prática social e interage com o discernimento crítico sobre diferentes temáticas ou problemáticas sociais, e que a utilização da literatura como material metodológico pode informar e formar culturalmente e historicamente, através de usar a leitura e escrita como prática social.

Nesse sentido, podemos unir a literatura nos trabalhos didático-pedagógicos na promoção do letramento literário e letramento racial crítico. Isso ocorre ao, em primeiro lugar, pelo estudo, evocar e evidenciar a escritas de escritoras negras e, em segundo, ao desenvolver um diálogo a respeito da presença do racismo nas relações de gênero, classe e etnia/raça. Nesse sentido, Ferreira (2014, p.244), interage com os estudos (Ladson-Billings, 1999, p. 219), ao revelar que a teoria racial crítica pode ser evidenciada a partir de narrativas literárias ou contra narrativas, uma vez que corrompe o sistema imposto pela sociedade.

Um dos princípios essenciais da Teoria Racial Crítica é que as narrativas e as “histórias” são importantes para entender suas experiências e como essas experiências podem apresentar uma confirmação ou contra-argumentar acerca de como a sociedade funciona.

No contexto educacional, a teoria racial crítica vem se tornando uma ferramenta intelectual e social essencial para a desconstrução e reconstrução de diferentes discursos opressivos, bem como para a reconstrução da equidade nas relações de poder de maneira socialmente justa. A importância das contranarrativas literárias para a compreensão da realidade brasileira e a presença do racismo são evidenciadas nos estudos de Leonardo (2000), como escreveu Ferreira (2014, p.243-244):

Embora o discurso de “não ver cor” e o “mito da democracia racial” sejam comuns no Brasil, os resultados de pesquisas demonstrados na sociedade brasileira têm resultados muito diferentes (ver Ferreira, 2014; Gomes, 1995; Rosemberg, Bazilli e Silva, 2003; Rossato, 2014). De acordo com Lovell (2000), “Hoje, o debate público vigoroso sobre a imagem do Brasil como uma democracia racial tem deslocado a ideologia da

democracia racial. A grande quantidade de evidências torna visível que a desigualdade racial, preconceito e discriminação são parte da realidade social brasileira” .

As temáticas de discriminação e preconceito representadas nas narrativas literárias buscam interagir com as diferentes infâncias e juventudes na presença do racismo nas relações sociais e nas formas de serem combatidas, primordialmente, pelos estudos da historiografia da formação do povo brasileiro, de forma a conhecer e reconstruir a identidade negra.

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). [...] Para entender a construção da identidade negra no Brasil é importante também considerá-la não somente na sua dimensão subjetiva e simbólica, mas sobretudo no seu sentido político (Gomes, 2005, p. 43).

Dessa forma, a Teoria Racial Crítica busca construir um pensamento que favoreça a reconstrução da identidade negra de forma positiva e salutar, empoderando a partir dos diferentes conhecimentos históricos, culturais, sociais, políticos, econômicos e educacionais acerca do processo construtivo e formativo do povo brasileiro e promovendo a ocupação de espaços no poder a partir das relações raciais (do poder, do saber, do ser e do fazer), nas esferas sociais, direcionadas à elite branca hegemônica do país. A partir desse conhecimento, busca-se promover um letramento racial crítico dentro das estruturas escolares nos diferentes níveis de ensino e modalidades. Nesse sentido, o letramento racial crítico é definido por Ferreira (2022, p-207-208) citando Ferreira (2015, p. 138), como:

Letramento racial crítico reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos 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**, seja no **ambiente escolar, universitário**, seja em nossas **famílias**, seja nas **nossas relações sociais**. [...] e como formadora de professoras e professores que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade (grifos da autora).

Nesse sentido, o letramento racial crítico busca promover o diálogo a partir das narrativas literárias de escrita negra feminina, objetivando refletir sobre o contexto brasileiro em suas relações de poder a partir das identidades sociais de raça, trazendo reflexões didáticas a partir das experiências didáticas pedagógicas, e nesta pesquisa tem-se como ponto de partida as narrativas literárias infantojuvenis de escrita negra feminina.

Para tanto, apresentamos o entrelace da pesquisa biográfica das escritoras negras estudadas, na concepção de suas escritas literárias: seus anseios, inquietações e questionamentos frente à sociedade racista, de forma que suas narrativas possam contribuir para descolonização das mentes e promover de maneira efetiva, educativa, amorosa e curativa a ressignificação da identidade negra nas diferentes infâncias do país. Como aponta a entrevista ao *Podcast Pais Pretos*, publicado em 17 de outubro de 2021, na qual Taís Espírito Santo, nos revela o entrelace de sua vida retratada em fragmentos na literatura *Ashanti, nossa pretinha: o amor das famílias pretas e todo cuidado, uns pelos outros*.

Quando pensei em *Ashanti, nossa pretinha*, eu quis inserir esse afeto todo que muitas famílias pretas têm na chegada do bebê, e por mais que a criança não seja esperada, em alguns muitos casos, dá-se um jeito, para inserir mais uma criança em sua comunidade (se não fossem as questões financeiras, no caso de alimentação, habitação, pensamento de futuro, já imaginou quantas mães se questionaram se teriam o bebê ou não?). **Quis colocar na história, minha história e de muitas crianças pretas que vieram do amor.** Inseri elementos nossos, da nossa ancestralidade, da nossa raiz. Cada cor, planta, ilustração tem um porquê, e por isso também a escolha de um ilustrador preto”¹³ (grifos nossos).

Destarte, compreendemos que a literatura *Ashanti, nossa pretinha* (2021) foi escrita a partir da identidade e vivências da autora em sua família, de maneira afirmativa e valorosa, para que as infâncias, tendo contato, se sintam amadas e representadas em sua narrativa e ilustrações, uma vez que muitas vezes nas ambiências escolares as crianças negras não são representadas de maneira afirmativa nas narrativas literárias, nem como protagonistas de um enredo positivo da ancestralidade negra africana e brasileira.

No mesmo comprometimento e inquietude, a escritora Neusa Baptista Pinto apresenta, a partir da literatura *Cabelo ruim?* (2020), a representatividade de laços afetivos com identidade negra feminina, em torno da problemática do cabelo crespo. Mulheres com cabelos crespos eram “obrigadas” a alisarem seus cabelos para atenderem ao padrão de beleza feminina. A escritora interage a partir da entrevista realizada pelo programa Palavra Literária, na TV Assembleia, em 21 de maio de 2022 e publicada pela Gazeta Digital. Ela teve como inspiração das personagens suas sobrinhas A autora elucida que¹⁴:

O livro nasceu de uma inquietação minha de pensar por que nós, negros, temos essa aversão ao nosso próprio corpo. Por que aprendemos a não gostar das nossas características físicas, por que as mulheres negras são quase que obrigadas a alisar o

¹³ Disponível em: <https://podcastpaispretos.wordpress.com/2021/10/17/a-importancia-da-literatura-tais-espirito-santo/> acessado em 10 de outubro de 2023.

¹⁴ Entrevista disponível em: <https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/programa-palavra-literaria-entrevista-neusa-baptista-no-ltimo-episodio-da-segunda-temporada/692702> visitado em 05 de maio de 2023.

cabelo para ser aceitas, para procurar um trabalho, para continuar a sua jornada. Então, daí surgiu a ideia de fazer o livro.

O espaço da escrita literária da mulher negra caracteriza-se como uma conquista do Movimento Negro Feminista para trazer para dentro do contexto escolar uma contra narrativa ao modelo capitalista e patriarcal, mostrando para as jovens meninas e meninos que os lugares que exigem maior intelectualidade e liderança são direcionados também às meninas/mulheres negras, sobretudo nos ambientes acadêmicos e de escrita literária, que historicamente configurou-se como espaço majoritariamente masculino e da elite brancocêntrica, como ocorreu ao ser silenciada a primeira escritora de literatura brasileira, Maria Firmina dos Reis, mulher negra e professora maranhense que escreveu uma literatura antirracista.

A escritora Kiusam de Oliveira, que escreveu a literatura *O Black Power de Akin* (2020), apresenta uma realidade vivenciada dentro das ambiências escolares de todo país: o racismo experienciado pelos os meninos, uma realidade reflexiva de que não somente as meninas sofrem com as questões relacionadas ao cabelo/pele. Os meninos sofrem tão quanto, talvez até mais por terem dificuldade de externar os sentimentos, consequência de uma sociedade machista.

Nesse sentido, a autora relata os anseios da literatura *O Black Power de Akin*, na entrevista ao programa Por elas, da TV Câmara Distrital que é uma TV pública legislativa e realiza transmissões 24 horas no Canal 9.3, transparece que:

- Por muito tempo desejei ser outra pessoa! Eu não aceitava minha cor de pele, e nem meu cabelo crespo! Eu fui, como tantas outras crianças negras que colocava uma toalha branca na cabeça e faz-de-conta, que era um cabelo longo, cumprido em casa. E, a partir do momento que tenho um reforço que minha mãe disse que iria encontrar, que acabou sendo o MNU (Movimento Negro Unificado), mudou a chave da minha história, da trajetória da minha vida.

Eu era muito boa no que fazia, em minhas escritas, mas era muito triste! No livro *O Black Power de Akin*, coloco esta cena que aconteceu comigo também, mas não só comigo, com meus alunos também!

Eu coloco Akin olhando para o espelho e ele se imagina branco. Eu me imaginava branca. Eu coloco esta cena na literatura porque foi recorrente na minha vida e como professora, nos relatos das crianças e estudantes!

A partir desse exemplo, que te trago, a partir do *Black Power de Akin*. É pra gente pensar que, uma vez que trabalho em dar uma resposta à minha criança interior que fui. Eu entendo o porquê não sai do campo do pedagógico, que é algo que vivencio, vejo e percebo até hoje!”¹⁵

O entrelace das infâncias das autoras e das infâncias da atualidade busca promover questionamentos e promover, a partir das problemáticas evidenciadas em suas narrativas, a

¹⁵ Entrevista ao programa por elas, da TV Câmara Distrital, em 24 de agosto de 2022. A TV Câmara Distrital é uma TV pública legislativa, que realiza transmissões 24 horas no Canal 9.3. disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c1yEEYTq3DY> visitado em dezembro de 2023.

reconstrução da identidade negra de forma a resgatar a autoestima positiva. Portanto, as literaturas infantojuvenis de escrita negra feminina podem influenciar de maneira positiva na construção da identidade e imagem do negro, na concepção de mundo, história e cultura africana e afro-brasileira, com o estudo da presença de mulheres nos espaços da literatura, política, educação e ciência, ou seja, no processo construtivo e cultural do país, trazendo significância para as vivências das crianças em seus âmbitos sociais nos quais habitam e fazem parte, bem como desenvolvendo o pensamento crítico acerca das relações sociais nas concepções de raça/etnia construídas ao longo da historiografia brasileira.

2.5 Percursos para organização e planejamento das oficinas

O planejamento das oficinas iniciou-se com norteamento da minha orientadora, a professora doutora Patrícia Aragão, ao me fornecer algumas literaturas de escritoras negras, para, dentre elas fazer a escolha de três, as quais se sobressaíram pelas problemáticas evidenciadas no enredo das narrativas em virtude das necessidades e lacunas observadas nos contextos escolares dos quais faço parte.

Para tanto, as escritoras foram selecionadas para o trabalho com a turma do 5º ano da Escola Municipal João XXIII, Sítio Arruda, pertencente ao município de Pocinhos- Paraíba, uma vez que, através de suas escritas narrativas, elas reconstróem significado e significância identitária da criança, que foram fragmentados nas vivências presentes em todos âmbitos da sociedade, principalmente, no ambiente escolar, numa educação em que ainda é evidenciada uma literatura colonialista expressa na literatura infantojuvenil clássica europeia, como *Branca de Neve*, *Rapunzel*, *Cinderela*, *João e Maria*, dentre outras, nas quais os protagonistas eram crianças de pele clara, cabelos lisos e olhos azuis. Elas espelhavam uma identidade forçada, apagando a identidade da criança negra e enaltecendo o personagem branco.

A literatura infantojuvenil com narrativas de escritoras negras brasileiras corrobora de maneira diretiva com uma educação antirracista na perspectiva decolonial, no combate às práticas que ainda se fazem presentes dentro das ambiências das escolas, do racismo estrutural com enaltecimento da hegemonia eurocêntrica no país. Uma educação que retrata a colonialidade do “poder”, da qual emerge um poder de experiência moderna colonial, sustentado com práticas estereotipadas e estigmatizadas em todos âmbitos da sociedade, espelhadas principalmente no ambiente escolar. Uma vez que o racismo é estrutural e faz parte da construção educativa nacional desde as infâncias, é preciso que seja desconstruído. E. para

que isso aconteça, as pessoas devem saber que a visão que desconsidera o todo, nunca é uma visão democrática e sim totalitária e perversa.

Desse modo, as narrativas literárias apresentam um fator preponderante na desconstrução de estereótipos e estigmas que as crianças negras e não-negras sofrem com a utilização de livros clássicos da literatura europeia, criando uma autoimagem com o desejo de ser igual ao personagem estudado nas mesmas. Faz-se necessário um aprofundamento epistêmico do educador para um trabalho eficaz no combate a esse racismo estrutural que ainda permanece nas instituições escolares.

As propostas das escritoras supramencionadas são voltadas para a educação decolonial que visa as narrativas literárias infantojuvenis como essência das tessituras, relacionando-as com as memórias afetivas que são lançadas partindo da “Pedagogia da Ancestralidade ou Eco-ancestral” que é, antes de tudo, um posicionamento político contrário ao que se estabeleceu no país como uma lógica incontestável, direcionada ao branco, considerado a norma, enquanto o não-branco é o desvio.

A escrita da mulheres negras representa vozes escritas de maneira singular, mas representa também a pluralidade social feminina, uma vez que elucida temáticas que, ao mesmo tempo combatem as diversidade de facetas do racismo na sociedade e trabalham na emancipação de conceitos e direitos das crianças e mulheres em sua diversidade, numa sociedade que defende uma política de morte do povo negro através da exclusão dos corpos negros, essa escrita defende o direito de transitar de forma segura e respeitosa, aos olhares de silenciamentos que diminuem a importância nos diferentes espaços, principalmente, o escolar.

A Pedagogia da Ancestralidade (ou Pedagogia Eco-Ancestral) se fundamenta seguintes princípios: 1) É uma pedagogia feminina; 2) Na consciência de que existe a colonialidade “no” e “do” poder; 3) Na necessidade da emancipação epistêmica; 4) Na luta por uma educação antirracista; 5) No entendimento da importância da formação para a educação das relações étnico-raciais, não só para os educadores, mas como política pública da nação (Trancoso; Oliveira, 2020, p.06).

Portanto, as literaturas selecionadas configuram-se em suas narrativas como Pedagogia da Ancestralidade, pois são diversas, multifacetadas e plurais, emocionam, representam e apresentam a leitura da alma negra nas diferentes lutas e, com amor, constroem, unem e curam os corpos negros em sua representatividade positiva e empoderada. Suas tessituras permeiam a diversidade de gêneros, seja autobiográfica, biográfica, ficcional, cordel, conto, poema, novela, enfim, ela existe na contemporaneidade, sempre existiu desde a concepção de África, como berço da humanidade, mas ela foi silenciada e invisibilizada.

Desse modo, partindo da premissa de promoção de uma educação antirracista e decolonial nos espaços escolares, apresentamos as possibilidades educacionais da literatura infantojuvenil a partir da escrita feminina negra. Para tal encaminhamento nos pautamos na perspectiva do letramento literário de Cosson (2009) e letramento racial crítico de Ferreira (2014, 2022), com o objetivo de promover uma emancipação do pensamento crítico e reflexivo acerca das relações étnico-raciais. E, em completude do letramento literário e do pensamento crítico reflexivo voltado para as relações raciais, trabalhamos com a teoria de apropriação do texto literário de Cruz (2012), como um intercâmbio de memória de leitura de sua própria vida com a memória de leitura do texto.

A experiência e o contato com texto remetem o leitor a um diálogo constante entre a trajetória do sujeito e a leitura literária, corroborando assim, de maneira efetiva, com uma prática leitora reflexiva, crítica e dialógica com o texto literário, sobretudo na representatividade narrativa entre as memórias das narrativas (das escritoras), com as memórias das crianças e jovens, principalmente, no que remete às questões das relações étnico-raciais.

As oficinas foram metodologicamente planejadas na perspectiva de letramento literário e racial crítico, nas concepções da sequência básica de Rildo Cosson (2009), de Cruz (2012), com prática leitora, que permite um diálogo entre a narrativa e o leitor/ a nas/das infâncias para a ressignificação de conceitos, atitudes e anseios de sua história identitária, e de Aparecida Maria de Jesus Ferreira (2014, 2022), didaticamente articulada para a formação e emancipação do pensamento crítico no combate ao racismo e à branquitude na sociedade e reconhecimento da importância da negritude e identidade negra brasileira.

Então, a prática leitora consiste em três etapas comunicativas que o/a leitor/a tem com o texto na medida que está sendo realizada a leitura da narrativa literária, de acordo com Cruz (2012): **introspecção**: o leitor, ao ter contato com a narrativa literária, absorve a realidade narrada, cria empatia e se enxerga nele; **imagem visiva**: correspondente à absorção na narrativa literária e permite a reconstrução imageticamente, com suas experiências vividas e todo o acervo de literaturas já lidas; **interlocução**: configura-se na ação que o/a leitor/a estabelece no âmbito do texto com seu pensamento crítico, momento em que o leitor reflete entre sua realidade e o contexto ficcional. Estas etapas são intituladas pela autora como processo triádico ou tríade textual: autor/leitor/contexto ficcional. Dessa maneira, o/a leitor se torna autor/a ao fazer uma análise comparativa de suas memórias com as memórias das narrativas evidenciadas no texto ficcional.

Essa etapa da prática leitora é amparada pela abordagem da hermenêutica-fenomenológica, pois vincula a questão interpretativa: compreensão/interpretação/nova compreensão. Dessa forma, a realização da prática está intrinsecamente relacionada ao contexto e à realização da sequência básica de Rildo Cosson, bem como à interação do desenvolvimento do pensamento reflexivo racial crítico nas questões relacionadas às relações étnico-raciais e à historiografia brasileira.

À vista disso, as oficinas estão pautadas no letramento literário, a partir dos estudos de Cosson (2009), na composição da sequência básica: **motivação, introdução, leitura e interpretação**, assim como no letramento racial crítico com base nos estudos documentais e bibliográficos, sobretudo no material metodológico basilar, as literaturas infantojuvenis, uma vez que estudaremos elementos históricos, culturais, sociais, identitários e representativos que as literaturas transmitem em sua composição escrita e ilustrativa.

Nos pautamos também no letramento racial crítico, uma vez que dialogamos com Ferreira, (2014, p. 239) que afirma que “Teoria Racial Crítica, [...] considera narrativas, autobiografias, histórias, contranarrativas, histórias não hegemônicas, cartas... para demonstrar como o racismo é estrutural na sociedade e no ambiente educacional”, para questionarmos os privilégios da branquitude e evocarmos a história e cultura africana e afro-brasileira do pensamento da negritude e nas concepções da historicidade ancestral afro-brasileira de forma positiva e educativa. Neste sentido se compreende e se configura de maneira articulada e em etapas do letramento básico de sequência básica de Cosson (2009), a composição da sequência básica: **motivação, introdução, leitura e interpretação**. E, na terceira etapa da sequência básica, a **leitura**, vinculamos os estudos de Cruz (2012), com a prática leitora, em seus estágios de **introspecção, imagem visiva e interlocução**.

Intentamos promover o saber experienciar a/com/nas oficinas pedagógicas no sentido de saberes, numa relação intrínseca não somente de aprendizagem, mas sobretudo do que ficou marcado ou guardado na memória de maneira ímpar. Mesmo que as oficinas pedagógicas sejam vivenciadas por um grupo de colaboradores/as, cada um/a sensibiliza com os sentidos e guarda, em sua individualidade, a experiência com sentido. Como defendeu Bondiá (2002, p.24). “[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.

Desse modo, as oficinas pedagógicas são espaços de interação que visam a construção de conhecimento de maneira autônoma, criativa, participativa e interessante, configurando-se

como ambiente propício de experiências e sentidos de mudanças de pensamento, de enxergar-se e enxergar o mundo que o rodeia com olhares diferentes do que a sociedade propõe: de maneira humana e humanizada. À vista disso, as oficinas apresentam características inter/multidisciplinares que têm por objetivo essencial um trabalho orientado pela professora/educadora junto aos estudantes/educandos na busca de promoção reflexiva e de confecção de materiais relacionados à aprendizagem significativa ou frente a problemáticas relacionadas ao estudo. Neste espaço os educandos ou colaboradores podem interagir pela ludicidade e reflexão, de forma corroborar com uma educação democrática e autônoma (Mutschele e Gonsales Filho, 1998).

A MOTIVAÇÃO: a motivação é a primeira etapa da sequência básica de letramento literário. Corresponde em preparar o leitor/a para receber o texto, de forma que seja orientado/a nos textos literários a serem lidos. Para que a efetivação seja exitosa para as etapas seguintes é necessária uma motivação para a leitura com uma determinada ação.

A INTRODUÇÃO: a introdução é a segunda etapa da sequência literária básica. Consiste na apresentação do autor/a da obra e a obra, com informações basilares, com realização da leitura da capa e contracapa e de elementos pré-textuais que introduzem a obra (prefácio). Tem-se o cuidado de não adentrar na leitura do texto, apenas conhecer a autoria e informações preliminares da obra.

A LEITURA: a leitura é a terceira etapa da sequência literária básica. Corresponde a acompanhar a leitura do/a estudante ou realizá-la de maneira compartilhada, mas sem policiamento. No momento de cada realização da etapa da leitura, trabalhamos de maneira intrínseca nos estudos de prática leitora de Cruz (2012), com introspecção, imagem visiva e interlocução.

A INTERPRETAÇÃO: a interpretação é a quarta e última etapa da sequência básica do letramento literário. Consiste, a princípio, em externar o que o/a estudante compreendeu a respeito da leitura realizada, podendo tais interpretações serem registradas como: dramatização da história lida, o registro escrito da interpretação, reprodução de cenários da história em desenho, dentre outras maneiras. O registro da interpretação contribui para que os/as estudantes ampliem os sentidos da leitura, bem como contribui no fortalecimento de leitores na escola.

Para tanto, tomamos com base da nossa sequência literária básica as literaturas infantojuvenis de escritoras negras, pois acreditamos que possam contribuir na efetivação de um pensamento crítico literário racial de forma a corroborar para o reconhecimento identitário negro-brasileiro, bem como combater de forma direta o racismo que ainda tende a ser

vivenciado dentro das ambiências escolares e na sociedade brasileira. Nos ancoramos nos estudos de Aparecida Maria de Jesus Ferreira (2014, 2022), uma vez que, a partir da literatura, o indivíduo pode compreender a importância de sua identidade negra e descolonizar a mente de forma a colaborar com uma educação antirracista na ótica da decolonialidade.

Durante as oficinas pedagógicas levantamos discussões acerca das relações de poder, buscando a todo encontro, logo na primeira etapa da sequência didática, à luz dos pressupostos de Cosson (2009) e de Ferreira (2014, 2020), enfatizar discussões na etapa da motivação com vídeos, músicas e biografias das escritoras, de forma a desenvolver um raciocínio crítico da construção identitária da presença negra na formação e construção do país, na literatura, na comunidade, sobretudo, na identificação de práticas preconceituosas à vista dos fenótipos de cor de pele e cabelos crespos.

Dessa maneira, a composição do planejamento encaminhou-se na organização de 9 oficinas, distribuídas para cada literatura, 3 oficinas com duração de 4 aulas de 50 minutos cada, totalizando 36 aulas, experienciadas pelos estudantes do 5º ano da Escola Municipal João XXIII, bem como, com a 1ª Mostra Pedagógica de Literatura Infantojuvenil com a temática afro-brasileira, realizada em dezembro, totalizando 04 aulas de 50 minutos. Desse modo, foram utilizados um total de 9 oficinas e 1 manhã para a realização da I Mostra Literária de Literatura Afro-brasileira na Escola João XXIII. Totalizando 10 oficinas, 48 aulas de 50 minutos, iniciadas em 27 de julho de 2023 e finalizadas em 11 de dezembro de 2023.

A primeira literatura escolhida foi *Ashanti, nossa pretinha* (2021), da editora Malê, tendo como escritora Taís Espírito Santo, com ilustrações de Cau Luis. Sua narrativa é centrada em torno da família e da gestação de uma criança, uma bebê, chamada Ashanti, que desde sua concepção já era amada e esperada por todos da família, nas concepções de família africana, que ela evoca através das imagens, o uso de tecidos africanos, os nomes dos personagens africanos e o respeito ao *griô* da comunidade.

Taís Espírito Santo é mulher preta, escritora, assessora literária e gestora cultural, nasceu em Campo Grande, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Filha de Isabel e Francisco, desde pequena amava ler e escrever em diários. Ela participou das coletâneas *Olhos De Azeviche: Dez escritoras que estão renovando a literatura brasileira*, da Editora Malê, em 2017; *Favela e em mim*, da Oriki Editora, em 2019; *Narrativas Negras-Biografias Ilustradas de Mulheres Pretas Brasileiras*, da Editora Voo, em 2020. Em 2021, Taís escreveu seu primeiro livro infantil: *Ashanti, nossa pretinha*.

O planejamento da **Primeira Oficina da Literatura *Ashanti, nossa pretinha*** apresenta como **temática central**: África berço da humanidade. Tem abordagem inter/multidisciplinar alinhada à perspectiva do letramento literário e racial crítico, acordados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013), apresentam-se como **conteúdos**: conhecendo o continente africano; os reinos africanos; um conto narrativo: lenda do baobá e um quebra-cabeça.

Nas **áreas do conhecimento alinhados à BNCC** temos: Linguagem (Língua Portuguesa e Artes) e Ciências Humanas (Geografia e História); com duração de 4 aulas de 50 minutos.

A oficina tem por **objetivos**: (re) conhecer a África como continente e berço da humanidade e identificar elementos de riquezas naturais, culturais e históricas, sobretudo na diversidade dos povos.

Os **procedimentos metodológicos** estão pautados nas quatro etapas da sequência básica de Cosson (2009) e de Ferreira (2014, 2022), numa pesquisa de letramento literário e racial crítico, e de Cruz (2012), para a realização da prática leitora, com introspecção, imagem visiva e interlocução.

A **motivação** foi feita pela introdução, com roda de conversa sobre o que eles sabem sobre a África e foi solicitado que em seguida representem as ideias no papel com desenhos. (avaliação prévia). Posteriormente, foi feita a contação da lenda do baobá (criação do mundo), que apresenta um ensinamento de sermos gratos ao criador, destacando a importância da oralidade na cultura ancestral negra que se faz presente nas lendas por evidenciarem ensinamentos de respeito à natureza, aos animais e à humanidade e por exercerem um papel preponderante na cultura oral.

A **introdução** foi feita com a apresentação da diversidade cultural e histórica do continente africano através do vídeo: África/Documentário, no canal: Raízes Consciência Negra. Disponível <https://www.youtube.com/watch?v=qn77hvmffnm&t=28s>

A **leitura** foi feita a partir de uma leitura individual e compartilhada da letra/música: *África* (Palavra Cantada- grupo musical), visualização da música e seguida de cantarolação; disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yGv47mv7874&list=RDyGv47mv7874&start_radio=1.

A **interpretação** foi feita com a cantarolação da música *África* com acompanhamento da letra e construção de quebra-cabeça com países do continente africano.

Os **recursos didático-pedagógicos** utilizados foram computador, *datashow*, som, tesoura, cenário com árvore baobá para contação da lenda, *slides* sobre o continente africano, tesoura, lápis de cor e papel ofício para a atividade interpretativa.

A **avaliação** foi realizada através da observação dos conhecimentos prévios sobre o continente africano, participação dos/as estudantes durante a oficina experienciada, bem como do posicionamento crítico.

O planejamento da **Segunda Oficina da Literatura *Ashanti, nossa pretinha***, aborda como **temática central**: A Importância da menina/mulher na cultura e história africana e da menina/ mulher negra no Brasil. Ela tem abordagem inter/multidisciplinar alinhada à perspectiva do letramento literário e racial crítico, acordados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013).

Apresentam-se como **conteúdos** nesta segunda oficina: estudo da literatura: *Ashanti, nossa pretinha*: biografia da autora, Taís Espírito Santo; biografia de Nana Yaa Asantewaa, rainha do reino Axanti; Adinkras, significados e pinturas e o Dia Internacional da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha (25 de julho).

Nas **áreas do conhecimento alinhados à BNCC** temos Linguagem (Língua Portuguesa e Artes) e Ciências Humanas (Geografia e História); com duração de 4 aulas de 50 minutos.

Apontamos como **objetivos**: conhecer a biografia da autora da obra, Taís Espírito Santo; ler a literatura e identificar os elementos do gênero narrativo: narrador(a), personagens, enredo, tempo e espaço; conhecer a historicidade do Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha e identificar as riquezas do continente africano a partir do reino Ashanti e do reinado da rainha Nana Yaa Asantewaa;

Os **procedimentos metodológicos** estão pautados nas quatro etapas da sequência básica de Cosson (2009) e de Ferreira (2014,2022), numa pesquisa de letramento literário e racial crítico, e de Cruz (2012), para a realização da prática leitora, com introspecção, imagem visiva e interlocução.

A **motivação** se deu com a visualização do vídeo: *Menina pretinha* <https://www.youtube.com/watch?v=cbog2hs1wko>.

A **introdução** foi realizada com a leitura individual da literatura, com destaque para a personagem principal: Ashanti, que tem a força da mulher africana com o estudo da biografia da autora.

Na **leitura** foi realizada uma leitura da literatura de maneira compartilhada, seguida, da interação da leitura com a importância da mulher negra na ancestralidade africana, e com a história de Nana Yaa Asantewaa, sua força em defesa do seu povo e do Trono de Ouro, e o que eles representavam para o povo ashanti (os líderes homens recuaram e Nana lutou e venceu a luta juntamente com as outras mulheres). Foi utilizado o vídeo sobre Yaa Asantewaa, matriarcado e o poder feminino na África, através do canal: Mwana Afrika, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eozlt1988bq&t=29s>.

A **interpretação** se realizou através da pintura de retalhos de tecidos com diferentes simbologias dos Adinkras do povo Ashanti para a construção de uma colcha de retalhos de saberes (simbolizando a família do 5º ano da Escola João XXIII), seguida da apresentação do jogo das personalidades negras mulheres precursoras e da atualidade.

Utilizamos como **recursos didático-pedagógicos** computador, *datashow*, som, cartões do jogo da memória, tecidos para pintura, tinta de tecido, pincéis e a literatura *Ashanti, nossa pretinha*.

A **avaliação** foi realizada através da observação dos conhecimentos sobre a importância das mulheres; da participação dos/as estudantes durante a oficina experienciada, bem como do posicionamento crítico diante da temática estudada.

A **Terceira** e última **Oficina da Literatura Ashanti, nossa pretinha**, propõe como **temática central**: Nossa ancestralidade a partir da literatura *Ashanti, nossa pretinha*, e tem abordagem inter/multidisciplinar alinhada à perspectiva do letramento literário e racial crítico, acordados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013).

Ela apresenta como **conteúdos** o estudo da literatura e seus elementos narrativos; o significado de família para o povo africano e a importância do *GRIÔ* e as semelhanças e diferenças da família de Ashanti com nossas famílias;

Nas áreas do conhecimento alinhados à BNCC temos Linguagem (Língua Portuguesa e artes) e Ciências Humanas (Geografia e História); com duração de 4 aulas de 50 minutos.

Apresentam-se como **objetivos**: conhecer a importância do *griô* para as comunidades afro-brasileiras e africanas e identificar as diferenças e semelhanças entre a família de Ashanti e a família de cada criança.

Os **procedimentos metodológicos** estão pautados nas quatro etapas da sequência básica de Cosson (2009) e de Ferreira (2014,2022), numa pesquisa de letramento literário e racial

crítico, e de Cruz (2012) para realização da prática leitora, com introspecção, imagem visiva e interlocução.

Na primeira etapa: a **motivação**- foi realizada a contação da lenda do brinco do ouro; seguida, da apresentação do vídeo: *Griot, símbolo da oralidade africana*, do canal: Mwana Afrika. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kqqwsgop90&t=116s>.

A segunda etapa da sequência didática: a **introdução**, inicia-se com a leitura da literatura *Ashanti, nossa pretinha*, individualmente e livremente.

Na terceira etapa da sequência: a **leitura**, foi realizada a leitura da literatura *Ashanti, nossa pretinha* no enredo em que se sobressai a importância do *griô* para a família africana; símbolo da oralidade, sabedoria e memória africana.

A quarta etapa da sequência: a **interpretação** inicia-se com a proposta de desenho da família de Ashanti e da família de cada um, com identificação e reflexão sobre as semelhanças e diferenças de cada uma.

Os **recursos didático-pedagógicos** utilizados foram computador, *datashow*, som, literatura *Ashanti, nossa pretinha*, folha de ofício para atividade e lápis de colorir.

A **avaliação** foi feita a partir da observação dos conhecimentos sobre a importância do *griô* em nosso meio; da participação dos/as colaboradores durante a oficina experienciada, bem como do posicionamento crítico diante da temática estudada.

A segunda literatura escolhida foi a literatura infantojuvenil *Cabelo ruim?* (2020), de autoria de Neusa Baptista Pinto, com ilustrações de Yasmin Mundaca. É uma literatura que se depreende das discussões de preconceito e discriminação racial a partir das temáticas cabelo e cor de pele. Uma temática problematizada a partir da nomenclatura da literatura corrobora com a reflexão de realidades vivenciadas por meninas a partir de estereótipos acerca do cabelo crespo da menina/mulher negra ou não negra, em virtude dos padrões estéticos de beleza, valorizados pela sociedade em todos os contextos, sobretudo nas mídias televisas com novelas e programas de palco.

É uma narrativa envolvente, distribuída em dez contos ocorridos na ambiência escolar e familiar, com três protagonistas e amigas: Bia, Tatá e Ritinha na luta contra ações preconceituosas com seus cabelos na sala de aula. Juntas elas embarcam em questionamentos rumo à construção de sua própria identidade para empoderar-se. Diante do enredo apresentado e da realidade presenciada por mim constantemente nos ambientes escolares em que faço parte e por tantas realidades brasileiras, muitas vezes as práticas racistas são realizadas por quem deveria promover uma educação antirracista, democrática, humanizada e humanizadora.

Neusa Baptista Pinto é mulher negra, escritora, natural de Lençóis Paulista, São Paulo e há quase 30 anos vive em Cuiabá, Mato Grosso. É mestra em Estudos de Cultura Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura pela Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), graduada em Comunicação Social-Jornalismo pela UFMT (2001), com experiência em Assessoria de Comunicação (comunicação organizacional). Também é idealizadora de ações educacionais focadas na diversidade racial, com seu Projeto PIXAIM, baseado na da literatura *Cabelo ruim?*

Apesar de ter lançado seu primeiro livro em 2007, a literatura, *Cabelo ruim?* Faz parte da nossa realidade em todos os contextos, principalmente no âmbito escolar, por representar um lugar de reflexo das sociedades. Em seu enredo, a escritora trabalha, de maneira educativa, temáticas relacionadas ao empoderamento estético dos corpos negros femininos. A discriminação e o preconceito enfatizados como problemática da literatura são vencidos pelo empoderamento a partir do conhecimento sobre a temática, bem como pela representatividade de mulheres negras que apresentam sua autoaceitação de beleza negra feminina. A importância do trabalho didático pedagógico com a literatura *Cabelo ruim?* Em torno do cabelo desenha um combate direto com foco na educação antirracista de forma a reconstruir as identidades de maneira positiva, autônoma e emancipatória da história e cultura africana e afro-brasileira. Nesse sentido, corroborou Gomes (2019, p.25):

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo.

O padrão estético e corporal do brasileiro por muito tempo tinha como ideal a mulher branca com cabelo liso. Nesse sentido toda mulher era direcionada a seguir esse padrão. Evidenciar a problemática do cabelo dentro das escolas representa e destaca o tema como lugar de diálogo para a menina negra e não-negra, como maneira de combater toda forma de discriminação e preconceito, sobretudo na reconstrução da identidade positiva do povo negro, descolonizando as mentes dos estudantes e, conseqüentemente, das famílias e de todos que fazem parte do universo dos principais envolvidos.

Diante do exposto, o planejamento da **Primeira Oficina da Literatura *Cabelo ruim?*** Apresenta como **temática central:** Literatura e Ancestralidade: artesanato, brinquedos e brincadeiras, e tem uma abordagem inter/multidisciplinar alinhada à perspectiva do letramento

literário e racial crítico, acordados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013). Apresentam-se como **conteúdos**, nesta primeira oficina, a biografia da autora; retalhos, saberes e memórias, e as bonecas Abayomis.

Nas áreas do conhecimento alinhados à BNCC temos Linguagem (Língua Portuguesa e Artes) e Ciências Humanas (Geografia e História); com duração de 4 aulas de 50 minutos

Apresentam-se como **objetivos**: identificar elementos da narrativa e temáticas elucidadas na literatura; conhecer a importância do brinquedo e do brincar nas diferentes infâncias; conhecer a biografia da autora Neusa Batpista Pinto; reconhecer a importância do artesanato para permanência viva da cultura e história do povo negro e confeccionar bonecas Abayomis.

Os **procedimentos metodológicos** estão pautados nas quatro etapas da sequência básica de Cosson (2009) e de Ferreira (2014, 2022), numa pesquisa de letramento literário e racial crítico, e de Cruz (2012) para realização da prática leitora, com introspecção, imagem visiva e interlocução.

A primeira etapa da sequência básica: **a motivação**, foi feita com a visualização do vídeo *Sagrado futuro ancestral*, do portal Lunetas, evocando a ancestralidade da fé para seguir o *axé*. <https://www.youtube.com/watch?v=Wm0TdgfqSac>. Esse momento foi seguido da contação da lenda da boneca *Abayomi: um encontro precioso*, encontrado no Quintal da Cultura., disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L0tmFVdW9Y4>.

A segunda etapa da sequência básica, **a introdução**, foi realizada conhecendo a literatura com o estudo da biografia da autora e identificação dos elementos pré-textuais de capa e contracapa.

A terceira etapa da sequência básica, **a leitura**, foi feita através da realização de leitura compartilhada da literatura *Cabelo ruim? Sem policiamento*.

Na quarta etapa da sequência básica, a **interpretação**, foram confeccionados brinquedos: bonecas Abayomis.

Os **recursos didático-pedagógicos** utilizados foram computador, *datashow*, som, literatura *Cabelo ruim?* Retalhos de tecidos, e, por fim, a **avaliação** foi realizada com a observação da participação dos/as estudantes durante a oficina experienciada, bem como o posicionamento crítico diante da temática estudada.

O planejamento da **Segunda Oficina da Literatura *Cabelo ruim?*** Teve como **temática central**: O empoderamento da menina/ mulher negra brasileira. Ela foi pensada numa

abordagem inter/multidisciplinar alinhada à perspectiva do letramento literário e racial crítico, acordados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013). A oficina apresenta como **conteúdos**: a beleza da mulher negra: tranças, joias, vestimentas e pintura corporal e música de Negra Li: *Raízes*.

Nas áreas do conhecimento alinhados à BNCC temos Linguagem (Língua Portuguesa e Artes) e Ciências Humanas (Geografia e História); com duração de 4 aulas de 50 minutos.

Evidenciam-se como **objetivos**: identificar a importância da arte de trançar os cabelos na historicidade africana e afro-brasileira; conhecer a importância da pintura corporal, o uso de turbantes, vestimentas e joias e reconhecer a importância dos cabelos crespos e cacheados para autorreconhecimento afirmativo da negritude.

Os **procedimentos metodológicos** estão pautados nas quatro etapas da sequência básica de Cosson (2009) e de Ferreira (2014, 2022), numa pesquisa de letramento literário e racial crítico, e de Cruz (2012) para a realização da prática leitora, com introspecção, imagem visiva e interlocução.

A **motivação** se dá através da introdução com o texto/música de Negra Li: *Raízes*, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VQ2BFceN20s>. Como fundamento para reflexão para o enredo da música fizemos indagações como: ela nos faz refletir sobre qual temática? Foi solicitada a representação da música em forma de desenho (reinado, resistência, lutas, vitórias).

A **introdução** foi feita através da leitura da literatura *Cabelo ruim?* Contracapa.

A **leitura** foi realizada de forma compartilhada, sem policiamento.

Na **interpretação** foi estimulada uma comparação da literatura com a leitura da música/texto da música de Negra Li: *Raízes*; Seguida do vídeo de tranças e penteados no cabelo, através do vídeo: *Tranças e penteados no cabelo da mulher africana*, do canal: Mwana Afrika disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LPq0i_ibuJc; Também ensinamos a colocar um turbante simples com faixa de cabelo (a coroa da mulher africana) e foi realizada uma pintura corporal em cada estudante, acompanhada do uso de turbante e joias.

Os **recursos didático-pedagógicos** utilizados foram baú de histórias, computador, *datashow*, som, literatura *Cabelo ruim?* Joias, turbante, e faixa africana, pasta para cabelo, pintura corporal, pincel e papel ofício para realização da atividade.

A **avaliação** foi realizada a partir da observação da participação dos colaboradores durante a oficina experienciada, bem como do posicionamento crítico diante da temática estudada.

O planejamento da **Terceira** e última **Oficina da Literatura *Cabelo ruim?*** Tem como **temática central**: Filosofia Ubuntu: mulheres negras africanas e afro-brasileiras. Com uma abordagem inter/multidisciplinar alinhada à perspectiva do letramento literário e racial crítico, acordados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013). A oficina apresenta como **conteúdos**: Eu sou, porque nós somos! Personalidades africanas e afro-brasileiras (precursoras e da atualidade).

Nas **áreas do conhecimento alinhados à BNCC** temos Linguagem (Língua Portuguesa e Artes) e Ciências Humanas (Geografia e História); com duração de 4 aulas de 50 minutos.

A oficina norteia-se nos **objetivos**: identificar diferentes mulheres de representatividade da negritude empoderada brasileira; pesquisar diferentes biografias de mulheres do passado e do presente que se destaca(ra)m nos diferentes segmentos e profissões; e, identificar a filosofia UBUNTU com as vivências de música e reconhecimento da importância do outro para nosso existir.

Os **procedimentos metodológicos** estão pautados nas quatro etapas da sequência básica de Cosson (2009) e de Ferreira (2014, 2022), numa pesquisa de letramento literário e racial crítico, e de Cruz (2012) para a realização da prática leitora, com introspecção, imagem visiva e interlocução.

A **motivação** foi feita através do debate do vídeo: *Conhecendo a filosofia Ubuntu*, do Quintal da Cultura. O conto Ubuntu foi trabalhado através do vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=93sc-sqK40o>. Em seguida, houve a vivência com a música da cantiga africana *Funga Aláfia*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FMQT59uiqYY>, e a apresentação de mulheres negras que se destacam no cenário – com apresentação de *slides* com histórias de vida e reconhecimento da ancestralidade: Taís Araújo; Glória Maria; Maju Coutinho, dentre outras mulheres negras.

A **introdução** se concretizou através do reconto da literatura com o auxílio de bonecas representando as personagens. A **leitura** se realizou de forma individual, da literatura estudada.

A **interpretação** foi feita a partir da leitura realizada, ao propor aos estudantes uma pesquisa sobre mulheres negras da história, conhecidas (famosas) ou do seu convívio, que venceram o preconceito e a discriminação na vida; e, posteriormente, propusemos construir

uma revista com imagens e biografia de mulheres negras, intitulada Personalidades negras. Posteriormente, brincamos com o jogo da memória de mulheres e a representatividade na atualidade com algumas mulheres que foram pesquisadas.

Os **recursos didático-pedagógicos** utilizados foram baú de histórias, computador, *datashow*, som, literatura *Cabelo ruim? Slides*, instrumentos (pandeiro e tambor), papel ofício para a realização da atividade.

A **avaliação** foi feita a partir da observação do comprometimento e participação dos/as estudantes durante a oficina experienciada, realização da pesquisa para a construção da revista, bem como do posicionamento crítico diante da temática estudada.

A terceira literatura escolhida para o trabalho foi a literatura *O Black Power de Akin* (2020), de autoria de Kiusam de Oliveira e ilustrações de Rodrigo de Andrade. Em virtude de práticas racistas sofridas pelo protagonista da literatura, Akin, podemos concluir que a história é uma forma de representação do cenário brasileiro, no qual não somente as meninas sofrem como o racismo, e não somente com a melanina da pele, como também com as questões direcionadas aos cabelos *Black Power*, que muitas vezes guiam as pessoas a raspar ou esconder seus cabelos.

Dessa forma, a literatura *O Black Power de Akin* (2020), revela as práticas racistas experienciadas pelos meninos/homens negros nas escolas brasileiras e, muitas vezes, negligenciadas com silenciamento ou tratadas como “brincadeira”. A escritora narra uma história do protagonismo do menino Akin, criança negra de 12 anos, que mora com seu avô, Dito Pereira, um senhor de 78 anos, e seus irmãos, a Femi, de 4 anos, e o Kayin, de 6 anos.

Kiusam apresenta o problema do racismo estrutural com diferentes nuances, dentre elas, o racismo recreativo vivenciado. O protagonista, vivido pelo menino Akin, nega sua identidade como criança negra e durante o processo de aceitação de sua identidade nos faz compreender o papel e a importância da ancestralidade e a importância de combater diretamente o racismo estrutural presente no contexto escolar, bem como na caminhada do autoconhecimento da ancestralidade africana através de experiências positivas transmitidas por seu avô, seu Dito Pereira. O convite é para adentrar nos caminhos da consciência nas diferentes infâncias como também, em todo ser humano, apontando como uma bússola qual caminho seguir, de cura, de amor, de encantamento para a construção de um pensamento emancipatório, democrático e crítico.

Kiusam de Oliveira é uma mulher negra, pedagoga, professora na Universidade Federal do Espírito Santo, possui mestrado em Psicologia e doutorado em Educação pela Universidade

de São Paulo e é especialista nas temáticas étnico-raciais, além de bailarina e coreógrafa. É educadora há mais de trinta anos, com experiência desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Escreveu diversas literaturas premiadas: *Omo- Oba: histórias de princesas* (Mazza, 2009), *O mundo Black de Tayó* (Peirópolis, 2013), *O mar que banha a Ilha de Goré* (Periópolis, 2015), em 2020 lançou a literatura: *O Black Power de Akin* (Editora de Cultura) e, recentemente, *Com qual penteado eu vou?* (Editora da Vila, 2021). Tem palestrado pelo país sobre a temática das relações étnico-raciais, focando em candomblé e educação; corporeidade afro-brasileira e cultura, a Lei 10.639/2003. Além de ser contadora de histórias da mitologia afro-brasileira e escritora ¹⁶.

Dessa forma, no planejamento da **Primeira Oficina da Literatura *O Black Power de Akin***, depreende-se como **temática central** a ser abordada: Racismo, Discriminação, Preconceito e Antirracismo. Usamos uma abordagem inter/multidisciplinar alinhada à perspectiva do letramento literário e racial crítico, acordados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013). Apresentam-se como **conteúdos**: preconceito, discriminação, racismo e antirracismo; o curta-metragem: *Vista a minha pele* e a música: *Racismo é burrice*, de Gabriel, o pensador.

Nas áreas do conhecimento alinhadas à BNCC temos Linguagem (Língua Portuguesa e Artes) e Ciências Humanas (Geografia e História); com duração de 4 aulas de 50 minutos.

A oficina tem os seguintes **objetivos**: identificar as temáticas que a literatura: *O Black Power de Akin* aborda; ativar os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito da temática a ser referendada; discutir sobre a biografia da autora Kiusam de Oliveira; diferenciar a conceituação de preconceito, racismo e discriminação e identificar ações antirracistas.

Os **procedimentos metodológicos** estão pautados nas quatro etapas da sequência básica de Cosson (2009) e de Ferreira (2014, 2022), numa pesquisa de letramento literário e racial crítico, e de Cruz (2012) para a realização da prática leitora, com introspecção, imagem visiva e interlocução.

A **motivação** foi realizada estudando os significados de preconceito, discriminação e racismo. Através do curta: *Vista minha pele*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>. Seguida, de uma conversação em roda sobre o curta metragem: *Vista a minha cor*. A finalização ocorreu com a música de Gabriel o

¹⁶ LITEROAFRO. Kiusam Regina de Oliveira. **LITEROAFRO: o portal da literatura afro-brasileira**. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/1055-kiusam-de-oliveira>. Acesso em: 17 de setembro de 2023.

pensador: *Racismo é burrice*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C-78APprtNE>.

A **introdução** foi realizada através da leitura da biografia da autora e dos elementos pré-textuais: capa e contracapa. A **leitura** se realizou através da literatura *O Black Power de Akin*.

A **interpretação** foi feita através de uma escrita interpretativa e compreensiva, de maneira comparativa entre o entendimento da literatura *O Black Power de Akin*, o curta-metragem assistido e a letra/música: *Racismo é burrice* (Gabriel o pensador). Discutiu-se sobre racismo, preconceito, discriminação e o que pode ser antirracismo?

Os **recursos didático-pedagógicos** utilizados foram: baú de histórias, computador, *datashow*, som, literatura *O Black Power de Akin*, vídeos do curta metragem: *Vista minha pele*, letra e música: *Racismo é burrice*, de Gabriel, o Pensador e papel ofício para realização das atividades.

A **avaliação** ocorreu através da observação e participação dos/as estudantes durante a oficina experienciada, da realização da pesquisa para a construção da revista, bem como, o posicionamento crítico diante da temática estudada.

A **Segunda Oficina da Literatura *O Black Power De Akin***, apresenta **como temática central**: A Literatura e a ancestralidade: Capoeira símbolo de resistência e (re)existência da cultura e história africana e afro-brasileira. A oficina tem uma abordagem inter/multidisciplinar alinhada à perspectiva do letramento literário e racial crítico, acordados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013). Apresentam-se como **conteúdos**: as brincadeiras africanas e a capoeira: jogo, brincadeira, dança ou luta?

Nas áreas do conhecimento alinhadas à BNCC temos Linguagem (Língua Portuguesa e Artes) e Ciências Humanas (Geografia e História); com duração de 4 aulas de 50 minutos.

Os **objetivos** da oficina foram: identificar a capoeira como símbolo de resistência e (re)existência da historicidade cultural do povo negro brasileiro; identificar temáticas que a literatura referenda para a compreensão da luta e resistência do povo negro brasileiro; conhecer algumas brincadeiras africanas, trazendo-as para o convívio escolar, bem como cantigas.

Os **procedimentos metodológicos** estão pautados nas quatro etapas da sequência básica de Cosson (2009) e de Ferreira (2014, 2022), numa pesquisa de letramento literário e racial crítico, e de Cruz (2012) para a realização da prática leitora, com introspecção, imagem visiva e interlocução.

A **motivação** foi realizada através da apresentação do Grupo de Capoeira Brasil Pocinhos-PB, seguida da palestra com o grupo de capoeira e com o mestre Teton, onde foram abordados os temas: história da capoeira, instrumentos da capoeira, ritmos da capoeira; capoeira é um jogo, dança, luta, brincadeira? E instrumentos elementares para a realização da capoeira.

A **introdução** se concretizou através da leitura da biografia da autora e dos elementos pré-textuais capa e contracapa. Foi então realizada a **leitura** da literatura: *O Black Power de Akin*, individualmente.

A **interpretação** ocorreu através da realização da roda de capoeira com os estudantes da turma e da escola e de brincadeiras: amarelinha africana e brincadeira terra-mar, com utilização da música: *Amarelinha africana*, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sohf_4zjpmo.

Os **recursos didático-pedagógicos** utilizados foram baú de histórias, computador, *datashow*, som, literatura *O Black Power de Akin*, Grupo de capoeira Brasil: Pocinhos-PB, fita crepe e corda para realização das brincadeiras.

A **avaliação** ocorreu através da observação da participação dos colaboradores durante a oficina experienciada, bem como do posicionamento crítico diante da temática estudada.

A **Terceira** e última **Oficina** realizada **com a Literatura *O Black Power de Akin***, apresenta como **temática central**: Literatura *O Black Power de Akin* e a Medicina Ancestral, com uma abordagem inter/multidisciplinar alinhada à perspectiva do letramento literário e racial crítico, acordados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013). A oficina apresenta como conteúdos: receita de chás e remédios caseiros: prática de cura com ervas, personagens para a constituição da teatralização: encenação da literatura *O Black Power de Akin*.

Nas áreas do conhecimento alinhadas à BNCC temos Linguagem (Língua Portuguesa e Artes) e Ciências Humanas (Geografia e História); com duração de 4 aulas de 50 minutos.

Os **objetivos** da oficina foram identificar ervas medicinais e sua utilização para a cura do corpo; identificar os elementos do gênero narrativo: conto: *O Black Power de Akin* e escrever receita de chás e remédios caseiros realizados na família que fazem parte da tradição popular ancestral.

Os **procedimentos metodológicos** estão pautados nas quatro etapas da sequência básica de Cosson (2009) e de Ferreira (2014, 2022), numa pesquisa de letramento literário e racial

crítico, e de Cruz (2012) para a realização da prática leitora, com introspecção, imagem visiva e interlocução.

A **motivação** foi feita através da escuta da música *Povoada Sued Nunes*: <https://www.youtube.com/watch?v=dIFzUVxAb8c>, seguida de conversação em roda sobre ancestralidade africana nas práticas de remédios caseiros e rezadeiras da comunidade.

A **introdução** foi feita através da leitura dos elementos pré-textuais da capa e contracapa.

A **leitura** se realizou através da leitura da literatura: *O Black Power de Akin* em equipes.

A **interpretação** ocorreu com o ensaio com as falas dos personagens para a apresentação da literatura de maneira dramatizada na escola e a construção de caderno de receita de chás remédios caseiros (resgate da sabedoria ancestral de cura dos corpos).

Os **recursos didático-pedagógicos** utilizados foram baú de histórias, computador, datashow, som, literatura: *O Black Power de Akin*, papel ofício para realização do caderno de receitas; figurino para os personagens e cenário (TNT colorido, fogareiro, pente africano, almofadas, tapete, baú de histórias).

A **avaliação** ocorreu através da observação da participação dos colaboradores durante a oficina experienciada, bem como do posicionamento crítico diante da temática estudada.

Ao término de todas as oficinas pedagógicas planejamos a **I Mostra Pedagógica Literária Afro-Brasileira**, com objetivo de expor os materiais confeccionados pela turma para toda a comunidade escolar e familiares. Realizamos também uma teatralização da literatura *O Black Power de Akin* como vivência experienciada de saberes/fazer de uma educação antirracista e decolonial em uma Escola do Campo.

2.6 Trajetos construídos no caminhar da pesquisa

A Educação é um processo multidimensional. De fato, ela apresenta uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social. Estas dimensões não podem ser visualizadas como partes justapostas, ou que são acrescentadas umas às outras sem guardarem entre si uma articulação dinâmica e coerente (Candau, 2008, p.55).

A dinamicidade da Educação é construída de maneira técnica, dialógica, pedagógica e política-educativa, para que ocorra, de maneira efetiva e emancipatória, o conhecimento dentro do âmbito escolar. Diante desse contexto, a reconstrução do projeto de Mestrado foi tecida com as orientações da professora doutora Patrícia Cristina de Aragão e da professora doutora

Robéria Nádia Araújo Nascimento, durante o primeiro semestre do componente curricular de Metodologia de Pesquisa.

Nesse interim, foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais e leitura de autores que comungam com o objeto e a problemática da pesquisa, para a reconstrução do projeto. Dentre os aparatos legais destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), na discussão do tema transversal pluralidade cultural, o aparato legislativo da Lei Federal 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2004), Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013), Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo e a Base Nacional Comum Curricular (Ensino Fundamental). E autores como Munanga (2005), Ribeiro (2017), Duarte (2010), Debus (2017), Gomes (2005, 2012, 2019), dentre outros.

Simultaneamente, durante a pesquisa documental e bibliográfica, realizamos a pesquisa *in lócus*, na instituição escolar, com autorização dos pareceres técnicos: Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável, Declaração de Concordância com Projeto de Pesquisa, Termo de Autorização Institucional e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que é emitido em duas vias, ficando uma retida com o participante da pesquisa e outro com o pesquisador responsável. Não será utilizada nenhuma informação que permita identificar as pessoas nele incluídas, de forma a garantir a privacidade das informações e o anonimato dos participantes da pesquisa, utilizando os dados obtidos exclusivamente para os propósitos desta pesquisa.

Após esta etapa, o projeto de pesquisa foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, para análise e parecer. O estudo foi realizado após aprovação do CEP/UEPB, observando os aspectos éticos da pesquisa preconizados pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/CNS/MS, respeitando a confidencialidade e o sigilo do participante da pesquisa. Toda documentação relacionada ao Projeto de Pesquisa e sua aprovação está disponível na Plataforma Brasil e também na versão física deste projeto e dos documentos supramencionados.

Após a aprovação do projeto de pesquisa realizamos, entre os meses de março e abril, reuniões com as famílias, de maneira presencial e virtual, com objetivo de apresentarmos o projeto de pesquisa e obtermos a aprovação e o comprometimento para a realização da pesquisa.

A autorização se deu a partir das assinaturas do Termo de Consentimento, vinculação de imagem de seus filhos/as.

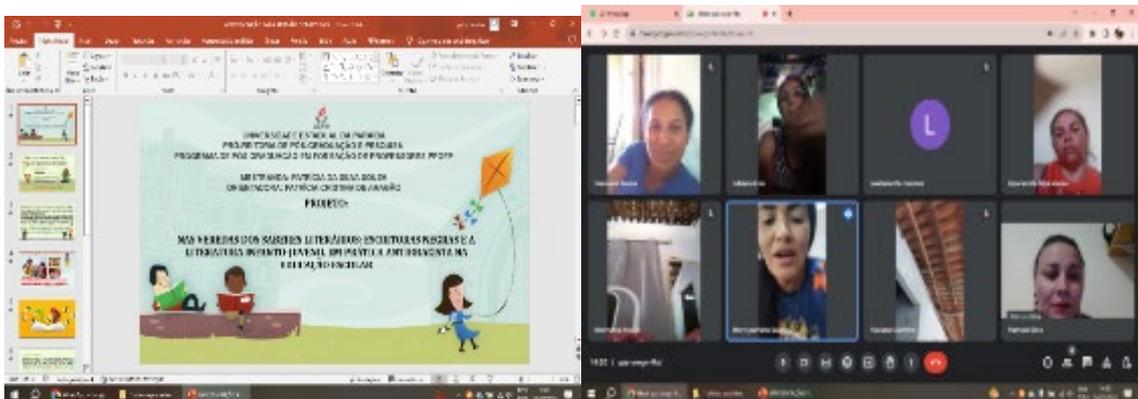
Figura 10 - Reunião presencial com as famílias do 5º ano



Fonte: Acervo da professora e pesquisadora, 2024.

O apoio que as famílias deram foi crucial para o desenvolvimento da pesquisa, bem como para estabelecer a permanência do diálogo entre família e escola. Mediante a aprovação e comprometimento da direção escolar e das famílias, iniciamos com a pesquisa exploratória junto aos colaboradores, de forma direta, com a aplicação do questionário inicial, com objetivo de averiguar a problemática do racismo dentro no contexto escolar a ser estudado, para posteriormente, iniciarmos com as oficinas temáticas a partir das literaturas tecidas por escrita negra e feminina.

Figura11 - Reunião síncrona com as famílias do 5º ano



Fonte: Acervo da professora e pesquisadora, 2024.

Nesse capítulo apresentamos os percursos metodológicos vivenciados na pesquisa-ação, no qual destacamos a importância de uma educação antirracista e decolonial à luz das narrativas

negra e feminina no contexto de literatura infantojuvenil afro-brasileira, bem como o *locus*, os colaboradores da pesquisa, o planejamento das oficinas pedagógicas inter/multidisciplinares e todo o trajeto construído antes da inicialização das oficinas pedagógicas para o desenvolvimento do empoderamento histórico e identitário da nossa ancestralidade negra, sobretudo na compreensão da resistência e (re)existência, na luta contra as estruturas do racismo brasileiro, como revela-se neste fragmento retirado da literatura *O Black Power de Akin*:

Quando Akin se olhou, viu príncipe africano admirando uma presa de elefante encontrada no chão. Ele piscou os olhos chacoalhando a cabeça e, ao abri-los novamente, se viu príncipe rodeado por crianças na volta de uma de muitas caçadas vividas e com nobre marfim nas mãos. Piscou de novo, chacoalhou a cabeça e, ao abrir os olhos, se viu como ele próprio: um belo menino negro, com um penteado símbolo de glória e poder. Encantado com a visão, sorri (Oliveira, 2020, p. 29).

Esse fragmento da literatura *O Black Power de Akin* apresenta a força da escrita negra e feminina na literatura infantojuvenil afro-brasileira a partir da elucidação do imaginário positivo para a cura das feridas da alma nas diferentes infâncias, bem como nas competências comunicativas a partir do contato com a leitura literária e a partir do encantamento e do diálogo entre o texto literário e o leitor.

As narrativas literárias afro-brasileiras apontam caminhos para a reconstrução positiva da identidade negra e para a ressignificação da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como para a conquista e dinamismo que as mulheres negras conquistam/ocupam nos espaços da intelectualidade e favorecimento nas tessituras dos saberes e fazeres historicamente negados.

3. ESCRITORAS NEGRAS E A LITERATURA ANTIRRACISTA

Neste capítulo discutimos sobre a trajetória das mulheres negras no contexto pós-abolicionista, nos campos sociais e nos processos educativos trilhados na historiografia brasileira focalizados na mulher negra brasileira. Elucidamos vozes das mulheres na ancestralidade, as lutas sociais e interseccionais de gênero, classe e etnia-raça, nos caminhos entre o Movimento Negro Feminista e a escrita literária tecida por mulheres negras.

Em seguida, trilhamos os caminhos das “escrevivências”¹⁷ de vozes-mulheres na intrínseca relação com o Movimento Negro Feminista, na luta e (re)existência nos diferentes contextos da historiografia brasileira e nas novas concepções de pedagogias na perspectiva decolonial. Delineamos o desbravamento dos caminhos trilhados pelas escritoras negras na abertura, preparação e fertilização da terra, por vezes árida ou pedregosa numa sociedade capitalista, sexista e patriarcal. Elas abriram veredas e elucidaram a fissura do cânone literário brasileiro masculino e elitista, de forma a fazer emergir o lugar social da mulher negra escritora nas denúncias e mazelas sociais junto à fome e vontade de escrever. As escrevivências autobiográficas ou ficcionais remontam ao lugar de fala da mulher negra na sociedade, que busca na literatura uma forma de resistência e de evidenciação positiva de (re)existência nos espaços da sociedade em que impera o racismo.

O enfoque na literatura infantojuvenil apresenta uma imersão de encantamento educativo pela cultura e história da ancestralidade afro-brasileira na imersão da Pedagogia Eco-ancestral no trabalho para/nas diferentes infâncias, na imersão e tratamento de literatura e prática de Direitos Humanos, pois a literatura tecida por escritoras negras tematiza a “visibilidade da questão racial e identitária negra, de forma afirmativa, se faz presente na literatura, nas artes, no campo do conhecimento” (Gomes, 2019, p.70).

3.1 Trajetos históricos e sociais das mulheres negras na sociedade brasileira: contextos de luta

No dia 14 de maio, eu saí por aí
 Não tinha trabalho, nem casa, nem pra onde ir
Levando a senzala na alma, eu subi a favela
 Pensando em um dia descer, mas eu nunca desci
 Zanzei zonzos em todas as zonas da grande agonia
 Um dia com fome, no outro sem o que comer
Sem nome, sem identidade, sem fotografia

¹⁷ A terminologia “escrevivências”, cunhada pela escritora negra Conceição Evaristo, representa o lugar de fala e das vozes insubmissas que rompem o silêncio imposto durante séculos, desde o período de colonialização até atualidade. Esse lugar ressignifica os corpos negros femininos, enfatizando anseios, sonhos, lutas, resistências (re) existências, bem como atua no rompimento de barreiras impostas pelo racismo estrutural.

O mundo me olhava, mas ninguém queria me ver
 No dia 14 de maio, ninguém me deu bola Eu tive que ser
 bom de bola pra sobreviver

Nenhuma lição, não havia lugar na escola

Pensaram que poderiam me fazer perder

Mas minha alma resiste, o meu corpo é de luta

Eu sei o que é bom, e o que é bom também deve ser meu
 A coisa mais certa tem que ser a coisa mais justa

Eu sou o que sou, pois agora eu sei quem sou eu”

(Matumbi, Lazzo. 14 de Maio, Youtube, 2019, grifos
 nossos).

Este fragmento de texto/música da composição do cantor e ativista baiano Lazzo Matumbi representa as condições dos povos negros um dia após a “abolição”. Ele esmiúça as condições impostas aos corpos-almas negros com a negação de direitos humanos essenciais, dentre eles moradia, alimentação, educação e identidade, sobretudo o da alma-mente, uma vez que a desumanização imposta no momento estava sendo pior que a de quase quatro séculos.

Ao invés de acolher o povo negro brasileiro, com direito à cidadania, à educação e à moradia, verificou-se que foi formulado um aparato de legislações para tornar o processo de exclusão vigente e ativo na sociedade brasileira, objetivando comprimir qualquer tipo de articulação entre os povos africanos ou afro-descendentes, a exemplo da Lei da Vadiagem, de 1890, através do Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890, que estabelecia que se fossem encontrados na rua sem documentação de trabalho ou com objetos relacionados à capoeira e samba eles eram presos.

No tocante à educação, as condições de exclusão são históricas, não somente após a independência e instauração da República. Essa dívida existe desde o período de colonização, incorporada nas legislações dos diferentes históricos, sobretudo no Brasil Império, que impedia as crianças negras, pardas e indígenas de frequentarem as escolas. *A posteriori*, houve permissão noturna com a liberação do professor/a.

Somos frutos de uma política excludente, discriminatória nas relações étnico-raciais, reféns de uma meritocracia arquitetada pelas famílias das elites brancocêntricas. Neste sentido não bastam legislações que nos permitam acesso, necessitamos de uma educação antirracista efetiva nas práticas pedagógicas e nos currículos de todo país.

Em virtude da historicidade brasileira, os espaços da intelectualidade eram direcionados à elite, com acessos prioritários ao mundo letrado e de argumentação aos homens, consequência das raízes colonialistas que determinavam os lugares de acessibilidade social, educacional e econômico e, sobretudo, nas relações de poder e supremacia deliberativa em grandes setores públicos ou privados em todo país.

O direito ao acesso à educação dos povos negros, bem como das mulheres em sua diversidade de raça/etnia foi conquistado com muita luta. E, continua, a exemplo da Lei das cotas, nº 12.711, promulgada em 29 de agosto de 2012, que estabelece a reserva das vagas de cada curso técnico e de graduação de instituições federais para grupos historicamente excluídos da Educação Formal. A Lei prevê a reserva de, no mínimo, 50% das vagas para estudantes egressos do ensino público. E as mulheres, com muita luta, foram conquistando, através de algumas legislações constitucionais, acesso à educação, ao voto, ao trabalho público, dentre outras conquistas.

Todavia, prevalece uma configuração no imaginário popular: os lugares da intelectualidade acadêmica são direcionados à elite branca e masculina, bem como as escritas de literaturas brasileiras, tanto que Machado de Assis, homem negro, fora embranquecido durante décadas.

Nosso objetivo é discutir a importância da literatura como lugar de conhecimento e de pertença, conquista e direito da escrita negra feminina em sua autoria e estruturação de lugar de fala, na luta contra o racismo, sexismo, machismo, patriarcado capitalista e misoginia no contexto da sociedade brasileira, pois “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidades dialeticamente os problemas” (Cândido, 2011, p. 177). Em vista disso, as narrativas literárias elucidam viagens educativas, formativas construtivas e pedagógicas, formando uma dialogicidade entre autor/a e leitor/a no entrelace de vozes e pensamentos, na construção emancipatória social, política, humana e humanizadora e na intersecção dos valores interligados aos direitos humanos da liberdade democrática, identitária e emancipatória. Para Cândido, portanto:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que 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 a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição de direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (2011, p. 188).

A citação foi retirada do texto *O direito à literatura* (2011), do sociólogo e crítico literário Antônio Cândido, no qual ele discute a literatura como direito humano, como necessidade da humanidade na construção de si, do outro e do mundo. Ela cumpre esse papel ao elucidar características que questionam a sociedade. A literatura lê o mundo através da

maiêutica¹⁸ do autor/a na diversidade textual, e de forma coerente pode e educa o indivíduo.

É certo que, na historicidade brasileira ocorreu uma negação, um “apagamento histórico” dos povos afro-brasileiros e indígenas. A história foi narrada pela ótica do colonizador com todo aparato metodológico de livros didáticos e literatura em sua diversidade de público, com estudos de “heróis” portugueses e de literaturas brancocêntricas.

Destarte, houve um epistemicídio na historicidade de formação do povo brasileiro, este termo, cunhado pelo sociólogo Boaventura Souza Santos e complementado por Sueli Carneiro, uma das mulheres precursoras do Movimento Negro Feminista, explica pedagogicamente a funcionalidade no Brasil. Denota-se o epistemicídio como um instrumento utilizado pelo colonizador para a dominação étnica e racial, na forma de empreender e legitimar a construção do conhecimento propagado como “única verdade” ou “história única” de “civilizar” o colonizado. Este é definido por Carneiro (2005, p. 97).

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc.

Ele é uma anulação da pluralidade cultural e diversidade étnica do país, deslegitimação do conhecimento e da identidade do povo negro, uma espécie de desumanização e mutilação dos fatores psicológicos, cognitivos, identitários do povo negro-brasileiro. Os estigmas, o preconceito, a discriminação e o racismo estrutural foram elementos que alicerçaram tal prática para o cancelamento da identidade.

O racismo estruturado e representado com suas multifaces: individual, institucional, epistêmica, recreativa, econômica, política, religiosa, dentre outras nomenclaturas, coaduna para o apagamento identitário do povo negro, pois “O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (Almeida, 2019, p.41). Ele impregna-se dentro das

¹⁸ O termo maiêutica, evidenciado na narrativa, corresponde ao termo filosófico de Sócrates e significa “dar à luz”, ou ao “ato de parir” conhecimento. Acreditamos que além de “parir” conhecimento, as narrativas das escritoras negras fertilizam as mentes com conhecimento histórico e cultural da nossa ancestralidade africana e afro-brasileira, corroborando para uma educação antirracista e decolonial.

entranhas da sociedade, interage e age de forma genocida a partir das relações sociais e articula-se e através dos meios de comunicação e literatura e pelo silenciamento de sua existência nos contextos educativos.

A Lei Federal 10.639/2003 completou 21 anos desde sua promulgação. Sua existência prevê a obrigatoriedade de um ensino antirracista e decolonial dentro das instituições escolares de todo país. Apesar da Lei apresentar determinações de ensino e estudo da história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos públicos e privados em toda Educação Básica do país, com foco nos componentes curriculares de Arte, História e Literatura, muitas vezes ela é negligenciada por práticas educacionais sem aprofundamento teórico, referendada apenas como data alusiva à morte de Zumbi dos Palmares.

A referida Lei, determina reparação, valorização e reconhecimento ao povo negro brasileiro, a partir dos estudos da história e cultura africana e afro-brasileira, como forma de combater toda forma de racismo ainda presente no país, em virtude da cultura de ódio e inferioridade de raça, que promoveu, durante séculos, marginalização e subalternização do povo negro através das relações sociais e de poder nas esferas da sociedade. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, preconizam:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa (Brasil, 2004, p.14-15).

Partindo do contexto de combate ao racismo e do pressuposto de literatura como direito da humanidade, focamos nesse estudo a intersecção de autoria negro feminina e a literatura infantojuvenil, partindo da maiêutica que permeia suas estruturas e caminhos de memória e experiência, numa escrita singular e plural que tenciona os sentidos e questionamentos sociais e abre vários caminhos que interseccionam em um mesmo lugar, o da memória ancestral.

Dessa forma, escritas de escritoras negras possibilitam reflexões sobre a trilha historiográfica de suas produções, bem como sobre o entendimento da Arte, História e Literatura na ótica negro feminina. Partimos das rotas literárias, que são aquelas elaboradas pelas escritoras negras, que permitem a elucidação da Arte, da História e da Literatura de maneira direta, legítima e encantadora.

Intentamos fazer uma releitura da Literatura a partir dos caminhos trilhados por

mulheres negras em seus saberes literários, compreendendo as intersecções entre as avenidas que tematizam as literaturas, na personificação dos personagens/protagonistas e suas memórias sociais subjetivas e plurais. Esta proposta apresenta-se como relevante material didático pedagógico que compõe o rol da canalogia literária afro-brasileira. Comunga com esse pensamento Araújo (2021, p.13):

As histórias, tanto as autobiográficas quanto as ficcionais, narradas a partir dessas perspectivas plurais e historicamente silenciadas, contam acerca de sujeitos que a história oficial falhou em incluir em seus tratados; a saber, a mulher negra e sua complexa subjetividade e condição social, temas desconsiderados nos registros dos homens brancos que costumavam escrever, contar e legitimar a história. Além de contar a história e dominar a noção de verdade, esses mesmos homens brancos ditavam as regras para a existência e composição de um cânone literário, segundo o qual a suposta mais alta qualidade literária e estética fosse destacada. As mulheres negras sequer eram consideradas nesses lugares e processos.

Dessa maneira acreditamos que as narrativas das escritoras negras, direcionadas para o público infantojuvenil, permitem educar pois valorizam, reconhecem e reparam a história e cultura da ancestralidade africana, no movimento contínuo da (re)construção identitária. Os caminhos trilhados na maiêutica de escritoras negras, apresentam-se como terreno fértil para o diálogo nos cruzamentos discursivos da identidade negra, no resgate da memória ancestral e na apropriação da cultura e história do povo negro.

Há uma necessidade de compreensão e interpretação dos fatos históricos que o Brasil vivenciou, sendo o último país a abolir o processo de escravização, no período de quase 400 anos, seguido pelo processo de embranquecimento/miscigenação da população brasileira de inúmeras maneiras e com atrocidades ao povo negro brasileiro, que culminaram na prática genocida, descrita por Abdias do Nascimento, em seu livro: *O genocídio do Negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*.

Abdias descreveu as tentativas do colonizador de extinguir a vida do povo negro, em todos caminhos percorridos até a chegada ao solo brasileiro; as maneiras desumanas como eram trazidos nos navios negreiros, a chegada ao cais, o processo de venda e, principalmente, o processo de miscigenação e exploração da mulher negra e do regime patriarcal herdado por Portugal. Como evidencia este fragmento:

O processo de miscigenação, fundamentado na exploração sexual da mulher negra, foi erguido como um fenômeno de puro e simples genocídio. O “problema” seria resolvido pela eliminação da população afrodescendente. Com o crescimento da população mulata, a raça negra iria desaparecendo sob a coação do progressivo clareamento da população do país. Tal proposta foi recebida com elogios calorosos e grandes sinais de alívio otimista pela preocupada classe dominante (Nascimento,

2016, p.84).

Este processo de miscigenação ramifica o racismo em suas diferentes facetas, seja estrutural, epistêmica, cultural ou ideologia de embranquecimento (mestiçagem), alimentando o tão conhecido país da harmonia entre os povos. O retrato do país em seu processo formativo de uma harmonia de raças, da “democracia racial” é perpetuado nas narrativas de Gilberto Freyre, em seu livro *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Ele narra, em seus escritos, aspectos de submissão e benevolência da mulher negra em servir o seu Senhor, do Brasil do carnaval, de trazer a mulher mulata de forma exótica, de fetiche, principalmente, de perpetuar o regime patriarcal.

O *locus* de resistência do povo negro, que outrora era o quilombo, tornou-se a favela, a periferia, sem direito à moradia, à educação, à alimentação, à dignidade humana de ser considerado cidadão brasileiro perante a lei. Mas, com certeza a alma resiste, a realeza resiste, fortalecendo o corpo para as intempéries impostas pela elite brasileira, tendo a certeza de que a partir desse momento a construção identitária e as batalhas não iriam acabar, mas a ancestralidade estava alicerçada no corpo e memória.

As vozes insubmissas se iniciaram desde a diáspora, com grandes mulheres negras, tais como: Tereza de Benguela, líder de Quilombo, Dandara de Palmares, guerreira e líder de Quilombo, Maria Felipa de Oliveira, que lutou e conquistou a Independência do Brasil na Bahia, Luísa Mahin, mãe de Luíz Gama, envolvida na Revolta do Malês e na Sabinada, e Maria Quitéria de Jesus, que vestiu-se de homem para lutar na nas tropas do estado da Bahia.

Adentrando para os século XIX e XX, destacamos mulheres como Antonieta de Barros, primeira deputada negra do país, atuou em Santa Catarina conquistando espaços para as mulheres na sociedade; a historiadora Maria Beatriz do Nascimento, que dentro dos espaço acadêmicos tornou-se forte influência nos estudos das relações raciais no Brasil; Lélia Gonzalez, que fez parte da fundação do Movimento Negro Unificado e do Movimento Feminista Negro, dentre outras. Essas mulheres foram resistência em diferentes momentos históricos importantes para inúmeras conquistas de direitos perante a sociedade machista, patriarcal e capitalista.

As nossas ancestrais africanas e afro-brasileiras interagem hoje através das vozes que ecoam dentro de cada mulher disposta a combater toda forma de discriminação, preconceito e subalternidade, de todos os lugares geográficos e identitários: periféricos, rurais, quilombolas; trabalhadoras domésticas, lésbicas, dentre tantas realidades. Nós, mulheres representamos não somente um quantitativo, representamos, sobretudo, corpo-templo-resistência, por resistirmos

a toda forma de misoginia, exclusão social, opressão e silenciamento, sobretudo as mulheres negras, pois a elas agrega-se também o racismo multifacetado presente nas estruturas da sociedade.

Nesse sentido, cada mulher se cruza e entrecruza em suas experiências, que interseccionam nas questões de gênero, raça e classe. A ancestralidade negra feminina sempre lutou, desde o processo de captura, com as rainhas e princesas de reinos africanos, guerreiras que resistiram de tal forma que iluminam os caminhos na luta contra a opressão e, através da união nos Movimentos Feministas Sociais, conquistam acesso aos estudos, ao trabalho, ao voto, e, sobretudo, ao seu lugar de fala nos diversos contextos. Aqui evidenciaremos as narrativas literárias.

Dessa maneira, a escritora Maria Amélia de Almeida Teles (Amelinha Teles), em: *Breve Histórico do feminismo no Brasil*, descreveu a luta das mulheres em todos os períodos históricos do processo formativo da população, sobretudo nos aspectos sócio-econômicos. Porém, houve o silenciamento e a exclusão nos âmbitos educacionais, políticos, literários, ou seja, em toda atividade que demandasse o desenvolvimento e a abertura para o diálogo reflexivo acerca da realidade o acesso feminino era negado. Como corroborou Teles (1999, 9-10):

Ninguém é oprimido, explorado e discriminado porque quer, uma ideologia patriarcal e machista tem negado à mulher o seu desenvolvimento pleno, omitindo a sua contribuição histórica. **A mulher não é apenas metade da população e mãe da humanidade. É um ser social, criativo e inovador** (grifos nossos).

Vale ressaltar que o Movimento Feminista surgiu a partir de reivindicações de igualdade e liberdade, pois o que os homens tinham conquistado proveniente da Revolução Francesa, com a Declaração de Direitos dos Homens e do Cidadão provocou questionamentos que culminaram na primeira onda do feminismo no século XIX. A introdução do feminismo no Brasil se deu com a precursora, a professora Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885), que “identifica na herança cultural portuguesa a origem do preconceito no Brasil e ridiculariza a idéia dominante da superioridade masculina”(Duarte, 2003, p.153). Nesse sentido, apenas os homens tinham direito a estudar, e as mulheres buscavam o direito de ler e escrever. Em 1827, no Brasil Império, foi aprovada a Lei das Letras, com abertura de escolas segregadas de meninos e meninas Zahidé Muzart Apud Duarte (2003, p. 153) confirma essa informação ao refletir que:

[...] no século XIX, as mulheres que escreveram, que desejaram viver da pena, que desejaram ter uma profissão de escritoras, eram feministas, pois só o desejo de sair do fechamento doméstico já indicava uma cabeça pensante e um desejo de subversão. E eram ligadas à literatura. Então, na origem, a literatura feminina no Brasil esteve

ligada sempre a um feminismo incipiente.

Nesse sentido, as escrituras nascem a partir da estreita relação do direito às letras (ler e escrever) , uma vez que buscam indagar os lugares impostos às mulheres; e ao mesmo tempo, na luta incansável pelos direitos sociais, políticos e acadêmicos negados às mulheres nos diferentes momentos históricos, mulheres que questionam a sociedade patriarcalista, sexista, classista, capitalista e misógina, que silencia mulheres que buscam pelos direitos democráticos.

Outro momento histórico significativo ocorreu em meados de 1870, com a expansão educacional para as mulheres do Ensino Secundário e a expansão dos jornais feministas. Constata-se a intersecção do Movimento Feminista com o ato de ser escritoras. Os questionamentos perante as realidades incomoda(vam) a sociedade patriarcalista que direciona(va) as mulheres a serem “rainhas do lar”. Nesse ínterim, a expansão dos jornais feministas afirmava a eficácia das mulheres com o trato com as palavras, com a literatura e com a diversidade de entendimento das mulheres, repercutindo no cenário brasileiro, bem como sendo fonte de denúncia de opressões e busca por direitos das mulheres.

Spivak (2010), em sua obra *Pode o subalterno falar?* Refletiu criticamente sobre meritocracia do poder hegemônico sobre o colonizado em seu poder de fala, questionando sobre o silenciamento de classes economicamente desfavorecidas. E, ao mesmo tempo, defendeu o “lugar de fala” dos subalternizados, com destaque para a mulher indiana, em seu espaço político e social. Na luta por sua própria apresentação, em sua defesa epistemológica, Spivak direciona o questionamento para a interseccionalidade de gênero, classe, e raça e hegemonia do patriarcado capitalista, que tende a emudecer a classe marginalizada da sociedade. “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente da obscuridade” (Spivak, 2010, p.67).

A autora defende o direito de fala dos subalternizados na busca por espaços e direitos dentro da sociedade excludente, sobretudo da mulher que era constantemente silenciada por políticas de governo, e legislações do machismo sexista impostas pelo patriarcado às sociedades colonizadas pelo regime europeu. Este ciclo de subalternidade precisa ser quebrado e uma das alternativas para isso são políticas públicas de direitos humanos, educacionais e legislação com leis contundentes de combate ao racismo, bem como novas epistemologias de mulheres negras, através da literatura, política e educação, frente à luta por lugares de oportunidades para o povo negro-brasileiro.

A presença das mulheres negras se faz sentir na busca por direitos e diálogos democráticos, no protagonismo de resistência e luta da intelectualidade negra através da

emancipação de conhecimentos através da literatura e nos movimentos sociais, nas avenidas epistemológicas, político-sociais. Constância Duarte, em *Feminismo e Literatura no Brasil*, dialoga sobre a estreita relação entre literatura e o feminismo no Brasil, nas diferentes ondas do feminismo brasileiro.

Penso que o "feminismo" poderia ser compreendido em um sentido amplo, como todo gesto ou ação que resulte em protesto contra a opressão e a discriminação da mulher, ou que exija a ampliação de seus direitos civis e políticos, seja por iniciativa individual, seja de grupo. Somente então será possível valorizar os momentos iniciais desta luta - contra os preconceitos mais primários e arraigados - e considerar aquelas mulheres que se expuseram à incompreensão e à crítica, nossas primeiras e legítimas feministas (Duarte, 2003, p.152).

Há uma estreita relação entre a Literatura e o Feminismo como territórios de diálogo para questionamentos e para a construção de conhecimento e ideias sobre a sociedade machista e patriarcal do século XIX com atitudes de misoginia e opressão às mulheres que a sociedade brasileira e estadunidense experienciavam nas imposições direcionadas ao silenciamento e à permanência da “dona do lar”.

A trajetória das mulheres negras nas lutas e resistências é evidenciada em suas escrituras, como forma de transgredir os espaços sociais impostos às mulheres. Como exemplo temos a literatura *Um teto todo seu*, de Virgínia Woolf (2014), utilizando um cunho feminista, publicado em 1929. Trata-se de uma literatura que reflete sobre a ausência das mulheres na escrituras sobre si, a ausência de mulheres na literatura e a imposição de um lugar à mulher.

O pensamento feminista surgiu a partir da união de mulheres para quebrar os grilhões e os abismos entre silenciamento e construções de tessituras, conhecimentos, pedagogias e conquistas, em articulação entre o lugar de fala e o enfrentamento às opressões ainda impostas na nossa realidade.

A primeira onda do feminismo configurou-se com grandes conquistas, tais como o direito de ler e escrever, bem como o reconhecimento como cidadã, obtido com o direito ao voto, como consta na Constituição de 1932, no governo de Getúlio Vargas.

A segunda onda do feminismo ocorreu em 1960 e se estendeu até 1980. Os direitos que foram conquistados anteriormente não foram efetivados, permanecendo apenas na narrativa; a prática da igualdade não ocorria. Diante dessa realidade, o Movimento Feminista iniciou um questionamento sobre a opressão que as mulheres ainda sofriam, com o questionamento da feminilidade: o que significa ser mulher? (Silva; Carmo; Ramos, 2021).

Corroborando com esse questionamento a filósofa francesa e autora da obra *Segundo Sexo*, Simone Beauvoir (1970), lançada em 1949. Ela aponta questionamentos acerca do porque o

pensamento do mundo foi construído na ótica e perspectiva do homem podendo e na opressão? Nesse sentido, também busca-se a indagar sobre as desigualdades dos sexos “A partir dessa lógica político-social, os movimentos feministas também iriam discutir os porquês das desigualdades entre os sexos”(Job, 2011, p.34). Houve uma articulação entre os movimentos feministas sociais no mundo todo na década de 1970, especificamente em 1975, para a *Primeira Conferência Mundial sobre as Mulheres*, que ocorreu na Cidade do México, estruturada pela Organização das Nações Unidas (ONU), na qual foi esse foi declarado o *Ano Internacional das Mulheres* (Sardenberg, 2018 *apud* Silva; Carmo; Ramos, 2021).

Na década de 1970 observou-se que, diante do contexto da Ditadura Militar e efervescência política nos Estados Unidos, foi importante a íntima relação com pensamento feminista do Hemisfério Norte como inspiração. Em 1975, com o *Ano Internacional da Mulher* decretado pela Organização das Nações Unidas (ONU), tivemos um momento crucial para reivindicações e lutas sociais para concessão de direitos, consolidação da democracia e apoio em políticas , com melhores condições de trabalho, salário, medidas de saúde e segurança com ajuda internacional no tratamento às discriminações de gênero sofridas, impostas pelo governo. (Silva; Carmo; Ramos, 2021).

Nesse mesmo período surgiu o Movimento Feminista Negro (MFN), intitulado por Sueli Carneiro com a expressão “Enegrecer o feminismo”, pois sua estruturação configura-se pelas divergências das lutas entre as mulheres brancas e negras, no sentido das questões étnico-raciais, uma vez que, os interesses das mulheres brancas distanciavam-se das lutas das mulheres negras, principalmente no que se refere às discussões a respeito da raça nas hierarquias de gênero presentes na sociedade brasileira, bem como no tocante às questões de universalização de padrões de beleza feminina, violência imposta e exploração nas relações sociais, sobretudo na realidade da mulher negra. Desse modo,

Enegrecendo o feminismo é a expressão que vimos utilizando para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminino construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais (Carneiro, 2003, p. 118).

A preponderância do MFN- Movimento Feminista Negro representa a emancipação do pensamento identitário e revigora as lutas acerca da memória ancestral e das tessituras dos saberes e fazeres que partem do reconhecimento de si e da ancestralidade cultural e histórica que se inter cruzam na formação e no enfrentamento do racismo. Dessa maneira,

A partir daí, é possível visibilizar, no interior destas articulações, as diferentes possibilidades a que as mulheres negras recorreram, os diferentes repertórios ou pressupostos de (auto)identificação ou de identidade e de organização política. Tais possibilidades partem deste reconhecimento: estamos diante de diferentes agentes históricas e políticas – as mulheres negras – intensas como toda diversidade (Werneck, 2010, p.11).

O reconhecimento da identidade ancestral como articuladora das experiências e lutas na sociedade patriarcal é essencial para a compreensão das relações sociais travadas e conquistadas perante a multiplicidade de facetas do racismo, violências impostas às mulheres em sua diversidade. Para tanto, a década de 1980, especificamente o ano de 1985, configurou-se como importante momento para a redemocratização e criação das primeiras delegacias da mulher, no reconhecimento da violência cometida contra as mulheres.

Houve também a implantação do Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PAISM), pelo Ministério da Saúde, que envolvia três temas: planejamento familiar, sexualidade e aborto, com destaque ao controle da fertilidade através da pílula anticoncepcional com autonomia à reprodução e controle da fecundidade (Silva; Carmo; Ramos, 2021). Como é referendado e regulamentado em Lei Federal no título de Ordem Social e capítulo que evidencia o planejamento familiar, na Constituição Federal de 1988 em seu §7º do Art. 226:

§ 7º Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas (Brasil, 1988).

Diante desse contexto, as conquistas das mulheres a partir das lutas do Movimento Feminista Negro e o Hegemônico podem ser listadas através da liberdade de expressão, do direito ao voto e do controle de reprodução, com destaque para a frase “nosso corpo nos pertence”.

Na terceira onda do feminismo, na década de 1990, se destacou o Movimento Feminista Negro, com relevo às diversidades que o próprio evidencia, que são as interseccionalidades de raça, gênero, classe, dentre outras realidades, e as mulheres se sobressaem para o combate a toda forma de comportamento racista, sexista, machista e misógino presentes na sociedade. Sociedade esta permeada de relações sociais e interraciais que demandam um estreitamento entre superioridade e inferioridade nas relações econômicas, psicológicas, geográficas, dentre outras realidades experienciadas.

O termo interseccionalidade permite compreender as relações estruturais de opressões

e discriminações vivenciadas na intersecção de raça, classe e gênero. A diferença tênue entre o Movimento Feminista Negro e o Hegemônico se explica: “enquanto as mulheres brancas têm medo de que seus filhos possam crescer e serem cooptados pelo patriarcado, as mulheres negras temem enterrar seus filhos vitimados pela necropolítica”(Akotirene, 2019, p.16). Revela-se assim o lugar de fala político, social e econômico na pirâmide social, discutido por Lélia Gonzalez (1984, p.224):

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. Conseqüentemente, o lugar de onde falaremos põe um outro, aquele é que habitualmente nós vínhamos colocando em textos anteriores. E a mudança foi se dando a partir de certas noções que, forçando sua emergência em nosso discurso, nos levaram a retornar à questão da mulher negra numa outra perspectiva. Trata-se das noções de mulata, doméstica e mãe preta.

O lugar de fala da mulher negra na sociedade brasileira é interseccionado por fatores políticos, sociais, econômicos e psicológicos que permeiam e posicionam este lugar, direcionado pelas relações sociais. Esta geografia direciona o caminho e a representatividade das lutas trilhadas, além dos lugares. Esta via parte da premissa de abertura de novos caminhos a partir da insubmissão de batalhas diárias contra as imposições que a sociedade racista-patriarcalista- modernista vincula para o fechamento das vias.

Nos anos 1993 e 1994 ocorreram Conferências Mundiais, dentre as quais destacamos a dos Direitos Humanos, Conferência de População e Desenvolvimento, Conferência Mundial da Mulher, e pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, a Convenção Interamericana evidenciou em relevo a erradicação da violência contra a mulher e a punição sendo esses eventos resultantes de lutas, garantindo as alterações no Código Penal (Silva; Carmo; Ramos, 2021).

O período de 2003 a 2014 representou uma oportunidade política para a atuação dos movimentos feministas, com a criação de um espaço institucional dentro dos Governos Lula e Dilma Rousseff, período em que se criou a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), vinculada ao Gabinete da Presidência, tendo sua secretária o status de ministra, e, especificamente no governo Dilma, se evidenciou a articulação da igualdade entre os gêneros (Miranda, 2015).

Em 2004, foi criado o I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, para “servir de instrumento de trabalho para os governos federal, estadual e municipal” e “servir de

instrumento de controle social para os movimentos feministas e a construção de espaços institucionais para a garantia dos direitos das mulheres no Brasil e no Canadá. O plano foi resultado de um processo de intensa mobilização de conferências municipais, estaduais e da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres. Em 2007 e 2011, aconteceram a II e a III Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, que resultaram, respectivamente, no II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e no Plano Nacional de Políticas para Mulheres – 2013-2015 (Miranda, 2015, p. 360-361).

Esse período configurou-se relevante na dimensão política em reconhecimento da diversidade de gênero, sobretudo nas discussões na esfera política e de ruptura dos espaços do legislativo, executivo e judiciário, na estreita relação com as lutas de políticas públicas para o favorecimento de mulheres nos espaços sociais predominantemente direcionados aos homens. No entanto, a presença de mulheres, especialmente, as negras é demonstrada por índices relativamente baixos, em virtude dos fatores sócioeconômicos.

A quarta onda do Movimento Feminista Negro surgiu em 2010, com a presença dos meios de comunicação digitais, a adoção de lugares de fala direcionados aos fatores sociais e às questões da interseccionalidade e a organização em forma de coletivos plurais (Perez; Ricoldi, 2019).

Surgiram as tecnologias e novas mídias sociais, com a era do “ciberfeminismo, já que é formada por jovens militantes que foram criadas na era digital e que compreendem o alcance desta ferramenta de comunicação e sabem muito bem como utilizá-la” (Felgueiras, 2017, *apud*, Perez; Ricoldi, 2019, n.p). Verificou-se que jovens que nasceram a partir do digital, em rede, manuseiam sofisticadamente as redes sociais Facebook, WhatsApp, Instagram, *blogs*, *sites*, Youtube e outros meios de informação e comunicação via *internet*, a partir de aplicativos para formentar e promover discussões acerca dos Movimentos Sociais Negros, com defesa e empoderamento dos direitos de igualdade de gênero e representatividade em inúmeras vertentes, propagando informações relevantes para a construção da identidade negra e feminina brasileira (Silva; Carmo; Ramos, 2021).

A segunda vertente defendida é a questão da interseccionalidade, proposta pela feminista negra Kimberlé Crenshaw e discutida por Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro, Angela Davis, Leila Gonzalez, Patrícia Hill Collins, Carla Akotirene, dentre outras estudiosas. Essa é a base de luta do Movimento Negro Feminista, contra a discriminação de raça, gênero/etnia, classe social, vinculadas as mulheres negras. Conforme Crenshaw (2002, p. 177):

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o

patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Corroborado no diálogo Akotirene (2019, p.29).

A interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões. A interseccionalidade dispensa individualmente quaisquer reivindicações identitárias ausentes da coletividade constituída, por melhores que sejam as intenções de quem deseja se filiar à marca fenotípica da negritude, neste caso, as estruturas não atravessam tais identidades fora da categoria de Outros.

As estruturas do patriarcalismo-colonialismo-capitalista-modernista são combatidas pelo o Movimento Negro Feminista, uma vez que este discute o lugar de fala do racismo estrutural, institucional, epistemológico em que a população negra, em especial mulher negra, está inserida, e descortina o racismo à brasileira, articulado e camuflado na sociedade, através da ruptura do pensamento da “democracia racial”, que pode ser pior do que as dimensões segregacionistas nos Estados Unidos e na África do Sul, que delimitavam espaços entre a população negra e branca de forma deliberativa, enquanto no Brasil, era defendido pela população e governantes que no país não existia racismo. Para tanto precisamos refletir que:

Pensar novas epistemologias, discutir lugares sociais e romper com uma visão única não é imposição — é busca por coexistência. Ao quebrar a máscara, estamos atrás de novas formas de sociabilidade que não sejam pautadas pela opressão de um grupo sobre outro (Ribeiro, 2018, p.18).

A interseccionalidade parte da intrínseca vinculação à raça, gênero, classe para reivindicações de direitos democráticos e de combate a estruturas do colonialismo modernista que ainda permeiam a sociedade brasileira e que pairam de forma direta e indireta nas estruturas da sociedade.

Houve um retrocesso na luta do MFN, vivenciado na política de Governo (2019-2022), no sentido de evidenciar, na sociedade brasileira, aspectos do colonialismo/modernismo, numa necropolítica fundada no sexismo, classicismo e patriarcalismo, deliberando misoginia e silenciamento com políticas neoliberais de desapropriação e extrativismo de maneira violenta e desumana.

A política misógina subscreve uma das maneiras de silenciamento de mulheres que lutam por direitos dos grupos considerados minoritários, e na maioria das vezes matam de maneira brutal e fria. É o caso de Marielle Franco, mulher negra periférica, socióloga, ativista

e política, eleita vereadora no Rio de Janeiro, morta brutalmente em março de 2018, mulher que não se calava perante as diferentes formas de opressão e na luta em prol de direitos para mulheres periféricas em sua diversidade.

Recentemente, a Mãe Bernadete, de 72 anos,¹⁹ liderança quilombola foi morta, no dia 17 de agosto, dentro do Quilombo Pitanga de Palmares, no município de Simões Filho, na Bahia, quando assistia televisão com seus dois netos pequenos. Ela era defensora dos Direitos Humanos das comunidades quilombolas no Estado da Bahia. Marielle e Mãe Bernadete vivem, e suas vozes ecoam, em cada mulher que busca, através da luta diária de mulheres em suas diversidades, a luta contra o racismo epistêmico, simbólico, recreativo, religioso, físico e contra as opressões de misoginia, sexistas e classistas que tentam subalternizar e silenciar a “minoría” brasileira.

Neste sentido, o início de 2023 apresentou-se democraticamente, com um lumiar de representatividade e competência de mulheres negras nas pastas dos ministérios governamentais: Anielle Franco na pasta da Igualdade Racial, Margareth Menezes à frente da Cultura, Marina Silva, na pasta de Meio Ambiente e Sônia Guajajara na Articulação dos Povos Indígenas. São intelectuais que representam a resistência e a força dos corpos-memórias-templos da ancestralidade negra e indígena, que lutam pela democracia e por políticas deliberativas para resoluções das inúmeras problemáticas vivenciadas pela “minoría” silenciada, excluída socialmente, politicamente, culturalmente e epistemologicamente.

Após duas décadas da promulgação da Lei Federal, 10.639/2003, ela representa um grande marco histórico da luta dos movimentos sociais, sobretudo os Negro e Feminista, para a abertura não somente dos estudos da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas na Educação Básica, mas principalmente, como um direcionamento para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, na abertura de novas legislações, a exemplo de equipirar injúria racial a racismo e torná-la crime inafiançável previsto na Lei Federal 14.532/2023, bem como o Projeto de Lei 1086/23, Dia Nacional Marielle Franco de Enfrentamento da Violência Política de Gênero e Raça, a ser comemorado em 14 de março de cada ano.

A força, coragem e a reexistência presente da ancestralidade negra feminina é atuante e viva, como afirma Jurema Werneck, em *Nossos passos vêm de longe*. Ela nos revela a

¹⁹ Reportagem Disponível em: Agência Brasil, [https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-08/bahia-revisa-programa-de-protecao-apos-assassinato-de-mae-bernadete#:~:text=A%20m%C3%A3e%20de%20santo%20e,munic%C3%ADpio%20Sim%C3%B5es%20Filho%20\(BA\)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-08/bahia-revisa-programa-de-protecao-apos-assassinato-de-mae-bernadete#:~:text=A%20m%C3%A3e%20de%20santo%20e,munic%C3%ADpio%20Sim%C3%B5es%20Filho%20(BA).). Publicado em 20/08/2023. Visitado em 17/09/2023.

importância de reconhecimento identitário a partir da nossa ancestralidade africana, sobretudo na luta feminina pela representação e conquista de espaços dentro da sociedade e no empoderamento negro feminino, na força contra o patriarcado, o sexismo, o machismo e toda forma de misoginia. A tradição iorubá destaca as divindades negras e femininas que não silenciaram perante as batalhas travadas diante das imposições feitas à elas.

Naná: é a responsável pela matéria de que é feita todo ser humano, a terra úmida, a lama e o lodo. Insubordinada, recusou-se a reconhecer e aceitar a supremacia masculina de Ogum, o senhor dos metais e das guerras, sobre as demais divindades; **Iemanjá:** é a dona das águas do mar, mãe de todos os filhos-peixes. Tem seios fartos e simboliza a maternidade acolhedora; **Iansã:** é a senhora dos ventos e dos raios. Uma força guerreira, perigosa, insubordinada; **Oxum:** travou uma disputa com Orixalá, o rei, por seus poderes. Dessa disputa saiu vitoriosa, tornando-se a senhora do ouro e da riqueza; **Obá:** é corpulenta, forte, especialista em luta corporal, através do que venceu todos os deuses e deusas. Exceto um, Ogum, que só pôde vencê-la de forma desonesta. Ou seja, sua força só pode ser rivalizada pela astúcia (Werneck, 2010, p.12).

Insubmissas vozes, lutas e narrativas são evidenciadas na historicidade cultural africana, sobretudo no matriarcado, com a presença e força do feminino nas conquistas do território e sobrevivência contra as formas de opressão.

Nossos passos vêm de longe, as insubmissas vozes que evidenciaremos nas narrativas de literatura afro-brasileira no contexto de escritoras negras brasileiras, na presença e autonomia da ancestralidade africana a pulsar na reconstrução identitária.

Os caminhos trilhados na escrituras de mulheres negras apontam uma revolução que ao mesmo tempo que é individual, se torna coletiva, ressignifica a existência de ser e estar no mundo, no reconhecimento da ancestralidade que vai além da genealogia familiar: *nossos passos vem de longe*, nos caminhos transatlânticos que ligam a ancestralidade africana e afro-brasileira.

3.2 Escritoras negras e a literatura infantojuvenil em sala de aula

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, p.24-25,-grifo nosso).

A epígrafe com o poema *Vozes-Mulheres*, de Conceição Evaristo, elucida todo o contexto dos caminhos de dores, lutas e resistências percorridos pela ancestralidade feminina e que brotam através das escritas literárias de mulheres-escritoras-intelectuais negras, que evocam memórias da historicidade experienciadas desde a diáspora africana até a atualidade. O poema conjura memórias de mulheres em diferentes contextos sociais, nos quais foram emudecidas para se fazerem ressonantes nos escritos literários, ressignificando o presente e o futuro.

As vozes ecoam *Do sussurro ao grito*, através das escrituras de escritoras negras, no sentido de ressignificar o presente, projetando aspectos do futuro, sem esquecer do passado. Suas escritas representam uma potência em seus corpos, características que promovem identidade, luta, resistência, representatividade feminina, ancestralidade, cultura e história silenciada, que foram camufladas com as diferentes facetas do racismo e sexismo, com destaque ao epistêmico, que impôs à mulher negra a negação de adentrar nas ambiências acadêmicas, impedindo o aperfeiçoamento e destaque do pensamento crítico e intelectual da mulher.

Alguns estudos estão sendo realizados a respeito da terminologia literatura negra e literatura afro-brasileira. Cuti (2010), defende o direcionamento ao termo literatura negra, afirmando que essa literatura é construída dentro do espaço geográfico brasileiro e que ela é tecida por autores/as cuja linguagem formal foi imposta pelo colonizador português (linguagem escrita). Ele dialoga também com a problemática do racismo estrutural experienciado no Brasil, como enfatiza a seguir:

A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira, pois a palavra “negro” aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação e não se presta ao reducionismo contribucionista a uma pretensa branca que a englobaria como um todo a receber, daqui e dali, elementos negros e indígenas para se fortalecer. Por se tratar de participação na vida nacional, o realce a essa vertente literária deve estar referenciado à sua gênese social ativa. O que há de manifestação reivindicatória apoia-se na palavra “negro”. Os escritores negro-brasileiros fazem literatura escrita. A sua tradição, desde Luiz Gama, é escrita. Sua produção é inerente, um aspecto, uma vertente da literatura brasileira e não africana. prática de formas que atendam não ao chamado de uma herança africana (Cuti, 2010, p. 42).

Luiz Silva, conhecido com o pseudônimo Cuti, é poeta, escritor e dramaturgo. Possui

graduação em Letras pela Universidade de São Paulo, mestrado em Teoria da Literatura e doutorado em Literatura Brasileira pela Unicamp. Em seu livro *Literatura negro brasileira* (2010), reflete que a palavra “ negra” evidencia o espaço de fala identitário conquistado pelos movimentos negros sociais, e que o termo “afro” poderia ser evidenciado pelas mazelas do continente africano, como é apresentado pelas ideologias colonialistas sociais no país.

No entanto, neste trabalho, nos ancoramos nos estudos do professor Eduardo de Assis Duarte, com a terminologia literatura afro-brasileira, pois acreditamos que o termo afro, representa o fio condutor entre a ancestralidade africana e a composição identitária brasileira, somados aos elementos: autoria, temática, ponto de vista, linguagem e público, apresentados em seus estudos, sobretudo em seu artigo: *Por um conceito de literatura afro-brasileira* (2014), no qual discute sobre a qualificação da definição e apresenta pressupostos para denominação de literatura afro-brasileira, intitulados de elementos essenciais para a sua composição: autoria, temática, ponto de vista, linguagem e público:

[...] que elementos distinguiriam essa literatura? Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções lingüísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, acima de tudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado como afro-descendência, como fim e começo. Alertando para o fato de que se trata de um conceito em construção, passamos a examinar mais detidamente cada um desses elementos (Duarte, 2014, p. 266).

Compreendemos que a terminologia afro-brasileira não diminui a composição de identidade negra brasileira apresentada por Cuti (2010), mas trabalha em uma convergência, apesar de ser um conceito “em construção” como apresenta o professor Duarte (2014).

A literatura em questão nos revela as potencialidades da escrita negra brasileira, com a voz autoral negra ou afrodescendente, apresenta as terminologias de discurso histórico com projeções na ancestralidade (linguagem, cultura, história), de maneira positiva, educativa e com encantamento literário com diferentes temáticas. Ela se estabelece como lugar de fala favorecida como ponto de vista e direcionada não somente ao público negro, mas a toda a população brasileira, como forma de informar, educar, ressignificar e reconhecer a importância da ancestralidade negra africana, antes e pós diáspora, sobretudo na contemporaneidade brasileira.

Dessa forma, o professor Doutor Eduardo de Assis Duarte apresenta diversas pesquisas acadêmicas relacionadas à temática literatura afro-brasileira, sobretudo, aos autores e autoras negras, campo de estudos específico do professor em sua carreira acadêmica. Ele possui

graduação em Letras pela UFMG (1973), mestrado em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro (1978) e doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela USP (1991). Cumpriu programas de Pós-doutorado na UNICAMP e na UFF.

A literatura afro-brasileira tecida por escritoras negras brasileiras revela um posicionamento acerca da problemática do racismo, descortina o que estava escondido, camuflado. Enfatizamos, também, que é a Literatura que apresenta esse fio condutor no combate ao racismo, discriminação e preconceito, bem como ressignifica a história nacional brasileira, apresenta o protagonismo negros/as nas composições literárias e valoriza as meninas/mulheres.

E a Literatura apresenta o “poder de convencimento, de alimentação ao imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação” (Cutí, 2010, p.13). Este “poder”, revela a história estudada e apreendida nas escolas do país, tida como “história única”, os heróis brasileiros portugueses, a princesa Isabel como redentora, dentre tantas nomenclaturas, que revelam um estudo de historização única. Esse “poder” das narrativas literárias históricas do cânone brasileiro apresenta o povo negro no lugar de subserviência, exotificação e subalternização, Como afirmaram Soares e Jorge (2020,p. 28).

O que pode uma palavra? Muito. No decorrer da história, o direito à palavra não era comum para todas as pessoas, uma vez que ter o domínio da linguagem significava, como até atualmente, estar no centro do discurso, adquirir poder.

Uma palavra pode muito, e quando está entrelaçada às questões de poder, imperam a invisibilidade e o silenciamento impostos pelo domínio hegemônico, perante as escrituras de mulheres negras na sociedade, colocando-as na subalternidade epistemológica, estrategicamente, para a perpetuação de uma história única, evidenciada pela ótica do colonizador no trato da misoginia patriarcalista.

É necessário combater a episteme de uma única história, vivenciada historicamente nas escolas na sociedade brasileira, segregando o país dos heróis brancos e estigmatizando e estereotipando o povo negro e indígena a partir da educação colonialista, na qual fomos impostos a escutar este “ poder de fala”, “ de verdades” que nos eram impostos. A escritora Adichie, mulher negra nigeriana e feminista contemporânea, reflete sobre o perigo de história única.

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. 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. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva (Adichie, 2019, p.22-23).

O poder de fala da mulher negra transgride e rompe a existência de “um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos”(Ribeiro, 2017, p.22). É uma luta histórica contra os espaços impostos de silenciamentos em que a mulher negra foi condicionada historicamente pelo patriarcado hegemônico nas relações humanas e sociais. Este, lugar de fala da mulher negra na sociedade é construído a partir da ótica política, social, identitária de racialidade, espaço geográfico, e outras particularidades que se interseccionam na luta pelos espaços na sociedade.

A interseccionalidade é uma ferramenta teórica e metodológica utilizada pelas feministas negras para refletir acerca da inseparabilidade estrutural entre patriarcado, sexismo, racismo e suas articulações que implicam em múltiplas situações de opressão sofridas pelas mulheres negras. A intersecção de estruturas racistas e machistas sobre estas mulheres as coloca mais expostas a condições de vulnerabilidade política e social (Leal, 2021, p.27).

Denota-se que a interseccionalidade é uma epistemologia do Movimento Negro Feminista, a qual parte do pensamento de vinculações entre teoria e vivência, autoria de escrita e empoderamento coletivo na superação de inúmeras realidades impostas pela dominação. Dessa maneira, as escritoras negras (re)apresentam suas vozes insubmissas que rompem o silenciamento nos aspectos temáticos, estéticos, psicológicos, históricos e sociais do gênero, classe e racialidade. Como discutiu Djamila Ribeiro.

O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e negritude, e outras identidades, assim como faz com que homens brancos, que se pensam universais, se racializem, entendam o que significa ser branco como metáfora do poder [...] Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva (Ribeiro, 2017, p. 69-70).

Dessa maneira, o espaço de escritas literárias de mulheres negras configura-se como uma transgressão destes espaço e lugar impostos historicamente, os quais são cunhados na episteme de pertencimento da ancestralidade e identidade negra-brasileira, partindo de suas narrativas, bem como do seu posicionamento de pertença e libertação

Desse modo, a literatura tecida pela mulher negra revela as lutas, as resistências, a identidade ancestral, a cultura e a história; revela seu lugar de fala e seu posicionamento frente à sociedade, bem como transforma e educa de maneira humana e humanizada.

O trabalho com a arte literária, seja no âmbito da produção, seja no tocante à seleção e à difusão, requer um olhar crítico, para não se endossar o que se deseja desconstruir. Isto é, a doença secular que corrói as relações sociais: o racismo e suas consequências. Resta, portanto, envidar todos os esforços possíveis e remover essas nódoas emocionais e os impactos sociais. Nas escolas elas se multiplicam, caso não hajam as devidas intervenções [...]. Nessa direção, vale frisar que a literatura educa/sugere, instiga/acomoda, refuta/reitera, emociona e pode colocar em xeque certos modos de saber/viver, ser/estar, abrindo espaços para o processo de “tornar-se” (Oliveira, 2015, p.07).

Essa escrita é tecida como um todo, com fatores histórico-sociais que interseccionam classe, gênero e raça no contexto da sociedade. Ao escrever, a mulher negra evoca a força da ancestralidade, faz emergir cultura e história, provoca em nossas mentes questionamentos sobre espaços de subalternidade impostos e, ao mesmo tempo, busca mudanças emancipatórias e de alteridade, numa escrita insubmissa, inovadora e transgressora. Essa escrita também representa uma fissura e um fio de resistência da intelectualidade negra e feminina.

No combate ao racismo o grande desafio é reconhecer e denunciar sua existência formal de forma estrutural e sistêmica em nossa sociedade, constituindo a base de todas as desigualdades entre brancos e negros, desmascarar o mito de democracia racial e buscar uma contra narrativa, nesse sentido ressaltamos a importância da arte e principalmente a arte literária negra como instrumento potente de enfrentamento ao racismo e de uma identidade individual e coletiva de ser negro como algo positivo que combata estereótipos depreciativos, que se contraponha à política de discriminação e promova um processo de libertação e descolonização mental (Silva, 2021, p. 11).

Os caminhos literários da literatura tecida por mulheres negras exalam amor, conhecimento epistemológico da cultura e história ancestral, uma narrativa que cura e combate no caminho estreito, tênue, mas forte, no enfrentamento ao racismo, na construção identitária da criança, adolescente e adulto, na construção de laços e pontes de conhecimento de si e de sua ancestralidade, e principalmente na descolonização do pensamento.

A descolonização do pensamento parte da premissa do Movimento Negro Feminista, a qual questiona o lugar de fala e a invisibilidade da mulher nos espaços acadêmicos e de escrita. Uma vez que a mulher interrogasse, os espaços demilitados eram diretamente ligados ao Movimento. O fato é que o Movimento Negro Feminista decoloniza(va) pensamentos com questionamentos dos direitos de cidadania e democracia, e a principal maneira de fazer isso se consolidou com literaturas coerentes e questionadoras na transgressão de pensamento. Para

tanto, ele necessita ter vozes insubmissas para combater diretamente as cadeias impostas da necropolítica vinculada ao colonialismo e ao patriarcalismo na sociedade atual, nas diferentes infâncias negras e não-negras.

Nesse íntento, direcionamos nosso estudo para três escritoras negras brasileiras da literatura infantil e juvenil, e temos como objeto de estudo suas narrativas literárias como fontes férteis na representação social, cultural e política das sociedades, com narrativas que apresentam diálogos biográficos, históricos, culturais e identitários da ancestralidade negra feminina em tessituras de gênero, história e memória que permeiam saberes, experiências e direcionam e enfatizam seu lugar de fala, reconhecimento, ressignificação, resistência e (re) existência da ancestralidade negra feminina, fundamentos de uma educação antirracista e decolonial.

Figura 12 - Escritora Taís Espírito Santo



Fonte: Google Imagens, 2024.

Mulher negra, escritora, roteirista, assistente e professora de escrita criativa, Taís Espírito Santo, é nascida no Rio de Janeiro. Ela participou da coletânea *Olhos de Azeviche: dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira*, da Editora Malê, em 2017; e em 2020 participou do livro *Narrativas negras - Biografias ilustradas de mulheres pretas brasileiras*, da Editora Voo. A imersão biográfica da autora na construção da narrativa literária se apresenta em seu primeiro livro com viés infantil, direcionado para a composição da família negra, sobretudo para o amor da família negra na composição e moldes da cultura afro-

brasileira.

Notoriamente, a autora revela sua imersão na cultura africana e afro-brasileira, revela também elementos que transmitem um elo entre o continente africano (o povo Axante) e o povo negro africano, enfatizando a cultura e a história, sobretudo o amor declarado pela espera da menina Ashanti ao plano terreno. O cuidado com a comunidade na presença do senhor sábio e na busca de respostas junto a ele revelam-nos uma riqueza de significados e significância no entrelace da literatura afro-brasileira afrorenferenciada, no cuidado com humanidade e no enfrentamento da política de morte da ótica capitalista, colonialista e patriarcal. Como referenda a própria autora:

Quando pensei em Ashanti, nossa pretinha, eu quis inserir esse afeto todo que muitas famílias pretas têm na chegada do bebê, e por mais que a criança não seja esperada, em alguns muitos casos, dá-se um jeito, para inserir mais uma criança em sua comunidade. Quis colocar na história minha história e de muitas crianças pretas que vieram do amor. Inserir elementos nossos, da nossa ancestralidade, da nossa raiz. Cada cor, planta, ilustração tem um porquê, e por isso também a escolha de um ilustrador preto”.²⁰

E continua:

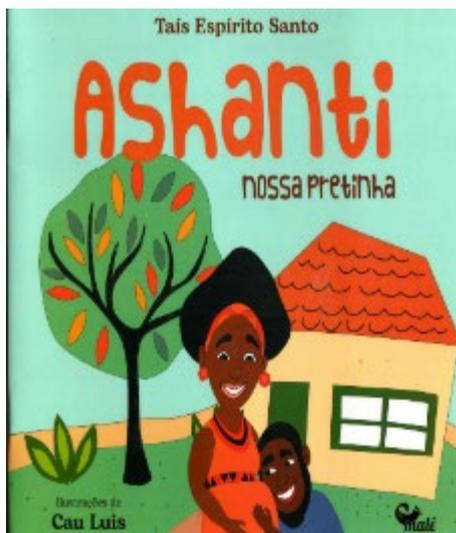
O que tenho achado incrível, não só com o meu livro, mas com muitos livros infantis, é que as crianças pretas têm se reconhecido, tem visto a sua família, as possibilidades também de família, aventuras, profissões. É muito importante mexer no imaginário das nossas crianças e mostrar a elas que elas podem ser o que elas quiserem ser. Deixo minha imensa gratidão às escritoras e escritores, ilustradoras e ilustradores e, aos editores e editoras, por continuarem escrevendo, e principalmente publicando nossas histórias.”²¹

A literatura infantojuvenil *Ashanti: nossa pretinha* (2021), caracteriza-se como conto narrativo, apresenta um enredo centrado na gestação e espera de *Ashanti*. É a história de uma família africana ou afro-brasileira que sustenta a cultura ancestral em suas vestimentas, nomes, e sobretudo no amor e cuidado uns com outros, bem como no respeito ao *Griô* da comunidade.

Figura 13 - Capa da literatura *Ashanti, nossa pretinha*

²⁰ Disponível em: Taís Espírito Santo-Podcast Pais Pretos do Coletivo Pais Pretos Presentes, 17 de setembro de 2021. Disponível: <https://podcastpaispretos.wordpress.com/2021/10/17/a-importancia-da-literatura-tais-espírito-santo/> Visitado em agosto de 2023.

²¹ Disponível em: <https://podcastpaispretos.wordpress.com/2021/10/17/a-importancia-da-literatura-tais-espírito-santo/> / acessado em 10 de outubro de 2023.



Fonte: Acervo da professora/ pesquisadora, 2024.

A capa da literatura apresenta, em primeiro plano, o que transparece ser um casal negro feliz, à espera de uma criança e, ao fundo, uma ambiência rural. A mãe, Ademola, significa uma coroa, riqueza e Olufeli, significa amor, ambos na linguagem yorubá, são os futuros pais de *Ashanti, nossa pretinha*. Todo o desenvolvimento da narrativa envereda-se no sentido de espera do nascimento da criança, na identificação do sexo, na escolha do nome e, como desfecho, seu nascimento. É uma narrativa permeada de significados da cultura e da ancestralidade africana, com os costumes e crenças tradicionais da cultura do povo Axanti.

Analisando a imagem, o texto e o contexto, é perceptível que a escritora Taís Espírito Santo estrategicamente não cita o lugar de forma geográfica, podendo ser no continente africano ou no Brasil, uma vez que muito do povo negro ainda cultua a cultura ancestral. Para reforçar esse pensamento temos a introdução da narrativa: “Em um lugar muito bonito vivia uma família toda pretinha” (p.3). E a imagem transparece muito carinho, amor e cuidado, como ela demonstra quando não aponta o lugar específico, podendo o leitor adentrar no processo imaginativo de suposições de lugares, podendo ser uma família africana ou afro-brasileira, transparecendo, na imagem, elementos naturais de ambiência rural colorido e bem cuidado.

É notória a importância do senhor sábio da comunidade e um respeito cultural à ancestralidade, através do senhor mais velho e escolhido pela comunidade, que carrega toda responsabilidade e a sabedoria na transmissão de conhecimentos da tradição do povo. Conhecidos como *griôs*, eles são “guardiões da memória, que utilizam recursos das expressões oral e corporal para transmitir seus conhecimentos, contribuindo assim com a valorização, o fortalecimento e a perpetuação das raízes culturais de seus povos” (Brasil, 2004, p.53).

O nome Ashanti, é um nome feminino que remete ao poder do povo Axante, o Reino do Ouro, atualmente país do Gana, no continente africano, onde surgiu a guerreira Yaa Asantewaa que foi rainha-mãe, no Império Axante. Asantewaa entrou para a história como a “rainha guerreira” e conseguiu vencer a batalha pelo Trono de Ouro durante o processo de colonização do continente africano. Os britânicos nunca encostaram as mãos no objeto sagrado. Compreedemos assim, que toda descendência da mulher africana é incumbida de força, coragem, resiliência, beleza e no cuidado com a presença feminina.

A segunda autora, Neusa Baptista Pinto é mulher negra, escritora, natural de Lençóis Paulista, São Paulo e há quase 30 anos vive em Cuiabá, Mato Grosso. É mestra em Estudos de Cultura Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura pela Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), graduada em Comunicação Social-Jornalismo pela UFMT (2001), com experiência em Assessoria de Comunicação (comunicação organizacional). Também é idealizadora de ações educacionais focadas na diversidade racial com seu Projeto PIXAIM, idealizado a partir da literatura *Cabelo ruim?*

Figura 14 - Autora Neusa Baptista Pinto



Fonte: Google imagens , 2024.

Sua literatura: *Cabelo ruim?* Apresenta uma discussão em torno dos cabelos bom ou ruim. Esse é um assunto recorrente na realidade de muitos corpos femininos: éramos obrigadas a alisar os cabelos para sermos aceitas nos espaços, principalmente nas relações raciais em torno

de padrões de beleza, delimitando, projetando e direcionando os espaços da mulher negra de subalternidade intelectual. Em entrevista realizada pelo Programa *Palavra Literária*, na TV Assembleia, em 21 de maio de 2022 e publicada pela Gazeta Digital, a autora nos revela que:

Esse é um espaço que é negado para a mulher negra. Espaços menos nobres já são negados, imagina o espaço da literatura, da intelectualidade, da inteligência, da produção, do pensamento. Toda essa intelectualidade é negada para a mulher e para a mulher negra mais ainda, como se os espaços que a gente pudesse ocupar fossem só de trabalho braçal”²²

Neusa reflete sobre a delimitação dos espaços de autarquias negados historicamente à pessoa de pele retinta ou de cabelos crespos, sobretudo as posições sociais em que toda menina/mulher almeja alcançar e se inicia com a autoestima. Aqui temos a importância da representatividade no protagonismo de literaturas infantojuvenis em que a literatura é um espaço de intelectualidade silenciada e negada à mulher negra, e ocupar este lugar representa quebrar os grilhões do racismo estrutural e de toda forma de preconceito e discriminação incorporados nas mentes colonialistas ainda presentes na sociedade.

O cabelo crespo, objeto de constante insatisfação, principalmente das mulheres, é também visto, nos espaços onde foi realizada a pesquisa, no sentido de uma revalorização, o que não deixa de apresentar contradições e tensões próprias do processo identitário. Essa revalorização extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico/racial a que se pertence. Ao atingi-lo, acaba remetendo, às vezes de forma consciente e outras não, a uma ancestralidade africana recriada no Brasil (Gomes, 2008, p. 22).

As discussões da literatura *Cabelo ruim?* São pertinentes e espelhadas nas realidades que são presenciadas dentro das ambiências escolares por todo país. A representatividade, embora fictícia, espelha de maneira plural as realidades vivenciadas por tantas meninas de cabelos crespos e que muitas vezes são até espancadas, como a mídia televisiva anuncia e denuncia de maneira constante, a exemplo do caso de uma menina, em março do corrente ano (2024), em uma escola municipal do interior de São Paulo: *Menina é pisoteada e xingada de ‘macaca’ e ‘cabelo de bombril’ por alunos da própria escola.*²³ Quantos casos diários ocorrem e as estruturas da sociedade racista camufla e silencia?

A literatura *Cabelo ruim?* Apresenta-se como importante material pedagógico de

²² Entrevista disponível em: <https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/programa-palavra-literaria-entrevista-neusa-baptista-no-ltimo-episodio-da-segunda-temporada/692702> visitado em 05 de maio de 2023.

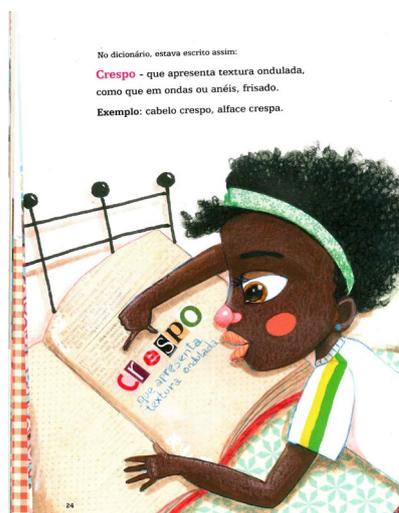
²³Menina é pisoteada e xingada de ‘macaca’ e ‘cabelo de bombril’. <https://chapadanews.com.br/2024/03/21/menina-e-pisoteada-e-xingada-de-macaca-e-cabelo-de-bombril-por-alunos-em-escola-municipal-diz-mae/visitado> em: 10 de julho de 2024.

autoria feminina e negra para educar sobre a importância de toda criança negra, sobretudo da menina/mulher. Ela acrescenta uma narrativa que gira em torno de três meninas: Bia, Tatá e Ritinha, com particularidades lindas e uma semelhança: os cabelos encaracolados.

E essa semelhança, gera um desconforto, com xingamentos no primeiro dia de aula, de “cabelo ruim”, atingindo as três meninas, mexendo principalmente com o psicológico de Tatá, que silencia diante da situação e deseja unicamente ir para casa.

Uma tristeza que mexe e traz questionamentos para a mente da Tatá e das amigas e faz, a partir dali, frutificar uma grande amizade compartilhada entre elas, com o empoderamento a partir dos estudos sobre a temática, sobretudo da palavra “ruim”, e uma união das três na busca de respostas: buscando nos brinquedos não encontram nenhuma representatividade de beleza negra, até o momento de visualização de uma mulher negra e empoderada, apresentadora do jornal da TV. A partir dessa representatividade negra feminina, as meninas iniciaram um trajeto de autoestima e autocuidado, sobretudo no trato com os cabelos, e identificaram um nome para o tipo de cabelo, percebendo que não existe cabelo ruim, e sim cabelo crespo, que apresenta uma textura ondulada.

Figura 15 - Imagem da literatura *Cabelo ruim?*



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora, 2024.

A partir de então, a amizade e os cabelos frutificam e crescem, cresce também o orgulho da identidade negra, fazendo penteados diversificados com seus cabelos e, sobretudo aprendendo no enfrentamento dos colegas dentro da escola. As meninas agora estão empoderadas, com autoestima e orgulhosas de seus cabelos com cachinhos lindos.

A preponderância da narrativa que a autora nos revela é o afeto, o cuidado, e o zelo da

a escrita negra feminina, que educa e humaniza através de uma apresentação protagonizada por personagens negras que representam tantas meninas que sofrem com as questões dos cabelos crespos, não somente, meninas de pele retinta. Pois, os cabelos crespos são também utilizados pela sociedade racista para inferiorizar nossa identidade negra.

E, por fim, apresentamos a escritora Kiusam de Oliveira, mulher negra, pedagoga, professora na Universidade Federal do Espírito Santo, possui mestrado em Psicologia e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo e é especialista na temática étnico-racial, além de bailarina e coreógrafa. É educadora há mais de trinta anos, com experiência desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Figura 16 - Autora Kiusam de Oliveira



Fonte: Google imagens, 2024.

Kiusam escreveu diversas literaturas premiadas: *Omo-Oba: histórias de princesas* (Mazza, 2009), *O mundo Black de Tayó* (Peirópolis, 2013), *O mar que banha a Ilha de Goré* (Periópolis, 2015), em 2020 lançou a literatura *O Black Power de Akin* (Editora de Cultura) e, recentemente, *Com qual penteado eu vou?* (Editora da Vila, 2021). Tem palestrado pelo país sobre a temática das relações étnico-raciais, focando em candomblé e educação; corporeidade afro-brasileira e cultura e na Lei 10.639/2003. Ela também é contadora de histórias da mitologia

afro-brasileira e escritora.²⁴ Em entrevista ao programa *Por Elas*, da TV Câmara Distrital, em 24 de agosto de 2022, Ela afirmou que:

Eu tenho uma literatura focada nas relações parentais, nas meninas. Eu demorei muito para publicar *O Black Power* de Akin, eu esperei 6 a 7 anos para publicar. Estava esperando um escritor negro escrever este tipo de texto. E, não teve! Até que veio a ancestralidade e falou: é aquele texto que você vai tirar e colocar agora! E, eu tirei e coloquei para o mercado, que é *O Black Power* de Akin.²⁵

A literatura *O Black Power de Akin* narra a história de vida de Akin, de 12 anos, seus irmãos: Femi, de 4 anos, Kayin, de 6 anos e seu avô, seu Dito Pereira, de 78 anos. Trata-se de uma narrativa encantadora com elementos naturais de convívio de comunidades de campo, e culturais, que envolvem música, instrumentos, cantoria, trato com ervas e muitas histórias contadas pelo seu Dito Pereira, que enfeitam toda vida de Akin e seus irmãos.

É apresentada a problemática do racismo recreativo, revelada por Kiusam na narrativa *O Black Power de Akin*, que representa as inúmeras realidades vivenciadas pelos meninos no país, sobretudo nas insituições escolares de primeira fase de Ensino Fundamental.

Akin, com boné esconde seu cabelo *Black Power*, e vai à escola sem entusiasmo, e esconde as razões para seu Dito Pereira, dizendo ser moda. Ao chegar na escola, especificamente na hora do recreio, inicia-se o tormento de Akin, com colegas tirando seu boné, e com apelidos comparativos de “Pelé” e “Buiú” e ainda, na brincadeira de polícia e ladrão, não deixam Akin ser o policial que tanto queria.

Akin fica desolado, chora e silencia. Perde o encanto pela vida e pelas coisas que gostava de fazer junto sua família, como olhar as estrelas e escutar seu avô Dito Pereira tocar o berimbau e ouvir as ladainhas que remetiam à ancestralidade negra.

Ele vai dormir e durante o sono sonha, com um gurerreiro que encoraja Akin a se orgulhar de quem ele é e de sua ancestralidade negra, composta de reis e rainhas. Ao acordar Akin continua em um silêncio e vai à escola. Novamente, no recreio, recomeçam os xingamentos a partir da brincadeira pega-pega toma o boné de Akin e jogam entre eles falando que “ **o cabelo de Akin é duro e torcido, duro e torcido!**”.

Essa situação bastou para Akin. Saiu correndo para casa e, chegando frente ao espelho,

²⁴ LITEROAFRO. Kiusam Regina de Oliveira. **LITEROAFRO: o portal da literatura afro-brasileira**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/1055-kiusam-de-oliveira>. Acesso em: 17 de setembro de 2023.

²⁵ Entrevista por elas, Kiusam de Oliveira. Na A TV Câmara Distrital é uma TV pública legislativa, que realiza transmissões 24 horas no Canal 9.3. Os vídeos no YouTube não são monetizados, e o pagamento de direitos autorais é realizado por meio do Contrato 39/2021-CLDF. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c1yEEYTq3DY> visitado em dezembro de 2023.

desejou ser branco de cabelos louros e lisos. E, ao olhar pela segunda vez se viu como realmente era, pegou a tesoura para cortar, mas seu vô interviu. E então se iniciou o grande ensinamento cultural e histórico sobre a ancestralidade negra.

Como Moreira (2019, p.96), define:

O racismo recreativo permite que pessoas brancas mantenham uma representação positiva de si mesmas ao encobrir a hostilidade racial por meio do artifício do humor. Ele possibilita a perpetuação da falsa representação da irrelevância do racismo no nosso país ao classificar piadas racistas derogatórias sobre negros como atos que não expressam desprezo ou condescendência. Dessa maneira, as diferenças de status cultural entre grupos raciais são referendadas, enquanto acusações de racismo são defletidas em função da representação de pessoas brancas como indivíduos comprometidos com o tratamento racial igualitário.

O racismo recreativo é uma das facetas das estruturas que são utilizadas pela sociedade colonialista para demarcar espaços de poder e inferioridade para toda a pessoa negra, desde a mais tenra idade. É uma política de morte, pois fere a alma, desencadeia inúmeras doenças a partir da desumanidade que o sistema racista promove na vida de crianças e jovens.

Kiusam nos revela os elementos da oralidade, o amor e o cuidado da família negra, e os significados e a significância de elementos da natureza e da ancestralidade para curar a alma de Akin. Primeiro, seu Dito o leva para a horta, faz uma pasta com ervas que cuidam e hidratam o cabelo de Akin. Segundo, apresenta o álbum de fotografias da ancestralidade de Akin, que tem reis, rainhas, guerreiros e caçadores, todos com os cabelos *Black Power*. No final do baú velho, encontra um artefato: um garfo que leva Akin a extrair sua alma empoderada para o corpo, revelando seu poder ancestral, que incomoda a tantos por não saberem a verdadeira história da ancestralidade negra em virtude de uma sociedade estruturada com um sistema racista e opressor.

Figura 17 - Literatura *O Black Power de Akin*



Fonte: Acervo da professora/ pesquisadora, 2024.

Akin representa todos os ativistas, músicos, professores, escritores e intelectuais de antes e da atualidade que lutam contra o racismo na sociedade.

No terceiro momento, seu Dito Pereira vai à escola dar uma aula para todos sobre a ancestralidade negra. E, os meninos se desculpam com Akin e o respeitam, a partir dos ensinamentos de seu Dito Pereira na escola.

Kiusam constrói, de maneira lúdica e majestosa, o empoderamento significativo para as crianças tecidas em suas narrativas, com personagens que vivenciam o racismo e o preconceito, costurando fragmentos de história que adentram o lado psicológico das crianças e jovens, para a construção de suas identidades, que muitas vezes estão fragmentadas de branqueamento, baixa autoestima e até mesmo de negatividade identitária, bem como, trabalha a questão de gênero, na qual a mulher negra, em nossa sociedade, é colocada à parte, vista como desfavorecida e como alguém que não faz parte da intelectualidade.

Identificamos, durante a pesquisa, uma pedagogia cunhada pela escritora Kiusam e utilizada pelas três escritoras estudadas. É uma episteme intitulada de Pedagogia Eco-Ancestral ou da Ancestralidade, que é evocada a partir das escritas das literaturas. Ela produz ensinamentos para combater a política de morte (necropolítica), enraizada nas vivências do racismo estrutural e evidenciada no cotidiano do povo negro nas diferentes esferas sociais, sobretudo nas ambiências escolares. A autora apresenta a definição:

A Pedagogia da Ancestralidade (ou Pedagogia Eco-Ancestral) estabelece uma ruptura provocada pela decolonialidade: não se trata mais de falar pelo corpo, inclusive do outro, mas proporcionar situações para que o próprio corpo fale por si, uma vez que é alimentado pela cultura vivida na e pela carne. Esse corpo-templo que se ressignifica na e para resistência, com o propósito de se tornar um corpo-templo-resistência, pois resistir às atrocidades também é sagrado, acaba por estar conectado com a realidade vivida na coletividade, em seu entorno e, dessa forma, é um corpo capaz de sobreviver às barbáries sociais (Oliveira, 2020, p.04).

A proposta de Kiusam é voltada para a educação decolonial, que trabalha em suas narrativas literárias infantojuvenis, nas quais a essência do trabalho é tecida por memórias afetivas que são lançadas partindo da Pedagogia da Ancestralidade ou Eco-ancestral que, antes de tudo, representa um posicionamento político contrário ao que se estabeleceu no país como uma lógica incontestável, direcionada ao branco, considerado a norma, enquanto o não-branco é o desvio.

Uma literatura do encantamento, como forma de empoderar crianças negras mediante personagens como elas, com família, contextos familiares saudáveis, com estratégias capazes

de fortalecê-las na superação das práticas racistas, entre tantas outras possibilidades de cruzamentos. Ela se opõe à episteme eurocêntrica e defende o fortalecimento da identidade africana e afro-brasileira, numa espécie de teia de conhecimento, perpassando a historicidade do povo africano construída em sua literaturas infantojuvenis.

Desta maneira, as escrituras literárias negra e feminina apresentadas neste estudo, desvelam na epistemologia da Pedagogia Eco-Ancestral do encantamento, para que a criança negra e não negra possa valorizar-se como criança negra na prática de leitura literária gerada por escritoras negras sobre o empoderamento negro, feita de maneira lúdica, encantadora, educativa e humanizadora, que evoca a ancestralidade africana para uma construção identitária empoderada da criança negra e não negra.

Vislumbram-se, a partir das narrativas literárias, a intencionalidade e o empoderamento da criança negra no trato com a natureza e com o corpo-templo-resistência, configurando-se como direito humano, uma vez que direciona olhares para a cura de diferentes formas de violência que estão presentes nas infâncias.

A escrita possibilita uma caminhada emancipatória crítica, política e social dos indivíduos na autoafirmação, autorreconhecimento e no encantamento de si a partir da representatividade e do protagonismo nas escrituras de escritoras negras. A literatura infantojuvenil é um forte antídoto para o conhecimento de si, da cultura e da história, “[...] é arte; fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (Coelho, 2000, p.27). Esta pedagogia associa-se às narrativas literárias através da movimentação, em campos de potencialidades: “Ancestralidade, Corporeidade, Imaginário, Subjetividade, Silêncio, Oralidade, Identidades, Memória, Processos Educativos e Ancestralidade” (Oliveira, 2020, p. 06).

[...] considera os conhecimentos ancestrais como elementos-chave para qualquer tipo de aprendizagem, que podem ser encontrados em plataformas diversas como histórias de vida, memórias, provérbios, mitos, ítans, letras de músicas, literaturas, danças, gestualidades, poemas, performances, no silêncio, na meditação. E tem no corpo-templo, um território sagrado, consciente de que precisa ser reestruturado como um corpo-templo-resistência para que seja capaz de combater o racismo institucional e a necropolítica cotidianos, em uma perspectiva sócio-cosmo-política (Oliveira, 2020, p. 05).

Nesse sentido, destacamos as escritas literária de Kiusam de Oliveira, Neusa Baptista Pinto e Taís Espírito Santo, que se entrelaçam com a Pedagogia da Ancestralidade ou Eco-Ancestral como literatura que cura as almas das difenretes infâncias negras e não-negras na

educação, no reconhecimento, no empoderamento identitário e na ressignificação dos corpos negros infantojuvenis na reconstrução da identidade negra brasileira.

Apresentamos uma discussão, nesse capítulo, sobre a importância do feminismo negro na luta e conquista de direitos, sobretudo, no direito à escrita literária na historiografia brasileira, sobretudo no que concerne à importância da escrita na literatura escrita por mulheres negras no campo literário, a qual, representa uma fissura no campo literário racista, sexista, patriarcal e capitalista brasileiro.

Também elucidamos a importância da literatura afrobrasileira no contexto infantojuvenil e vimos as biografias e obras das autoras estudadas, as qual educam, com narrativas que curam nas/para diferentes infâncias, as (re)existências de corpos negros e não negros com uma literatura humanizadora e empoderada de história e cultura da ancestralidade negra de maneira positiva, escrita por corpos negros e femininos, que são guardiães de memórias e histórias da ancestralidade.

Uma literatura afro-brasileira entrelaçada a uma nova episteme, que edifica através de elementos que emergem “ancestralidade, corporeidade, imaginário, subjetividade, silêncio, oralidade, identidades, memória, processos educativos”, dentro das narrativas para combater de maneira efetiva as diferentes faces que o racismo se apresenta. Doravante serão apresentadas concepções de um currículo nos moldes de uma educação antirracista e da pedagogia decolonial, como política inclusiva dentro do contexto nacional.

4. FIOS QUE TECEM O CURRÍCULO E A ABORDAGEM ANTIRRACISTA DE EDUCAR: PRÁTICAS DE EDUCAR DECOLONIAIS

Neste capítulo enveredamos nos caminhos da educação antirracista e da pedagogia decolonial como forma de efetivação da Lei 10.639/2003 na Educação Básica, na reconstrução identitária das/dos estudantes negras/ os e não-negras/os e na ressignificação da historicidade e cultura da ancestralidade negra de maneira afirmativa. Vislumbramos um currículo que contemple a diversidade de saberes e fazeres dos povos excluídos historicamente em todos os âmbitos da sociedade, como forma de reparação, reconhecimento e valorização dos povos originários e negro-brasileiros, com evidencia, nesta narrativa, ao povo negro.

Para tanto, adentramos em um primeiro momento, nas avenidas e reflexões acerca da existência do racismo na sociedade, principalmente, nos caminhos turvos do racismo à brasileira e nas intersecções do gênero, etnia/ raça e classe e no diálogo com o feminismo negro brasileiro, documentos oficiais e estudiosos para o desbravamento de caminhos para fissurar o currículo escolar de um país racista e de lugares de acesso e privilégios direcionados à branquitude na ocupação de espaços de poder, saber e ser, na deliberação e ocupação nas autarquias da elite brancocêntrica do cenário nacional.

Em seguida, caminhamos pelas trilhas da educação inclusiva a partir das concepções da educação antirracista e da pedagogia decolonial no cenário nacional, na construção da educação da/para diversidade no currículo nacional, em um diálogo com as políticas educacionais para uma legítima efetivação de uma educação antirracista e decolonial, de forma a consolidar direitos e conquistas na equidade de oportunidades para uma sociedade justa, solidária e compromissada com o respeito à diversidade de saberes e fazeres enunciados na cultura e história africana e afro-brasileira.

4. 1. A pedagogia decolonial e a educação antirracista

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença, porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto. Por aí se vê que o barato é domesticar mesmo. E se a gente detém o olhar em determinados aspectos da chamada cultura brasileira a gente saca que em suas manifestações mais ou menos conscientes ela oculta, revelando, as marcas da africanidade que a constituem. (Como é que pode?) Seguindo por aí, a gente também pode apontar pro lugar da mulher negra nesse processo

de formação cultural, assim como os diferentes modos de rejeição/integração de seu papel (Gonzalez, 2019, p. 228-229).

Esta epígrafe tenciona sobre algumas das facetas que o racismo estrutural reverbera. Esse é conhecido como o racismo à brasileira e configura-se no sentido de normatização do poder ser e saber direcionados à elite branca brasileira como padrão social, econômico, corpóreo, intelectual, político e epistemológico a ser seguido. Para tanto, é imprescindível, antes de adentrarmos no campo da educação antirracista e sua importância na luta contra o racismo brasileiro, tecer alguns argumentos sobre o racismo e a educação colonial, que domestica, através da alienação, as mentes da população brasileira, com pensamentos padronizados de superioridade e inferioridade promovendo a exclusão e marginalização nas relações étnico-raciais no país.

A intelectual negra, professora, historiadora, antropóloga e pesquisadora Lélia Gonzalez problematiza, em sua narrativa o racismo, o sexismo, o machismo e as questões da branquitude nos espaços/lugares socioeconômicos, políticos e educacionais alicerçados, pautados na ótica da democracia racial ou da meritocracia, direcionados como normativas nos discursos nacionalistas e de soberania do poder nas hierarquias sociais.

Esses são alguns exemplos que espelham as inúmeras facetas do racismo estrutural brasileiro nas relações étnico-raciais, perpetuadas desde o processo de colonização e sequestro da nossa descendência africana causando, ao longo dos quase quatro séculos até a atualidade, a exclusão, a marginalização, o preconceito e a discriminação, desencadeadas pelo racismo e pelo regime colonialista/patriarcalista brasileiro.

Nesse ínterim, Gonzalez apresenta a sociedade patriarcalista e racista brasileira e direciona as questões de classe, raça e sexismo. Tal intersecção permeia as relações sociais no país: desde criança, nas relações interpessoais, a criança menina ou menino, o faz ao direcionar os olhares superpostos de poder ao menino branco da autarquia social, e lugares subalternizados às meninas, sobretudo, às meninas negras. Dessa forma, o racismo consciente e inconsciente no imaginário interage social e politicamente, onde é impossibilitado de adentrar. Isto é intitulado por Leila Gonzalez, como **Neurose Cultural brasileira**.

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do **racismo** e do **sexismo**. Para nós o racismo se constitui como a **sintomática** que caracteriza a **neurose cultural brasileira**. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. Consequentemente, o lugar de onde falaremos põe um outro, aquele é que habitualmente nós vínhamos colocando em textos anteriores. E a mudança foi se dando a partir de certas noções que, forçando sua emergência em nosso discurso, nos

levaram a retornar à questão da mulher negra numa outra perspectiva. Trata-se das noções de mulata, doméstica e mãe preta (Gonzalez, 2019, p. 227. Grifos da autora).

Denota-se como neurose cultural na sociedade moderna as relações no sistema patriarcal direcionadas ao papel de formação da criança e ao lugar que a mulher negra foi colocada: a relação da sociedade direcionada ao negro, sobretudo, da menina/mulher negra, colocando-as nos lugares com relações violentas, através de subalternidade social, política e econômica, de negação de lugares epistêmicos, a uma literatura de autoria negra, sem haver questionamentos.

O racismo estrutural se apresenta de duas maneiras: no pensamento indireto e direto, ou implícito e explícito, através das relações sociais. A escritora e pesquisadora ancora-se na estrutura epistemológica da psicanálise de Lacan e Freud citadas por Jacques-Alain Miller, em sua Teoria da Alíngua, *apud* Gonzalez, (2019, p. 228).

O que começou com a descoberta de Freud foi outra abordagem da linguagem, outra abordagem da língua, cujo sentido só veio à luz com sua retomada por Lacan. Dizer mais do que sabe, não saber o que diz, dizer outra coisa que não o que se diz, falar para não dizer nada, não são mais, no campo freudiano, os defeitos da língua que justificam a criação das línguas formais. Essas são propriedades inelimináveis e positivas do ato de falar. Psicanálise e lógica, uma se funda sobre o que a outra elimina. A análise encontra seus bens nas latas de lixo da lógica. Ou ainda: a análise desencadeia o que a lógica domestica.

Este lugar de fala na lógica apresentada anula a pessoa negra colocando-a dentro das relações e dos espaços sociais como pessoa incapaz de intelectualidade, de expressar opiniões, de adentrar espaços acadêmicos ou espaços de poder dentro das instituições sociais públicas ou privadas. O racismo epistêmico como forma de dominação de conhecimento hegemônico, como único e padronizado, silenciou as sociedades colonizadas, a exemplo do Brasil que, em 1824, assinou um decreto proibindo as crianças e pessoas negras de adentrar nos espaços educacionais.

Nesse mesmo sentido, Neusa Santos Sousa (1983) ao realizar uma pesquisa de cunho psicanalítico, com homens e mulheres negros/as, observou mudança de classes sociais (ascensão social), como fuga do sofrimento psicológico, econômico, social e político aos quais o povo negro foi submetido em busca do branqueamento social e de uma alternativa de ser considerado “gente” pela sociedade.

A autora tinha por objetivo ressignificar um recorte histórico da realidade vivenciada pelo negro no Brasil, na desconstrução identitária, no que tange o caráter emocional. Em sua pesquisa ela pôde constatar o discurso elaborado pelo negro acerca de si mesmo, bem como os

impactos e reflexos que essas práticas hegemônicas e opressoras produzem na vida de pessoas negras, sobretudo no que tange à questão emocional.

As sociedades de classes surgiram no modelo capitalista. Na ótica da pessoa negra da época esse era o momento de ascensão social e era economicamente vantajoso para “ganhar” o vislumbre de pertença na sociedade. Houve a divisão do povo negro, dentro da mesma comunidade: os que conseguiam adentrar a sociedade do branco, transpassar as barreiras da miséria, eram chamados de “cavalheiros por exceção”, como maneira de embranquecimento social, e os demais “vida de negro”. Eram as classes multirraciais e racistas no Brasil, nas quais a raça exercia funções simbólicas, nesse sentido a categoria racial possibilita a distribuição dos indivíduos em diferentes posições na estrutura de classes. A ascensão social do negro no Brasil aconteceu para alguns que foram “ousados” para sair da miséria a qual eram submetidos e faziam a internalização dos padrões brancos relacionados às relações sociais no comportamento e na negação de sua identidade afrobrasileira (Sousa, 1983).

Dessa maneira, a renúncia negra à sua própria identidade está diretamente interligada e perpassada pela questão do “mito de democracia racial”, que imperou por muito tempo nas discussões dos estudiosos da época. Foi retratado em documentos um Brasil harmonioso, homogêneo, sem diferenças, com existência de uma “democracia racial”. Configurando-se no tempo posterior, como “mito de democracia racial”:

O mito de democracia racial, baseado nessa dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (Munanga, 2006, p. 89).

O mito de democracia racial está interligado e aliado ao racismo para mostrar a imagem de convivência sadia entre os povos, com utilizações sutis, afirmando que não existe qualquer forma de preconceito e discriminação permeando a sociedade, trazendo um pensamento para o negro, de que é necessária a submissão aos padrões impostos pela sociedade.

O professor Kangebele Munanga, doutor em Antropologia e grande estudioso da história e cultura africana e afro-brasileira e das relações étnico-raciais, tem estudos voltados para a identidade negra brasileira, objetivando desmitificar os olhares da cultura colonial e brancocêntrica. Ele nos revela que as situações vivenciadas pela pessoa negra, com práticas de racismo, preconceito ou discriminação, geram a negatividade da construção identitária. Como

reflete este fragmento, retirado do prefácio do livro: *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*:

O preconceito racial é um fenômeno de grande complexidade. Por isso, costumo compará-lo a um *iceberg* cuja parte visível corresponderia às manifestações do preconceito, tais como as práticas discriminatórias que podemos observar através dos comportamentos sociais e individuais. Práticas essas que podem ser analisadas e explicadas pelas ferramentas teórico-metodológicas das ciências sociais que, geralmente, exploram os aspectos e significados sociológicos, antropológicos e políticos, numa abordagem estrutural e/ou diacrônica. À parte submersa do *iceberg* correspondem, metaforicamente, os preconceitos não manifestos, presentes invisivelmente na cabeça dos indivíduos, e as consequências dos efeitos da discriminação na estrutura psíquica das pessoas (Munanga, 2016, p.11).

Percebemos que a discussão da democracia racial é interligada ao racismo à brasileira, pois ela apresenta um discurso naturalizando a convivência pacífica entre os povos originários, negro-brasileiros e brancos e, de maneira camuflada esconde as práticas discriminatórias, preconceituosas que permeiam as conjunturas das instituições da sociedade: familiar, escolar, empresarial, religiosa, dentre outras. Isso é feito a partir do projeto governamental de embranquecimento da população brasileira, tendo como objetivo tornar a população brasileira majoritariamente branca, através da miscigenação das raças, tendo o tal padrão social, e as demais como inferiores: os povos originários e povos negros. Os termos raça e racismo caminham pactuados na branquitude brasileira, sobretudo na ótica de privilégios justificados pela elite brancocêntrica. Nesse sentido Bento (2022, p-51-52) afirmou:

Primeiramente, o problema do branqueamento, abordado nas últimas quatro ou cinco décadas como um problema exclusivo do negro, nasce do medo da elite branca do final do século XIX e início do século XX, cujo objetivo é extinguir progressivamente o segmento negro brasileiro. [...] Ao postular a conciliação entre as raças e suavizar o conflito, ele nega o preconceito e a discriminação, possibilitando a compreensão de que o “insucesso dos mestiços e negros” deve-se a eles próprios. **Desta forma, ele fornece à elite branca os argumentos para se defender e continuar a usufruir dos seus privilégios raciais (grifos nossos).**

O pacto narcísico da branquitude é pautado em justificativas de privilégios direcionados à elite brasileira da raça branca, realizando cotidianamente toda forma de preconceito e discriminação racial de maneira direta ou simbólica, através de ações de privilégios direcionados às pessoas brancas, desde as instituições escolares até os cargos de empresas, bem como o esquivamento de abertura de espaços direcionados às mulheres negras nos espaços acadêmicos e de liderança.

Assim, o que se observa é uma relação dialógica: por um lado, a estigmatização de um grupo como perdedor, e a omissão diante da violência que o atinge; por outro, um silêncio suspeito em torno do grupo que pratica a violência racial e dela se beneficia, concreta ou simbolicamente. É flagrante observar que alguns estudos das primeiras décadas do século XX focalizaram o branco, não para compreender seu papel nas relações entre negros e brancos, mas para garantir sua isenção no processo de escravização da parcela negra da população brasileira. Hasenbalg (1979) chama a atenção para o fato de que, dessa maneira, esses estudos geraram um modelo de isenção da sociedade branca e, por conseguinte, de culpabilização da população negra, que tem variado muito pouco, independentemente das linhas teóricas de pesquisa. (Bento, 2022, p.33).

O silêncio configura-se como uma das maiores facetas do racismo estrutural, que adentra nas diversas instituições, colocando o branco como padrão universal, indiscutível de análise, compactuando com “méritos” das funções sociais voltados para garantia de privilégios. Simbolicamente, os brancos são colocados no imaginário popular através de espaços midiáticos, assim como a representatividade estereotipada, sobretudo de mulheres negras em funções sociais de subalternizados, direcionando o pensamento da pessoa negra para se sentir culpada desse lugar imposto.

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (Almeida, 2019, p.41-42).

Para tanto, as concepções do racismo moderno entrelaçam-se com as concepções do capitalismo/modernismo, que denotam de maneira sistemática as raízes de inferiorização, sejam por teorias biológicas ou por ideologias de opressões e desigualdades sociais. A articulação entre as estruturas sociais permeia o racismo e suas ramificações: epistêmico, recreativo, geográfico, cultural, dentre outros, se camufla nas estruturas sociais, e ao longo dos anos modifica-se de forma a acompanhar as mudanças da sociedade.

Ellen Meiksins Wood identifica a peculiaridade do “racismo moderno” justamente em sua ligação com o colonialismo: O racismo moderno é diferente, uma concepção mais viciosamente sistemática de inferioridade intrínseca e natural, que surgiu no final do século XVII ou início do século XVIII, e culminou no século XIX, quando adquiriu o reforço pseudocientífico de teorias biológicas de raça, e continuou a servir como apoio ideológico para opressão colonial mesmo depois da abolição da escravidão (Almeida, 2019, p. 21).

O racismo, em sua diversidade, é responsável por cometer as atrocidades e perversidades no mundo todo, tais como, o genocídio do povo judeu na Segunda Guerra Mundial, o Apartheid na África do Sul e o processo de escravização dos povos africanos no Brasil e no mundo. Ele é justificado por duas maneiras, ora pela questão de inferiorização biológica, ora pela a questão étnico-racial, em detrimento das questões geográficas, de forma a legitimar as questões discriminatórias e preconceituosas entre os povos, colocando de forma superior a cultura e história eurocêntrica. Destarte, “o racismo é 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” (Almeida, 2019, p.22).

Nessa conjuntura, algumas concepções acerca do racismo estrutural como forma sistêmica, são relacionadas de maneira individual e institucional, uma vez que estão nas ambiências das estruturas da sociedade, com articulações que limitam o povo negro aos espaços do poder, sejam eles em empresas privadas, instituições de ensino ou em quaisquer espaços sociais que deliberem poder, seja do cunho político, econômico, jurídico ou educativo. Como corrobora Almeida (2019, p.34):

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.

O racismo é uma máquina genocida silenciosa da população negra, delimitando adentrar a população negra em espaços os quais desde cedo esta já é marcada a viver e conviver com estereótipos de subalternidade nas relações-raciais. Tal problemática foi constatada pelo relatório realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) ligado diretamente à Organização das Nações Unidas (ONU), referente a diversidades de violência diretamente realizadas contra as crianças: *Um Rosto Familiar: A violência nas vidas de crianças e adolescentes* (2015). Nesse, relata Oliveira (2020, p.02):

Quando tal pesquisa se cruzou com os dados da Organização Mundial da Saúde e do Ministério da Saúde, colocou o Brasil entre os cinco países sem conflito armado que mais assassina crianças e adolescentes do sexo masculino com idade entre 10 e 19 anos. Em 2015, para 100 mil pessoas nessa faixa etária. Índices altos

na Venezuela (97), Colômbia (71), El Salvador (66) e Honduras (65). Importante destacar que no Afeganistão, a mortalidade por violência coletiva é de 49 para 100 mil pessoas de 10 a 19 anos. No Sudão do Sul esse índice é de 29. Desta forma, concluiu-se que a cada 7 minutos uma criança ou adolescente morre vítima da violência no mundo. **Nos concentrando no quesito raça/cor das vítimas dos homicídios no Brasil, tivemos em 2014, 75% de crianças e jovens negros assassinados ou multirraciais para 18% brancos, sendo que 7% das vítimas não haviam raça/cor declarada. A pesquisa também aponta o bullying, a prática de atos de violência física ou psicológica contra uma pessoa na sala de aula, como significativo em termos de dados no país, pois aqui, 43% de estudantes de 11 a 12 anos disseram ter sido vítimas de bullying na escola, sendo que no México esse percentual foi de 33%, na República Dominicana (60%), Equador (44%), Panamá (44%) e Paraguai (43%).(grifo nosso).**

Tal estudo mostra, através de dados, que o racismo mata. Desde a mais tenra idade a criança negra vivencia práticas racistas dentro das ambiências escolares. No Brasil, cerca de 43% de crianças entre 11 e 12 anos sofrem o racismo recreativo vinculado ao *bullying*, gerando violência psicológica e física. Essas práticas são silenciadas dentro das instituições escolares, chamadas como *mimimi* das crianças. Tais atitudes geram adoecimentos psíquicos, iniciados pela baixa autoestima e negação da identidade negra, e conseqüentemente, a prática de homicídios.

Muitas vezes, essas ações se iniciam no contexto escolar, através de práticas preconceituosas ou discriminatórias. Nesse sentido, a distinção e definição ajuda apontar tais ações. O preconceito racial “é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (Almeida, 2019, p.22), ele ocorre na sociedade de maneira direta e intencional, especialmente, dentro das instituições escolares. “A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder[...]” (Almeida, 2019, p. 23). O poder gerado nas ações de preconceito e discriminação desvela ações que culminam em racismo recreativo que, por sua vez, ajuda no adoecimento de crianças e jovens negros em suas diferentes realidades.

A necropolítica, estabelecida pelo sistema imposto pela política antidemocrática, é o que aponta quem deve morrer, e o faz ao não efetivar ações afirmativas sociais que trabalhem diretamente com a população subalternizada economicamente, geograficamente, educacionalmente e socialmente, ou seja, as comunidades tidas como minorias sociais: comunidades periféricas, homens, mulheres e crianças negras, comunidade LGBTQIAPN+, bem como comunidades dos povos originários, quilombolas, ciganas, comunidades do campo, dentre outras. Isto ocorre quando um Estado exerce um biopoder ou biopolítica de normatizar,

classificar e punir, seja pela geografia do corpo ou do espaço, ou ainda quando apresenta outro padrão que justifique ações de mortes, como presenciados nos noticiários. Nesse sentido Bento (2022, p.29-30) afirmou: “O sistemático genocídio da população negra vem representando essa política de morte que é, acima de tudo, um ataque à democracia no Brasil, ao Estado democrático de direito, e é engendrado no interior das instituições que constituem a sociedade”.

A normatização do racismo é instaurada no país de maneira simbólica e estrutural nas relações-raciais de poder, na hierarquização da não existência de corpos negros e na autarquia de espaços delineados pelo patriarcado, racismo e sexismo. A exclusão gera marginalização, exploração e subalternidade na qualidade de vida. O sistema capitalista escraviza corpos e mentes, sobretudo pela necessidade de sobrevivência. Tal sistema articula-se com a ótica capitalista- modernista-racista numa poderosa intersecção de racismo que age com esse biopoder e biopolítica, definido por Foucault *apud* Bento (2022, p.28).

Michel Foucault salientou em sua obra *Vigiar e punir* que é desta forma— encarcerando ou assassinando — que se lida com os considerados “inimigos do Estado”. A noção de “biopoder” e “biopolítica” fala de técnicas da hierarquia, que vigia e as técnicas da sanção, que normalizam. Trata-se de “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”. [...] O racismo permite o exercício do biopoder, “este velho direito soberano de matar”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é “a condição para aceitabilidade do fazer morrer”.

Corroborando nesse mesmo pensamento, o professor, filósofo, teórico político, historiador, intelectual camaronês Joseph Achille Mbembe nos apresenta, em sua obra, uma reflexão ao referenciar a questão do poder do Estado moderno, trazendo argumentos sustentáveis e soberanos de superioridade e inferioridade de povos.

Que a “raça” (ou, na verdade, “o racismo”) tenha um lugar proeminente na nacionalidade própria do biopoder é inteiramente justificável. Afinal de contas, mais do que define a história de classe (a ideologia que define história como uma luta econômica de classes), a raça foi a sombra sempre no pensamento das políticas do ocidente, especialmente, quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros a ser exercido sobre eles (Mbembe, 2018, p.17-18).

Corroborando com esse pensamento, Almeida (2019, p.33) afirmou:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas, e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre

“pelos costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.

Portanto, o racismo usa de mecanismos políticos, sociais e econômicos, e permeia as relações sociais em suas estruturas de maneira líquida, configurando-se numa violência psicológica, educacional, política, ideológica, econômica e social a todo momento, com diferentes tipos de violência simbólicas diretas e indiretas. E o não silenciar e saber de direitos sociais e lutar por eles são algumas das maneiras de militância de combate ao racismo.

O Movimento Negro, ao ressignificar o termo raça na forma de politizar, dialoga positivamente na forma de reconstrução das identidades, através do rompimento de visões distorcidas de inferioridade racial, trazendo à tona visões positivas do continente africano e da cultura e história do povo negro, de maneira emancipatória e afirmativa.

Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, tecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos (Gomes, 2019, p.21-22).

Na mesma linha, Neusa Santos Sousa constata a necessidade de uma primeira etapa para não adoecimento psíquico. Ela parte da premissa da autoaceitação de tornar-se negro, assumindo sua negritude e sua identidade negra. O povo negro necessita de apoderar-se de sua própria identidade dentro da sociedade, e para que isso aconteça é necessário conhecer-se culturalmente e historicamente para ser protagonista de sua história, fazendo acontecer dentro das comunidades e nas escolas, com uma educação antirracista e em ressignificação constante da importância de ser negro na humanidade.

Cabe ao negro e não -negro a consecução desse intento, mesmo porque a razão maior para que tal empenho seja comum é o nosso anseio de construir um mundo onde não seja mais preciso dividi-lo entre negros e brancos, entretanto enquanto objeto de opressão, cabe ao negro a vanguarda dessa luta, assumindo o lugar de sujeito ativo, lugar onde se conquista uma real libertação (Sousa, 1983, p. 26).

Esse movimento, em que Neusa Santos Sousa constata a mudança de pensamento identitário de assumir a negritude, é a premissa para o combate das multifaces do racismo, bem como para a reconstrução da identidade negra a partir do conhecimento, práticas efetivadas pelo

Movimento Negro e Feminista para a emancipação da história de luta e resistência dos corpos negros.

Para tanto, acreditamos que a luta de práticas antirracistas na educação escolar é uma tarefa de todos os brasileiros, negros e não negros, sobretudo de profissionais que lutam por uma efetivação de um currículo antirracista desde instituições municipais, estaduais e federais. A educação antirracista não deve ocorrer apenas em uma semana ou um mês, mas sim, durante todo o ano escolar.

4.2 A educação antirracista e a prática educativa escolar nos anos iniciais

No alvorecer do ano de 2023, a população brasileira deslumbra uma série de ações de políticas afirmativas direcionadas às relações étnico-raciais e de gênero no país em prol de equidade e alcance de espaços sociais. Tais ações representam a luta incansável dos movimentos sociais, sobretudo do Negro Feminista em defesa de representatividade de pessoas negras nos espaços de poder, ou nos que demandam decisões de combate e superação do racismo e ações de políticas públicas em favor de equidade racial e de gênero na sociedade brasileira.

A política de Estado em prol de ações afirmativas se deu a partir da criação de Ministérios Federais, dentre eles destacamos os ministérios: Igualdade Racial, Povos Indígenas, Mulheres, Direitos Humanos e Cidadania, Meio Ambiente e Mudança do Clima, bem como suas secretarias, que trabalham em favor da luta antirracista e inclusiva numa sociedade que, ao longo dos séculos, permaneceu excludente, direcionando as minorias aos espaços periféricos e de subalternidade, com espaços de desigualdades de luta por acesso e ascensão em todos os fatores: sociais, econômicos, educacionais e políticos. As ações afirmativas desses ministérios geram equidade interseccional de gênero, raça/etnia e classe no campo educacional, social, econômico e político, com efetivação de pensamentos emancipatórios que visam adentrar os espaços de poder na sociedade, que tanto excluem os grupos subalternizados e silenciados ao longo da história brasileira.

No primeiro ano de existência do Ministério de Igualdade Racial foram sancionados legislações e incentivos nos diversos campos de atuação, através de suas secretárias: Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas e Combate e Superação do Racismo; a Secretaria de Gestão do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial; e a Secretaria de Políticas para Quilombolas, Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, de Terreiros e Ciganos. Tivemos também programas de incentivo de estudos de intercâmbios como: Programa Federal de Ações Afirmativas, objetivando a promoção e equiparação de oportunidades às mulheres

negras, quilombolas, indígenas atlânticas nas diferentes realidades; Programa Beatriz Nascimento de Mulheres na Ciência, maior programa de bolsas de doutorado sanduíche e pós-doutorado no exterior para mulheres negras, indígenas, quilombolas e ciganas; Caminhos Amefricanos, Programa de intercâmbio acadêmico para professores da Educação Básica e estudantes de licenciatura em países africanos e da América Latina. Bem como, incentivo à Cultura, Direito à terra, dentre outras conquistas.

Destacamos também a Lei Federal 14.532 de 11 de janeiro de 2023, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que tipifica como crime de racismo a injúria racial, prevê pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prevê pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Destacamos também a iniciativa de um concurso público unificado em rede nacional, que denota a preocupação governamental em gerir oportunidades para os povos originários e negro brasileiro para adentrarem no mercado de trabalho e ocuparem cargos públicos federais, como forma de reparação dos espaços negados historicamente.

Esse movimento em prol de equidade social das minorias tem gerado descontentamento da branquitude na sociedade brasileira, em virtude da historicidade racista e da conquista efetiva de algumas políticas públicas para a socialização de pessoas negras à frente posições sociais nunca ocupadas no cenário brasileiro. Descontentamento também pelo combate ao racismo explícito em ações de preconceito e discriminação contra os povos originários, povos ciganos e toda à comunidade LGBTQIAPN+, considerados “minorias” no país. Historicizar esses momentos e vencer o racismo diariamente imposto é essencial para politizar uma formação crítica, sobre a história da sociedade do Brasil Colônia à atualidade, como pontuam as Diretrizes Curriculares para Ensino das Relações Étnico-raciais e para o Ensino História e Cultura Afro-brasileira.

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. **O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares** (Brasil, 2004, p. 7, grifos nossos).

Historicamente os espaços educacionais, e também outros espaços da sociedade, eram legalmente negados à população negra. Estudar foi (e ainda é), por muito tempo privilégio da

elite branca do país, pois as pessoas de classes menos favorecidas precisam trabalhar para manter-se dentro dos espaços educacionais. Mulheres negras dentro dos espaços acadêmicos, ou em lideranças, sejam elas de cunho governamental ou particular, incomodam a branquitude, que sempre se sentiu portadora da supremacia de verdades únicas.

A necessidade de reconhecer que o país apresenta, em suas estruturas sociais, o racismo é o primeiro passo. Como salienta Vale em pesquisa divulgada em julho de 2023, pelo Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC). Nas situações em que profissionais da consultoria abordavam as pessoas, aplicava-se um questionário com perguntas e alternativas pré-definidas relativas ao tema da pesquisa. A coleta de dados foi realizada em 127 municípios brasileiros das 5 regiões do país no período de 14 a 18 de abril de 2023, considerando-se participantes com 16 ou mais anos de idade. O resultado mostra que 81% dos brasileiros têm a percepção de que o Brasil é um país racista.²⁶ Deste total, 60% “concordam totalmente” e 21% “concordam em parte”. A iniciativa, intitulada *Percepções sobre o racismo no Brasil*, é uma colaboração com Peregum (Instituto de Referência Negra) e com o Projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista).

A mesma pesquisa constatou também que o racismo acontece dentro do ambiente escolar. O levantamento constatou²⁷ que entre as pessoas negras que afirmaram ter vivido alguma situação de racismo, 38% disseram que o ataque aconteceu na escola, faculdade ou na universidade. E 63% das mulheres negras confirmaram que percebem a raça como principal fator motivador de violências nas escolas.

O censo demográfico 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos revela que a quantidade de brasileiros que se autodeclarou como preto e pardo ultrapassou a quantidade dos que se declararam como brancos: 88.252.121; pretos: 20.656.458; amarelos: 850.130; pardos: 92.083.286; indígenas: 1.227.642²⁸. Apesar da quantidade de brasileiros que se autodeclararam como preto e pardo (negro) ultrapassar a dos brancos, a pesquisa apresenta um sentido de ambiguidade, pois parte da população brasileira admite o racismo e ao mesmo tempo sofre o racismo dentro das instituições escolares. O que está acontecendo de errado para que não haja um declínio de práticas racistas dentro da sociedade e, sobretudo dentro das ambiências escolares?

²⁶ Pesquisa disponível em: <https://www.poder360.com.br/pesquisas/60-dos-brasileiros-afirmam-que-pais-e-racista-diz-ipec/>

²⁷ Informações sobre a pesquisa: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/ambiente-escolar-violencia-racial-pesquisa/>

²⁸ Fonte site do IBGE: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

Compreendemos que a legislação auxilia nesse enfrentamento a partir da Lei Federal 10.639/2003, que representou um marco legítimo de obrigatoriedade, seguida do Parecer CP 3/2004, as Diretrizes Curriculares para o Ensino das Relações Étnico-raciais (2004), e Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), Estatuto de Igualdade Racial (2010), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018. Quais ações e movimentos estão faltando ocorrer para que haja uma efetiva educação antirracista de forma a combater diretamente o racismo?

Na atual conjuntura de legislações e programas governamentais de incentivo à população negra, o adentrar desta nos espaços acadêmicos, políticos, judiciários, dentre outros, sobretudo os direcionados às mulheres negras, tem gerado estranheza e inquietação na branquitude da sociedade contemporânea brasileira, que responde com toda forma de racismo explícito, que exala ódio à pessoa negra com atos de racismo recreativo, aquele que se configura com apelidos de maneira estereotipada e pejorativa, com utilização de expressões como “macaco”, “cabelo bombрил”, retratadas através das mídias televisas com frequência diariamente. Desde jogadores famosos a pessoas comuns, trabalhadoras anônimas.

Dessa forma, compreendemos que não basta uma legislação em prol da pessoa negra, é necessária a descolonização das mentes aprisionadas na cultura colonialista. Para tanto, para uma efetiva educação antirracista, o primeiro passo para combater o racismo é enxergar que o racismo existe impregnado nas estruturas da sociedade brasileira nos diferentes espaços sociais, sobretudo na Educação Básica, a ser realizado por todos os profissionais da Educação. Esse consiste como o primeiro passo da luta antirracista. O combate diário é de todos para todas as crianças e, conseqüentemente, as famílias.

Djamila Ribeiro, com seu livro: *Pequeno manual antirracista*, nos alerta sobre a importância de um debate dentro/fora do contexto escolar sobre os privilégios da branquitude brasileira nas relações sociais e hierárquicas e sobre as diferentes formas as quais o racismo e as práticas racistas são impetradas nas estruturas da sociedade e, principalmente, sobre o romper o racismo com práticas antirracistas a partir de conhecimento, sob o viés histórico da história outrora negada, silenciada, estabelecendo onze pontos de apoio para que as pessoas se tornem antirracistas:

1. Informe-se sobre o racismo;
2. Enxergue a negritude;
3. Reconheça os privilégios da branquitude;
4. Perceba o racismo internalizado em você;
5. Apoie políticas educacionais afirmativas;
6. Transforme seu ambiente de trabalho;
7. Leia autores negros;
8. Questione a cultura que você consome;
9. Conheça seus desejos e seus

afetos; 10. Combata a violência racial; 11. Sejamos todos antirracistas (Ribeiro, 2019, p. 04).

Esse movimento de resgate da historicidade da ancestralidade proposto pela Djamila, nos revela a importância do reconhecimento da história e cultura afro-brasileira, com viés identitário, com o intuito de descolonizar as mentes através de estudos sobre o racismo e suas ramificações sociais, sobre privilégios da branquitude nas relações sociais e, sobretudo, na reformulação de saberes, com leitura de autores e temáticas afro-brasileiras para reconhecer-se dentro do contexto social. Tudo isso nos leva a refletir sobre nosso papel na luta antirracista.

A educação antirracista consiste no combate direto ao racismo que permeia as estruturas sociais. Significa descolonizar as mentalidades do ser e do saber, pensamentos corrompidos ao longo da história colonialista eurocêntrica de construção da sociedade brasileira. Sobretudo, envolve o educar para o respeito às diferenças e suas riquezas, de maneira compromissada, afirmativa e representativa da luta dos Movimentos Sociais Negro para a conquista deste espaço.

Nessa trajetória, destacam-se ainda as experiências do Movimento Negro Unificado (MNU), a partir do final da década de 1970- e seus desdobramentos com a política anti-racista, nas décadas de 1980 e 1990, com conquistas singulares nos espaços públicos e privados – das frentes abertas pelo Movimento de Mulheres Negras e do embate político impulsionado pelas Comunidades Negras Quilombolas. Ou seja, no percurso trilhado pelo Movimento Negro Brasileiro, a educação sempre foi tratada como instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais (Cavalleiro, 2012, p.19).

Uma dessas conquistas do Movimento Negro, na década de 1990, direcionada à luta antirracista, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais, um documento norteador do final da década de 1990, composto por dez volumes, dentre eles o de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, que direciona a necessidade de diálogo e de contemplar as questões da diversidade étnica e questões da sexualidade. Este foi um marco importante para o norteamento do currículo nas instituições escolares, porém, por não ser obrigatório, não foi seguido por redes de ensino. Como o próprio documento referenda:

Ensinar a pluralidade ou viver a pluralidade? Sem dúvida, pluralidade vive-se ensina-se e aprende-se. É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece (Brasil, 1997, p.57).

O Brasil apresenta uma diversidade pluriétnica e multicultural. Os Parâmetros foram o primeiro documento norteador, e representaram uma grande abertura para o debate da existência dos saberes dos povos originários e afro-brasileiros, revelando a importância das discussões e dos estudos sobre a história e cultura em sua diversidade étnica/racial e cultural, bem como a inserção, no currículo, de práticas antirracistas.

A luta do Movimento Negro resultou na conquista do povo brasileiro, da Lei Federal 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96(LDB), instituindo a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em instituições públicas e privadas da Educação Básica de todo país. Como é referenda a seguir:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1^a - 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.

§ 2^a - 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.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Já temos duas décadas da promulgação da Lei 10.639/2003, que representa a mola propulsora para o desencadeamento de novas conquistas e legislações educacionais na luta de uma educação antirracista, seguida do Parecer 3/2004 e da Resolução 1/2004 do Conselho Nacional de Educação, propostos pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino das Relações Étnico-Raciais para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira(2004), as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), e Lei Federal 11.645/2008, que acrescentou a mesma obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas em sua diversidade de saberes.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 3/2004, foi aprovado em 10/3/2004, tendo como relatora a professora doutora em Educação e pesquisadora militante nas questões da Educação para Étnico-raciais Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Seu parecer estabeleceu as Diretrizes Curriculares para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Este parecer é incisivo, dialógico e didático, com diretivas que regulamentam políticas de reparação, reconhecimento e valorização da história e cultura do povo negro brasileiro e (re)construção de identidade.

As palavras evocadas no parecer: reparação, reconhecimento e valorização, demandam iniciativas governamentais e de instituições em prol de ações afirmativas vinculadas a uma educação antirracista, contempladas no currículo multicultural pluriétnico para a erradicação do racismo que assola corpos e mentes da população brasileira:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de **privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição**. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (Brasil, 2004, p.12, grifos nossos).

Reconhecer os privilégios da branquitude e o mito da democracia racial é a primeira prerrogativa para reeducar e descolonizar as mentes da população brasileira e vencer os artifícios do racismo brasileiro. A escola se consolida como instituição primordial para o combate ao racismo por ter meios de reeducar perante as desigualdades sociais e raciais, bem como se apresenta como *locus* de reflexo e reprodução de práticas discriminatórias e racistas trazidas por todos/as, sobretudo por crianças que as reproduzem de maneira involuntária e inconsciente, por estar presente no imaginário da população.

O contexto da educação escolar prevaleceu na ótica colonialista por séculos, no currículo e nos materiais pedagógicos, principalmente nos livros didáticos e nos de literatura infantojuvenil tendo por foco a história única, de heróis e heroínas da Europa, e estereotipando, estigmatizando, subalternizando e marginalizando atores e verdadeiros heróis e heroínas da história afro-brasileira e dos povos originários, como “bandidos”, “preguiçosos”, “bichos do mato” e “incivilizados”. Na verdade, foram silenciadas as lutas e vitórias dos povos afro-indígenas, que foram estudados na escola pela visão do colonizador, através de histórias de princesa Izabel como redentora, e Pedro Álvares Cabral como “descobridor” do Brasil.

As relações étnico-raciais com ótica colonialista nas instituições ocorreram nas ambiências escolares como única verdade, e o professor/a e os materiais didáticos como “verdades” a serem apreendidas pelas mentes para a propagação do racismo, evidenciado em livros didáticos e de literatura infantojuvenil, gerando discriminação e preconceito nas vivências dentro do contexto escolar. Cavalleiro (2005, p.13) afirmou:

O conflito e a discriminação raciais na escola não se restringem às relações interpessoais. Os diversos materiais didático-pedagógicos – livros, revistas, jornais, entre outros – utilizados em sala de aula, que, em geral, apresentam apenas pessoas

brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar.

Nesse mesmo intento, evidenciamos a ótica de materiais didáticos e representatividade positiva/negativa do povo negro-brasileiro com propagação de estigmas e estereótipos ou de maneira afirmativa nos livros didáticos de História pela Rede de Ensino de Campina Grande, anos após a promulgação da Lei Federal 10.639/2003. A pesquisa, realizada pela autora, após 10 anos da promulgação da respectiva Lei, tinha como objetivo central averiguar e analisar qual era a visão da história do povo negro presente nos livros didáticos de História do 4º ano, adotados no Ensino Fundamental, utilizados nas escolas da rede Municipal de Campina Grande-PB.

O universo dessa pesquisa teve como título: *Enveredando na afrobrasilidade a partir dos livros didáticos de História do 4º ano*, para a obtenção de graduação de Pedagogia. Ela foi realizada em 10 escolas da rede, e escolhemos 07 livros, pois 3 repetiram o material. Nesta perspectiva, o estudo com o livro didático de História observou como foi apresentada em imagens e textos a presença do negro nos momentos históricos do Brasil Colônia, Império e República; e como era sua vida: tráfico, resistência e vida após a abolição (Souza, 2013).

Constatamos que alguns livros estudados mostram imagens de pessoas negras descritas de maneira superficial, outros mostram, no texto, discordância entre texto e imagem, e outros discutem e mostram a importância do povo negro na História brasileira. Porém, é superficial a discussão de conteúdos, principalmente, no pós-abolição. Por que não se discute a questão do negro no século XX? Para que haja um reconhecimento e respeito pela questão, faz-se necessário que os livros representem, de maneira verídica, o passado da população negra para que os estudantes compreendam o presente e se solidarizem com a luta por direitos e cidadania, já que muitas vezes o livro didático é ainda o único material pedagógico que o estudante dispõe para o estudo (Souza, 2013).

Após 20 anos da Lei 10.639/2003, voltamos a realizar uma pesquisa na mesma rede municipal de ensino, com o intuito de refletir sobre a abordagem indígena e afro-brasileira. O estudo foi intitulado *Por uma análise nas temáticas afro-indígenas: livro didático de História nas séries iniciais*, e buscou refletir sobre o lugar destes povos e suas culturas no livro didático de História, observando como, a partir das Leis 10.639/2003, que completou 20 anos, e 11.645/2008, que completou 15 anos, no ano de 2023, estas culturas são enfatizadas. Analisamos a coleção *A Conquista*, da Editora FTD -Programa Nacional do Livro Didático 2023- 2026 adotados pela Secretaria de Educação do município de Campina Grande-PB.

Constatamos que existe uma discussão desenraizada sobre as concepções estereotipadas e preconceituosas dos povos afro-indígenas e que são apresentadas de maneira positiva e respeitosa a luta dos povos no decorrer das vivências apresentadas nos momentos históricos (Souza; Silva, 2023).

No contexto de ensino e educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares, a pesquisa realizada por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018), *Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte* objetivou mapear e sintetizar a produção acadêmica sobre educação e relações étnico-raciais entre 2003 e 2014, no Brasil, por meio da leitura de teses e dissertações realizadas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação, bem como de artigos publicados em periódicos Qualis A e B na área de Educação, e de livros produzidos pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e grupos correlatos. Cabe mencionar que, nas 58 dissertações e teses examinadas, mulheres mostraram mais interesse do que homens para pesquisar questões relativas à educação das relações étnico-raciais em instituições de ensino. O exemplo está no fato de 88% das pesquisas de mestrado terem sido realizadas por estudantes mulheres, bem como orientadas por 85% de doutoras (Silva, 2018).

Nas teses e dissertações examinadas, além das temáticas sobre os documentos oficiais para a implementação da Lei 10. 639/2003, se sobressaem temáticas relevantes como: - tradições afro-brasileiras na escola; - compreensão do que seja a diversidade humana; - construção de pertencimento étnico-racial; - compreensões de expressões de negritude; - identidade, cultura e classe social; - silêncios diante de racismo e discriminações. Há também preocupação em realizar pesquisas com crianças e professores dos anos iniciais a respeito de experiências de racismo, autodeclaração a respeito de raça/cor, persistência de representação estereotipada de negros e de cultura afro em materiais didáticos e comparação de desempenho escolar entre crianças negras e não negras.

Já os artigos analisados mostram que situações criadas por atitudes, expressões de racismo e etnocentrismo, bem como de outras discriminações são recorrentes em escolas e universidades, e que, muitas vezes, experiências dessa natureza já são vividas fora do ambiente escolar, inclusive no seio de algumas famílias. Destacam não poucos estudos que, com frequência, a única medida tomada pela escola para auxiliar os alunos que sofrem racismo é a de incentivá-los a fingir que não perceberam a agressão. Cultiva-se, assim, uma cultura de silenciamento, que incentiva a continuidade de discriminações e naturaliza o racismo (Silva, 2018).

Nesse mesmo contexto, de educação e vivências nas relações étnico-raciais no contexto escolar, estudadas por Cavalleiro (2005, 2012) no âmbito da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram constatados inúmeros fatores que evidenciam práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias, através do silenciamento nos âmbitos familiares, sobretudo nas ambiências escolares, a partir de reações dos profissionais da Educação (professores/as, diretores/as e coordenadores/as), configurando no despreparo para possíveis diálogos contundentes acerca da problemática do racismo. Cavalleiro (2012, p. 98) afirmou que “É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte dos profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato [...] confirma o despreparo das educadoras para se relacionarem com os alunos negros”.

Diante das pesquisas supramencionadas ficam evidentes as diferentes realidades de silenciamento e comprometimento dos profissionais da Educação com estudos e práticas pedagógicas relacionadas à história e cultura africana e afro-brasileira, bem como a importância da construção de um currículo alicerçado nas discussões da diversidade histórica, visibilizando olhares para a educação da/para relações étnico-raciais e para materiais pedagógicos, nos estudos dos documentos oficiais para a efetiva implementação da história e cultura africana e afro-brasileira, articulando-os à realidade vivenciada dos educandos, com diálogo entre passado e presente nas diferentes problemáticas relacionadas à educação para/nas relações étnico-raciais.

Consideramos relevante apresentar princípios significativos e fundamentais. A educação anti-racista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um espaço de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados. É condição para a realização de uma educação anti-racista o reconhecimento da diversidade presente nas escolas somado ao compromisso por parte dos educadores (Cavalleiro, 2001, p.149).

Os elementos que constituem a filosofia africana de respeito à diversidade, à cooperação, à ancestralidade, à oralidade e à coletividade são alguns dos exemplos da cultura africana. Focalizar práticas de respeito à coletividade e à ancestralidade são exemplos que corrompem o colonialismo ainda presente nas sociedades modernas do país, além de fazerem um resgate da cultura da ancestralidade. Ao evocarmos esses elementos nos estudos da história e cultura africana e afro-brasileira estaremos educando para uma sociedade justa, respeitosa e igualitária nas relações sociais, na vivência de direitos e deveres, como evidencia o Documento de Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais.

[...] orientar os (as) profissionais da educação quanto ao trato positivo do tema, bem como variadas sugestões para se construir um referencial curricular no qual alguns **elementos constitutivos da cosmovisão africana, em grande parte desconhecida no campo educacional brasileiro, compareçam como base, a exemplo da ancestralidade, circularidade, solidariedade, oralidade, integração, coletividade**, etc. (Brasil, 2006, p.55, grifos nossos).

Se faz necessário o trato pedagógico democrático e humanizado com a dialogicidade entre os diferentes materiais pedagógicos, realidades e vivências, numa sociedade contemporânea e diversa para os estudantes negros/as e não negros/as, de forma positiva para que os mesmos tenham orgulho de pertencer à ancestralidade africana, no primeiro aspecto relevante, o continente africano como berço da humanidade, da história, cultura e educação e todas ciências relacionadas à humanidade.

O que se espera, contudo, é a efetiva implantação no cotidiano escolar, de uma pedagogia da diversidade e do respeito às diferenças. Esta reconhecerá a importância de visualizar os propósitos a alcançar com os (as) estudantes do Ensino Fundamental, relacionando-os às características de seu desenvolvimento, e articular entre dois aspectos as necessidades específicas do/a educando/a, considerando-se as particularidades de sua socialização e vivências adversas em função do racismo e das discriminações (Brasil, 2006, p.64).

Para tanto, a fundamentação de uma prática escolar antirracista corresponde a um direcionamento diário no caminho a ser percorrido no sentido de tratamento pedagógico comprometido com a diversidade racial, na escuta das vozes silenciadas historicamente. Nesse sentido, são apresentados elementos necessários para a efetivação de ações de prática pedagógica antirracista elencadas pelo documento norteador de Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais.

- 1.A questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo;
- 2.Reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro;
- 3.Abordar as situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula;
- 4.Combater as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro;
- 5.Incorporar como conteúdo do currículo escolar a história e cultura do povo negro;
- 6.Recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias;
- 7.Construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados (Brasil, 2006. p. 72-74).

A construção de um currículo da/para a diversidade multiétnica e pluricultural requer que seja revisitada a prática pedagógica numa perspectiva interseccional dialógica entre currículo, planejamento, prática pedagógica, material metodológico e realidade experienciada

pelas famílias dos estudantes, bem como a realidade escolar. É necessário o comprometimento de todo o corpo docente e equipe técnica escolar para a execução alicerçada em uma educação antirracista.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicoraciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2007, p.490).

A educação antirracista consiste na erradicação do preconceito e da discriminação, que muitas vezes estão vinculados aos pensamentos preconcebidos e estereótipos que são apresentados nas diferentes ambiências da sociedade e meios sociais. Isso se faz a partir de ensino através da criticidade e do reconhecimento positivo da diversidade racial.

O diálogo sobre uma educação antirracista existe desde as primeiras articulações dos movimentos sociais negros no Brasil. Compreendemos a comunidade negra brasileira, em suas diferentes particularidades, sejam na história e cultura, contidas em toda sociedade brasileira, ou nos segmentos sociais da religiosidade e artes, que se configuram como grandes guardiãs da ancestralidade e de ensinamentos que dialogam de maneira educativa, mesmo com todo processo discriminatório, preconceituoso e racista que ainda se faz presente.

O Movimento Negro Educador, intitulado pela professora doutora Nilma Lino Gomes, luta desde a existência da Frente Negra Brasileira, na década de 1920, com movimentações educativas e de luta de direitos negados pela sociedade brasileira no enveredar dos quase quatro séculos de escravização no país, último a aderir à legislação de libertação escravocrata. O Movimento Negro é apresentado como ator político que reeduca na caminhada contra o racismo, patriarcado e capitalismo, na resistência e (re)existência em prol de uma sociedade humanizada, democrática e emancipatória.

O Movimento Negro é educador, um ator coletivo e político que reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana, articulados às práticas e intervenções do Movimento Negro e sendo reeducados direta ou indiretamente por ele, também é possível encontrar, no Brasil, vozes e corpos negros anônimos que atuaram e ainda atuam na superação do racismo e na afirmação das identidades, dos valores, do trabalho, da cultura e da vida da população negra. São as negras e os negros em movimento. Todos são, de alguma

forma, herdeiros da sabedoria e dos ensinamentos do Movimento Negro (Gomes, 2020, p.364).

E, o ambiente escolar exerce um papel preponderante para a disseminação, de maneira dialógica, crítica, transgressora e insubmissa, para compor uma educação questionadora, humanizada e humanizadora. Para tanto é preciso conhecer as nuances pedagógicas da educação para as relações étnico-raciais ou educação antirracista. Nesse sentido, são importantes as características de uma educação antirracista elencados por Cavalleiro (2001, p.158).

- 1.Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira;
- 2.Buscar permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar;
- 3.Repudiar qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade, na comunidade e no espaço escolar e cuidar para que as relações sejam respeitadas;
- 4.Não desprezar a diversidade presente no ambiente escolar: Utilizá-la para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as;
- 5.Ensinar às crianças e aos adolescentes uma história sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira;
- 6.Buscar materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”;
- 7.Pensar meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial;
- 8.Elaborar ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.

Para uma construção identitária histórica e subjetiva de cada estudante negro/a e não-negro/a é necessário partir das nuances da perspectiva social, respeitosa, empoderada, alicerçada na historicidade e orgulhosa da negritude brasileira. Como corrobora Gomes (2005, p.43). “A identidade negra é entendida, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”.

A educação antirracista exige compromisso diário, pois ações racistas estão presentes no cotidiano, até de maneira involuntária, uma vez que os indivíduos apresentam um reflexo da sociedade dentro da escola. É uma tarefa de cada professor/a de assumir uma postura transgressora, reflexiva mediante o currículo escolar, que ainda tende a restringir as discussões de maneira reduzida e folclórica dissociada da sociedade.

Denota-se que, para que uma educação antirracista aconteça de forma compromissada, terá que acontecer dentro das instituições escolares do país uma mudança do currículo multicultural. Apesar de todo aparato informativo das legislações, as ações de mudanças no cotidiano acontecem com mudanças reais no currículo, como cita Arroyo, (2013, p.21), “Esses

cuidados todos mostram que em nossa tradição o currículo é o núcleo duro, sagrado, intocável do sistema escolar. Gradeado como todo território sagrado, porque estruturante do trabalho docente”.

O currículo denota-se como espaço de poder. Mudanças para um currículo que contemple uma educação antirracista numa perspectiva decolonial se fazem necessárias para que a descolonização seja feita no ambiente escolar, com práticas vivas e experienciadas como reflete Bondiá (2002, p.24), “[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes[...]”. A prática de um currículo deve contemplar as realidades das culturas e saberes dos povos de maneira associada e educativa que leve a sabedoria de experienciar, e aprendizagens com ancestralidade em sua diversidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em seus objetivos, elucida a importância da educação antirracista no currículo escolar, de forma a contemplar e valorizar a diversidade de saberes e grupos sociais com acolhimento e respeito ao outro, com práticas experienciadas de diálogo e acolhimento, com um currículo da/para diversidade, de forma a colaborar com a ruptura de um currículo único ou uma história única.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p.9-10).

A pluralidade étnica e cultural brasileira deve ser evidenciada nos currículos escolares com a igualdade, equidade e diversidade, de maneira compactuada nos saberes e nas relações sociais, com a seguridade na elaboração de currículos escolares, uma vez que, na história do país, o currículo escolar patenteou a desigualdade nas relações sociais com a concentração no ensino colonial e excludente.

4.3 Práticas educativas decoloniais e o currículo na abordagem da questão étnico-racial na formação das crianças

A decolonialidade, assim como o antirracismo, é uma categoria ocidental- ela orbita em torno da colonialidade,

assim como o antirracismo em torno do racismo (Pinheiro, 2023, p.107).

A professora doutora Bárbara Carine, percebendo e reconhecendo a carência de um currículo para/com a diversidade cultural e étnica nas escolas da cidade de Salvador, a cidade mais negra fora do continente africano, fundou a primeira escola voltada para o ensino decolonial no país, a Escola Afro-brasileira Maria Felipa, com uma pedagogia e um currículo voltados para história e cultura afro-brasileira, interligados aos documentos oficiais do Ministério de Educação Brasileira, evidenciando datas comemorativas e práticas educacionais, e com a construção do Projeto Político Pedagógico alicerçada numa proposta antirracista e decolonial. Foi o que a professora Bárbara Carine contemplou na primeira Escola Afro-brasileira Maria Felipa, localizada no bairro da Federação em Salvador- Bahia. Destarte, essa destaca em seu currículo uma prática decolonial e antirracista, uma vez que:

A decolonialidade é uma categoria teórico-política voltada para reversão da colonialidade. A colonialidade, por sua vez, é um padrão subjetivo de subalternidade do Sul global perante o Norte global, uma subalternidade para além da dimensão territorial. Ela também está relacionada à construção de um padrão ético, estético, epistêmico, cultural, religioso - tudo isso atravessa padrões da colonialidade. A colonialidade vai na contramão, buscando descentralizar o pioneirismo e a potência do mundo que nos cerca, tendo como bases únicas o continente europeu e os Estados Unidos (Pinheiro, 2023, p.107).

Este é um currículo que contempla uma formação identitária alicerçada na historicidade do continente africano, tido cientificamente como berço da humanidade e, conseqüentemente, fonte de saberes e práticas da ancestralidade que educam(ram- rão) as nossas crianças e jovens, como forma de se debruçar na edificação de uma educação antirracista, que se apresenta como um dos pressupostos de valorização, reparação e reconhecimento dos povos africanos a toda forma de desumanização imposta ao povo africanos e a toda população negra brasileira. Nesse sentido, corroboram Costa, Torres e Grosfoguel (2018, p. 09).

Uma das vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade. Contudo, um dos riscos envolvidos, sobretudo na tradição acadêmica brasileira, é de o projeto decolonial se tornar apenas um projeto acadêmico que invisibiliza o *lócus* de enunciação negro, deixando de lado sua dimensão política, isto é, seu enraizamento nas lutas políticas de resistência e reexistência das populações afrodiáspóricas e africanas, indígenas e terceiro-mundistas.

A educação antirracista caminha atrelada à pedagogia decolonial, evidenciando esclarecimentos sistematizados que corroboram na descolonização dos saberes e na construção da identidade, corrompida anteriormente, pela colonialidade do poder, do ser e do saber durante séculos dentro das escolas, a partir do currículo escolar hegemônico monocultural e imposto como padrão único, bem como, de forma afirmativa, no assumir a própria negritude, compreendendo que houve um movimento constante de luta da ancestralidade, com articulações com movimentos sociais. Como salientou Domingues, 2007 *apud* Rocha e Silva, 2013, p. 58).

No período republicano, nos últimos anos do século XIX e na primeira metade do século XX, as demandas políticas de ativistas negros(as) foram realizadas e levadas a público de diferentes maneiras, em várias entidades negras: Frente Negra Brasileira (1931), União de Homens de Cor (1943), Teatro Experimental do Negro (1944), Comitê Democrático Afro-brasileiro (1944), Conselho Nacional de Mulheres Negras (1950), entre outros.

Nesse contexto, houveram muitas lutas dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro e Feminista Negro, até a promulgação da Lei 10.639/2003. Destacamos os momentos de luta entre as décadas de 1980 até 2003. Na década de 1980, especificamente no ano de 1983, o ilustre ativista do Movimento Negro Brasileiro, Abdias do Nascimento, como deputado federal e representante do Rio de Janeiro, apresentou, entre suas proposituras, o Projeto de Lei 1.332/1983, o qual propunha “medidas de ação compensatórias” para a população negra nos campos da educação e do trabalho, objetivando a inserção no currículo escolar, de conteúdos referentes ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, porém este foi tramitado e arquivado em 1989 (Rocha e Silva, 2013).

Embora, não tendo sido aprovada a inserção no currículo dos estudos da história e cultura africana e afro-brasileira, alguns estados e cidades brasileiros, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, aprovaram constituições estaduais e leis orgânicas com esse foco, iniciadas pela Bahia e Alagoas em 1989, seguidas de Belo Horizonte/MG (1990), Porto Alegre/RS (1991), Belém/PA (1994), Aracaju/SE (1994/95), São Paulo/SP (1996) e Teresina/PI (1998), de acordo com Santos, 2005 *apud* Rocha e Silva 2013.

Em 1995, no tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, a senadora Benedita da Silva, mulher negra e com mandato de 1995 a 1998 pelo Partido dos Trabalhadores, submeteu proposição em defesa do reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira e proposta no ensino, com a PL n. 18 (1995), foi arquivada por não obtenção da maioria do Senado (Moraes, 2009, *apud* Rocha e Silva 2013).

Nesse interim, houveram muitas movimentações através dos militantes do Movimento Negro e representantes políticos brasileiros para o reconhecimento da importância da inserção no currículo escolar, de discussões referentes à história e cultura africana e afro-brasileira, em modalidade nacional. A exemplo das aprovações de legislações no mandato do deputado federal Humberto Costa - 1995-1998, com o PL 859/85, foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, em 1997; no mandato do deputado federal Ben Hur, do Mato Grosso do Sul, em seu mandato- 1999-2002 e de Ester Grossi, deputada federal/RS. Apenas em 2003 a lei veio a ser sancionada pelo o executivo brasileiro, com o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (Rocha e Silva 2013).

A Lei 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade e inserção no currículo do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Em 2008 foi aprovada a inserção, no mesmo contexto, referente aos povos indígenas, com a Lei 11645/2008. Ambas as leis foram sancionadas com muitos encontros de luta dos movimentos sociais Negro e Indígena para o reconhecimento da (re)existência e valorização das identidades tanto negadas quanto silenciadas no cenário nacional, pelas políticas de miscigenação e branqueamento da “Democracia Nacional”. “A mística da nacionalidade veio acompanhada por um projeto pedagógico que traduzia a suposta feição de um caráter nacional a ser impresso no povo brasileiro: a brasilidade” (Carvalho, 1989 *apud* Felipe e Teruya, 2015, p.113), bem como a harmonia entre os povos brasileiros, sobressaindo a soberania do povo branco.

Com o processo de modernização brasileira, a população negra foi inserida no contexto nacional no final do século XIX e início do XX, momento em que o país passava por transformações sociais e remodelação e adaptação do trabalho escravagista para o assalariado, pois o país estava saindo recentemente do processo de abolição da escravatura em 13 de maio de 1888 (o processo de escravização durou 350 anos e o Brasil foi o último a aderir). Nesse mesmo sentido, não houve nenhuma política de reparação aos danos causados ao povo negro, sem direito à moradia, educação, alimentação e saúde, sendo marginalizado e subalternizado em todo cenário nacional. No momento, houve também o recebimento de milhares de imigrantes europeus no país, com destaque para italianos e alemães.

A educação brasileira tinha raízes em correntes iluministas e moldes da educação europeia. Os filhos dos imigrantes e os brancos brasileiros foram os primeiros a desfrutar dos acessos à educação. “[...] os filhos de pais estrangeiros eram em algumas escolas duas a três vezes superior aos filhos de pais brasileiros” (Souza 1998, *apud* Felipe e Teruya, 2015, p. 115).

Sobre os filhos dos ex-escravizados, no período de 1889 a 1930, eram apresentados poucos registros. Porém, em análise mais aprofundada entre documentos e depoimentos, é possível encontrar registros da imprensa a respeito do povo negro neste contexto educacional. (Felipe; Teruya, 2015). Nesse sentido, (Souza, 1998 apud Felipe e Teruya, 2015, p.115) salienta:

Se pode dizer que os grupos escolares atenderam, nas primeiras décadas de sua implantação, a alunos provenientes das camadas populares, no entanto, daqueles setores mais bem integrados no trabalho urbano. **Desse contingente estavam excluídos os pobres, os miseráveis e os negros** (grifos dos autores).

A educação brasileira tinha raízes moduladas no Iluminismo moderno, e excluiu o povo negro desse direito. A população negra historicamente era excluída, subalternizada e marginalizada de todos os setores essenciais da sociedade, moldados e ditados pela elite brancocêntrica. “A negritude, até o final do século XIX, eram os sujeitos da escravidão. Com a implementação do projeto da modernidade, tornaram-se sujeitos do branqueamento, ou seja, a busca genética para eliminar as características africanas da população brasileira” (Felipe e Teruya, 2015, 117). Com o processo de mestiçagem e democracia nacional, o Brasil repercutiu mundialmente como país da harmonia racial.

A fábula das três raças constituidoras do Brasil teria a função de integrar idealmente a população depois da abolição, num marco comum, e por meio do branqueamento, atingiria algum dia, homogeneidade e harmonia. A ideologia da integração das raças, fosse no plano sexual, de música, mulher e do carnaval, mascararia a realidade das profundas diferenças de poder. **O próprio pressuposto da integração pelo branqueamento é profundamente racista e negador de uma identidade negra** (Da Matta, 1987 apud Felipe e Teruya, 2015, p.120, grifos nossos).

A negação da identidade negra como um projeto racista camuflado no mito de democracia racial, ligado aos privilégios da branquitude perpetuou o racismo nas estruturas da sociedade até a atualidade, ainda que sendo combatido veemente, principalmente, pela militância negra através dos movimentos sociais. Reconhecer a importância da identidade negra e da negritude brasileira é essencial para destruir as fontes do racismo no Brasil.

As concepções de identidade negra apresentadas pelo professor doutor Kabengele Munanga, em seu livro *Negritude, usos e sentidos*, nos revela que a identidade negra/negritude consiste em uma construção que engloba “fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais” (Munanga, 1998, apud Munanga, 2020, p.14). Esses fatores são incrustados no espaço geográfico brasileiro com estruturas do racismo, que tentou apagar a historicidade do continente africano e do seu povo durante o processo do transatlântico

e pós-escravagista. Como foi mencionado no decorrer deste capítulo, houveram fatores históricos, legislatórios e políticos de exclusão do povo negro na sociedade brasileira.

Dessa forma, é necessário assumir a identidade negra a partir do processo de assimilação de sua negritude como militância, de sua existência desde suas origens existenciais e ancestrais, que lhe foram negadas e que é preciso se recuperar. “A essa retomada, a essa afirmação dos valores civilizatórios do mundo negro deu-se o nome de negritude” (Munanga, 2006, p. 111). Corroborando com o pensamento Munanga (2020, p.50-51):

Para Césaire, a negritude é o simples reconhecimento do fato de ser negro, a aceitação de seu destino, de sua história, de sua cultura. Mais tarde, Césaire irá redefini-la em três palavras: identidade, fidelidade, solidariedade. A identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de ser negro, em dizer, com cabeça erguida: sou negro. A palavra foi despojada de tudo o que carregou no passado, como desprezo, transformando este último como fonte de orgulho para o negro. A fidelidade repousa numa ligação com a terra-mãe, cuja herança deve, custe o que custar, demandar prioridade. A solidariedade é o sentimento que nos liga secretamente a todos irmãos negros no mundo, que nos leva a ajudá-los e a preservar nossa identidade comum. Césaire rejeita todas as máscaras brancas que o negro usava e faziam dele uma personalidade emprestada.

Destarte, a identidade negra é compreendida a partir da emancipação do processo da negritude de maneira a que a cada um, subjetivamente e coletivamente, se organiza pela atribuição relacionada aos fatores sociais, econômicos, psicológicos, linguísticos e políticos em busca de sua emancipação identitária.

Dessa maneira, a concepção da identidade se faz necessária para cada indivíduo, em suas relações sociais e de autoafirmação, construídas socialmente em diferentes contextos sociais e históricos, pois elas “[...] emergem no jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais um produto de marcação de diferença e exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” (Hall, 2014, p.109). A identificação de uma identidade cultural se faz necessária e interativa, essencial para se compreender e interagir dentro das relações e contextos sociais.

Segundo o censo demográfico de 2022, com referência a cor/raça, o Brasil apresenta 55,5% da população negra (pardos e pretos), 0,83% indígena e 43,5% branca, configurando-se como um dos maiores países multirraciais e pluriétnicos, fazendo emergir a necessidade de trabalho didático pedagógico multirracial e de um currículo que contemple todos os povos em saberes e identidades plurais na equidade da diversidade brasileira, de forma a reparar a exclusão sofrida durante séculos pela população negra e indígena. Dessa maneira, necessitamos de ações afirmativas para a reparação de maneira efetiva e para a equidade nas relações sociais

com interseccionalidade de gênero, classe e etnia/raça. Como refletiu Gomes (2011, p. 116, grifos nossos).

Com avanços e limites, a Lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. Eles fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. **São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras reivindicadas pelo Movimento Negro e demais movimentos sociais partícipes da luta antirracista.** O desencadeamento desse processo não significa o seu completo enraizamento na prática das escolas da Educação Básica, na Educação Superior e nos processos de formação inicial e continuada de professores(as). **A lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais.**

É certo que a sanção da Lei 10.639/2003 vincula-se aos grandes avanços em ações afirmativas e políticas públicas direcionadas nas esferas municipal, estadual e federal, previstos no Parecer CNE/CP 03/2004 e na Resolução CNE/CP 01/2004, com demandas sociais, econômicas e nas relações de gênero e classes. Tais ações se iniciam com a mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a obrigatoriedade da inserção no currículo escolar nacional do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica em todas escolas públicas e privadas de todo país, como forma de reparação e valorização da memória da ancestralidade africana, como papel preponderante na luta antirracista. Entretanto, sua efetivação não tem ocorrido de maneira satisfatória, pois o ensino e a prática pedagógica têm ocorrido de maneira maquiada, bem como a inserção no currículo.

Foi feita uma pesquisa sobre a efetivação da Lei Federal 10.639/2003 nas secretarias municipais: *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*, realizada pelo Instituto Alana e Geledés Instituto da Mulher Negra, no ano 2022 e divulgada em abril de 2023. A pesquisa adotou metodologia quantitativa e qualitativa, com questionários direcionados. Ela revela que: “Mais de 70% das cidades não cumprem lei do ensino afro-brasileiro. Segundo pesquisa, 53% fazem atividades pontuais e 18% não adotam ações. O estudo ouviu, gestores de 1.187 secretarias municipais” (Benedito; Carneiro; Portela, 2023) ²⁹.

Após 20 anos de alteração da LDB, ainda se apresentam desafios de transformações na efetividade de uma educação antirracista, comprometida e crítica, de forma que ocorra durante

²⁹ Para visualização e estudo da pesquisa na íntegra, pode ser acessado o endereço eletrônico: <https://alana.org.br/lei-10639-ensino/>.

todo o ano escolar e que perpassasse de maneira transversal todos os componentes curriculares, que não fique direcionada apenas ao ensino da História, Literatura e Artes. É necessário a realização de ações reflexivas sobre as relações étnico-raciais na hierarquização histórica de privilégios, bem como na falta de representatividade histórica de mulheres negras dentro das ambiências escolares e em espaços de poder.

Para tanto, a educação antirracista tem apresentado avanços no cenário nacional em virtude de ações governamentais com políticas através do Ministério de Igualdade Racial, com incentivo nas diferentes áreas da sociedade. Destacamos as questões educacionais com programas de incentivo às mulheres negras para adentrarem no ensino de pós-graduação, como forma de reparação da exclusão histórica de mulheres negras e indígenas, em suas diversidades, na esfera educacional.

No cenário educacional, o Estado da Paraíba tem apresentado melhorias na luta antirracista e decolonial, como o trabalho desempenhado pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, nos cursos de licenciatura, de maneira mais efetiva nos cursos de História, Letras e Pedagogia. “[...] constitui numa oportunidade de os estudantes desses cursos, na condição de cidadãos e futuros professores (as) pensarem a história e a cultura da humanidade a partir dos valores civilizatórios dos africanos” (Chagas, 2014, p.01). Isto é feito através de ações didático pedagógicas que foram desempenhadas a partir da universidade para a escola da Educação Básica, com abordagens de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana como atividade extensionista.

O Projeto de Extensão: Coisas de Negros/as, Coisas de brasileiros/as teve início em agosto de 2013, com a realização de 02 encontros pedagógicos, um encontro foi realizado na Escola Normal na cidade de Alagoa Grande com estudantes e professores/as dessa instituição, e outro na Universidade Estadual da Paraíba, em Guarabira com os estudantes do curso de História integrantes do projeto. Nos encontros discutimos sobre as expectativas, imagens, impressões e abordagens acerca dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana e metodologias de sua inserção no currículo escolar (Chagas, 2014, p.03).

No decorrer da pesquisa foi constatado que a educação antirracista realizadas nas escolas foi satisfatória para todos os envolvidos, foi notável que a relação dos professores com a temática ainda é superficial para o ensino das temáticas da história e cultura africana e afro-brasileira. Como reflete Chagas (2014, p.08-09):

Conforme podemos perceber através dos relatórios e do vídeo produzido, os resultados por parte dos estudantes são satisfatórios, visto que abraçaram o projeto e participaram ativamente, mas quanto aos professores(as) estes necessitam avançar, ou

seja, mudar suas posturas quanto à história e cultura afro-brasileira e se envolver diretamente com a execução desses conteúdos no currículo escolar.[...] Acreditamos que a continuidade das discussões, sobretudo, com a inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar seja um caminho relevante a possibilitar aos(as) professores(as) e estudantes valorizarem a história e cultura negra existente na cidade de Alagoa Grande, visto que lhes pertencem e como cidadãos não podem ignorá-la. Para os estudantes da UEPB, sobretudo, os do curso de História que fizeram parte do projeto, as discussões sobre história e cultura afro-brasileira e africana, assim como as oficinas desenvolvidas ao longo do período de execução do projeto contribuíram com a formação enquanto professor.

A contemplação de um currículo intercultural no cotidiano escolar permite a valorização de todos os envolvidos e corrobora com uma educação antirracista permeada de uma pedagogia decolonial, corrompendo a ótica colonialista de ensino único e centrado na monocultura brancocêntrica. O colonialismo não apenas impõe, ele domestica as mentes e as estruturas sociais, através das relações de poder e nós, que somos frutos dessa educação, podemos conscientemente e inconscientemente realizar ações preconceituosas. Nesse sentido, compreendemos o movimento das estruturas da colonialidade-modernidade e racismo, aliados às perspectivas da colonialidade do poder, do ser e do saber.

Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não-europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa. [...] A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial (Oliveira; Candau, 2010, p.21-22).

A descolonização do ensino e das mentes acontece com estudos relacionados a uma educação antirracista na perspectiva intercultural, interligado a um projeto educacional, social, político, epistêmico e ético, adentrando na ótica de descolonização do poder, do ser e de saberes plurais com direcionamento às ações transformadoras políticas e emancipatórias. Para tanto:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (Gomes, 2012, p.102).

A desconstrução de uma história única implica em fomentar ações alicerçadas e comprometidas a partir dos materiais pedagógicos elaborados com base na Lei nº 10.639/03, como forma de romper o silêncio epistemológico curricular e das práticas pedagógicas com

ações positivas e formativas relacionadas à história do continente africano, vinculadas à ancestralidade e seu desenvolvimento cultural nas diversas ciências, a começar com os estudos relacionados à África como o continente do berço da humanidade, favorecendo assim, uma educação antirracista e pedagogia decolonial. Como corrobora o Parecer N.º CNE/CP 003/2004.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (Brasil, 2004, p. 17-18).

Nesse mesmo sentido corrobora Oliveira (2018, p.08):

Entretanto, o processo de didatização para a construção de um conhecimento escolar antirracista, não se limita ao encontro da melhor forma de trabalhar um conteúdo antirracista e com materiais adequados. Esse conhecimento escolar também necessita enfrentar uma dimensão que as reflexões raciais mobilizam permanentemente quando explicitadas, ou seja, as angústias, as tristezas, as dores, os medos, as humilhações, o desprezo e tantos outros sentimentos humanos que o racismo produz de forma negativa e que operam hierarquias e podem, inclusive, alterar a saúde dos indivíduos.

Dessa forma, os professores/as exercem um papel preponderante para uma didatização crítica e emancipação política na estrutura da educação antirracista e decolonial, de maneira participativa de toda comunidade escolar e na formação da identidade negra brasileira, sobretudo, na postura crítica do profissionais e na utilização de materiais metodológicos, possibilitando uma construção de uma sociedade mais inclusiva, politizada, justa, democrática e emancipatória de saberes, bem como libertadora e transgressora a partir da descolonização de mentes, corpos e saberes.

Para tanto, faz-se necessário transgredir pensamentos, ações e atitudes para recriar práticas educativas emancipatórias e libertadoras, pois, “A educação, como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (Hooks, 2013, p.25), bem como experienciar saberes e práticas educativas como forma de edificação da nossa identidade e nosso povo. “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (Bondiá, 2002, p.27).

Nesse sentido de experienciar, a literatura infantojuvenil de escrita negra feminina com temáticas que evocam nuances da história e cultura africana e afro-brasileira de maneira afetiva e prazerosa, educa, forma e informa através de uma viagem na imaginação, de histórias que perpassam e entrecruzam com nossas realidades, por evocar a ancestralidade viva e presente em nós.

Dessa maneira, a educação antirracista e pedagogia decolonial se apresenta como um ato político e transformador da sociedade na medida em que descoloniza as mentes do poder colonialista e rompe preconceitos, discriminações e racismos. É necessário evocar os saberes da ancestralidade, como ato humano e humanizador, com o trato com a natureza, as concepções de família e comunidade, com práticas de respeito e vivências com a pluralidade de povos, com combate às desigualdades sociais, com estudos relacionados à consciência crítica, e sobretudo, com a emancipação de todos os estudantes e comunidade escolar. Isso pode ser feito através das vivências com o trabalho pedagógico que as literaturas infantojuvenis estudadas com as crianças trouxeram para uma prática antirracista e decolonial, de forma humanizadora e libertadora.

5 ERGUER VOZES: LITERATURA NEGRA FEMININA E EXPERIÊNCIAS DO EDUCAR ANTIRRACISTA E DECOLONIAL NAS SÉRIES INICIAIS

[...] Olhando para trás, “erguer a voz” foi para mim ritual de iniciação, testando minha coragem, fortalecendo meu comprometimento, me preparando para os dias vindouros, os períodos de silêncio, a publicação, o desenvolvimento contínuo, pareciam impossíveis, mas necessários. Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, que é para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito - a voz liberta (Hooks, 2019, 38-39. Grifos nosso).

Esta epígrafe de Bell Hooks, tenciona sobre o lugar de fala da mulher negra através da sua escrita no terreno da Literatura, que apresenta um solo fértil para educar e emancipar um pensamento crítico no que tange à interseccionalidade de gênero, raça e classe, uma vez que dialoga e debate sobre o lugar dos corpos negros, sobretudo das mulheres negras, o que elas ocuparam e ainda são direcionadas, mesmo que seja de maneira indireta, através das estruturas sociais do racismo evocado pelo sistema patriarcal capitalista em que se sobressaem o machismo e a misoginia nas relações sociais, em sua diversidade.

Isto ocorre sobretudo no sistema educacional de ensino brasileiro, que por séculos se deteve a um currículo homogeneizado “único” nos moldes da ótica colonialista, apesar de sermos uma sociedade pluriétnica e multicultural. A literatura com escrita antirracista e decolonial, de autoria negra descortina realidades silenciadas nos âmbitos sociais, econômicos, políticos e educacionais.

As memórias das escritoras transcritas ficcionalmente e permeadas por elementos da história e cultura africana e afro-brasileira entrelaçam-se às memórias das crianças e jovens numa dinâmica dialógica interseccional de (re)memorização das infâncias, gênero e história, de modo a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo sobre sua identidade, história e cultura a partir de uma viagem de descobertas positivas sobre nossa ancestralidade.

Dessa maneira, neste capítulo apresentamos as vivências e análises das oficinas pedagógicas realizadas na instituição Escola Municipal João XXIII, pertencente ao município de Pocinhos-PB, na turma do 5º ano, anos iniciais do Ensino Fundamental. Tivemos como objetivo fundamental promover um ensino pautado nas concepções de uma educação

antirracista na perspectiva decolonial, a partir das narrativas literárias infantojuvenis de escrita negra e feminina brasileira.

Caminhamos às luzes metodológicas pautadas na metodologia de sequência didática básica de Rildo Cosson (2009), entrelaçada ao desenvolvimento do letramento racial crítico (no que concerne às questões das relações étnico-raciais e à presença do racismo) de Ferreira (2014, 2022), e na prática leitora de Cruz (2012), de forma a ressignificar e educar de maneira reflexiva, a partir das memórias das escritoras com as dos/as leitores/as, na dinâmica dialógica e representatividade singular e plural direcionadas às questões das relações étnico-raciais e no desenvolvimento de letramento literário e racial crítico e reflexivo.

Doravante, analisaremos as considerações elaboradas por estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação às literaturas estudadas nas oficinas tematizadas na escola a partir da temática proposta para a pesquisa. Organizaremos as informações com base nas narrativas literárias trabalhadas, nas percepções dos estudantes e nas suas participações. E, por fim, apresentaremos o produto educacional: um e-book intitulado *Trilhando caminhos, desenhando histórias e tecendo Saberes: escritoras negras e a literatura Infantojuvenil em prática antirracista e decolonial*.

5.1 Círculos temáticos de saberes em oficinas pedagógicas

É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1997, p.25).

“Não há docência sem discência”, o ato de ensinar é uma via de mão dupla: aprendemos e ensinamos, na dinamicidade da aprendizagem com o fazer da experiência, vivenciamos a educação de maneira humana, humanizada e emancipatória. Nessa dinâmica, as literaturas infantojuvenis afro-brasileiras de escritoras negras consolidam-se como um material metodológico essencial para a construção identitária dos/as estudantes a partir do lugar do envolvimento do enredo e de temáticas que representam as vozes (escritas) das autoras negras, sobretudo na construção da negritude e da identidade negra, bem como no papel desempenhado

na reconstrução de corpos-mentes-territórios negros de maneira afirmativa em prol de uma educação antirracista viva e atuante.

Estas narrativas literárias evocam a imaginação e ao mesmo tempo educam, interagem, informam e descolonizam as mentes preconceituosas, discriminatórias e racistas. Assim, configuram-se como importante material metodológico para ecoar saberes, impulsionar, enveredar e experienciar conhecimentos da ancestralidade. Compreendemos que a Literatura é um importante meio para o combate ao racismo, pois demonstra o poder de quem fala, do que pensa e do que vive, como corrobora Cuti (2010, p.14): “Os autores nacionais, principalmente os negro-brasileiros, lançaram-se a esse empenho, não para ouvir dizer, mas por sentir, por terem experimentado a discriminação em seu aprendizado”.

O estudo das narrativas literárias de mulheres/escritoras negras para os estudos da história e cultura africana e afro-brasileira a partir das literaturas infantojuvenis tem por objetivo articular o lugar de fala das escritoras não somente na construção identitária de maneira afirmativa, mas sobretudo na ressignificação do espaço da mulher negra no contexto social, historicamente ocupado com base em sua subalternidade e marginalização na sociedade, uma vez que a sociedade brasileira foi construída na ótica colonialista com modelo patriarcal, privando a mulher de adentrar nos espaços acadêmicos e da intelectualidade literária, majoritariamente direcionados ao homem da elite brancocêntrica, silenciando as mulheres negras e negando-as instâncias sociais de intelectualidade e a construção de novas epistemes. Nesse mesmo sentido, corrobora Oliveira (2020, p.05):

[...] Pesquisas e estudos comprovam que mulheres têm sofrido com os impactos de viverem em uma sociedade machista e, as mulheres negras sofrem com duplo ou triplo impacto tendo em vista enfrentamentos violentos diários por carregarem fenótipos desprezados pela sociedade, a saber: sua condição social ou de orientação sexual. Tais especificidades vividas por cada uma delas incidem diretamente na qualidade de vida emocional, acadêmica, psíquica, espiritual, social, afinal, mulheres negras vivem uma saga crepuscular em busca delas mesmas, a partir, de uma contradição que se ergue gigantemente diante delas: desde a infância, devem se socializar em uma sociedade que as rejeita. Portanto, cabe aqui afirmar que a Pedagogia da Ancestralidade (ou eco-ancestral como tenho chamado) é feminina. Outro aspecto fundamental é que reconhece que, em plena atualidade, convive-se com a colonialidade como fonte de práticas, ações como forma de manter o poder, ainda que de outras formas aprisionando corpos negros.

As literaturas infantojuvenis com escritoras negras apresentam nuances memoráveis, preciosas no mercado editorial para o trabalho humano, pedagógico, social e democrático uma vez que esse espaço era liderado por escritoras brancas que não vivenciaram práticas racistas em suas experiências de vida em relação à cor da pele. No que se refere às escritoras negras,

essas trazem, em suas narrativas, memórias, recordação, intervenção e marcas da ancestralidade africana, articuladas às temáticas que referenciam as questões sobre o povo negro no espaço social brasileiro.

Configura-se, assim, um combate a toda ideologia de superioridade nas relações de poder que se estruturaram no cenário brasileiro, com olhares do português, povo branco. Nesse sentido, Duarte (2011, p.11), refletiu sobre a importância da literatura infantojuvenil afro-brasileira no processo construtivo de formação identitária, “Enfim, essa literatura não só existe, como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa”.

A literatura infantojuvenil afro-brasileira corrobora na representatividade do povo negro no país e colabora no processo construtivo da identidade da criança negra ou criança não-negra. Como afirmou Hall, (2006, p. 07). “[...] O conceito com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea [...]”. Nesse sentido, a construção da identidade é um processo constitutivo que acontece desde o nascimento até o final desse plano material. Torna-se importante que essa construção se inicie de maneira que desmistifique toda forma de preconceito e discriminação racial que ainda se presencia dentro e fora das instituições escolares, associadas ao racismo estrutural.

Desta forma, o trabalho foi pautado em oficinas pedagógicas que permitem uma construção de conhecimento multidisciplinar de maneira efetiva e participativa, que conduz os participantes a terem uma aprendizagem significativa e integral, de modo a promover mudanças legítimas em seus saberes, fomentando um pensamento reflexivo e formativo sobre a realidade evidenciada na oficina. Dessa maneira, depreende-se que:

As oficinas pedagógicas são consideradas como sistemas em que o ensino e a aprendizagem acontecem na troca de conhecimentos através da realização de dinâmicas grupais, em que acontece a valorização do conteúdo em sua totalidade, ligando os ensinamentos científicos e os saberes práticos (Sousa, 2016, p 43 *apud* Menezes e Russo, 2023, p.03).

Corrobora com essa ideia Oliveira (2018, p.36):

A utilização de oficinas pedagógicas na sala de aula permite que se trabalhem diversos conteúdos que devem ser passados no dia a dia pelo docente de forma mais dinâmica, reflexiva e interdisciplinar, na medida em que possibilita o desenvolvimento de atividades com várias temáticas diferentes, facilitando também o aprendizado, pois visa à articulação de conceitos teóricos com a realidade vivenciada do aluno. Além de promover o trabalho em equipe para a realização de tarefas, isto é, utilizar as oficinas

pedagógicas como prática de ensino significa fazer uma junção entre a ação, a reflexão e a interação.

Além de promover uma aprendizagem de maneira autônoma, as oficinas pedagógicas ressignificam o processo educativo nas dimensões da vida, nos aspectos intelectuais, sociopolíticos, morais e afetivos, exercendo uma postura crítica diante do experienciado, como salientam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O trabalho em grupo, ao valorizar a interação como instrumento de desenvolvimento pessoal, exige que os alunos considerem diferenças individuais, tragam contribuições, respeitem as regras estabelecidas, proponham outras atitudes que propiciam o desenvolvimento da autonomia na dimensão grupal (Brasil, 1997. p. 95-96).

Tendo em vista, a importância do desenvolvimento pessoal e grupal, com respeito à diversidade trabalhamos com a interação do caráter de experienciar, o qual implica o desenvolvimento do *saber da experiência*, uma vez que acontece uma intrínseca relação entre o conhecimento e a vida humana, de forma a dar sentido à vida e à sua existência, a partir dos saberes experienciados e, embora sejam vivenciados de maneira grupal cada indivíduo revela seus saberes únicos e particulares, pois:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (Bondiá, 2002, p.27).

Dessa maneira, compreende-se que o saber da experiência ou saber experienciar liga-se aos sentidos da existência de cada um, nas concepções de particularidades de si, do outro e da comunidade, de maneira individualizada. Embora uma experiência de oficina tenha sido experienciada de maneira coletiva, cada pessoa colherá saberes/fazer de maneira única.

Diante do exposto, tomamos como base da nossa sequência literária básica de Rildo Cosson (2009), com a **motivação**, a **introdução**, a **leitura** e a **interpretação**, para o desenvolvimento literário. Com base nas narrativas literárias infantojuvenis de escritoras negras para efetivação do pensamento crítico literário racial, nos ancoramos nos estudos de Aparecida Maria de Jesus Ferreira (2014, 2022), e de Cruz (2012) nos estudos de prática literária, que consiste em três etapas comunicativas que o/a leitor/a tem com o texto na medida que está sendo

realizada a leitura da narrativa literária. De acordo com Cruz (2012) estas etapas são **introspecção, imagem visiva e interlocução**. Essa etapa de prática leitora será vivenciada na terceira etapa de Rildo Cosson (2009), intitulada **leitura**.

Quadro 3 - Datas das oficinas pedagógicas realizadas a partir das literaturas de escritoras negras

| Oficina/literatura | Data de saberes experienciados / quantidade de aulas |
|--|--|
| 1ª oficina pedagógica da Literatura <i>Ashanti, nossa Pretinha</i> , de autoria de Taís Espírito Santo | 27 de julho de 2023, 04 aulas de 50 minutos. |
| 2ª oficina pedagógica da Literatura <i>Ashanti, nossa Pretinha</i> , de autoria de Taís Espírito Santo | 10 de agosto de 2023, 04 aulas de 50 minutos. |
| 3ª oficina pedagógica da Literatura <i>Ashanti, nossa Pretinha</i> , de autoria de Taís Espírito Santo | 25 de agosto de 2023, 04 aulas de 50 minutos. |
| 1ª oficina pedagógica da literatura <i>Cabelo Ruim?</i> de autoria de Neusa Baptista Pinto | 25 de setembro de 2023, 04 aulas de 50 minutos. |
| 2ª oficina pedagógica da literatura <i>Cabelo Ruim?</i> de autoria de Neusa Baptista Pinto | 06 de outubro de 2023, 04 aulas de 50 minutos. |
| 3ª oficina pedagógica da literatura <i>Cabelo Ruim?</i> de autoria de Neusa Baptista Pinto | 20 de outubro de 2023, 04 aulas de 50 minutos. |
| 1ª oficina pedagógica da literatura <i>O Black Power de Akin</i> , de autoria de Kiusam de Oliveira | 10 de novembro de 2023, 04 aulas de 50 minutos. |
| 2ª oficina pedagógica da literatura <i>O Black Power de Akin</i> , de autoria de Kiusam de Oliveira | 17 de novembro de 2023, 04 aulas de 50 minutos. |
| 3ª oficina pedagógica da literatura <i>O Black Power de Akin</i> , de autoria de Kiusam de Oliveira | 24 de novembro de 2023, 04 aulas de 50 minutos. |
| 1ª Mostra Literária Afro-brasileira na Escola Municipal João XXIII | 11 de dezembro de 2023, 04 aulas de 50 minutos. |
| | Total de aulas: 40 aulas de 50 minutos cada. |

Fonte: Elaborado pela professora/pesquisadora, 2024.

Nesse intento, a primeira oficina pedagógica experienciada com a turma foi a literatura de *Ashanti, nossa pretinha* (2021), dividida em três oficinas temáticas com duração de 4 aulas de 50 minutos, totalizando 12 aulas. Cada oficina apresenta um tema central, objetivos, objetos de estudo e metodologia, de acordo as etapas de letramento literário e racial crítico.

Em cada oficina literária experienciada enveredamos numa viagem ao passado em busca de ressignificação da ancestralidade negra brasileira, de forma a conseguir reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira direcionada aos caminhos afirmativos e de combate

às estruturas do racismo na sociedade. Cada oficina apresenta uma temática da literatura de forma a perpassar os conhecimentos da cultura e história africana e afro-brasileira a partir da Literatura, de forma pedagógica intercultural, a partir da leitura literária crítica racial.

Na primeira oficina, adentramos na magia que a literatura afrorreferenciada de autoria negra feminina infantojuvenil, buscou se referenciar: a ancestralidade, a partir do movimento de conhecer o continente africano, à luz da escrita negra e feminina, de maneira a evidenciar as belezas e riquezas que temos na historicidade africana e afro-brasileira. Embarcamos rumo ao conhecimento do continente africano, a partir da imaginação, com o primeiro momento da sequência com a temática: *África, berço da humanidade*, com a presença de um mistério através do baú antigo, que contou com a presença do baú em sala e a retirada de elementos para serem utilizados na oficina pedagógica: globo terrestre, árvore baobá e a literatura *Ashanti, nossa pretinha*, para serem utilizadas no decorrer das etapas da sequência didática literária.

Dessa forma, a etapa da motivação iniciou-se com a contação da lenda do baobá, a qual relata a criação do mundo pelo criador e um diálogo entre o Baobá e o criador, e o ensinamento de respeito nas relações da humanidade e a natureza, e o mapa político do continente africano; seguida da introdução, com a apresentação do documentário *África*, do canal Raízes Consciência Negra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qn77hvmffnm&t=28s>.

No terceiro momento da sequência literária vivenciamos a etapa leitura, com uma leitura individual e compartilhada da letra/música: *África*, do grupo musical Palavra Cantada, seguida de cantarolação da música. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yGv47mv7874&list=RDyGv47mv7874&start_radio=1.

Figura 18 - 1ª oficina da literatura *Ashanti, nossa Pretinha: África, berço da humanidade*

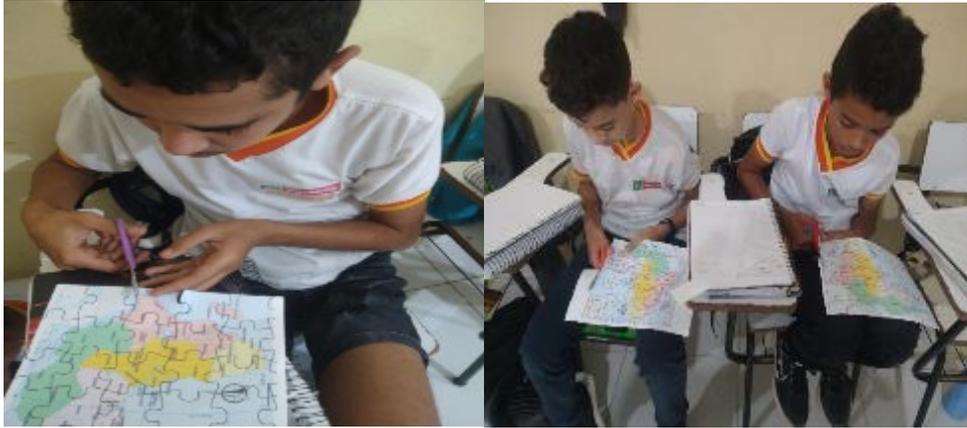


Fonte: Arquivo da professora/pesquisadora, 2024.

Tivemos a apresentação da literatura *Ashanti, nossa pretinha*, de maneira breve: os elementos da capa e contracapa. E, nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012): introspecção, imagem visiva e interlocução, a qual instiga o estudante/colaborador a interagir com a narrativa, primeiramente com a introspecção, que acontece com empatia, a partir da literatura lida, bem como o enxergar-se nela; na imagem visiva temos como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói, na narrativa, de maneira imaginativa, o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e, por fim, a interlocução, que consiste em um diálogo do leitor com a literatura, de modo que ele analisa as narrativas com seus saberes experienciados e ressignifica, de maneira crítica, suas memórias frente ao enredo evidenciado.

Na última etapa da sequência, a interpretação, evidenciamos a cantarolação da música *África* com o acompanhamento da letra, e a construção de quebra-cabeça com países do continente africano, de forma a atender o objetivo central desta oficina pedagógica.

Figura 19 - 1ª oficina da literatura *Ashanti, nossa pretinha*: Quebra-cabeça do continente africano



Fonte: Arquivo da professora/pesquisadora, 2024.

Dessa maneira, terminamos a primeira oficina com muitas aprendizagens evidenciadas na descolonização das mentes dos colaboradores da pesquisa, de forma didática, prazerosa, humanizada e educativa, compreendendo que África é um continente de riquezas naturais, culturais e históricas, rica de diversidade étnica, cultural e histórica, berço da humanidade e das diferentes ciências, distribuída em reinos, idiomas e filosofias humanas, das quais emanam o cuidado e o respeito humano com a ancestralidade e a Ecologia.

Figura 20 - 2ª oficina da literatura *Ashanti, nossa pretinha*: Imagem da autora da literatura



Fonte: Arquivo da professora/pesquisadora, 2024.

Na segunda oficina da literatura *Ashanti, nossa pretinha*, foi apresentado como tema de estudo: **A importância da menina/mulher na cultura e história africana e da menina/mulher negra no Brasil**. Como objeto de estudo, a partir da literatura referenciada, estudamos: a biografia da autora: Taís Espírito Santo, a biografia de Nana Yaa Asantewaa, rainha do reino

Axanti, os Adinkras, significados e pinturas; e o Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha (25 de julho).

No primeiro momento da sequência básica vivenciamos a motivação, com a visualização do vídeo: *Menina pretinha* ([https://www.youtube.com/watch?v=cbog2hs1wko.](https://www.youtube.com/watch?v=cbog2hs1wko)) , objetivando motivar o pensamento crítico a respeito da identidade negra feminina, de maneira a favorecer a (des)construção da beleza feminina da criança negra e mulher negra, com dialogicidade interpretativa da música.

No segundo momento, com a etapa introdução, realizamos uma leitura individual da biografia da autora. No terceiro momento, com a leitura, realizamos uma da leitura da literatura de maneira compartilhada. E, nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012): introspecção, imagem visiva e interlocução, a qual instiga o estudante/colaborador a interagir com a narrativa, primeiramente com a introspecção, que acontece com empatia, a partir da literatura lida, bem como o enxergar-se nela; na imagem visiva temos como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói, na narrativa, de maneira imaginativa, o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e, por fim, a interlocução, que consiste em um diálogo do leitor com a literatura, de modo que ele analisa as narrativas com seus saberes experienciados e ressignifica, de maneira crítica, suas memórias frente ao enredo evidenciado.

Figura 21 - 2ª oficina da literatura *Ashanti, nossa pretinha: O Trono de Ouro do reino Axante*



Fonte: Arquivo da professora/pesquisadora, 2024.

Essa etapa foi seguida da interação da leitura sobre a importância da mulher negra na ancestralidade africana com a história de Nana Yaa Asantewaa, sua força em defesa do seu povo e do Trono de Ouro, e o que ele representava para o povo Ashanti (os líderes homens recuaram e Nana lutou e venceu a luta, juntamente com as outras mulheres). Essa discussão foi

feita a partir da visualização do vídeo sobre *Yaa Asantewaa, matriarcado e o poder feminino na África*, através do canal: Mwana Afrika, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eozlt1988bq&t=29s>, com a finalidade de reconhecer a importância da mulher negra brasileira e toda sua ancestralidade africana e afro-brasileira.

Muitas civilizações africanas deixaram vestígios, pois eram baseadas em tradições transmitidas oralmente pelos famosos *Griôs*, grandes contadores de histórias. Outras tiveram seus vestígios destruídos por povos dominadores. Dessa forma, nosso objetivo foi possibilitar o conhecimento do continente africano a partir da escrita literária das escritoras negras que fazem parte de nosso estudo e pesquisa. Tencionávamos conhecer a ancestralidade rumo a uma construção identitária positiva, de forma a combater a narrativa colonialista que ainda está presente no ambiente escolar.

Figura 22 - 2ª oficina da literatura *Ashanti, nossa pretinha: Adinkras do Povo Axante*



Fonte: Arquivo da professora/pesquisadora, 2024.

Para tanto, embarcamos na viagem no reino Axanti e sua principal liderança, uma mulher Axanti: Yaa Asantewaa foi rainha-mãe de Ejisu, atual Gana. Ela liderou a Guerra do Trono de Ouro contra os colonizadores britânicos. A guerra teve início no ano de 1900 e durou

cerca de sete meses. Apresentamos vídeos e *slides*, caminhamos pela historicidade da descendência ancestral, conhecemos os reinos, principalmente, o reino Axanti, em virtude do estudo da literatura *Ashanti, nossa pretinha*, observamos as riquezas que esse povo possuía em seu território, o trato com esculturas de ouro e outros artefatos e, por fim, realizamos o estudo dos Adinkras e seus significados, destacamos nesse momento a presença da mulher no reinado na luta e defesa e resistência do seu povo.

No último momento dessa sequência didática, a interpretação, realizamos o estudo dos Adinkras e pinturas dos mesmos. Evidenciamos a importância da simbologia dos Adinkras do povo Axanti, utilizados como forma de diálogo, sabedoria, resistência e (re)existência da cultura e história, prevalecendo sua importância até a atualidade. Foi realizada uma pintura em retalhos de tecidos, com diferentes simbologias dos Adinkras do povo Ashanti, para a construção de uma colcha de retalhos de saberes (simbolizando a família do 5º ano da Escola João XXIII).

E por fim, apresentamos o jogo da memória com personalidades precursoras e atuais, que representam a força da mulher negra a partir do estudo da data 25 de julho – Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha. Este dia não é apenas uma data de celebração, é uma data em que as mulheres negras, indígenas e de comunidades tradicionais refletem e fortalecem as organizações voltadas às mulheres negras e suas diversas lutas. No Brasil, em 2 de junho de 2014, por meio da Lei nº 12.987, foi instituído o dia 25 de julho como o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra, homenageando uma das principais mulheres, símbolo de resistência e importantíssima liderança na luta contra a escravidão. Aqui foi apresentado o jogo das mulheres precursoras e da atualidade, objetivando conhecer um pouco acerca da história biográfica de cada mulher no contexto sócio-histórico e cultural brasileiro.

Nesse sentido, levamos dois jogos da memória, objetivando identificar algumas mulheres que fizeram parte da luta e resistência da mulher negra no país até a atualidade. O primeiro jogo intitulamos como *Mulheres negras brasileiras precursoras no antirracismo* e o segundo, *Mulheres negras brasileiras na atualidade e o antirracismo*. O primeiro jogo da memória mulheres negras brasileiras precursoras no antirracismo é composto por 28 *cards* divididos em pares que apresentam, em um a imagem, e no outro a biografia, podendo ser utilizando para pareamento de imagem e biografia.

Figura 23 - 2ª oficina da literatura *Ashanti, nossa pretinha*: Jogo da memória mulheres precursoras e jogo da memória mulheres da atualidade



Fonte: Arquivo da pesquisadora/professora, 2024.

Da mesma forma, o segundo jogo da memória, mulheres negras brasileiras na atualidade e o antirracismo, é composto de 16 personagens, contendo em um *card* a imagem e no outro a biografia, objetivando o pareamento da imagem à sua biografia, podendo ser jogado em duplas ou equipes. É um jogo para conhecermos um pouco sobre algumas mulheres importantes na história brasileira e que foram silenciadas durante séculos. Apresenta um convite natural, e sempre nas horas vagas voltamos a brincar. Apresentamos Maria Felipa, Tereza de Benguela, Maria Firmina dos Reis, Dandara De Palmares, Maria Quitéria de Jesus, Luísa Mahin, Carolina Maria de Jesus, Clementina De Jesus, Antonieta de Barros, Lélia Gonzalez, Elza Soares, Glória Maria, Marielle Franco e Maria Beatriz do Nascimento, mulheres negras que contribuíram para a conquista de espaços de liderança na sociedade brasileira.

Figura 24 - 2ª oficina da literatura Ashanti, nossa pretinha: Estudantes jogando o jogo da memória das mulheres precursoras e da atualidade



Fonte: Arquivo da professora/pesquisadora, 2024.

E da atualidade, além das escritoras estudadas, contemplamos outras personalidades de lideranças na política, no esporte e na educação, dentre elas destacamos: Leci Brandão, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo, Petronilha Beatriz, Sandra de Sá, Marina Silva, Nilma Lino Gomes, Marta Vieira da Silva, Taís Araújo, Margareth Menezes, Anielle Franco, Kiusam de Oliveira, Neusa Baptista Pinto, Taís Espírito Santo e Elisa Lucinda. De forma a contemplar mulheres negras no campo da Arte, Literatura e Política, intelectuais e pesquisadoras que se destacam na sociedade atual.

Figura 25 - 3ª oficina da literatura *Ashanti, nossa pretinha*: Roda de leitura com estudantes/colaboradores



Fonte: Arquivo da pesquisadora/professora, 2024.

Na terceira oficina buscamos motivar estudantes colaboradores da pesquisa a partir da primeira etapa: a motivação - com a contação da *Lenda do brinco do ouro*; seguida, da

apresentação do vídeo: *Griot, símbolo da oralidade africana*, do canal: Mwana Afrika. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kqqwsgop90&t=116s>.

Objetivamos conhecimento sobre a narrativa cultural do povo Axanti a partir *da Lenda do brinco de ouro* (Lima, Andrade, 2010), e este acontece no entrelace com a elucidação da cultura do Império Axanti, na simbologia do brinco da realeza com/ nos espaços epistêmicos, geográficos, históricos, econômicos, políticos e sociais que ligam o continente africano ao povo brasileiro. Em seguida realizamos a segunda etapa da sequência didática: a introdução, a partir da leitura do texto literário, compartilhada com a turma.

Na terceira etapa da sequência: a leitura, realizamos a leitura da literatura *Ashanti, nossa pretinha*, no enredo em que se sobressai a importância do *griô* para a família africana; símbolo da oralidade, sabedoria e memória africana. E, nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012): introspecção, imagem visiva e interlocução, a qual instiga o estudante/colaborador a interagir com a narrativa, primeiramente com a introspecção, que acontece com empatia, a partir da literatura lida, bem como o enxergar-se nela; na imagem visiva temos como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói, na narrativa, de maneira imaginativa, o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e, por fim, a interlocução, que consiste em um diálogo do leitor com a literatura, de modo que ele analisa as narrativas com seus saberes experienciados e ressignifica, de maneira crítica, suas memórias frente ao enredo evidenciado.

Figura 26 - 3ª oficina da literatura *Ashanti, nossa pretinha*: Estudantes/ colaboradores na praça para prática de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora/professora, 2024.

A quarta etapa da sequência: a interpretação, inicia-se com a proposta de desenho da família de Ashanti e da família de cada um, com identificação e reflexão sobre as semelhanças e diferenças de cada uma. Consequentemente, com a proposta da atividade interpretativa,

tencionamos um diálogo entre a família de *Ashanti, nossa pretinha* e família de cada um, fazendo pontes de diálogos do amor da família entre a família africana de Ashanti e a família de cada estudante. Percebemos, no diálogo, que todos tinham mais semelhanças do que diferenças da família de Ashanti: de morar em comunidades de ambientes rurais e a família se estender às questões não somente de pai, mãe e irmãos, mas de toda comunidade, enfatizando o respeito à pessoa idosa, de escuta de ensinamentos e conselhos para a vida.

Figura 27 - 3ª oficina da literatura *Ashanti, nossa pretinha*: Realização da interpretação reflexiva da literatura



Fonte: Arquivo da pesquisadora/professora, 2024.

Ao término das oficinas da literatura *Ashanti, nossa pretinha*, observamos algumas mudanças no comportamento das/os envolvidos, com olhares de companheirismo, respeito e carinho uns para com os outros. A escuta do outro/a tornou-se mais significativa e essencial.

Ao adentrarmos na literatura *Cabelo ruim?* De Neusa Baptista Pinto, destacamos a temática central que a literatura trabalha em seu enredo, e que direciona discussões acerca da realidade do racismo com episódios de preconceito e discriminação racial a partir dos fenótipos afro-brasileiros do cabelo e cor de pele. É uma narrativa envolvente distribuída em dez contos ocorridos na ambiência escolar e familiar, com três protagonistas e amigas: Bia, Tatá e Ritinha, na luta contra ações preconceituosas com seus cabelos na sala de aula. Juntas elas embarcam em questionamentos rumo à construção de sua própria identidade para empoderarem-se.

A literatura *Cabelo ruim?* Se reflete no movimento do reconhecimento da potência da negritude da identidade negra, especialmente da menina/mulher negra que sofre desde a infância com práticas racistas nas ambiências sociais. A autora adentra no universo escolar e nas situações de práticas de discriminação e racismo recreativo, que se configuram com comparações estereotipadas de mal gosto, referendadas ao cabelo ou à cor da pele. A literatura foca nas duas vertentes, mas de maneira mais intensa, no cabelo crespo. Toda a problemática

gira em torno da expressão “cabelo ruim” levando as personagens a intensificarem a amizade e se unirem para a autoaceitação de sua identidade negra numa jornada de busca representativa, desde os brinquedos, dicionários (linguagem), e a mídia televisa. É uma literatura rica e atual que conversa com as/os estudantes pelos desenhos e por seu enredo.

Neste sentido, o trabalho didático pedagógico desenvolveu-se com três oficinas temáticas a partir da literatura acima referendada, nos quais cada oficina foi composta de 4 aulas de 50 minutos, totalizando 12 aulas.

A primeira oficina apresentou como temática central: **Literatura e Ancestralidade: artesanato, brinquedos e brincadeiras**. Os objetivos foram: identificar elementos da narrativa e temáticas trabalhados na literatura, conhecer a importância do brinquedo e do brincar nas diferentes infâncias, conhecer a biografia da autora Neusa Batpista Pinto, reconhecer a importância do artesanato para a permanência viva da cultura e história do povo negro e confeccionar bonecas Abayomis.

Desse modo, a primeira etapa da sequência básica, a motivação, foi feita através da visualização do vídeo: *Sagrado futuro ancestral*, do portal Lunetas, evocando a ancestralidade da fé para seguir o axé. <https://www.youtube.com/watch?v=Wm0TdgfqSac>. Esse momento foi seguido da contação da *Lenda da boneca Abayomi: um encontro precioso*, do Quintal da Cultura., disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L0tmFVdW9Y4>.

Nessa etapa, se permitiu adentrar na literatura. Assistimos um vídeo: *O sagrado futuro ancestral*, com a menina negra cantando “tava durumindo cangoma me chamou. Disse “levanta, povo, cativo já acabou”, objetivando mostrar aos estudantes/colaboradores a presença dos elementos da linguagem, das vestimentas, dos instrumentos, do canto e da fé, das nossas raízes africanas, que são muitos fortes no cotidiano, para uma conscientização reflexiva e crítica acerca da negritude e da sua importância para a construção identitária de cada envolvido, negro/a ou não-negro/a. Essas ações tornam-se imprescindíveis para que os/as estudantes se reconheçam como negro/a e sejam respeitados pelos demais em sua diversidade étnica e cultural na qual o país se configura.

Figura 28 - 1ª oficina da literatura *Cabelo ruim?* Conhecendo a autora Neusa Baptista Pinto



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Na segunda etapa da sequência básica, a introdução, estudamos a biografia da autora e realizamos a identificação dos elementos pré- textuais da capa e contra-capa. Ela foi seguida da terceira etapa da sequência básica, a leitura, que foi realizada de forma compartilhada (literatura *Cabelo ruim?*) sem policiamento. E, nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012): introspecção, imagem visiva e interlocução, a qual instiga o estudante/colaborador a interagir com a narrativa, primeiramente com a introspecção, que acontece com empatia, a partir da literatura lida, bem como o enxergar-se nela; na imagem visiva temos como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói, na narrativa, de maneira imaginativa, o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e, por fim, a interlocução, que consiste em um diálogo do leitor com a literatura, de modo que ele analisa as narrativas com seus saberes experienciados e ressignifica, de maneira crítica, suas memórias frente ao enredo evidenciado.

Figura 29 - 1ª oficina da literatura *Cabelo ruim?* Construção da boneca Abayomi



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Posteriormente, enveredamos para a quarta e última etapa da sequência básica: a interpretação, na qual houve a confecção de brinquedos: bonecas Abayomis. Convidamos as crianças para a confecção da boneca Abayomi, na representatividade do brincar com brinquedos que nos representem. Como cada estudante possui uma cópia da literatura, os familiares das/os estudantes foram envolvidos na escuta e contação da literatura realizada pelas/os estudantes de cada família.

Figura 30 - 1ª oficina da literatura: *Cabelo ruim?* **Leitura em família**



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

A participação das famílias durante todas as oficinas exerceu um caráter essencial para o envolvimento da família-escola-estudantes, alicerçando um maior comprometimento e

autonomia, exercendo fatores de positivamente, posicionamento e empoderamento diante das literaturas estudadas.

A segunda oficina da literatura *Cabelo Ruim?* Teve como temática central: **O empoderamento da menina/ mulher negra brasileira**, com os objetivos de identificar a importância da arte de trançar os cabelos na historicidade africana e afro-brasileira, conhecer a importância da pintura corporal, o uso de turbantes, vestimentas e joias e reconhecer a importância dos cabelos crespos e cacheados para o autorreconhecimento afirmativo da negritude.

Figura 31: 2ª oficina da literatura *Cabelo ruim?* O empoderamento da menina/ mulher negra brasileira



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

A primeira etapa da sequência básica, a motivação, foi feita com o texto/música de Negra Li: *Raízes*, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VQ2BFceN20s>. Utilizamos como fundamento para reflexão para o enredo da música indagações como: Ela nos faz refletir sobre qual temática? Solicitamos também a representação da música em forma de desenho (reinado, resistência, lutas, vitórias).

Nesse momento, os/as estudantes/colaboradores, lembraram de outra música e cantaram: *Vai na fé*, referendando a novela que estava passando na mídia televisiva. Esse momento foi muito interessante para potencializar o momento de motivação para os estudos relacionados à literatura de representatividade da cultura na pintura corporal, penteados e vestimentas. Seguimos com a segunda etapa da sequência básica com a leitura - a introdução, com a realização da leitura da literatura *Cabelo ruim?* Contracapa; posteriormente, realizamos a terceira etapa da sequência, a leitura compartilhada da literatura *Cabelo ruim?* Sem policiamento. E, nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012): introspecção, imagem visiva e interlocução, a qual instiga o estudante/colaborador a interagir

com a narrativa, primeiramente com a introspecção, que acontece com empatia, a partir da literatura lida, bem como o enxergar-se nela; na imagem visiva temos como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói, na narrativa, de maneira imaginativa, o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e, por fim, a interlocução, que consiste em um diálogo do leitor com a literatura, de modo que ele analisa as narrativas com seus saberes experienciados e ressignifica, de maneira crítica, suas memórias frente ao enredo evidenciado.

Na última etapa da sequência básica, a interpretação, realizamos uma análise interpretativa da música/texto da música de Negra Li: *Raízes*; seguida do vídeo de tranças e penteados no cabelo, através do vídeo: *Tranças e penteados no cabelo da mulher africana* do canal: Mwana Afrika, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LPq0i_ibuJc; Ensinamos a colocar um turbante simples com faixa de cabelo (a coroa da mulher africana). E foi realizada pintura corporal em cada estudante, com o uso de turbante e joias.

Figura 32 - 2ª oficina da literatura *Cabelo ruim?* :Pintura facial



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Com a interpretação da letra/música os alunos foram instigados a refletirem a respeito da nossa ancestralidade negra, sobretudo, da ancestralidade negra e feminina. A pintura dos

estudantes/ colaboradores da turma foi feita na simbologia de ressignificar o desbravamento de conhecimento das nossas raízes identitárias e como um preparo para uma futura mudança de fase no contexto educacional.

Figura 33: 2ª oficina da literatura *Cabelo ruim?* Pintura facial, turbante e jóias afroreferenciadas



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Pinturas faciais são usadas na cultura africana com diferentes padrões e símbolos, representadas na diversidade de culturas e nações africanas, desde suas primeiras tribos e reinos até a atualidade. A pintura facial é geralmente complementada com pinturas corporais e realizada de acordo com atividades culturais de cada povo/tribo/nação, com uma diversidade de objetivos os quais evidenciam status tribais, caça, eventos específicos, dentre outros significados. Esse momento com a turma foi realizado de maneira representativa, com a pintura facial simbolizando a passagem de uma fase de vida para outra. Realizamos a pintura na turma representando o término do ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental para a chegada nos anos finais. Também estudamos e experienciamos, além das pinturas, o uso dos turbantes e joias que fazem parte da cultura africana e afro-brasileira.

O momento foi experienciado com riqueza de significados e significância, pois as/os estudantes sentiram-se empoderados e estimados em conhecer a história e cultura da ancestralidade, querendo permanecer com a pintura para mostrar aos familiares.

A terceira e última oficina da literatura *Cabelo Ruim?* Apresenta como temática central abordada: **Filosofia Ubuntu: mulheres negras africanas e afro-brasileiras**. Os objetivos foram: identificar diferentes mulheres de representatividade da negritude empoderada brasileira, pesquisar diferentes biografias de mulheres do passado e do presente que se destaca(ram) nos diferentes segmentos e profissões e identificar a filosofia Ubuntu com as vivências de música e reconhecimento da importância do outro para nosso existir.

Iniciamos a primeira etapa da sequência básica, a motivação, com a visualização do vídeo: *Conhecendo a filosofia Ubuntu*, do Quintal da Cultura, através do vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=93sc-sqK40o>. Em seguida, fizemos a vivência com a música da cantiga africana: *Funga Aláfia*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FMQT59uiqYY>, seguida da apresentação de mulheres negras que se destacam no cenário – com apresentação de *slides*, histórias de vida e reconhecimento da ancestralidade: Taís Araújo; Glória Maria; Maju Coutinho, dentre outras mulheres negras.

Na segunda etapa da sequência básica, a introdução, realizamos o reconto da literatura com auxílio de bonecas representando as personagens. Ela foi seguida da terceira etapa da sequência básica, a leitura, realizada de forma individual.

E, nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012): introspecção, imagem visiva e interlocução, a qual instiga o estudante/colaborador a interagir com a narrativa, primeiramente com a introspecção, que acontece com empatia, a partir da

literatura lida, bem como o enxergar-se nela; na imagem visiva temos como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói, na narrativa, de maneira imaginativa, o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e, por fim, a interlocução, que consiste em um diálogo do leitor com a literatura, de modo que ele analisa as narrativas com seus saberes experienciados e ressignifica, de maneira crítica, suas memórias frente ao enredo evidenciado.

Figura 34 - 3ª oficina da literatura *Cabelo ruim? Filosofia Ubuntu: vivência com a música da cantiga africana *Funga Aláfia**



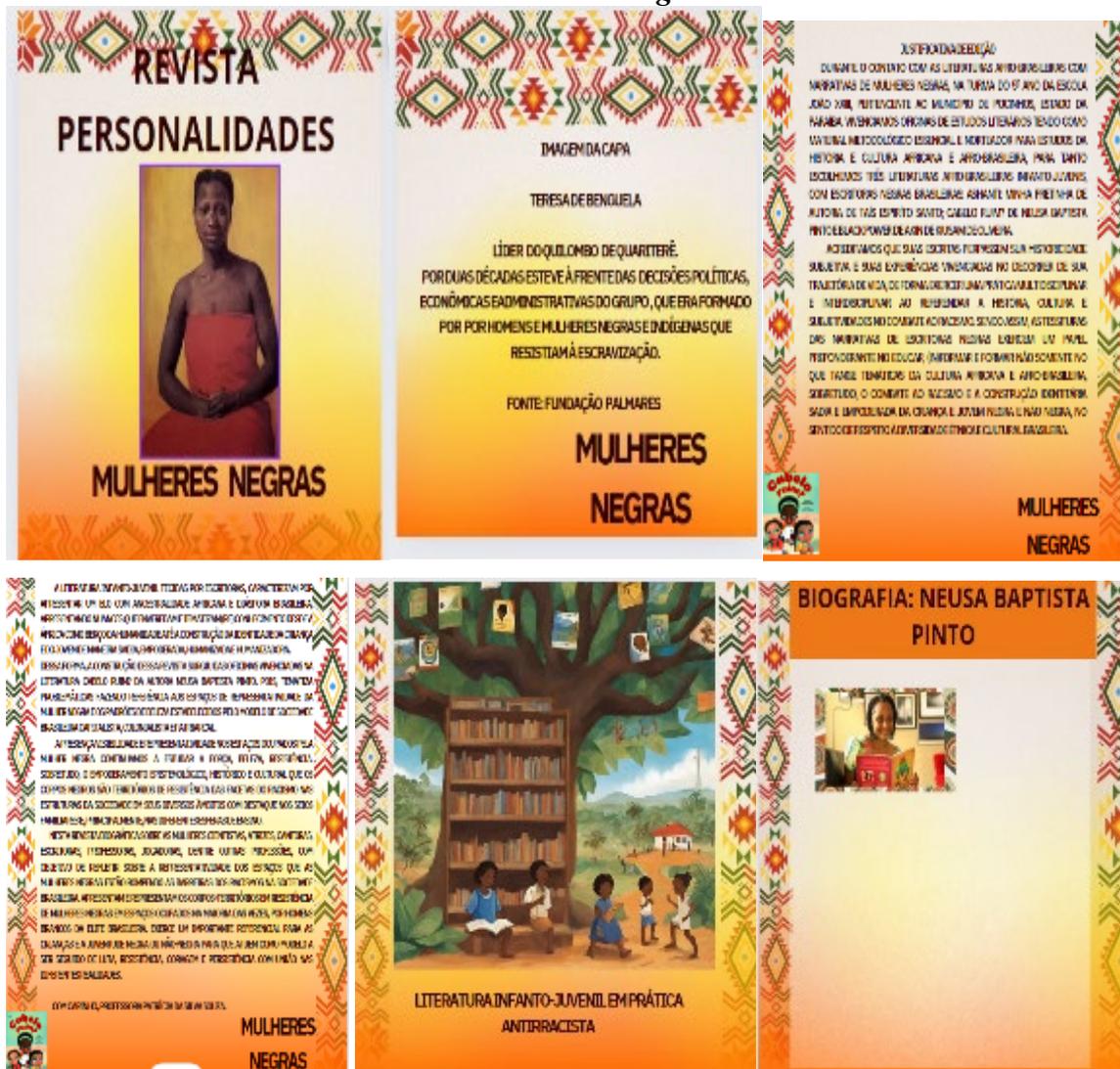
Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

A última etapa da sequência básica, a interpretação se deu a partir da leitura realizada, quando foi proposto aos estudantes uma pesquisa sobre mulheres negras da história, conhecidas (famosas), ou do seu convívio, que venceram o preconceito e a discriminação na vida, e a construção da revista *Personalidades: mulheres negras* com as intruções de construir a revista com imagens e biografia de mulheres negras, Posteriormente brincamos com o jogo da memória de mulheres e a representatividade na atualidade, com algumas mulheres que foram pesquisadas.

A justificativa da proposta da *Revista Personalidades-Mulheres Negras* depreende-se do contato com os estudos realizados a partir das literaturas afro-brasileiras, com narrativas de mulheres negras, na turma do 5º ano da Escola João XXIII, pertencente ao Município de Pocinhos, estado da Paraíba, sobretudo com o enredo trabalhado na narrativa *Cabelo Ruim?* De autoria de Neusa Baptista Pinto, experienciado nas oficinas de estudos literários, usado

como material metodológico essencial e norteador para os estudos da história e cultura africana e afro-brasileira.

Figura 35 - 3ª oficina da literatura *Cabelo Ruim?* Construção da revista *Personalidades-Mulheres Negras*



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Acreditamos que as escritas das autoras perpassam sua historicidade subjetiva e suas experiências vivenciadas no decorrer de sua trajetória de vida, de forma a exercer uma prática multidisciplinar e interdisciplinar ao referendar a história, a cultura e a subjetividades no combate ao racismo. Sendo assim, as tessituras das narrativas de escritoras negras exercem um papel preponderante no educar, (in)formar e formar não somente no que tange a temáticas da cultura africana e afro-brasileira, mas sobretudo no combate ao racismo e na construção

identitária sadia e empoderada da criança e jovem negra e não negra, no sentido de respeito à diversidade étnica e cultural brasileira.

A literatura infantojuvenil tecidas por escritoras, caracteriza-se por apresentar um elo com a ancestralidade africana e a diáspora brasileira, apresentando nuances que enveredam e tematizam (re)conhecimento desde a África, como berço da humanidade até a construção da identidade da criança e do jovem de maneira sadia, empoderada, humanizada e humanizadora.

Dessa forma, a construção dessa revista surgiu das oficinas vivenciadas na literatura *Cabelo ruim?* Da autora Neusa Baptista Pinto, pois foram tematizadas problemáticas fazendo referência aos espaços de representatividade da mulher negra e aos padrões de beleza estabelecidos pelo modelo de sociedade brasileira capitalista, colonialista e patriarcal.

A presença, visibilidade e representatividade nos espaços ocupados pela mulher negra refletem a força, beleza, resistência, e sobretudo o empoderamento epistemológico, histórico e cultural que os corpos negros têm. Eles são territórios de resistência das facetas do racismo nas estruturas da sociedade em seus diversos âmbitos, com destaque aos seios familiares e, principalmente, às diferentes esferas de ensino.

Nesta revista biográfica sobre as mulheres cientistas, atrizes, cantoras, escritoras, professoras, jogadoras, dentre outras profissões, temos o objetivo de refletir sobre a representatividade dos espaços, e sobre como as mulheres negras estão rompendo as barreiras dos racismos na sociedade brasileira. Elas apresentam e representam os corpos-territórios em resistência de mulheres negras em espaços ocupados, na maioria das vezes, por homens brancos da elite brasileira. Exercem um importante referencial para as crianças e a juventude negra ou não-negra, para que atuem como modelo a ser seguido de luta, resistência, coragem e persistência, com união nas diferentes realidades.

Dessa maneira, cada estudante/colaborador/a pesquisou uma mulher negra da atualidade de uma realidade próxima em nível familiar, comunitário, municipal, estadual e nacional, de forma a evidenciar a importância da representatividade e presença de mulheres nos diferentes espaços da ciência, política, literatura, esportes, músicas, liderança comunitária e familiar. Esse momento, configurou-se de grande relevância para os saberes experienciados, pois os/as estudantes trouxeram para a discussão personalidades como a vereadora de Campina Grande, Jô Oliveira e a rap Karol Koncá, tornando-se perceptível o envolvimento das/os estudantes na temática, mulheres que não tinham sido pensadas e que elas/es trouxeram para a pesquisa.

A última literatura, em seus saberes experienciados, foi a literatura *O Black Power de Akin*, tendo como temática central a ser abordada: **Racismo, discriminação, preconceito e**

antirracismo. Os objetivos foram: identificar as temáticas que a literatura *O Black Power de Akin* aborda, ativar os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito da temática a ser referendada, discutir sobre a biografia da autora Kiusam de Oliveira, diferenciar a conceituação de preconceito, racismo e discriminação e identificar ações antirracistas. Neste sentido, o trabalho didático pedagógico concretizou-se com três oficinas temáticas a partir da literatura acima referendada, nas quais cada oficina foi composta de 4 aulas de 50 minutos, totalizando 12 aulas.

A narrativa *O Black Power de Akin*, da autora Kiusam de Oliveira, conta a história do menino Akin, jovem de 12 anos, que mora com seu avô Seu Dito Pereira, de 78 anos, responsável por Akin e seus irmãos, a Femi, caçula de 4 anos, e o Kayin, de 6 anos. Akin, jovem negro, sofre com discriminação e preconceito dentro do ambiente escolar pelos colegas: apelidos comparativos, brincadeiras mal-intencionadas (polícia e ladrão), apresenta um quadro psicossocial de baixa-autoestima, tem vergonha de ser negro e enfrenta auto-rejeição. Durante esse processo, ele incorpora outra imagem e, ao se olhar no espelho, imagina-se um jovem branco com cabelos lisos e olhos azuis, ele se embraquece para aceitar-se e ser aceito em seu círculo de amizades, como solução para acabar com o ciclo do racismo recreativo.

Para o enfrentamento do racismo, Kiusam incorpora, no enredo, o trabalho com a ancestralidade e com as memórias afetivas, resgatado através do personagem seu Dito Pereira, avô de Akin. Akin, protagonista da narrativa, desbrava caminhos de autoconhecimento a partir de elementos de sua ancestralidade, tais como genealogia familiar africana, cuidado com seus cabelos e sua representatividade da cultura africana e afro-brasileira, a Ecologia e as ervas no cuidado com o bem-estar. Estes e, sobretudo, o zelo com a história e cultura ancestral encontrada no seu Dito Pereira, foram os subsídios necessários para romper as estruturas do racismo que o estava matando.

Assim, apresenta-se uma narrativa que revela o sofrimento que também os meninos de cabelos crespos sofrem nas relações étnico-raciais em seus diferentes contextos, principalmente no âmbito escolar, pois é um ambiente que apresenta-se como reflexo das realidades sociais em que criança/jovem faz parte.

Dessa maneira, a autora retrata essa realidade vivida pelos meninos/homens, que sofrem dentro das escolas, em detrimento da questão do cabelo/cor. O debate instiga os estudantes/colaboradores a resignificarem sobre o respeito às diferenças, e sobretudo sobre a nossa história cultural, com os olhares da escrita negra feminina.

Nesse ínterim, adentramos na primeira etapa da sequência básica. Iniciamos com a motivação através do curta metragem *Vista a minha pele*, estudamos os significados de preconceito, discriminação e racismo. O curta-metragem *Vista minha pele*, criado pelo MEC, aborda a questão do preconceito racial. Nesta história invertida, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>. Esse momento foi seguido da música de Gabriel, o pensador: *Racismo é burrice*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C-78APprtNE>.

Figura 36 - 1ª oficina da literatura *O Black Power de Akin*: Visualização do curta-metragem *Vista minha pele*



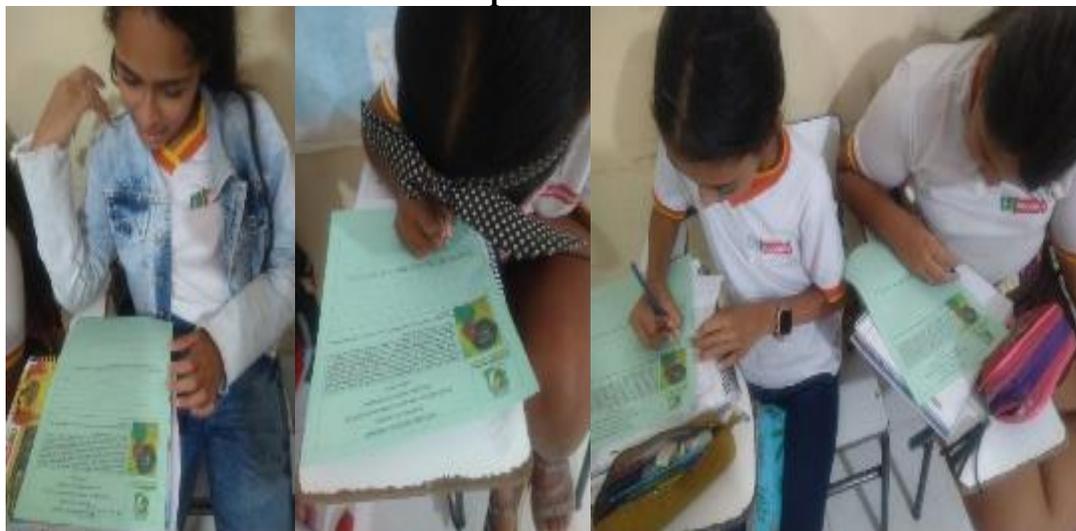
Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Na segunda etapa da sequência básica, a introdução, estudamos a biografia de autora Kiusam de Oliveira e adentramos na leitura dos elementos pré-textuais da literatura, posteriormente os/as estudantes realizaram a leitura individualmente e compartilhada.

Na terceira etapa, a leitura, realizamos a leitura da literatura *O Black Power de Akin*. E, nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012): introspecção, imagem visiva e interlocução, a qual instiga o estudante/colaborador a interagir com a narrativa, primeiramente com a introspecção, que acontece com empatia, a partir da literatura lida, bem como o enxergar-se nela; na imagem visiva temos como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói, na narrativa, de maneira imaginativa, o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e, por fim, a interlocução, que consiste em um diálogo do leitor com a literatura,

de modo que ele analisa as narrativas com seus saberes experienciados e ressignifica, de maneira crítica, suas memórias frente ao enredo evidenciado.

Figura 37 - 1ª oficina da literatura *O Black Power de Akin*: Realização da atividade interpretativa



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Na última etapa da sequência básica, a interpretação, propusemos uma escrita interpretativa e compreensiva, de maneira comparativa, do entendimento da literatura *O Black Power de Akin*, do curta-metragem assistido e da letra/música: *Racismo é burrice* (Gabriel o pensador). Foram feitos apontamentos reflexivos a respeito do racismo, preconceito, e discriminação para cada estudante/ colaborador/a, bem como a respeito de que ações poderiam ser evidenciadas como antirracistas.

Na segunda oficina da literatura *O Black Power De Akin* apresentamos como temática central: **A literatura e ancestralidade: Capoeira símbolo de resistência e (re)existência da cultura e história africana e afro-brasileira**. Objetivamos identificar a capoeira como símbolo de resistência e (re)existência da historicidade cultural do povo negro brasileiro, identificar temáticas que a literatura referenda para a compreensão da luta e resistência do povo negro brasileiro e conhecer algumas brincadeiras e cantigas africanas, trazendo-as para o convívio escolar.

Iniciamos com a primeira etapa da sequência básica, a motivação, com a apresentação do Grupo de Capoeira Brasil Pocinhos-PB, seguida, da palestra com o grupo de capoeira e com o mestre Teton, que falou sobre a história da capoeira, os instrumentos da capoeira, os ritmos da capoeira e questionou: capoeira é um jogo, dança, luta ou brincadeira? Ele falou ainda de instrumentos elementares para a realização da capoeira.

Figura 38 - 2ª oficina da literatura *O Black Power de Akin*: Capoeira: dança, luta ou jogo?



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

O mestre da capoeira, Teton, palestrou um pouco sobre a história da capoeira, os instrumentos da capoeira e os ritmos da capoeira; questionou: a capoeira é um jogo, dança, luta, brincadeira? E falou ainda sobre os instrumentos elementares para a realização da capoeira. Nesse diálogo com os/as estudantes de toda escola, o mestre Teton relatou que a capoeira é dança, é luta e é brincadeira, dependendo do objetivo com o qual seja vinculada. Ele evidenciou também momentos da historicidade da cultura afro-brasileira, da proibição de qualquer ato que fizesse menção à capoeira e da discriminação social da capoeira. Falou também que depois da legislação 10.639/2003, aos poucos a população aceita a prática social e o engajamento na vida dos adolescentes no município de Pocinhos-PB.

A experiência nesta etapa da sequência didática foi encantadora, não somente pela palestra, mas sobretudo por presenciar o brilho, o encantamento e o orgulho visível nos olhos

de estudantes da turma que já praticavam a capoeira na cidade, bem como no envolvimento de todos os estudantes da instituição escolar, desmonstrado na participação fervorosa nas ladainhas e na prática da capoeira. Todos acompanharam os ritmos da capoeira e as cantorias realizadas pelo mestre de maneira involuntária. O corpo reage à ancestralidade evocada a partir da sonoridade ritmada, inegavelmente a cultura ancestral negro-brasileira se faz presente em nosso corpo-alma.

Dessa forma, notoriamente, uma educação antirracista é rica e superior a qualquer prática racista. Ela une nas diferenças, pelo cuidado, pelo amor humano à humanidade. Ela corrompe as estruturas racistas que ainda permeiam as insituições escolares com circularidade, positividade, com inclusão, de corpo e alma, pois somos territórios da ancestralidade. A ancestralidade se faz presente em cada um de nós, e se precisamos ela é evocada e retransmitida.

Realizamos, no segundo momento, a introdução, a leitura da biografia da autora e dos elementos pré-textuais capa e contracapa.

Posteriormente, tivemos a terceira etapa a leitura da literatura *O Black Power De Akin*, de maneira individual. E, nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012): introspecção, imagem visiva e interlocução, a qual instiga o estudante/colaborador a interagir com a narrativa, primeiramente com a introspecção, que acontece com empatia, a partir da literatura lida, bem como o enxergar-se nela; na imagem visiva temos como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói, na narrativa, de maneira imaginativa, o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e, por fim, a interlocução, que consiste em um diálogo do leitor com a literatura, de modo que ele analisa as narrativas com seus saberes experienciados e ressignifica, de maneira crítica, suas memórias frente ao enredo evidenciado.

Na finalização da sequência, na interpretação, realizamos a roda de capoeira com os estudantes/colaboradores e brincadeiras de origem africana, tais como amarelinha africana e brincadeira terra-mar, com a utilização da música: *Amarelinha Africana*, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sohf_4zjpmo. Esse momento, configurou-se como a finalização da interpretação instigada na motivação com a capoeira e finalizada com algumas brincadeiras africanas, como a amarelinha africana e a brincadeira terra e mar.

A terceira e última oficina da literatura *O Black Power de Akin* apresenta como temática central abordada: **Literatura *O Black Power de Akin* e a Medicina Ancestral**. Tivemos como objetivos identificar ervas medicinais e sua utilização para a cura do corpo, identificar os elementos do gênero narrativo conto: *O Black Power de Akin* e escrever receita de chás e remédios caseiros realizados na família, que fazem parte da tradição popular ancestral;

Figura 39 - 2ª oficina da literatura *O Black Power de Akin*: Brincadeiras africanas

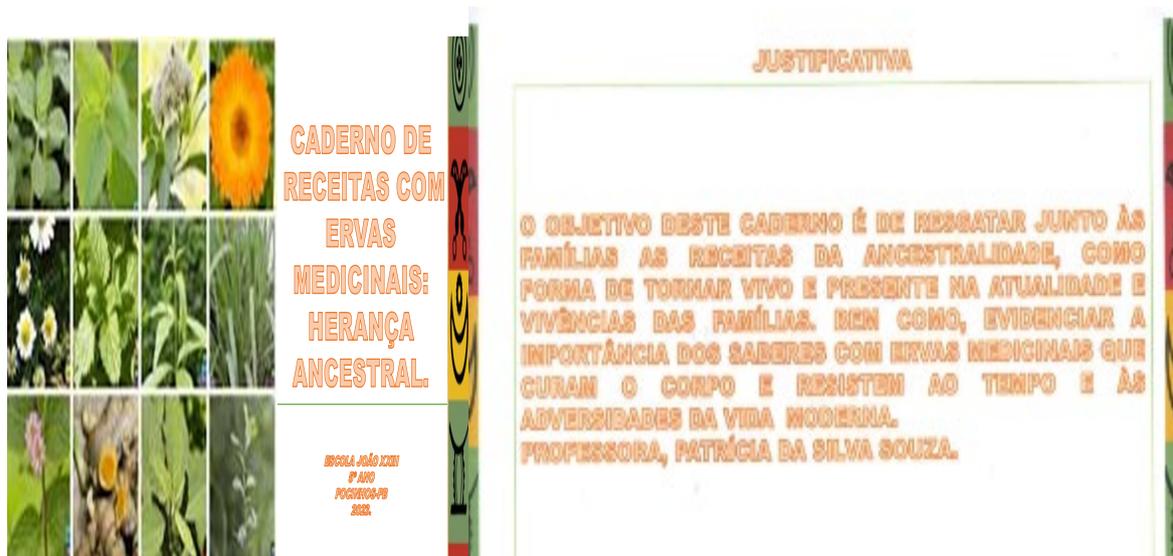


Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Na primeira etapa da sequência básica, a motivação, referendamos a escuta da música *Povoada Sued Nunes*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dIFzUVxAb8c>, objetivando identificar nossa existência e endossando a importância da ancestralidade perpassada pela herança familiar, principalmente no trato com ervas medicinais, elucidadas na literatura. Em seguida, realizamos a introdução, com a leitura dos elementos pré-textuais capa e contracapa e com estudos da biografia da autora Kiusam de Oliveira e do ilustrador Rodrigo Andrade.

Na terceira etapa da sequência básica, realizamos a leitura da literatura: *O Black Power de Akin*, de maneira individual e colaborativa. E, nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012): introspecção, imagem visiva e interlocução, a qual instiga o estudante/colaborador a interagir com a narrativa, primeiramente com a introspecção, que acontece com empatia, a partir da literatura lida, bem como o enxergar-se nela; na imagem visiva temos como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói, na narrativa, de maneira imaginativa, o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e, por fim, a interlocução, que consiste em um diálogo do leitor com a literatura, de modo que ele analisa as narrativas com seus saberes experienciados e ressignifica, de maneira crítica, suas memórias frente ao enredo evidenciado.

Figura 40 - 3ª oficina da literatura: *O Black Power de Akin*: Medicina ancestral e o caderno de receita das famílias 5º ano



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

E por fim, na interpretação, realizamos a construção do roteiro de teatralização da literatura: *O Black Power De Akin*, seguida do ensaio com as falas dos personagens para a apresentação da literatura de maneira dramatizada na escola; e finalizamos com a construção do caderno de receita com ervas medicinais: herança ancestral, contendo receitas de chás para combater inúmeras enfermidades, utilizados há séculos pela ancestralidade africana, afro-brasileira, bem como pelos povos indígenas, resistindo até a atualidade.

Figura 41 - 3ª oficina da literatura: *O Black Power de Akin*: Ensaio para teatralização da literatura



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Diante do contexto experienciado, lançamos a proposta para a direção de fazermos a 1ª Mostra Literária Afro-Brasileira da Escola João XXIII, com o objetivo de devolutiva para toda a comunidade escolar: famílias e escola, de todos os fazeres e saberes experienciados pelos estudantes/colabores/as durante as oficinas didático pedagógicas.

Esse configurou-se como um momento importante para consolidar efetivamente a educação antirracista e decolonial na Escola João XXIII, em Pocinhos-PB, como direciona a Lei Federal 10.639/2003, estabelecendo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em toda Educação Básica, em instituições escolares públicas e particulares de todo o país, principalmente nos componentes curriculares de Arte, História e Literatura.

As oficinas pedagógicas contemplaram uma proposta multi/interdisciplinar, perpassando todas as áreas de conhecimento, como forma de dialogar e experienciar, saboreando nossa cultura e história de maneira múltipla e diversa, percorrendo as veredas da ancestralidade negra presente, mas ainda pouco referenciada de maneira afirmativa e fecunda como ela se atua e se mostra nas narrativas literárias infantojuvenis de escrita negra e feminina.

Dessa maneira, finalizamos nossos encontros com a 1ª Mostra de Literatura Infantojuvenil Afro-Brasileira na escola, com a presença de toda equipe técnica, todas as turmas da escola do turno matutino e todas as famílias do 5º ano. Este momento foi essencial para mostrar a toda a comunidade escolar o trabalho didático pedagógico na promoção de uma educação antirracista e decolonial. Ela foi realizada no dia 11 de dezembro de 2023.

Figura 42 - 1ª Mostra Literária Afro-Brasileira na Escola Municipal João XXIII: Palco para apresentações



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Figura 43 - 1ª Mostra Literária Afro-Brasileira na Escola Municipal João XXIII: Literaturas e bonecas fantoches das literaturas



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Figura 44 - 1ª Mostra Literária Afro-Brasileira na Escola Municipal João XXIII: Ciranda de bonecas Abayomis



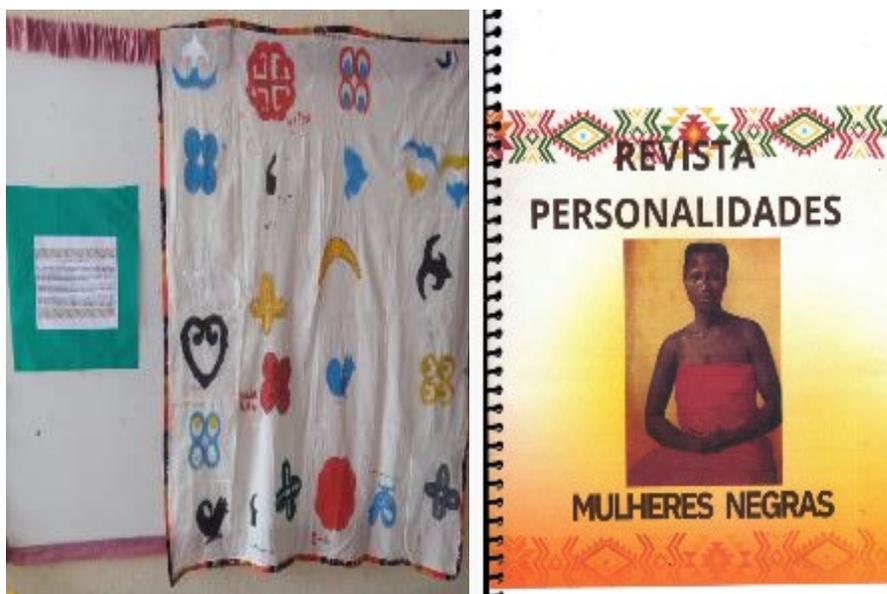
Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Figura 45 - 1ª Mostra Literária Afro-Brasileira na Escola Municipal João XXIII: Jogo da memória e caderno de receitas medicinais



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Figura 46 - 1ª Mostra Literária Afro-Brasileira na Escola Municipal João XXIII: Colcha de Adinkras e Revista Personalidades



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Roteiro de apresentações temáticas de acordo com as oficinas trabalhadas:

1ª exposição referente à literatura *Ashanti*, nossa pretinha:

1. Cartaz sobre a família da literatura de Ashanti e as famílias das crianças;
2. Quebra-cabeça do mapa político do continente africano;

3. Colcha de Adinkras do império Ashanti e tecidos.

2ª exposição

1. Mesa da cultura e beleza da juventude africana;
2. Cartazes com fotos das crianças e uso de turbante, brincos e pintura corporal;
3. Jogo das *Personalidades: mulheres precursoras e da atualidade*. Esse jogo consiste em unir a biografia a imagem da intelectual negra (jogo de pareamento);
4. Revista das personalidades brasileiras (escrita de biografias e desenho da imagem).

3ª exposição

1. Lenda do Baobá;
2. Lenda da boneca Abayomi;
3. Jogos e Brincadeiras africanas (capoeira, amarelinha africana, terra-mar);
4. Livro de receitas de plantas medicinais: tradição da medicina oral entre as famílias.

No palco: Teatralização da literatura: O Black Power de Akin (Kiusam de Oliveira).

Figura 47: 1ª Mostra Literária Afro-Brasileira na Escola Municipal João XXIII: -Vivência teatral com os estudantes a partir da literatura *O Black Power de Akin*



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Nesse interim, todas as oficinas pedagógicas ocorreram pautadas na concepção de educação antirracista e decolonial, promovida a partir das narrativas literárias de escrita feminina negra, elas corroboraram de maneira significativa e configuraram-se como material metodológico de grande relevância para o enveredar dos caminhos da prática educacional antirracista e colaboração para a efetivação da Lei 10.639/2003 no contexto da Educação do Campo.

As oficinas se configuram em um material pedagógico preponderante à luz das narrativas feminina negra, para descolonizar as mentes, pois notoriamente produziram mudanças em todas/os envolvidos, desde estudantes/colaboradores/as, a famílias e a todas as colegas professoras e toda a equipe escolar, nas discussões sobre o reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira a partir de narrativas literárias de escrita negra e feminina e, sobretudo, na reconstrução e ressignificação da identidade negra e no empoderamento positivo de pertença da negritude brasileira.

5.2 Reflexões dos trajetos das práticas educativas

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. **Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado** (Alves, 2002, p.29).

A educação antirracista configura-se como prática libertadora, pois descoloniza as mentes e encoraja a reflexões constantes sobre si, sobre o outro e sobre a sociedade que fazemos parte; emancipa o pensar, o agir e o experienciar. Nesse sentido, realizamos o nosso estudo com literaturas infantojuvenis com escrita negra e feminina, uma vez que, na sociedade construída nas estruturas do regime patriarcal e capitalista, o acesso da população negra e indígena foi silenciado e negado, sobretudo o da menina/mulher afro-indígena, negando acesso nos âmbitos escolares e silenciando todas as epistemologias e escritas literárias. Estes fatos são evidenciados a partir dos momentos históricos do Brasil Império, através da Constituinte de 1824, que proibia a educação pública para crianças negras, e reafirmados nos inúmeros estudos da educação brasileira, no qual destacamos Saviani (2021, p.443).

Assim, no caso do Brasil, o desenvolvimento das ideias pedagógicas conviveu, durante aproximadamente quatro séculos, com atividades educativas extremamente restritas. Segundo informação de Maria Luiza Marcílio (2005, p. 3), quando se deu a expulsão dos jesuítas, em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1 % da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas.

Saviani nos revela os contextos históricos entrelaçadas às ideias pedagógicas no ensino brasileiro da colonização até a atualidade. Neste fragmento, se confirma a exclusão de mulheres e crianças negras no ensino público, bem como a educação alicerçada em entidades religiosas, constatando também as relações raciais e as restrições das populações menos favorecidas na sociedade, como foi destacado na narrativa. Problematizar o lugar da menina/mulher negra na sociedade configura-se de relevância ímpar, pois as estruturas da Educação consolidaram-se na domesticação de corpos e mentes, apagando história e cultura de povos com seus saberes e fazeres, engaiolando os conhecimentos e impondo saberes europeus no contexto educacional.

Ao referendar um ensino antirracista e decolonial estamos corroborando para a problematização e reflexão e lançando uma proposta de letramento racial para as discussões das relações raciais nos diferentes contextos da sociedade, sobretudo para as linguagens que o racismo impera nas relações sociais e as diferentes formas de combatermos, com narrativas literárias infantojuvenis com escrituras negras e femininas, como maneira de confirmar as epistemologias e a conquista de espaços na sociedade, em relevo aqui na literatura infantojuvenil. Nesse sentido, corrobora Adichie (2015, p.30):

A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente.

É necessário a promoção de um ensino que encoraje a buscar espaços e alçar novos voos na intelectualidade feminina, adentrando nos caminhos históricos e descortinando as mentes dos meninos e meninas a respeito das oportunidades e acessos que podem conquistar na sociedade, tendo a figura masculina como apoiadora. Este diálogo esculpe a realidade do ensino antirracista alicerçado na riqueza de conviver com/para a diversidade de saberes e fazeres incorporados integralmente no currículo escolar, como obrigam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

A educação antirracista revela uma pedagogia decolonial que nos revela saberes experienciados na comunidade, como a Educação do/para Campo, de forma a não silenciar e exterminar a cultura e história ancestral, a nossa herança afro-indígena. Como Bondiá, (2002, p 21), corrobora: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. A ciência está nos saberes da comunidade e se refaz através do diálogo e do experienciado com sentido educativo para o conviver na diversidade com respeito e dialogicidade.

Nesse sentido, a realização da educação antirracista a partir da Literatura e prática leitora no letramento literário e racial compreende ações reflexivas a partir da Literatura, para problematizar e refletir sobre os caminhos que podemos trilhar para uma emancipação dos saberes culturais e históricos. Para tanto, analisaremos algumas atividades interpretativas experienciadas nas oficinas literárias, pois compreendemos a pertinência da descolonização das mentes e do reconhecimento identitário dos envolvidos. Em seguida, discutiremos o questionário final, aplicado no final de todas oficinas, e momento de culminância.

Para identificação dos/as estudantes durante a análise das atividades realizadas nas oficinas e no questionário final utilizamos pseudônimos com nomes de intelectuais negras para cada estudante em questão. Para uma melhor compreensão, produzimos uma tabela correlacionando as iniciais dos/as estudantes à intelectual negra:

Quadro 4 - Letras iniciais dos nomes estudantes e pseudônimos intelectuais negras

| ESTUDANTES/COLABORADORES/AS | INTELECTUAIS NEGRAS (PRECURSORAS E DA ATUALIDADE) |
|------------------------------------|--|
| 1. A. C.S. S. A. | Lélia Gonzalez |
| 2. A.C.M.M. | Glória Maria |
| 3. A.R.S.M. | Sueli Carneiro |
| 4. B.S.S. | Dandara |
| 5. C.E.G.A. | Tereza de Benguela |
| 6. E.B.A.B. | Taís Araújo |
| 7. E.O.L.. | Anielle Franco |
| 8. E.L.F.F.S. | Luísa Mahin |
| 9. I.S.A.S. | Carolina Maria de Jesus |
| 10. J.N.L. | Elsa Soares |
| 11. J.C.S.P. | Marielle Franco |
| 12. M.V.S.S. | Antonieta de Barros |
| 13. M.A.S. | Maria Beatriz Nascimento |
| 14. M.M.S. | Maria Quitéria |
| 15. M.V.S.S. | Kiusam de Oliveira |
| 16. N.O.S. | Leci Brandão |
| 17. N.R.M. | Taís Espírito Santo |

| | |
|---------------|------------------------------|
| 18. N.G.B.A. | Sueli Carneiro |
| 19. R.G.B.A. | Djamila Ribeiro |
| 20. T.L.S.O. | Petronilha Beatriz Gonçalves |
| 21. W..D.S.D. | Neusa Baptista Pinto |
| 22. M.S.L.. | Conceição Evaristo |

Fonte: Elaborado pela professora/pesquisadora, 2024.

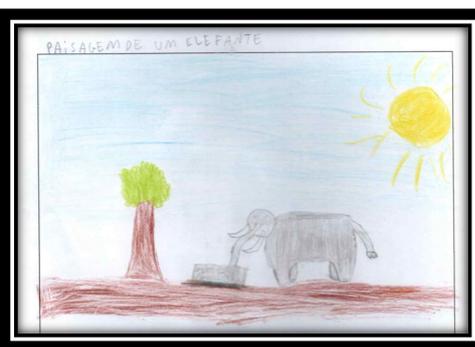
Para a análise das atividades na questão dos desenhos e conteúdo, nos ancoramos nos estudos de Bardin (2016, p.73), ao dialogar que “A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração de deduções específicas sobre o acontecimento ou uma variável de inferência precisa”. Como também nos debruçamos em documentos oficiais que alicerçam o trabalho direcionado à proposta de uma educação e um currículo pautados nas concepções antirracistas e decoloniais e de pesquisadores que dialogam sobre a preponderância de uma educação antirracista à luz da pedagogia decolonial como forma de combate ao currículo com base colonialista e práticas racistas nas ambiências escolares.

Nesta primeira oficina, iniciamos com a proposta de desenho e escrita *O que é a África* para cada criança. Para algumas crianças o continente africano é um país, estado ou cidade. E, constatamos pelos desenhos e pela própria fala durante a proposta, que a África continha: **deserto, selva, fome e pobreza. O que é televisado pela grande mídia envereda na ótica colonialista e capitalista. Algumas pessoas se referem à África como se fosse um único país.**

Figura 48 - Compilado de desenhos realizados pelos colaboradores: **O que é a África para você?**



Estudante: Elsa Soares



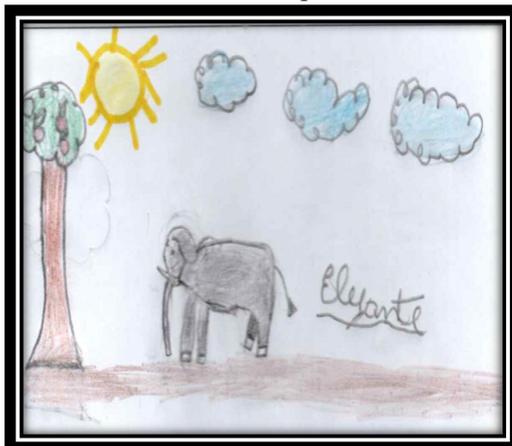
Estudante: Djamila Ribeiro



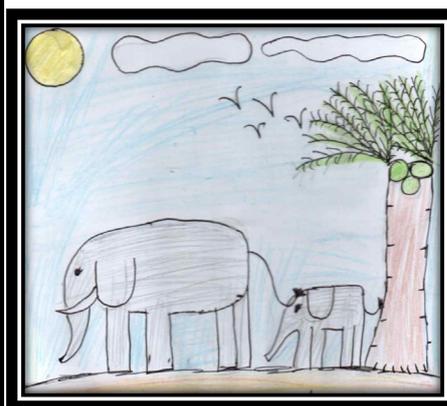
Estudante: Neusa Baptista Pinto



Estudante: Maria Quitéria



Estudante: Marielle Franco



Estudante: Leci Brandão

Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Foi possível mostrar vídeos com imagens de riquezas naturais da África, que são incontáveis e mostrar que ele é um continente maior do que o nosso, a América do Sul: reúne 54 países com riquezas culturais muito diversas, e que alguns desses países já foram reinos ricos e poderosos. Reinos que se tornaram impérios, e na atualidade são países. Isso despertou muito entusiasmo e curiosidade, ao estudarmos a África como berço da humanidade. Nossa

ancestralidade humana os contagiou e convidou a embarcar nas viagens de descoberta a partir da literatura afroreferenciada.

Temos a compreensão de que as literaturas infantojuvenis afro-brasileiras em questão, focadas em escritoras negras, nos permite mergulhar na história e cultura africana e afro-brasileira de maneira educativa e formativa, para o combate de práticas de discriminação, preconceito e de racismo estrutural presentes nos âmbitos sociais e espelhada dentro do ambiente escolar. A primeira atividade referenda a literatura *Ashanti, nossa pretinha*, com a interpretação comparativa da família de Ashanti e a família de cada um.

Figura 49 - Comparação de família de Ashanti com a da estudante (estudante Glória Maria)



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Quadro 5 - Reescrita do texto comparação da família de Ashanti com a da estudante - Glória Maria

| | |
|--|--|
| <p>A família de Ashanti</p> <p>Em um lugar muito bonito vivia um casal e a mulher estava grávida. Foram a um sábio para descobrir o que era o bebê. Era uma menina pretinha e todos esperaram com muito amor.</p> | <p>A minha família</p> <p>Eu também fui amada e esperada por todos assim como ela. Eu também tenho semelhanças com a família de Ashanti e meus avós me esperavam com muito amor também.</p> <p>Diferença: o médico que revelou a mamãe que era uma menina.</p> <p>Eu moro no sítio como Ashanti e casas perto uma da outra.</p> |
|--|--|

Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

A semelhança entre as famílias é o amor, o cuidado e a presença dos avós, assim como a sabedoria da comunidade rural são os traços que ligam, bem como a identificação da família negra nas duas famílias. A concepção de família ultrapassa as paredes de casa e adentra na comunidade, como é representado no desenho.

Dessa maneira, essa proposta com didática decolonial antirracista dentro do âmbito escolar permite a compreensão da importância identitária que possuímos em nossa cultura, vivenciada cotidianamente, mas que não se valoriza, em virtude da cultura colonialista capitalista de vivência nos moldes culturais do europeu como único validado.

A compreensão de família na cultura africana transcende pai, mãe e irmãos. Família é toda comunidade, como ainda é vivido pelas as pequenas zonas (ambiente) rurais, núcleo de cuidado e respeito, sobretudo, aos idosos, senhores da sabedoria e da oralidade.

Figura 50 - Comparação de família de Ashanti com a da estudante (Estudante: Teresa de Benguela)



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Quadro 6 - Comparação da família de Ashanti com a de Teresa de Benguela- Reescrita do texto

Família de Ashanti é uma mulher guerreira ela é preta. Tem sua família que ela gosta muito do seu pai e de sua mãe. Ela é trabalhadora e tem pele negra.

Minha família é negra gosto muito da minha família também. Tenho orgulho. Somos família negra igual a de Ashanti somos iguais e todos respeitam uns aos outros.

Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Compreendemos que as oficinas trabalhadas na primeira literatura fizeram o/a estudante Teresa de Benguela refletir positivamente sobre a importância da família, sobretudo na afirmação de sua identidade negra, bem como de toda sua família. Dessa forma, as literaturas infantojuvenis afro-brasileiras com escritoras negras influenciam positivamente na construção da identidade através da representatividade da narrativa e na imagem do negro na concepção de mundo, história e cultura.

Nas oficinas da literatura *Cabelo Ruim?* Evidenciamos o entrelace da temática do cabelo crespo presente na narrativa literária com a música *Raízes*, da cantora Negra Li. E, entre as reflexões, destacamos alguns desenhos sobre a representação da letra/música como maneira de consolidar a reflexão acerca da importância do cabelo crespo como raiz da ancestralidade negra e do empoderamento afirmativo, como a representatividade do cabelo como símbolo de resistência e (re)existência da ancestralidade negra. Destacamos alguns fragmentos da música (Álbum *Raízes*, 2018):

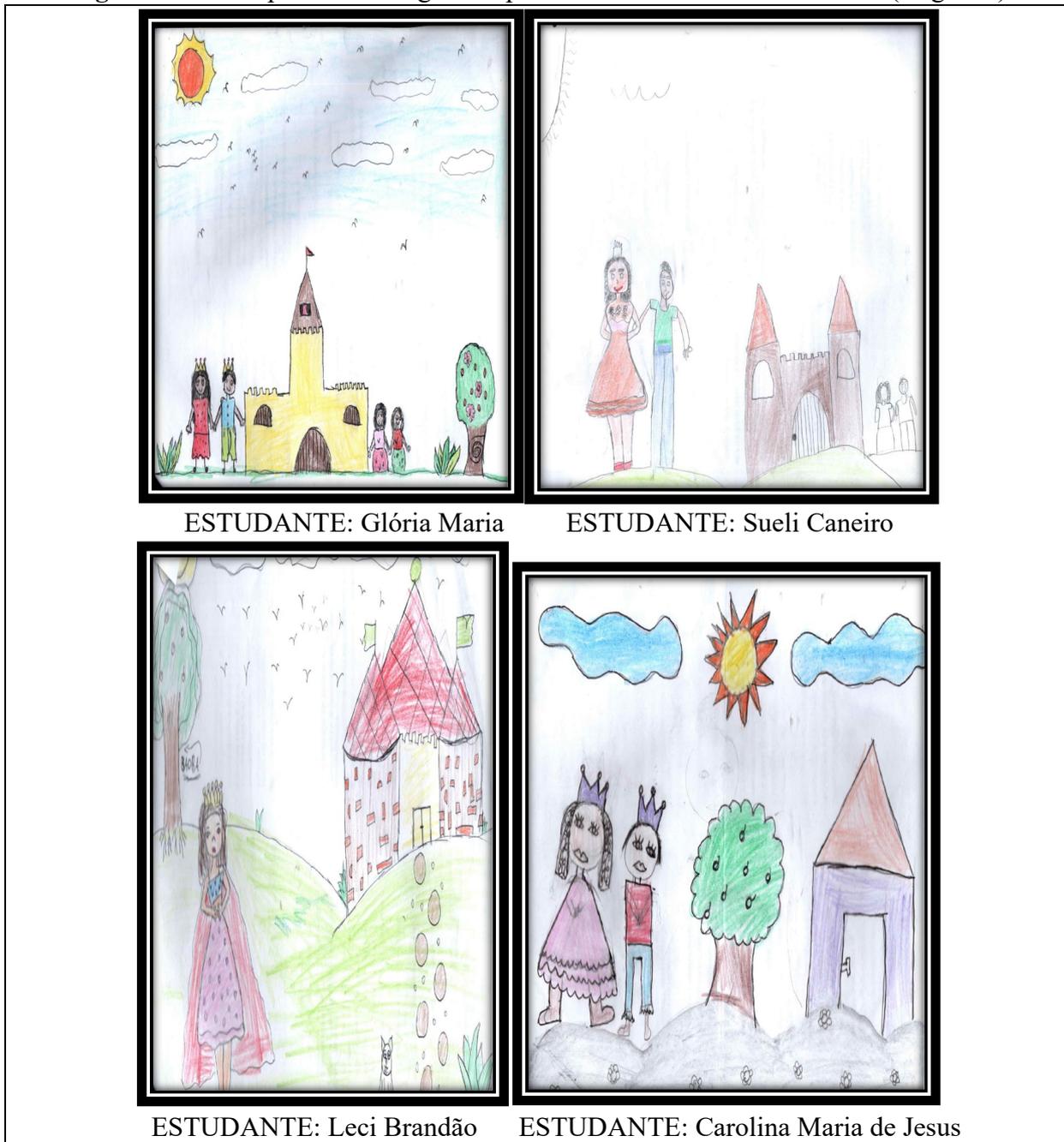
Música *Raízes*, Negra Li

Você ri da minha pele
 Você ri do meu cabelo
 Saravá, sou sarará, e assim quero sê-lo (quero sê-lo)
 Já é tempo de sonhar, superar o pesadelo
 Ninguém mais vai nos calar e acorrentar o meu tornozelo
 Sou rainha de Sabá
 A coroa é o meu cabelo
 O meu canto milenar
 Ninguém pode interrompê-lo[...]
 Eu venci o preconceito e fiz de um jeito
Que vários se inspiram em mim
Com muita resistência, virei referência
Pra outros que vem de onde eu vim
Da Brasilândia pro Brasil inteiro
 Hoje sirvo de modelo
 É preciso respeitar
 Minha pele, meu apelo[...]
 (Grifos nossos).

Nesse sentido, os/as estudantes representaram, através de desenho, o reinado da mulher negra a partir da reflexão da letra/música *Raízes*, de Negra Li. O importante dos desenhos realizados pelos/as estudantes é que esses refletiram que toda mulher negra é rainha, pois nossa ancestralidade, desde a rainha de Sabá à cantora negra Li, permitiu aos estudantes/colaboradores/as perceberem sua importância de ser menina/mulher, e que seu

cabelo crespo não limita acesso, mas representa a força e lutas de muitas mulheres negras que vieram antes, abrindo caminhos para que hoje pudéssemos estar estudando sobre a história e cultura da ancestralidade negra de maneira efetiva e positiva.

Figura 51 - Compilado de imagens- representatividade da música *Raízes* (Negra Li)



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

É preciso compreender que todas as meninas/mulheres devem ter acesso aos espaços da intelectualidade e de liderança, devem ter, sobretudo, orgulho de pertença à ancestralidade africana de mulheres fortes e insubmissas diante da cultura imposta ao povo negro.

Descolonizar e ressignificar as questões relacionadas ao cabelo crespo é uma necessidade de extrema importância visto que, historicamente, no contexto brasileiro as questões relacionadas ao cabelo crespo na sociedade remetiam à inferioridade nas relações sociais e exclusão de acesso aos trabalhos de maior visibilidade. Como evidencia Gomes (2019, p.14):

O cabelo crespo figura como um importante símbolo da presença africana e negra na ancestralidade e na genealogia de quem o possui. Mesmo que a cor da pele seja mais clara ou mesmo branca, a textura crespa do cabelo, em um país miscigenado e racista, é sempre vista como um estigma negativo da mistura racial e, por conseguinte, é colocada em um lugar de inferioridade dentro das escalas corpóreas e estéticas construídas pelo racismo ambíguo brasileiro. Mesmo que a textura crespa do cabelo não seja exclusiva dos povos africanos, o racismo lhe impõe um reducionismo perverso, e a sociedade brasileira aprendeu a olhá-la como sinal não só de mistura, mas a parte considerada socialmente e “biologicamente” inferior da mestiçagem.

A questão do cabelo crespo corrobora de maneira simbólica como prática racista dentro dos contextos sociais. Problematizar e trazer as discussões para o ambiente escolar com a literatura *Cabelo ruim?* Nos permite combater o racismo por meio da suavidade e encantamento a qual o contexto literário é amparado, enfatizando o cabelo como resistência da ancestralidade negra de maneira afirmativa da identidade negra brasileira. Como salienta o Parecer N.º: CNE/CP 003/2004, no qual se discute sobre a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos (Brasil, 2004, p.05).

Ressignificar as questões identitárias de maneira positiva corrobora para que os jovens tenham motivação para assumir sua negritude com empoderamento psicológico, educativo, político e identitário. Tornar-se negro/a é assumir sua identidade, não esquecendo o silenciamento imposto, é sobretudo se impor diante das realidades, recriando-se, resistindo e (re)existindo como forma de visibilidade do legado ancestral na história e cultura africana e afro-brasileira, bem como na sua importância na/com/para a sociedade brasileira.

Nesse sentido, a musicalidade e o texto da música da cantora Negra Li auxiliam com motivação valorativa do cabelo crespo como a coroa da mulher negra, afirmando sua ancestralidade africana de reinados femininos. A representatividade denota a importância não somente para as três personagens do contexto literário, como também para os/as estudantes/colaboradores/as durante o enredo de apresentação das protagonistas negras da literatura e do enredo narrativo, propiciando a autoaceitação da identidade negra a partir do cabelo crespo, que por muito tempo era um motivo de exclusão nos espaços sociais em seus diferentes contextos.

Nas oficinas com a literatura *O Black Power de Akin*, estudamos, na etapa da sequência básica, a interpretação, a comparação da narrativa literária com o curta metragem: *Vista a minha pele*, criado pelo MEC, que aborda a questão do preconceito racial, (que narra uma história invertida, onde as pessoas negras são a classe dominante e os brancos foram escravizados), como também, a ligação com a música de Gabriel o pensador: *Racismo é burrice*, do álbum, MTV ao Vivo. Esse é o primeiro álbum ao vivo do rapper brasileiro Gabriel o Pensador, lançado em 2003, com o *hip hop* e o *rap* como gêneros musicais, no entendimento do racismo e do antirracismo.

A intersecção entre a música: *Racismo é burrice*, o curta-metragem *Vista a minha pele* e a narrativa literária *O Black Power de Akin* permitiu que os estudantes/colaboradores/as realizassem uma interpretação crítica e compreensiva a respeito da diversidade étnica e cultural e da existência do racismo multifacetado nas esferas da sociedade brasileira. Esse reconhecimento se faz necessário para que ocorra a descolonização do pensamento racista e reconhecimento da importância do povo negro, bem como dos povos originários, promovendo uma verdadeira educação antirracista e inclusiva das diversidades étnicas e culturais, que compõe a estrutura de formação populacional do país. Nesse sentido, corrobora a letra/música:

Racismo é burrice

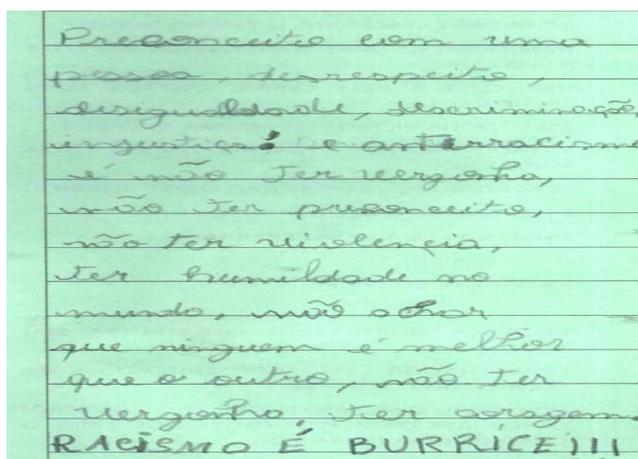
Gabriel o pensador

Salve, meus irmãos africanos e lusitanos, do outro lado do oceano
 O atlântico é pequeno pra nos separar
 Porque o sangue é mais forte que a água do mar
 Racismo, preconceito e discriminação em geral
 É uma burrice coletiva sem explicação[...]
 O racismo é burrice, mas o mais burro não é o racista
 É o que pensa que o racismo não existe
 O pior cego é o que não quer ver
 E o racismo está dentro de você
 Porque o racista na verdade é um tremendo babaca[...]
 Precisamos da lavagem cerebral pra acabar com esse lixo que é uma herança cultural
 Todo mundo que é racista não sabe a razão
 Então eu digo meu irmão
 Seja do povão ou da elite
 Não participe[...]

A descolonização das mentes que a letra/música promove no pensamento reflexivo se dá através do reconhecer a existência do racismo nas estruturas sociais, costurada na narrativa *O Black Power de Akin*, e corrobora para a ressignificação da/do negra/o nos espaços sociais, bem como na representação do lugar da fala da pessoa negra frente às problemáticas relacionadas ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Neste sentido refletimos, na etapa da sequência didática de interpretação, a partir do estudo na oficina com as discussões sobre preconceito, discriminação e racismo, nas tessituras da narrativa literária supramencionada, do curta-metragem e a musicalidade.

Compreender o papel da escola para a descolonização das mentes é uma prática antirracista decolonial e essencial para as mudanças no pensar e agir de crianças e jovens, pois eles serão os multiplicadores de ações antirracistas dentro da escola e nos contextos sociais em que fazem parte.

Figura 52 - Texto interpretativo sobre preconceito, discriminação e racismo (estudante Marielle Franco)



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Quadro 7 - Reescrita do texto: texto interpretativo sobre preconceito, discriminação e racismo, estudante: Marielle Franco

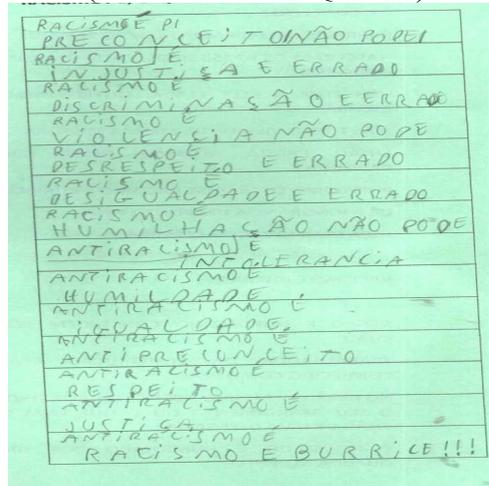
Preconceito com uma pessoa diz respeito a desigualdade, discriminação, injustiça; antirracismo é não ter vergonha, não ter preconceito, não ter violência, ter humildade no mundo, não achar que é melhor que o outro, ter coragem. RACISMO É BURRICE!!!

Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Os estudantes, ao escreverem sobre as diferentes facetas do racismo, agem inicialmente com ações preconceituosas e discriminatórias que corroboram para a propagação do racismo nas esferas e instâncias sociais, atuando com intolerância, desigualdade social, desrespeito e

injustiça, práticas que negligenciam ações de políticas públicas que fomentam a presença negra nos espaços de poder e autarquias da sociedade. O antirracismo age no sentido de combater, e trabalha, primordialmente, na prática política educacional histórica do povo negro, evidenciando a descolonização das mentes.

Figura 53 - Texto interpretativo sobre preconceito, discriminação e racismo (estudante Maria Quitéria)



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Quadro 8 - Reescrita do texto: texto interpretativo sobre preconceito, discriminação e racismo. Estudante: Maria Quitéria

Racismo é preconceito e não pode; racismo é injustiça e é errado; racismo é discriminação; racismo é desrespeito; racismo é violência; racismo é desigualdade; racismo é humilhação; racismo é intolerância;
Antirracismo é humildade; antirracismo é igualdade; antirracismo é antipreconceito; antirracismo é respeito; antirracismo é justiça; RACISMO É BURRICE!!!

Fonte: Acervo da professora/pesquisadora Patrícia, 2024.

Compreende-se que o racismo é um sistema de opressão nas relações de poder quando se coloca uma raça superior a outra. Isso ocorreu aqui ao sequestrar pessoas do continente africano, tentar apagar sua identidade, cultura e história e escravizar por quase quatro séculos. Após a abolição o racismo foi se estruturando através da perpetuação da desumanização por não ser fornecida nenhuma forma de reparação e reconhecimento da importância da população negra para o país. O racismo subalterniza e marginaliza sem fornecer nenhuma política pública social, educacional ou econômica, estruturando todos os âmbitos sociais para a não inclusão ou abertura de acesso aos serviços públicos essenciais.

“Antirracismo é humildade; antirracismo é igualdade; antirracismo é antipreconceito; antirracismo é respeito; antirracismo é justiça”. A descolonização das

mentes a partir das narrativas literárias decoloniais, com mulheres que vivenciaram o racismo em seus corpos, nos revela a preponderância e a força que essa narrativa propõe para a cura dos corpos/almas de crianças negras e não-negras. Pois, com o racismo não sofrem somente as pessoas negras, mas todas pessoas que fazem parte do sistema de base colonialista e que pertencem às classes sociais menos favorecidas.

Apresentar estes conhecimentos aos jovens permite, no presente e no futuro próximo, uma mudança comportamental de respeito às diferenças, e a humildade como prática humana e humanitária nas relações sociais de valorização e reconhecimento da equidade para o acesso à educação, habitação, alimentação e trabalho como direito humano, como prática efetiva e diária. Esses são alguns exemplos de viver de maneira democrática, inclusiva e humanizada. É o que propõe uma educação antirracista decolonial.

Iniciamos a partir de agora uma análise comparativa do questionamento (não - obrigatório), sobre a autodeclaração cor/raça, realizado no questionário inicial e final, objetivando identificar o entendimento das/os estudantes sobre questões da identidade negra e sua representatividade no corpo, pois este requisito é essencial para o comprometimento de uma educação voltada para o ensino das/para relações étnico-raciais na valorização e reconhecimento da diversidade étnica e cultural, sobretudo, as questões da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Ao nos debruçarmos no quantitativo dos colaboradores da pesquisa e em sua composição, percebemos 13 meninos e 9 meninas, com idade entre 9 a 12 anos, notoriamente com senso crítico mais aguçado para as reflexões sobre si e sobre o mundo que as rodeiam e nuances identitárias que se apresentam com uma relevância ímpar, em virtude de sua transição biológica e educacional. Considerando que a maioria dos colaboradores da pesquisa que compuseram nosso trabalho eram meninos, era primordial problematizar e romper pensamentos que persistem fazer parte do imaginário relacionado às questões de gênero, sobrepostas pelo patriarcalismo nas ramificações do machismo e misoginia, privando as meninas/mulheres a conquistar e ocupar espaços direcionados unicamente aos meninos/homens.

Tematizados e otimizados de maneira afirmativa, trabalhamos a presença forte e guerreira de desbravar veredas nas encruzilhadas da sociedade que as meninas/mulheres, sobretudo as negras, a partir das narrativas das literaturas tematizavam: a presença da mulher nos espaços de poder e liderança, contemplada nas oficinas das literaturas de literatura *Ashanti*, *nossa pretinha* e *Cabelo ruim?*, nos trabalhos didáticos direcionados à equidade dentro do

ambiente escolar e familiar e, no decorrer do seu processo evolutivo, nos âmbitos sociais que farão parte.

O questionamento acerca da sua identificação cor/raça, apresenta uma preponderância que caminha em torno da autodeclaração para enveredarmos nas avenidas identitárias da nossa ancestralidade, que compuseram o país, além de direcionar discussões crítico-reflexivas acerca das relações étnico-raciais na historicidade brasileira. Cavalleiro (2012), em sua pesquisa de mestrado: *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, constatou o silêncio velado nas discussões na esfera familiar, e sobretudo no contexto escolar, no trato das discriminações, preconceito e racismo vivenciados por crianças negras na escola. Esse silêncio velado foi historicamente construído e imposto pelo colonizador e estruturado em todos contextos sociais, políticos, econômicos e educacionais, reverberando nas mentes dos indivíduos que a melhor opção é o silenciamento de qualquer tipo de diálogo que corrobore na efetivação em discussões sobre as relações étnico raciais e sua diversidade, e essa ação não surte efeitos na construção da identidade positiva das crianças e jovens brasileiros.

Compreender “quem eu sou?” “De qual história e cultura sou descendente?” São questionamentos essenciais para a construção da identidade efetivada no contexto escolar. É sabido e constatado que o silêncio impera nas ambiências familiares e escolares, em inúmeras pesquisas em relações escola-família com a temática étnico-racial. O entendimento sobre a historicidade negra brasileira de modo afirmativa corrobora para a efetiva ação de conhecê-la e orgulhar-se da identidade negro-brasileira, para de fato assumi-la.

Este pensamento é arbitrariamente arquitetado pela perspectiva da colonialidade modernista e capitalista, facetas da mesma moeda, sucessoras dos estudos que tendem a domesticar as mentes, com colonialidade do poder, do ser e do saber, que trabalham diretamente com a propagação da inferiorização e subalternização dos saberes dos povos colonizados, sendo levados ao silenciamento. Como evidencia Quijano (2007) *apud* Oliveira e Candau (2010, p.19). “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder”. Em conformidade, corrobora, Sacristán *apud* Candau (2011, p.241):

Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante.

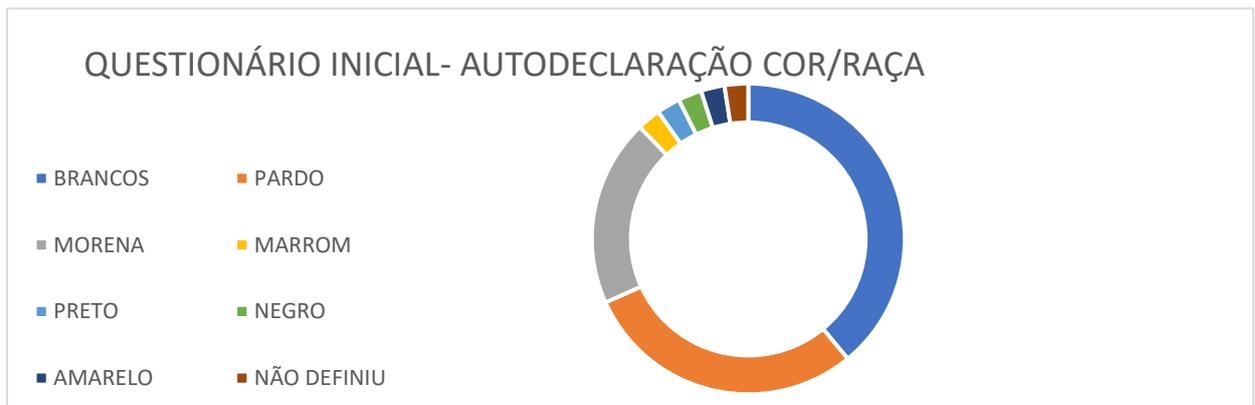
A pedagogia da decolonialidade no espaço escolar visa combater resquícios presentes nas estruturas das sociedades, dessa segregação normativa única, e reverência a arte do conhecimento plural, sobretudo trazendo os pensamentos e ações referendados na ótica e linguagem dos povos subalternizados, (re)existentes e resistentes, aqui referendados pelas narrativas literárias infantojuvenis com escritoras negras brasileiras.

Nesse sentido, no primeiro gráfico elaborado no questionário inicial sobre a autodeclaração, constatamos alguns apontamentos, como as expressões: “morena”, “marrom”, ou ainda, não saber opinar ao grupo de pertencimento. Ou seja, alienados pela ótica da colonialidade, que confunde e não tem nenhum compromisso em esclarecimento da historicidade perpassada na educação multicultural, eles evocam saberes e fazeres dos diferentes povos e suas identidades de forma positiva.

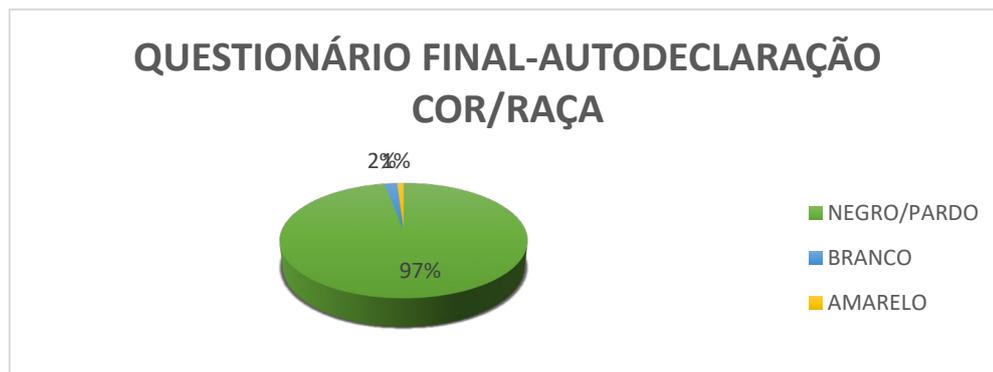
Quadro 9 - Gráfico demonstrativo autodeclaração inicial dos estudantes

Fonte: Elaborado pela professora/pesquisadora, 2024.

Ao serem referendadas as questões da identidade negra com ações pedagógicas positivas, voltadas para a ancestralidade africana e afro-brasileira, prescrtudadas nas literaturas infantojuvenis e tematizadas a história e cultura africana e afro-brasileira, obtivemos um resultado positivo na edificação de pensamento crítico acerca de sua autodeclaração cor/raça, que anteriormente, rodeava-se em expressões, para não assumir a identidade negra.



Quadro 10- Gráfico demonstrativo de autodeclaração final dos estudantes



Fonte: Elaborado pela professora/pesquisadora, 2024.

A identidade (re)construída oriunda de uma historicidade positiva acerca da sua ancestralidade corrobora para laços afetivos com o passado, que se faz presente, rememorados para a constituição de nossas identidades, como corrobora Hall, (2006, p.38). “Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. Desse modo, compreende-se que identidade se constrói no decorrer da vida em comunidade, no entrelaçe do eu com o outro (sociedade).

Nesse contexto, adentramos no questionário final, dividido em dez indagações referentes às oficinas experienciadas a partir das literaturas estudadas durante os dez encontros (9 oficinas e a culminância), iniciadas no mês de julho e finalizadas em dezembro de 2023, na Escola Municipal João XXIII, Pocinhos- PB.

O primeiro questionamento foi abordado de maneira ampla: o que mais gostou nas oficinas pedagógicas vivenciadas com as três literaturas estudadas? E por quê? Notoriamente queríamos ver a relevância do entrelace do enredo das literaturas na dinamicidade das vivências. Destacamos as seguintes respostas.

Quadro 11 - Respostas do questionário: sobre o que mais gostou das oficinas

“O teatro, as pinturas, as biografias, capoeira, as histórias, as pinturas de rosto. Mas, a capoeira foi o mais interessante! Muito legal em saber que é da tradição africana”.

Estudante Petronilha Beatriz Gonçalves.

“Eu gostei das literaturas: Ashanti, Cabelo Ruim? e do de Akin. Das apresentações, músicas, também da capoeira e os colegas lutando e do berimbau e o grupo de capoeira que visitou a gente”.

Estudante Teresa de Benguela.

“Eu gostei da capoeira e teatro porque eles ensinam toda a história das pessoas negras e ajudam as crianças a não terem preconceito”.

Estudante Neusa Baptista Pinto.

Fonte: Elaborado pela professora/pesquisadora, 2024.

Ao nos debruçarmos nas afirmativas das/os estudantes, compreendemos a importância de “experienciar” com abertura indagações e construção de um pensamento crítico sobre as realidades vivenciadas ou experienciadas. Nesse sentido, corrobora Bondiá (2002, p.28). “[...] experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer””. Depreende-se que essa “abertura” é o primeiro movimento na descolonização das mentes e na ressignificação da nossa historicidade, ao revelarmos a afirmativa da/o estudante Neusa Baptista Pinto afirma que: “[...] ajudam as crianças não terem preconceito”, ou seja, remete-nos a ter um pensamento crítico a partir do conhecimento evocado pelas vivências literárias de conhecer a história e cultura com representatividade positiva da criança e jovem negra/o e não negra/o.

No segundo questionamento, inferimos sobre os ensinamentos da a literatura *Ashanti, nossa pretinha* de Taís Espírito Santo, propondo um diálogo de relato do que mais gostou ou que mais chamou atenção na literatura estudada. Sabendo que o tema central da literatura é o amor na/entre família negra, situado na espera da menina Ashanti. Salientamos as seguintes afirmativas:

Quadro 12 - Respostas do questionário: Sobre o que mais gostou na oficina da literatura *Ashanti, nossa pretinha*

| |
|---|
| <p>“Eu gostei mais na hora que o papai está falando com Ashanti na barriga da mamãe” Estudante Maria Quitéria.</p> <p>“Sim. Gostei da literatura. Minha família parece com a de Ashanti” Estudante Sueli Carneiro.</p> <p>“O livro de Ashanti foi muito divertido porque fala da união familiar” Estudante Elsa Soares.</p> <p>“Eu gostei da cor dela e do cabelo dela” Estudante Leci Brandão.</p> |
|---|

Fonte: Elaborado pela professora/pesquisadora, 2024.

A literatura *Ashanti, nossa pretinha*, apresenta um enredo encantador que exala o amor e o cuidado da família negra, acrescentando conceitos a partir das vivências entre os membros da comunidade como família, bem como permite às/aos estudantes perceberem particularidades

correspondentes às famílias das/os colaboradoras/es e a representatividade dos personagens com imagens que expressam traços positivos do cabelo, vestimenta e cor de pele.

A terceira indagação referendou-se na identificação de alguma situação vivenciada pelos personagens ou pelo enredo apresentado que já foi vivenciado por elas/eles. Salientamos as seguintes afirmações.

Quadro 13 - Respostas do questionário: Sobre aspectos da família de Ashanti

| |
|---|
| <p>“Minha família é igual a de Ashanti” Estudante Glória Maria</p> <p>“Sim. Porque a família dela é igual a minha negra. Somos iguais! Temos o mesmo sangue!” Estudante Neusa Baptista Pinto.</p> |
|---|

Fonte: Elaborado pela professora/pesquisadora, 2024.

O reconhecimento da identidade negra de forma empoderada se entrelaça ao letramento racial crítico, termo referendado e cunhado pela professora Maria Aparecida de Jesus Ferreira, a partir de seus trabalhos e estudos alinhados à linguística aplicada crítica a partir das reflexões feitas por Alastair Pennycook (2001) e a reflexões da teoria racial crítica feitas por Gloria Ladson-Billings (1998). Dessa maneira Ferreira (2015) *apud* Ferreira (2022, p. 207) afirma:

Letramento racial crítico reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos 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**, seja **no ambiente escolar, universitário**, seja **em nossas famílias**, seja nas **nossas relações sociais**. [...] e como formadora de professoras e professores que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade (grifos da autora).

É nesse sentido, que as literaturas infantojuvenis de escrita negra e feminina ressignificam a identidade nacional e corroboram na (re)construção da identidade de cada estudante, bem como desenvolvem raciocínio crítico na perspectiva do letramento racial crítico, uma vez que corroboram com reflexões da historicidade das relações étnico-raciais. Dessa maneira, a literatura exerce um papel preponderante e significativa na condução da re(existência) do povo negro brasileiro e no *locus* da intelectualidade permeada pelas vozes no movimento da decolonialidade no trato das relações étnico-raciais. À vista disso, Munanga, (2005, p.16) afirmou:

[...] não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar de condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade.

O direcionamento é que a leitura das narrativas literárias com temáticas da história e cultura africana e afro-brasileira e de autoria negra e feminina proporcionam um apontamento para as vozes decoloniais, além de edificarem os pensamentos a partir do reconhecimento da pluralidade étnica e cultural, configuram-se como narrativas que encantam e educam nas diferentes infâncias e juventudes negras e não-negras.

O quarto, quinto e sexto questionamentos foram direcionados à literatura *Cabelo Ruim?* Da escritora Neusa Baptista Pinto: o que mais gostaram e sobre a representatividade do cabelo crespo como a origem identitária. E, se alguém já sofreu alguma forma de discriminação ou preconceito direcionado aos cabelos. Nesse sentido, obtivemos as retribuições seguintes:

Quadro 14 - Respostas do questionário: Sobre a representatividade do cabelo crespo na literatura *Cabelo Ruim?*

“O cabelo representa a identidade negra”.

Estudante Maria Quitéria.

“Sim, representa a origem identitária. Porque o cabelo dela é bonito e tem a ancestralidade”.

Estudante Anielle Franco.

“Sim. Porque a gente deve ter orgulho da nossa pele e do nosso cabelo.” já sofri preconceito na escola, mas agora eu não deixo mais, por que tenho orgulho da minha cor”.

Estudante Lélia Gonzalez.

Fonte: Elaborado pela professora/pesquisadora, 2024.

Nilma Lino Gomes, em seu livro *Sem perder raiz*, fruto de pesquisa do seu doutorado, reflete sobre a importância do cabelo crespo e os diferentes tipos de penteados como forma de alicerçar a autoestima da menina/mulher negra no cuidado com a estética, como maneira de resistência da ancestralidade africana além da diáspora. Isso é feito a partir de um conhecimento aprofundado da ancestralidade positiva, aguerrida para a ressignificação dessa representatividade, uma vez que a discriminação pelos corpos que possuem cabelos crespos se fez presente no contexto da sociedade racista brasileira, direcionando inferioridade e exclusão nos espaços sociais. Nesse sentido, corrobora Gomes (2019, p. 24-25):

Cabelo crespo e corpo podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. [...] O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo.

As revelações sobre o cabelo e cor de pele nas afirmações das/os estudantes colaboradores se entrelaçam com o pensamento de Nilma Gomes: o cabelo e cor de pele representam a identidade da pessoa negra em virtude de toda forma discriminatória, preconceituosa e racista da sociedade brasileira. A autoaceitação é essencial para a pessoa negra tornar-se negra, como a autora Neusa Santos Sousa (1983) dialoga, que o indivíduo negro/a necessita se aceitar positivamente para assumir sua identidade e vencer os obstáculos do racismo que ainda se faz presente nas estruturas da sociedade.

Ou ainda, Munanga (2020), em seu livro *Negritude*, sinaliza que antes do indivíduo assumir a identidade negra, ele precisa mergulhar em sua negritude (história), ou seja, na autoaceitação positiva de sua ancestralidade e seus traços fenótipos e estéticos. No momento em que, a/o jovem estudante Lélia Gonzalez revela-nos que: **“a gente deve ter orgulho da nossa pele e do nosso cabelo. já sofri preconceito na escola, mas agora eu não deixo mais, por que tenho orgulho da minha cor.”** De fato, a/o estudante assumiu sua identidade negra, pois tem orgulho de ser negra/o, de assumir-se na condição de indivíduo negra que não almeja embranquecer.

As indagações seguintes, são direcionamos à literatura *O Black Power de Akin*, de autoria de Kiusam de Oliveira, que conecta as problemáticas da discriminação e preconceito que adoecem tantas crianças e jovens no contexto escolar. E, há também um desdobramento de autoconhecimento da ancestralidade a partir do *griô*, representado na literatura pelo avô, seu Dito Pereira. Dessa forma, interrogamos sobre as situações discriminatórias vividas por Akin, relacionando-as a alguma situação vivida ou presenciada. Indagamos sobre a parte do enredo que se sobressaiu em seu entendimento, como também, a questão do empoderamento identitário relacionado ao personagem principal ao assumir sua identidade negra. Destacamos algumas declarações relevantes para o estudo:

Quadro 15 - Respostas do questionário: Sobre o que mais gostou da literatura *O Black Power de Akin*

“Gostei quando ele supera, sabendo que seu cabelo não é ruim”.

Estudante Marielle Franco.

“Eu gostei da transformação de Akin”.

Estudante Lélia Gonzalez.

“Quando os meninos pedem desculpas para Akin”.

Estudante Anielle Franco.

“Eu gostei, que o Akin não teve mais vergonha de ir com o cabelo sem boné”.

Estudante Maria Quitéria.

“Akin está de parabéns por ter enfrentado os meninos maus e ter orgulho do seu cabelo e de sua cor”.

Estudante Antonieta de Barros.

Fonte: Elaborado pela professora/pesquisadora, 2024.

Podemos inferir que as/os estudantes referenciaram os momentos de confrontos da identidade e os desdobramentos no enfrentamento das práticas discriminatórias vivenciadas pelo protagonista da literatura. Na última indagação referendamos a respeito do que foi aprendido com os estudos nas oficinas temáticas a partir das literaturas infantojuvenis estudadas: *Ashanti, nossa pretinha*; *Cabelo Ruim?* e *O Black Power de Akin*. Destacamos as aprendizagens a seguir:

Quadro 16 - Respostas do questionário: Sobre o que mais gostou em todas oficinas temáticas experienciadas

“Eu tenho orgulho da minha cor de pele, do meu cabelo cacheado e da minha capoeira”.

Estudante Glória Maria.

“Na história de Ashanti aprendi que todos devem ter amor um pelo outro; na de Cabelo Ruim? que ninguém tem cabelo ruim; já de Akin que não se deve ter racismo no mundo”.

Estudante Marielle Franco.

“Eu aprendi que o racismo é feio, que a gente tem que ter respeito com as pessoas e nós podemos ser o que quisermos”.

Estudante Maria Quitéria.

“Que não podemos apelidar os nossos amiguinhos e ninguém da nossa família. E, que não vou deixar ninguém falar mal de mim! Por que eu tenho orgulho do meu cabelo e da cor da minha pele”.

Estudante Lélia Gonzalez.

Fonte: Elaborado pela professora/pesquisadora, 2024.

Podemos compreender também que esta/e estudante/colaborador/a realizou um letramento racial crítico. Nos debruçamos na leitura literária de maneira crítica, trazendo um diálogo sobre as questões do racismo relacionadas às relações étnico-raciais, sobrepondo as

discussões de uma literatura que permite uma interação crítica frente a tais problemáticas vivenciadas no seio da sociedade.

Compreendemos que os resultados evidenciados ao término desse trabalho, experienciado com as/os estudantes do 5º ano da Escola João XXIII, alicerçado na proposta de uma educação antirracista e pedagogia decolonial, corroborou de maneira efetiva com a lei Federal 10.639/2003, e referenda a emancipação do pensamento crítico e reflexivo acerca das relações étnico-raciais e da (re)construção e valorização da identidade negra com prática efetiva de respeito à diversidade pluriétnica e multicultural no cotidiano escolar, sobretudo, o orgulho de ser negra/o, como também, a curiosidade aguçada de saber histórias pretas.

É certo que a escrita negra feminina, além de representatividade de lugar de fala, ela corrobora com o direito de uma educação emancipatória, humanizada e humanizadora na ressignificação das relações étnico-raciais de forma que a equidade se faça presente nos contextos sociais, que a menina/mulher possa ocupar espaços que almeja na sociedade e que menino/homem contribua de maneira afirmativa para as conquistas do feminino sem distinção de gênero, classe ou raça/etnia.

5.3 Produto Educacional: E- Book- Trilhando caminhos, desenhando histórias e tecendo Saberes: escritoras negras e a literatura infantojuvenil em prática antirracista e decolonial

O E-book Trilhando caminhos, desenhando histórias e tecendo Saberes: escritoras negras e a literatura infantojuvenil em prática antirracista e decolonial encontra-se em anexo, no final desse trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências experienciadas neste trabalho contribuíram para mudanças positivas e significativas na observância das potencialidades e historiografia das mulheres negras na sociedade brasileira, em sua luta, resistência e (re)existência frente ao racismo, sexismo, misoginia, capitalismo e ao sistema patriarcal imposto para silenciar os corpos negros, camuflar e negar sua presença nos espaços de intelectualidade.

Através de incontáveis lutas por direitos e espaços nos âmbitos sociais, principalmente, no mundo das letras, as intelectuais negras unidas ao Movimento Negro Feminista conquistaram e estão conquistando os lugares de fala, nas diferentes esferas e âmbitos sociais, pautadas em legislações que permitem o espaço de direito de fala, a exemplo da Lei 10.639/2003 para fissurar o currículo educacional colonialista de história única.

A literatura infantojuvenil de escrita negra feminina permite uma abertura para novas epistemologias pedagógicas, com olhares de corpos negros e femininos, no reconhecimento, valorização e ressignificação da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como educar para o enfretamento do racismo multifacetado presente no território brasileiro.

As narrativas literárias de corpos negros femininos curam corpos e infâncias negras e não-negras com encantamento e empoderamento identitário, em tessituras que exalam amor, carinho e afeto à humanidade e à natureza, com respeito à ancestralidade em seus ensinamentos da cultura e história no entrelace de suas memórias para (re) construção da identidade das infâncias, diante das singularidades experienciadas nos contextos educacionais.

Os caminhos percorridos durante a escrita dissertativa e os trabalhos vivenciados no cotidiano escolar enquanto professora/educadora/pesquisadora antirracista foram essenciais para o amadurecimento como mulher, mãe, professora, educadora e pesquisadora diante de uma sociedade que ainda exclui os espaços intelectuais às mulheres negras e não-negras, com romantização e incapacitismo funcional nos contextos acadêmicos e de liderança social, política, educacional e empresarial.

A historiografia das mulheres negras e sua insubmissão diante da sociedade patriarcal, misógina, sexista e excludente representaram a força motriz para as dificuldades que surgiram durante a pesquisa e frente aos obstáculos que venham a surgir durante minha vida terrena nos diferentes papéis desempenhados no seio familiar, escolar, acadêmico e profissional.

Os resultados alcançados no contexto escolar, diante das experiências nas oficinas pedagógicas, foram essenciais na ressignificação identitária e na emancipação do pensamento crítico e reflexivo acerca das relações étnico-raciais, no empoderamento nas concepções da

negritude e identidade negra com mudanças no comportamento e cuidado uns com outros, na (re) construção e idealização de família, pautados no cuidado e afeto e que desde o ventre materno à espera existe muito amor dos pais e de toda comunidade:

- Os novos olhares valorosos à pessoa anciã da família e comunidade vista como guardiã da sabedoria, pessoa de aconselhamento da comunidade e de práticas de cura frente às enfermidades dos corpos e da alma;
- A valorização dos fenótipos dos cabelos/cor de pele como representação e ressignificação da ancestralidade negra em sua história e cultura negra e no empoderamento estético identitário entre reinados e ligação com a ancestralidade com África, berço da humanidade;
- O protagonismo negro feminino nos diversos âmbitos da sociedade foi essencial para os estudantes/colaboradores perceberem que podem ocupar os lugares que almejem, sobretudo as meninas, que desde infância são direcionadas a serem donas do lar, perceberem que podem ser cientistas, professoras, intelectuais, cantoras, escritoras, políticas, dentre outras;
- É preciso ter a sensibilidade de percepção que os meninos sofrem tão quanto as meninas com o racismo; que ele mata a alma dos corpos negros, que não é mi-mi-mi, como tantos dizem como maneira de camuflar e silenciar o racismo dentro e fora dos espaços escolares;
- Uma educação antirracista com a pedagogia decolonial deve estar presente diariamente, pois o racismo ainda se faz presente de maneira sutil e silenciosa;
- A literatura de escrita negra feminina educa e encanta com narrativas que entrelaçam memórias autorais com história e cultura da ancestralidade e pedagogias que entrelaçam a valorização, reconhecimento e ressignificação da historicidade sociocultural, política, educacional e identitários da ancestralidade negra africana e afro-brasileira evidenciadas nas produções literárias das escritoras negras;
- Uma educação antirracista transcende as paredes da escola e adentra nos seios familiares contagiando, educando e descolonizando pensamentos para a ressignificação positiva da negritude na historiografia brasileira.

Para o Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP), esse trabalho evidencia a importância do programa na educação inclusiva, democrática, antirracista e decolonial, sendo luz para futuras práticas pedagógicas antirracistas e como um reflexo de uma educação comprometida e alicerçada na humanização, democracia, antirracismo e decolonialidade, bem como um elo com os profissionais do Ensino Superior com as diferentes realidades de Educação do Campo, em nível estadual, regional e nacional.

A produção do material pedagógico, o e- book intitulado *Tecendo caminhos, desenhando histórias e construindo saberes: escritoras negras e a literatura infantojuvenil em prática antirracista e decolonial*, referenda a importância da escrita negra feminina no campo da intelectualidade literária, como espaço de conquista de luta dos movimentos sociais que outrora era destinado e ocupado por homens brancos da elite brasileira, objetivando enegrecer e descolonizar as mentes dos indivíduos, desenvolvendo um pensamento reflexivo de problemáticas vivenciadas na sociedade brasileira, bem como promovendo um conhecimento acerca da história e cultura africana e afro-brasileira, atrelados à normatividade da Lei Federal 10. 639/2003 e aos documentos de implementação e orientação educacionais para o ensino das relações étnico raciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADICHIE, C. Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Trad. Baum, Christina. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ÁFRICA, o berço da humanidade. Raízes Consciência Negra. **Youtube**, 05 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uUmuBjakSGU>. Acesso em: 17 de setembro de 2023.

A IMPORTÂNCIA da literatura – Taís Espírito Santo. **Podcast Pais Pretos do Coletivo Pais Pretos Presentes**. 17 de outubro de 2021. Disponível em: <https://podcastpaispretos.wordpress.com/2021/10/17/a-importancia-da-literatura-tais-espírito-santo/>. Visitado em 10 de agosto de 2023.

AKOTIRENE. Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo- Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus, 2002.

AMARELINHA africana – oficial. Impare Educação. **Youtube**, 20 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SfGfBoPIo0w>. Acesso em: 17 de setembro de 2023.

AMBIENTE escolar é um dos principais locais de violência racial no país, aponta pesquisa. **Alma preta**. 08 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/ambiente-escolar-violencia-racial-pesquisa/> Acesso 15 de janeiro de 2024.

ARAGÃO, Patrícia Cristina de; SOUZA, Patrícia da Silva; BARBOSA, Tallita Rosendo. Escrifografias de escritoras negras: narrativas literárias educando as infâncias e as juventudes. *In*: CHAVES, Edmilson Rodrigues; DAMASCENO, Gerviz Fernandes de Lima, DIAS, Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa (orgs.). **Educação em movimento: caminhos para (re)pensar o contexto educativo**. Itapiranga: Schreiben, 2023.e-book.

ARAÚJO, Elisa de Souza Silva. **Morrisson, Angelou e Evaristo: mulheres negras e escritas revolucionárias**. Tese. Doutorado.225 fl., Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAHIA revisa programa de proteção após assassinato de Mãe Bernadete. **Agência Brasil**. 20 de agosto de 2023. [https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-08/bahia-revisa-programa-de-protecao-apos-assassinato-de-mae-bernadete#:~:text=A%20m%C3%A3e%20de%20santo%20e,munic%C3%ADpio%20Sim%C3%B5es%20Filho%20\(BA\)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-08/bahia-revisa-programa-de-protecao-apos-assassinato-de-mae-bernadete#:~:text=A%20m%C3%A3e%20de%20santo%20e,munic%C3%ADpio%20Sim%C3%B5es%20Filho%20(BA).). Acesso em 17/09/2023.

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. ISBN:85-98843-01-6 (Série Pesquisa, v.03).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. 4ª ed. Tradução: Sérgio Milliea. São Paulo: Editora Difusão Européia do Livro, 1970.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org). Pesquisa- **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo, SP: Instituto Alana, 2023.

BENTO. Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BONDIÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas **Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. ISBN: 978-85-7018-698-0.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil** (de 25 de março de 1824). Constituição de 1824. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Residência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acesso em: 20 de outubro de 2023.

BRASIL. **Decreto de 15 de outubro de 1837** - Publicação Original. Câmara dos Deputados. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1837, Página 47 Vol. 1 pt II (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1824-1899/decreto-36969-15-outubro-1837-562324-publicacaooriginal-86258-pe.html> Acesso em: 15 de outubro de 2023.

BRASIL, **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890 - Publicação Original**. Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 2664 Vol. Fasc.X (Publicação Original). Lei de 16 de dezembro de 1830 - Código Criminal do Império do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-norma-pe.html>. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro DE 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm Acesso:10 de janeiro de 2024.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833 - 27.841. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 17 mar.2023.

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/2003/110.639.htm acesso em 20 de janeiro 2023.

BRASIL, **Lei Federal nº 11.645**, de 10 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, 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm acesso em 20 de janeiro 2023.

BRASIL, **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ingresso%20nas,Art. Acesso em: 10 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei n.º 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. **Lei Nº 12.987**, de 2 de junho de 2014. Dispõe sobre a criação do Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/112987.htm. Acesso em: 10 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023**. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/114532.htm

Acesso: 05 de maio de 2023.

BRASIL. **Resolução 01**, março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf> Acesso em: 22 de janeiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projovem Campo –Saberes da Terra**. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>. Acesso em 01 de novembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais** Brasília: SECAD, 2006

BRASIL. Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 18 de setembro de 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 15 de outubro de 2023.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade Cultural, Orientação sexual (v.10). Brasília: MEC/SEF,1997.

BRASIL, **Parecer CNE/CP 003/2004**, 10 de março de 2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Publicação. 10/03/2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso: 04 de janeiro de 2024.

CANDAUI, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. *In*: CANDAUI, Vera Maria (org.) **Rumo a uma nova didática**. 19. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 49-55.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CÂNDIDO. Antônio. O direito à literatura. *In*: CÂNDIDO. Antônio. **Vários escritos**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul., 2011.

CAPOEIRA já foi crime no Brasil, previsto no Código Penal. **Observatório do Terceiro Setor**. 27/07/2020. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/capoeira-ja-foi-crime-no-brasil-previsto-no-codigo-penal/#:~:text=De%201889%20a%201937%2C%20a,11%20DE%20OUTUBRO%20DE%201890>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005 339p. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832> Acesso em: 15 jan. 2024.

_____. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano. 2003. Cap. 7. p. 49-58. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/54022>. Acesso em 04/05/2023.

_____. Mulheres em movimento **Estudos Avançados /USP**, v.17, n. 49, p. 117- 132, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf>. Acesso em 03/02/2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (orgs.) **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.p. 141-160.

_____. Introdução. *IN*: BRASIL. **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.p.11-21.

_____. **Valores civilizatórios dimensões históricas para uma educação anti-racista**. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. Educação das relações étnico-raciais na formação de professores (as) de história: uma prática extensionista. **Cadernos Imbondeiro**, v. 3, n. 2, n.p., 2014. Educação, Ações Afirmativas e Relações Etnicorraciais. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/21846>.

CLAUDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Trad: Grupo de Pesquisa Narrativa de Professores. ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna. 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Bernadino; TORRES, Nelson Maldonado. GROSFOGUEL, Ramón. Introdução Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. In: COSTA, Bernadino; TORRES, Nelson Maldonado. GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. 09-26p. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação

racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.** Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor.** Salvador: EDUNEB, 2012.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2010. (Coleção consciência em debate/coordenada por Vera Lúcia Benedito).

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens.** São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Universidade de Paris 13. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. Revisão técnica de Fernando Scheibe. **Rev. Bras. Educ.** n. 17, v. 51, 523-536p, dez 2012, <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>.

DEMO, P. Pesquisar- o que é? *In*: DEMO, P. **Pesquisar princípio científico e educativo.** 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.11-44.

DUARTE, E.. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 31, p. 11–23, 2011. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9430> Acessado em: 05 de novembro de 2022.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de Literatura Afro-brasileira. **Revista Terceira Margem.** Rio de Janeiro, n.23. p. 113-138; julho/dezembro 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Revista Rassegna iberistica.** Vol. 37, Num. 102, pp. 259-280, Dicembre, 2014. ISSN 2037-6588. Disponível:https://www.researchgate.net/publication/308782497_Por_um_conceito_de_literatura_afro-brasileira. Acesso em: 18/julho/2023.

DUARTE. C. L. . Feminismo e literatura no Brasil . **Estudos Avançados**, v.17, n. 49 , p. 151-172, 2003. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9950>. Acesso em 09/09/2023

ELZA Soares - O Que Se Cala (Áudio Oficial)- Germano Douglas. **Youtube.** 18 de maio de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5ypEw_9BFfQ Acesso: 03 de dezembro de 2023.

ESPÍRITO SANTO, Taís. **Ashanti: nossa pretinha.** Ilustrações de Cau Luis. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos.** Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FELIPE, D. A.; TERUYA, T. K. Educação da população negra brasileira na formação da identidade nacional. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 15, n. 64, p. 111–133, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i64.8641931. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641931> . Acesso em: 15 jan. 2024.

FERRAROTTI, Franco. Sobre o método biográfico. *In*: NOVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2ed. Natal, RN: EDFRN, 2014. 29-56p.

FERREIRA, Maria Aparecida de Jesus. Letramento racial crítico. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org) **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

_____. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN** • v. 6, n. 14, p. 236-263. jul.–out. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48º ed.rev. São Paulo: Global, 2003.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p.360-371, jul./set. 2020.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: MEC - Secad (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/2003**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 39-61.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Dossiê Revista Política e Sociedade**. Volume 10, n.18, p. 133 – 154, abril de 2011. doi:10.5007/2175-7984.2011v10n18p133.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012 ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra** 3. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.67-80.

GONZALEZ. Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Apresentado na Reunião do Grupo de Trabalho “Temas e Problemas da População Negra no Brasil”, IV Encontro Anual da Associação Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1980. *In*: **Revista Ciências Sociais Hoje**, ANPOCS, 1984, p. 223-244.

_____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). **Interseccionalidades: pioneiras no feminismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo. 2019. p. 226-244.

GRIOT, símbolo da oralidade africana. Mwana Afrika Oficina Cultural. **Youtube**, 25 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kQ-QwsGOp90>. Visitado em 10 de agosto de 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *IN*: SILVA, Tomás Tadeu (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

IBGE. Censo Demográfico 2022: Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade: Resultados do universo. **Panorama censo 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/> Acesso 10 de outubro de 2023.

JOB, Sandra Maria. **Em texto e no contexto social: mulher e literatura afro-brasileiras**. Tese (Doutorado). 146 fl. Universidade Federal de Santa Catarina – USFC Centro de Comunicação e Expressão – CCE Programa de Pós-Graduação em Literatura. Florianópolis-SC, 2011.

JOVINO. Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. *In*: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (orgs.). **Literatura Afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. 179-217pp.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Cobogó. 2019. Recurso eletrônico.

KLEIMAN. Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar e ler e a escrever? Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Brasília: Ministério da Educação. Cefiel- Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem, 2005.

LEAL, H. M. A interseccionalidade como base do feminismo negro. **Cadernos De Ética E Filosofia Política**, v. 39, n. 2, p. 21-32, 2021. <https://doi.org/10.11606/issn.1517-0128.v39i2p21-32>.

LEI n. 1, de 1837, e o Decreto no 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro. **Revista História da Educação**, vol. 9, núm. 18, julho-diciembre, 2005, pp. 199-205 Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627122014> Acesso em: 15 de outubro de 2023.

LIDE UFF. Gritaram-me Negra (Poema de Victória Santa Cruz) **Youtube**, 27 de agosto de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RljSb7AyPc0>. Acesso em 03 de outubro de 2023

MATUMBI, Lazzo. 14 de Maio. **Youtube**. 19 de novembro de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sQo8gKGdH2U> Acesso em: 15 de maio de 2023.

LIMA. Heloísa Pires; ANDRADE, Rosa Maria Tavares. **Lendas da África moderna**, ilustrações Denise Nascimento. 1ed. São Paulo: Elementar: 2010.

MARQUES, J. P. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação Em Foco**, v. 19, n. 28, p. 263–284, 2016. <https://doi.org/10.24934/eef.v19i28.1221>.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MC SOFFIA. Menina Pretinha. Clipe oficial da música: Menina Pretinha. **Youtube**, 09 de março de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cbOG2HS1Wko> Acesso em: 05 de maio de 2023.

MEMORIAL virtual Paulo Freire, DSPACE, 1989. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/fca5541a-de5f-4db9-9db5-f6d8d56770e5>. Acesso em 09/09/2023.

MENEZES, A. K. Costa, & RUSSO, José Filgueiras. Oficinas pedagógicas como instrumento facilitador da aprendizagem na Educação Infantil: um estudo de caso na Escola Profª. Maria Evan do Carmo. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n.6, 2023. ISSN 2675-6218. <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i6.3250>

MENINA é pisoteada e xingada de ‘macaca’ e ‘cabelo de bombril’ por alunos em escola municipal, diz mãe. **Portal Chapada News**, 21 de março de 2024. Disponível em: <https://chapadanews.com.br/2024/03/21/menina-e-pisoteada-e-xingada-de-macaca-e-cabelo-de-bombril-por-alunos-em-escola-municipal-diz-mae/>. Acesso em: 10 de julho de 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-30

MIRANDA, Cynthia Mara. Os movimentos feministas e a construção de espaços institucionais para a garantia dos direitos das mulheres no Brasil e no Canadá. *Interfaces Brasil/Canadá: Revista Brasileira de Estudos Canadenses*, Canoas, v. 15, n. 1, p. 347-385, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6721> . Acesso em fevereiro de 2024.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Vários autores.

_____. **Negritude: Usos e sentidos**. 4.ed.2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. (org). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNDO AFLORA - Funga Aláfia. Mundo Aflora. **Youtube**, 27 de março de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IcF64hna8oA>. Acesso em: 17 de setembro de 2023.

MUTSCHELE, M. S.; GONSALES FILHO, J. C. **Oficinas pedagógicas: a arte e a magia do fazer na escola**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do povo brasileiro: Processo do Racismo mascarado**. 3.ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **Narrativas transatlânticas de mulheres negras** 1. ed. Salvador, BA : Diálogos Insubmissos de Mulheres Negras, 2022.ISBN978-65-997246-2-6.

NEGRA LI - Raízes FT. Rael. Yalla Recordings **Youtube**, 20 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VQ2BFceN20s>. Acesso em: 17 de setembro de 2023.

NOSSO racismo é um crime perfeito – Entrevista com Kabengele Munanga. **Fundação Perseu Abramo**. 08 de setembro de 2010. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2010/09/08/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito-entrevista-com-kabengele-munanga/> Acesso: 05 de maio de 2023.

NOSSOS pretinhos – Taís Espírito Santo. **Podcast Pais Pretos do Coletivo Pais Pretos Presentes**, 17 de setembro de 2021. Disponível: <https://podcastpaispretos.wordpress.com/2021/10/17/nossos-pretinhos-tais-espírito-santo/>. Visitado em 10 de agosto de 2023.

OLIVEIRA, Kiusam de. Literatura Afro-Brasileira- o portal da literatura afro-brasileira. UFMG. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/1055-kiusam-de-oliveira>. Acesso em: 17 de setembro de 2023.

_____. Literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil. **Abatirá - Revista De Ciências Humanas E Linguagens**, v.1, n.1, p. 03–14, 2020. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8845> Acesso em: 17 de setembro de 2023.

_____. Literatura Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil. **Abatirá - Revista De Ciências Humanas e Linguagens**, n. 1, v.1, p. 03–14, 2020.. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8845> .

_____. **O Black Power de Akin**. Ilustrações Rodrigo Luís de Andrade.1ª ed. São Paulo: Editora de Cultura, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.26, n.01, p. 15-40, abr.2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002> Acesso: 10 de setembro de 2023.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Educação, Literatura Infanto-Juvenil e relações étnico-raciais. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, n. 2, dez.2015.

OLIVEIRA, Maria Gabriela Martins de. **Oficinas pedagógicas e Aprendizagem Significativa: contribuições para a construção dos saberes geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso. 84fl.Curso de Geografia, Universidade do Estado da Bahia. Jacobina, Bahia, 2018.

O SAGRADO futuro ancestral. Portal Lunetas **Youtube**, 17 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wm0TdgfQsac> . Visitado em 10 de agosto de 2023.

PALAVRA CANTADA | ÁFRICA. Palavra Cantada Oficial. **Youtube**, 20 de fevereiro de 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yGv47mv7874&list=RDyGv47mv7874&start_radio=1. Visitado em 10 de agosto de 2023

PEREZ, Olívia Cristina; RICOLDI, Arlene Martinez. **A quarta onda feminista: interseccional, digital e coletiva**. Trabalho preparado para apresentação no X Congresso Latino-americano de Ciência Política (ALACIP), organizado conjuntamente pela Associação Latino-americana de Ciência Política, a Associação Mexicana de Ciência Política e o Tecnológico de Monterrey, 31 de julho, 1, 2 e 3 de agosto 2019.P.1-22. Disponível em: <https://alacip.org/?todasponencias=a-quarta-onda-feminista-interseccional> Acesso em: 05 maio de 2023.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, v. 39, n. 4, pp.3-13, 2016. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24263>.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINTO, Neusa Baptista. **Cabelo ruim?** Ilustrações de Yasmin Mundaca. 5ª edição. Cuiabá-MT: Editora TantaTinta, 2020.

POR Elas | Entrevista com a escritora Kiusam De Oliveira. TV Câmera Digital. **Youtube**, 24 de agosto de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c1vEEYTq3DY>. Acesso em: 17 de setembro de 2023.

POVOADA - Sued Nunes. Mugunzá Records. **Youtube**, 31 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dIFzUVxAb8c>. Visitado em 10 de agosto de 2023.

PROGRAMA “Palavra Literária” entrevista Neusa Baptista no último episódio da segunda temporada. **Gazeta Digital**. Sábado, 21 de maio de 2022, 14h30. Disponível em: <https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/programa-palavra-literaria-entrevista-neusa-baptista-no-ultimo-episodio-da-segunda-temporada/692702>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

PROJETO do governo cria Dia Nacional Marielle Franco de Enfrentamento da Violência Política. **Agência Câmara de Notícias**. 14 de março de 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/944588-projeto-do-governo-cria-dia-nacional-marielle-franco-de-enfrentamento-da-violencia-politica/> Acesso: 20 de março de 2023.

RACISMO é burrice – Gabriel, O pensador (lyrics). José F. **Youtube**, 03 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C-78APprtNE>. Visitado em 10 de agosto de 2023.

REIS. Maria Firmina dos Reis. **Úrsula**. Coleção acervo brasileiro Volume 2, 2ª edição.. Jundiaí, SP: Cadernos do Mundo Inteiro, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017. (Feminismos Plurais).

_____. **Pequeno manual antirracista**. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das letras, 2018. Livro digital.

ROCHA, S., & SILVA, J. A. N. da. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As** (ABPN). v. 5, n. 11, p. 55–82, 2013. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/189>.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil I** 3. ed. rev. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)

60% DOS BRASILEIROS afirmam que país é racista, diz Ipec.... **Poder 360**. 27 de julho 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/pesquisas/60-dos-brasileiros-afirmam->

[que-pais-e-racista-diz-ipeec/](#) Acesso em: 01 de outubro de 2023.

SILVA, Joasey Pollyanna Andrade da; CARMO, Valter Moura do; RAMOS, Giovana Benedita Jaber Rossini. As quatro ondas do feminismo: lutas e conquistas. **Revista de Direitos Humanos em Perspectiva**.v.7, n.1, p.101-122. jan/jul 2021. ISSN: 2526-0197.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. **Revista: Educação**. Porto Alegre/RS, v. 63 n. 3 , , p. 489-506, set./dez.2007.

SILVA, P. B. G. e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58097>.

SOARES, C. M.; JORGE, L. da S. Mulher negra na literatura: a palavra como instrumento de luta e resistência. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 3, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n3.53133. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/53133> . Acesso em: 6 set. 2023.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Grall, 1983. Coleção Tendências; v.4.

SOUZA, Patricia da Silva; ARAGÃO, Patrícia Cristina de. Vozes negras na literatura infantojuvenil: uma discussão sobre o método narrativo autobiográfico. *In*: NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo; OLIVEIRA, Augusto Sérgio Bezerra de; RODRIGUES, Tatiana Lopes (Org.). **Metodologias em diálogo**: Interfaces teóricas e empíricas de pesquisas em Educação. São Paulo: Editora Mentis Abertas, 2023. p.114-131.

SOUZA, P. da S. **Enveredando na afrobrasilidade a partir dos livros didáticos de história do 4º ano**. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2013.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode um subalterno falar?** Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve histórico do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção Tudo é História).

THIOLLENT, Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, v.39, n. 4, p. 3-13, 1986. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24263> .

TRANÇAS e penteados no cabelo da mulher africana. Mwana Afrika Oficina Cultural. **Youtube**, 18 de abril de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LPq0i_ibuJc. Acesso em: 17 de setembro de 2023.

TRANCOSO, J. dos S. R., & OLIVEIRA, K. R. de. Pedagogia eco-ancestral: caminhos para (r)existência de infâncias negras. **@rquivo Brasileiro De Educação**, v.8, n.17, p. 10-26, 2020. <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2020v8n17p10-26>.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UBUNTU. Quintal da Cultura - 31/12/13. **Youtube**, 13 de janeiro de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=93sc-sqK40o> . Acesso em: 17 de setembro de 2023.

UM ENCONTRO precioso! Quintal da Cultura, **Youtube**, 20 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L0tmFVdW9Y4> . Acesso em: 05 de maio de 2023.

“VISTA a minha pele” usa a paródia para discutir racismo e preconceito. Canalgov. **Youtube**, 13 de junho de 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6Nlt-Q5iuYE>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

WERNECK, J. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 1, n. 1, p 07–17, 2010. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/303>.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Tradução Bia Nunes de Sousa, Glauco Mattoso; 1. ed. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

YAA ASANTEWAA | matriarcado e o poder feminino em África. Mwana Afrika. **Youtube**, 14 de novembro de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eozLt1988BQ>. Visitado em 10 de agosto de 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- QUESTIONÁRIO 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa que tem como título: **NAS VEREDAS DOS SABERES LITERÁRIOS: ESCRITORAS NEGRAS E A LITERATURA INFANTOJUVENIL EM PRÁTICA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.** A pesquisa é fruto do programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB e está sob a orientação da professora Dr^a Patrícia Cristina de Aragão. Terá como objetivo geral analisar contribuições de escritoras negras na literatura infantojuvenil afro-brasileira na prática educativa antirracista na Escola Municipal João XXIII-Pocinhos-PB, e na formação identitária de crianças nos anos iniciais. Os dados dessa entrevista serão analisados e interpretados e irão compor o *corpus* da dissertação. Todo o material coletado será, portanto, guardado sob a responsabilidade da pesquisadora.

ENTREVISTA A SER REALIZADA COM CRIANÇAS DO 5º ANO, ESTUDANTES DA ESCOLA JOÃO XXIII, ESCOLA DO CAMPO, PERTENCENTE AO MUNICÍPIO DE POCINHOS-PB.

| |
|--|
| DADOS PESSOAIS (NÃO SERÁ OBRIGATÓRIO SUA IDENTIFICAÇÃO) |
| SEU NOME: |
| SUA IDADE: |
| QUAL COR VOCE CONSIDERA TER: |

1. Você realiza leituras com frequência de obras literárias infantojuvenis na escola?

Marque sua resposta.

NÃO SIM

2. Quais as obras literárias infantojuvenis você leu?

3. Qual obra literária infantojuvenil você mais gostou? Por quê?

-
-
4. Você já se identificou ou se identifica com algum personagem de alguma obra literária infantojuvenil que você leu ou que deseja ainda ler? Qual?

-
5. Você já participou de algum evento de apresentação de obra literária na escola? Marque sua resposta.

NÃO SIM

6. Qual personagem você representou? Você gostou? Por quê?

-
7. Você acha interessante as vivências com as literaturas em sala de aula? O que já aprendeu?

-
8. você já sofreu algum tipo de discriminação ou preconceito através de bullying na escola ou em outro lugar? Marque sua resposta.

NÃO SIM

9. Conte-nos como ocorreu?

-
10. O que compreende sobre o racismo?

APÊNDICE 2- QUESTIONÁRIO 2



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa que tem como título: **NAS VEREDAS DOS SABERES LITERÁRIOS: ESCRITORAS NEGRAS E A LITERATURA INFANTOJUVENIL EM PRÁTICA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**. A pesquisa é fruto do programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB e está sob a orientação da professora Dr^a Patrícia Cristina de Aragão, Terá como objetivo geral analisar contribuições de escritoras negras na literatura infantojuvenil afro-brasileira na prática educativa antirracista na Escola Municipal João XXIII e na formação identitária de crianças nos anos iniciais. Os dados dessa entrevista serão analisados e interpretados e irão compor o *corpus* da dissertação. Todo o material coletado será, portanto, guardado sob a responsabilidade da pesquisadora.

QUESTIONÁRIO A SER REALIZADO APÓS APLICAÇÃO DAS OFICINAS: TURMA DO 5º ANO. DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO XXIII, ESCOLA DO CAMPO, PERTENCENTE AO MUNICÍPIO DE POCINHOS-PB.

| |
|--|
| DADOS PESSOAIS (NÃO SERÁ OBRIGATÓRIO SUA IDENTIFICAÇÃO) |
| SEU NOME: |
| SUA IDADE: |
| QUAL COR VOCE CONSIDERA TER: |

1. Você gostou das oficinas pedagógicas vivenciadas? O que mais gostou? Por quê?

-
2. O que você mais gostou da literatura infantojuvenil de ASHANTI, da escritora Taís Espírito Santo e ilustrações de Cau Luis? Conte-nos.

3. Você se identificou com alguma situação vivenciada na literatura ASHANTI, da escritora Taís Espírito Santo e ilustrações de Cau Luis? Conte-nos

4. O que você mais gostou da literatura- infantojuvenil: Cabelo ruim? Da escritora Neusa Baptista Pinto e ilustrações de Yasmin Mundanca?

5. Na literatura- infantojuvenil: Cabelo ruim? Da escritora Neusa Baptista Pinto e ilustrações de Yasmin Mundanca. Você acha que o cabelo da personagem representa sua origem identitária ou ele é ruim? Por quê?

6. Você já viveu ou presenciou alguma situação vivenciada por Tatá, personagem principal da literatura infantojuvenil: Cabelo ruim? Da escritora Neusa Baptista Pinto e ilustrações de Yasmin Mundanca? Conte-nos

7. Na literatura infantojuvenil: O Black Power de Akin, da escritora Kiusam de Oliveira e ilustrações de Rodrigo Andrade, o que mais você gostou?

8. Você se identificou com alguma situação vivida pelo o personagem principal Akin, dentro ou fora do ambiente escolar? conte-nos.

9. Você gostou da aceitação e empoderamento do personagem Akin? Você já sofreu alguma situação parecida por Akin? Conte-nos.

10. O que você aprendeu com o estudo das literaturas infantojuvenis estudadas? conte-nos.

ANEXOS

ANEXO 01 PARECER

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Contratação do Parecer: U.904.134

Todos os protocolos exigidos pela Resolução Nº. 466/2012 do CNS/MS e suas complementares foram devidamente cumpridos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Projeto de Pesquisa conta com todas as condições de realização, pois é construído em clara sintonia com as diretrizes metodológicas e éticas da Resolução Nº. 466/2012 do CNS/MS, e, além do mais, apresenta benefícios diretos para os participantes da pesquisa, pois a autora destaca que "A proposta deste projeto viabiliza combater práticas de preconceito, discriminação e ao racismo estrutural que se faz presente na sociedade, bem como, uma renovação metodológica no que concerne a utilização das Literaturas Infanto-juvenis afro-brasileiras de escritoras negras, atrelados a biografia das escritoras e suas vivências como mulher negra que sofreu e ainda sofre opressão de gênero, raça(cor) e classe, reverbera nos caminhos das narrativas transformadas em oficinas pedagógicas com temáticas emergidas das literaturas e suas respectivas escritoras".

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--|---|------------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2055373.pdf | 25/11/2022 18:01:25 | | Aceito |
| Outros | TAICDA.pdf | 25/11/2022 18:00:55 | PATRICIA DA SILVA SOUZA | Aceito |
| Outros | TALE.pdf | 24/11/2022 17:40:08 | PATRICIA DA SILVA SOUZA | Aceito |
| Outros | TAINST.pdf | 24/11/2022 17:37:30 | PATRICIA DA SILVA SOUZA | Aceito |
| Outros | CURRICULOMUNICIPAL.pdf | 24/11/2022 17:33:12 | PATRICIA DA SILVA SOUZA | Aceito |
| Outros | PPPESCOLA.pdf | 24/11/2022 17:26:38 | PATRICIA DA SILVA SOUZA | Aceito |
| Outros | TCPESQUISADOR.pdf | 24/11/2022 17:24:25 | PATRICIA DA SILVA SOUZA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PMPATRICIA.pdf | 23/11/2022 09:41:37 | PATRICIA DA SILVA SOUZA | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | TAI.pdf | 23/11/2022 09:40:03 | PATRICIA DA SILVA SOUZA | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | TCPES.pdf | 23/11/2022 09:38:29 | PATRICIA DA SILVA SOUZA | Aceito |

Endereço: Av. das Damas, 251 - Campus Universitário
Bairro: Rodonógi CEP: 58.100-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 5.904.034

| | | | | |
|---|----------------|------------------------|----------------------------|--------|
| Declaração de concordância | DCP.pdf | 23/11/2022 09:37:23 | PATRICIA DA SILVA SOUZA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 23/11/2022 09:36:38 | PATRICIA DA SILVA SOUZA | Aceito |
| Folha de Rosto | FRPATRICIA.pdf | 23/11/2022 09:32:00 | PATRICIA DA SILVA SOUZA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 09 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Gabriela Maria Cavalcanti Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Damas, 351- Campus Universitário
Bairro: Rodonórgo CEP: 58.100-713
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: osp@setor.uspb.edu.br

ANEXO 02- EBOOK



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL

**Trilhando Caminhos, Desenhando Histórias e
Tecendo Saberes: Escritoras Negras e a
Literatura Infanto-Juvenil em Prática
Antirracista e Decolonial**



CAMPINA GRANDE

2024



PATRÍCIA DA SILVA SOUZA

Mestranda em Formação de Professores, graduada em Pedagogia-UEPB, membro dos grupos de pesquisa História, Ensino e Cultura e Tecnologias, Educação, Mídias e Artes - GPTEMA, na linha de Infância, Juventude e Mídias, vinculados ao CNPq e à Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Professora efetiva nos municípios de Queimadas e Pocinhos-PB. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0785113939018184> E-mail: pipatricia278@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4916-606X>.



PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO

Doutora em Educação, professora do Departamento em História da Universidade Estadual da Paraíba, professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, membro dos grupos de pesquisa História, Ensino e cultura e Tecnologias, Educação, Mídias e Artes - GPTEMA, na linha de Infância, Juventude e Mídias, vinculados ao CNPq e à Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/673440456543535>, E-mail: patriciaaragao@servidor.uepb.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5046-0916>

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| APRESENTAÇÃO | 04 |
| 1. UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003 NO ENSINO FUNDAMENTAL (1ªFASE) | 07 |
| 2. VOZES DA PEDAGOGIA ECO-ANCESTRAL PARA (RE)EXISTÊNCIA DAS INFÂNCIAS NEGRAS E NÃO- NEGRAS | 15 |
| 3. EXPERIÊNCIAS INFANTO-JUVENIS COM A LITERATURA NEGRA FEMININA | 30 |
| 4. PLANEJAMENTO: SEQUÊNCIA BÁSICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO RACIAL CRÍTICO | 58 |
| 4.1 Proposta de atividade extra | |
| 94 | |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 100 |
| REFERÊNCIAS | 101 |

APRESENTAÇÃO

Cara(o) professora(o):

A presente proposta de e-book tem como finalidade referendar contribuições de escritoras negras na literatura infanto-juvenil afro-brasileira em práticas educativas antirracistas, bem como apresentar vivências experienciadas na turma do 5º ano- anos iniciais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal João XXIII, pertencente ao Município de Pocinhos-PB, a partir de oficinas didático-pedagógicas ancoradas na proposta de letramento literário (sequências básicas) de Cosson (2009), como também nas discussões acerca de letramento racial crítico de Ferreira (2014, 2022) e na prática leitora de Cruz (2012), para uma (re)construção da identidade positiva do povo negro brasileiro e da nossa ancestralidade.

Configura-se um importante material metodológico para o cumprimento da Lei Federal 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, 9.394/1996 (LDB), instituindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todas instituições públicas e privadas do Ensino Básico de todo o país, com evidência nos componentes curriculares de História, Artes e Literatura. Esta Lei, promulgada há mais de duas décadas, representa uma conquista dos movimentos sociais, especialmente, do Movimento Negro. Trata-se de um instrumento legal que denota toda a importância da reparação, valorização e reconhecimento do povo negro brasileiro nas construções identitária, histórica e cultural do Brasil.

Além de comungar com a Lei 10.639/2003 e a LDB, este material apresenta uma abordagem inter/multidisciplinar e transdisciplinar alinhada à perspectiva do letramento literário e racial crítico, acordados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013), que direciona de maneira crítica, reflexiva e educativa a história e cultura africana e afro-brasileira nos contextos econômicos, sociais, políticos e educacionais na historiografia brasileira.

Para tanto, as literaturas infantojuvenis afro-brasileiras de escritoras negras são o nosso principal material metodológico para os estudos e vivências de uma educação antirracista e decolonial, com observância de nuances históricas e culturais apresentadas e tematizadas pelas

literaturas de forma a re(educar) e descolonizar as mentes a respeito da história e cultura africana e afro-brasileira e, sobretudo, combater as multífaces do racismo estrutural e ressignificar a (re)construção identitária no caminho do (re)conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira de forma positiva, na diversidade de infâncias e juventudes desse imenso país.

Destarte, a produção deste material metodológico cumpre um dos objetivos da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) intitulada *Nas veredas dos saberes literários: escritoras negras e a literatura infanto-juvenil em prática antirracista na educação escolar*, sob a orientação da Professora Doutora Patrícia Cristina de Aragão. Cumpre informar que este e-book é uma compilação de recortes de discussões e de apresentação de resultados da referida dissertação, aqui trabalhados de forma mais sistemática, para facilitar e viabilizar o uso do material por outros educadores.

Este produto educacional é organizado em quatro capítulos e busca evidenciar, nas literaturas infantojuvenis de escrita negra-feminina, o protagonismo da escrita negra-feminina como forma de conquista, visibilidade e reconhecimento de uma literatura decolonial, antirracista e pedagogia eco ancestral nas ambiências escolares.

Ensejamos também promover a ruptura do silêncio acerca de temáticas da história e cultura africana e afro-brasileira, explanadas nas literaturas estudadas, promovendo um direito de ler às/aos estudantes: uma leitura de narrativas escritas por mulheres/escritoras negras. E, a partir das leituras, possibilitar-lhes uma reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais, sobre as relações de raça/cor e gênero no contexto brasileiro, com enfoque numa educação antirracista com narrativas decoloniais que formam e educam de maneira positiva a resistência e (re)existência identitária dos corpos negros nas infâncias e juventudes.

Dessa maneira, ressignificar e reconhecer a ancestralidade negra em sua história e cultura a partir das narrativas literárias de escritoras negras representa a importância do matriarcado negro como guardião dos saberes e fazeres, bem como sua força, coragem e ousadia de fissurar e enegrecer a literatura brasileira e educar, formar e corroborar efetivamente com uma educação antirracista decolonial. Acreditamos em uma educação pautada no contexto antirracista e que pode descolonizar os pensamentos e estruturas de uma sociedade construída nos moldes do machismo, sexismo e patriarcado.

A você, professora/o, este material metodológico busca contribuir para uma educação antirracista na perspectiva decolonial, na construção de uma educação de qualidade da/para

diversidade pluriétnica e multicultural da qual fazemos parte. Esperamos que lhes seja útil e eficaz!

AXÉ!

VOZES-MULHERES
CONCEIÇÃO EVARISTO

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
 roupas sujas dos brancos
 pelo caminho empoeirado
 rumo à favela

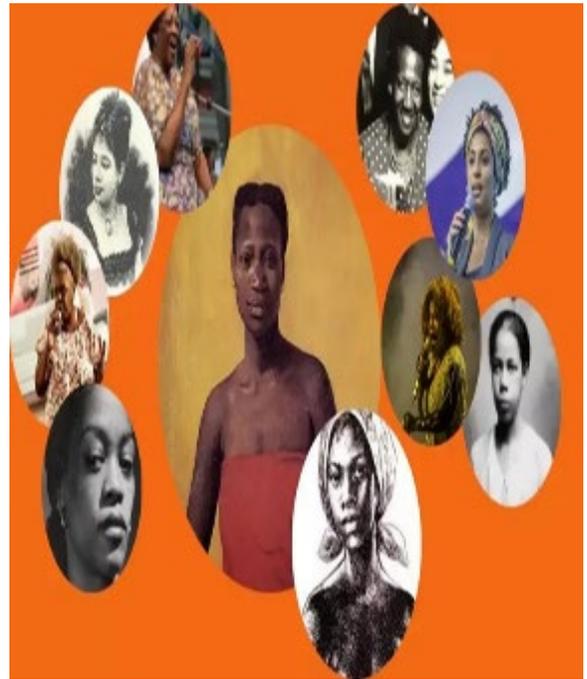
A minha voz ainda
 ecoa versos perplexos
 com rimas de sangue
 e
 fome.

**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, 2008, p. 10-11. Grifos nossos)

Imagem: 10 mulheres negras que fizeram
 história no Brasil



Fonte: Google imagens, 2024.

1. UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003 NO ENSINO FUNDAMENTAL (1ªFASE)

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar 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[...] **quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso** (Adichie, 2019, p.32-33, grifos nossos).

A epígrafe evidencia o poder que a narrativa exerce numa comunidade, país ou mundo, evocados sobre os lugares de pertença e de fala, uma vez que historicamente no espaço do povo negro, sobretudo da mulher negra, eram impostos olhares de subalternidade, invisibilidade e diferentes formas de silenciamentos nos diversos contextos da sociedade. Nesse sentido, faz-se necessário problematizar a história nacional, os currículos e as suas diferentes narrativas eurocêntricas de história única e confrontá-la numa contra narrativa de escrita feminina a partir das literaturas infanto-juvenis, que propõem uma elucidação de novos olhares e novas narrativas no contexto de tessituras históricas e culturas da historicidade negra brasileira ligadas à ancestralidade na diversidade de infâncias e juventudes do país.

Nesse contexto de história única e o poder que ele reverbera na sociedade, no que tange ao apagamento da historicidade étnico-cultural e identitária, este é incomensurável e destruidor um verdadeiro epistemicídio que, segundo Carneiro (2005, p.11) “configura a racialidade como um domínio que produz saberes, poderes e subjetividades com repercussões sobre a educação” reverberando o apagamento dos povos negros e originários, prevalecendo a história única, do colonizador.

Para tanto, a necessidade de uma educação da/para a diversidade pluriétnica e multicultural na qual o Brasil é construído se fez presente na luta dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro, desde a década de 1920 com a Frente Negra Brasileira. Mas, delimitando ao contexto educacional, as discussões acerca de um currículo plural que enveredasse ao ensino inter/multicultural, apresenta-se desde a década de 1990, com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em seu volume de pluralidade, que tenciona o questionamento em defesa de um ensino para/com pluralidade étnica e cultural. “Ensinar a pluralidade ou viver a pluralidade? Sem dúvida, pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se. É trabalho de construção de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece” (Brasil, 1997, p.57).

Os PCN's, por serem um documento norteador para as construções de currículos educacionais brasileiros, não desencadearam um ensino promissor na educação antirracista em virtude desta propositura. A incansável luta dos movimentos sociais e negro consolidou a promulgação da Lei Federal 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), no Art. 26-A, e estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, principalmente, no ensino de História, Literatura e Educação Artística, em toda a Educação Básica, em instituições públicas e privadas do país, de forma a evidenciar o reconhecimento, a valorização e a reparação da historicidade sociocultural do povo negro brasileiro em toda a ancestralidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exerce um caráter normativo na construção do currículo, assegurando de maneira orgânica e progressiva as habilidades e competências a serem alcançadas nas diferentes modalidades da Educação Básica. Nesse sentido, destacamos os objetivos gerais para a Educação Básica na construção de saberes e fazeres em sua pluralidade cultural e étnica na qual a sociedade brasileira é constituída:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 09).

Promover uma educação antirracista que valorize a inclusão da diversidade de saberes e fazeres da história e cultura africana e afro-brasileira nas ambiências escolares corrobora para a abertura e ampliação da conscientização de respeito à diversidade de culturas e etnia e povos. Como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: – se explicita, busque compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; – promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; – sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos

estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um (Brasil, 2013, p.505).

Para tanto, nosso objetivo é discutir a importância da Literatura como lugar de conhecimento e de pertença, de conquista e direito da escrita negra feminina em sua autoria e estruturação de lugar de fala na luta contra o racismo, sexismo, machismo, patriarcado capitalista e misoginia no contexto da sociedade brasileira. Pois, “A Literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidades dialeticamente os problemas” (Cândido, 2011, p. 177). Em vista disso, as narrativas literárias elucidam viagens educativas e formativas construtivas e pedagógicas, formando uma dialogicidade entre autor/a e leitor/a no entrelace de vozes e pensamentos na construção emancipatória social, política, humana e humanizadora na intersecção dos valores interligados aos Direitos Humanos da liberdade democrática, identitária e emancipatória. Para Cândido, portanto:

A Literatura corresponde a uma necessidade universal que 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 a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, ela pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição de direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos Direitos Humanos (2011, p. 188).

A citação foi retirada do texto *O direito à Literatura*, do sociólogo e crítico literário Antônio Cândido, no qual ele discute a Literatura como direito humano, como necessidade da humanidade na construção de si, do outro e do mundo. Ao elucidar características que questionam a sociedade, a Literatura lê o mundo através da maiêutica³⁰ do autor/a e, na diversidade textual, de maneira coerente pode educar o indivíduo.

Neste trabalho, nos ancoramos nos estudos do professor Eduardo de Assis Duarte, com a terminologia Literatura Afro-brasileira, pois acreditamos que o termo afro se apresenta como um fio condutor entre a ancestralidade africana e a composição identitária brasileira, somados aos elementos: autoria, temática, ponto de vista, linguagem e público, que foram usados em seus estudos, sobretudo em seu artigo *Por um conceito de Literatura Afro-Brasileira* (2014), no qual ele discute a qualificação da definição e apresenta pressupostos

³⁰ O termo maiêutica, evidenciado na narrativa, corresponde ao termo filosófico de Sócrates, significa “dar à luz”, ou ao “ato de parir” conhecimento. Acreditamos que além de “parir” conhecimento, as narrativas das escritoras negras fertilizam as mentes com conhecimento histórico e cultural da nossa ancestralidade africana e afro-brasileira, corroborando para uma educação antirracista e decolonial.

para a denominação de Literatura Afro-brasileira, intitulados de elementos essenciais para sua composição: autoria, temática, ponto de vista, linguagem e público.

[...] que elementos distinguiriam essa Literatura? Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções lingüísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, acima de tudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado como afro-descendência, como fim e começo. Alertando para o fato de que se trata de um conceito em construção, passamos a examinar mais detidamente cada um desses elementos (Duarte, 2014, p.266).

Compreendemos que a terminologia afro-brasileira não diminui a composição de identidade negra brasileira apresentada por Cuti (2010). Ela apresenta uma convergência, apesar de ser um conceito “em construção”, como escreveu o professor Duarte (2014). Essa literatura revela-nos as potencialidades da escrita negra brasileira com a voz autoral negra ou afrodescendente e apresenta as terminologias de discurso histórico com projeções na ancestralidade (linguagem, cultura e história) de maneira positiva e educativa, produzindo encantamento literário com diferentes temáticas, se estabelece como lugar de fala, favorecendo-se como ponto de vista e é direcionada não somente ao público negro, mas a toda a população brasileira, como forma de informar, educar, ressignificar e reconhecer a importância da nossa ancestralidade negra africana antes e pós diáspora, sobretudo na contemporaneidade brasileira.

Em uma pesquisa em 2023, realizada pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, em parceria com órgãos como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) e Imaginable Futures, constata-se que a realidade de estudo e ensino sobre a cultura e história africana e afro-brasileira, principalmente a atuação das Secretarias Municipais de Educação do país, é realizada de forma artificial e esporádica, em datas situadas, de maneira que dificulta uma construção efetiva para uma educação antirracista:

Esta pesquisa, que obteve a resposta de 21% de todos os municípios do país, ou seja, 1.187 Secretarias Municipais de Educação, mostra também que 18% deles não realizam nenhum tipo de ação para assegurar um currículo racialmente justo e que proporcione uma experiência escolar digna para todas as crianças e adolescentes. A leitura dos resultados pode ainda promover a reflexão sobre as possibilidades necessárias a serem exploradas para alterar essa realidade, tendo em vista que apenas 29% das redes municipais de ensino desenvolvem ações que nos permitem reconhecer a intencionalidade em aplicar a referida Lei (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p.08).

Dessa forma, compreendemos que a literatura escrita por mulheres/escritoras negras pode proporcionar um conhecimento histórico e sociocultural da ancestralidade, (re)construindo a identidade negra das infâncias e juventudes de indivíduos negras/os e não-negras/os, a partir das temáticas reveladas nas literaturas infantojuvenis afro-brasileiras. Compreendemos a dialogicidade apresentada pela Literatura em seus diferentes aspectos: estéticos, éticos, representativos, educativos, sobretudo na representatividade das vozes insurgentes reflexionadas em narrativas da escrita negra e feminina, mulheres que historicamente na sociedade brasileira foram excluídas e invisibilizadas nos espaços de intelectualidade.

A Literatura Infantojuvenil é uma arte que vem sendo uma bússola na orientação do saber imaginário da criança, provocando sensações de pertença com caráter alusivo entre o fictício e o real, pois exerce um caráter formativo, com valores simbólicos, estéticos e educacionais, tendo forte influência na formação intelectual da criança desde a mais tenra idade. Nesse sentido, no decorrer da caminhada histórica no país, elas sofreram fortes influências sociais, políticas e econômicas nos trajetos percorridos.

Por um longo percurso de tradição literária de clássicos infantis, a sociedade brasileira espelhou-se em características europeias, fazendo com que o universo infantojuvenil camuflasse sua autoimagem fazendo alusão aos personagens europeus. A Literatura Infantojuvenil apresenta um papel preponderante na construção identitária da criança e do adolescente nas interfaces e em seus diferentes caminhos e representatividades, nos quais o silenciamento se fez ecoar em atitudes de medo, baixa autoestima, negação de si e no branqueamento, que consistiu em “mito” de democracia racial, justificada por harmonia entre as raças das quais a população brasileira foi gerada.

Desse modo, a Literatura representa um espaço da intelectualidade das escritoras negras, pois em suas tessituras essas apresentam uma abertura para diferentes nuances da história dos povos originários em sua diversidade histórico-cultural, bem como para a história e cultura africana e afro-brasileira a partir dos olhares multi referendados nas temáticas que entrelaçam o continente africano ao Brasil:

[...] em uma tradução literal “ponto de vista feminista” – diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial. As reflexões e trabalhos gerados nessas perspectivas, consequentemente, foram sendo moldados no seio dos movimentos sociais, muito marcadamente no debate virtual, como forma de ferramenta política e com o intuito de se colocar contra uma autorização discursiva. Porém, é extremamente possível pensá-lo a partir de certas referências que vêm questionando quem pode falar (Ribeiro, 2017, p.33).

A Literatura decolonial é uma arte que vem sendo uma bússola na orientação do saber imaginário, provocando sensações de pertença com caráter alusivo entre o fictício e o real. “É uma literatura que transcende o tempo, através das memórias evocando a ancestralidade como uma maneira “curar” as feridas do racismo que permeiam o ambiente escolar” (Aragão, Souza, Barbosa, 2023, p.14). Ela exerce um caráter formativo, com valores simbólicos, estéticos e educacionais, sendo forte influência na formação intelectual em todas as fases da vida humana.

Neste sentido, Oliveira e Candau (2010, p. 25), refletem: “A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também na construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”. Assim, compreendemos que este pensamento elucida toda a *práxis* pedagógica na reconstrução da própria identidade de indivíduo que mora no campo e na ampliação dos conhecimentos construtivos com a Literatura num enfoque antirracista e decolonial.

As literaturas infantojuvenis com a temática afro-brasileira configuram-se como narrativas antirracistas e decoloniais e (re)apresentam em seus *corpus* (conteúdo) um lugar de fala a partir das narrativas femininas. É uma literatura rica de significados e significância que motiva o conhecimento de si e do outro, com respeito à diversidade étnica e cultural brasileira; sobretudo, é um mergulho educativo na ancestralidade de cuidado de si e no universo que a permeia. Nesse mesmo sentido, Kilomba (2019, p.28) corrobora que:

Eu sou quem descreve minha própria história, enquanto escrevo, eu me torno a narradora, e não quem é descrita. Escrever é, portanto, um ato político. [...] enquanto escrevo, eu me torno a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade de minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminedou. [...] escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/o “validado/o” e “legitimado/o” e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada.

Trata-se de literatura tecida a partir das memórias do passado, de forma a ressignificar o presente e perpetuar o futuro, um *sankofa*³¹. Uma narrativa que educa a partir de uma costura de vozes que ecoam nas memórias e transcendem, e surgem em narrativas literárias de forma a descolonizar as mentes das crianças e jovens com o reconhecimento da ancestralidade africana e afro-brasileira a partir da história e cultura revelados nas literaturas infantojuvenis,

³¹Sankofa- ideograma africano representando por um pássaro com cabeça voltada para trás e também pela forma de duas voltas justapostas, espelhadas, lembrando um coração. A etimologia da palavra, em gânes, inclui termos, san (voltar), ko (ir) e fa (olhar, buscar e pegar).

ensinamentos esses que transportam o leitor a uma dialogicidade no (re)conhecimento de si e do mundo que o rodeia.

O viés literário decolonial exerce um papel preponderante, não apenas na representatividade do lugar de fala, mas sobretudo na representatividade de espaços de luta e conquista, na inserção da cultura e história dos povos originários e negro-brasileiro e na intersecção do pensamento político, cultural e histórico feminino de forma humana e humanizada, com saberes e práticas de cada povo.

Destarte, trata-se de um pensamento educativo para a vivência para/na diversidade de povos em seus contextos históricos e culturais nas diferentes ambiências sociais, sobretudo no ambiente escolar. No livro intitulado *Ensinando a transgredir – a educação como prática de liberdade*, Bell Hooks (2013, p.25) defendeu: “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado do modo mais profundo e mais íntimo” aconteça. Ela refletiu sobre a constante necessidade de vivenciar as particularidades de cada indivíduo dentro do ambiente escolar como a quebra do paradigma soberano da educação tradicional e a promoção de uma educação antirracista, bem como, a leitura e reflexão crítica acerca das relações étnico-raciais a partir das narrativas literárias de escritoras negras, como forte aliada no enfrentamento do racismo estrutural que se manifesta no espaço escolar.

A Literatura busca romper com o racismo epistêmico e elucidar o lugar de fala nas escritas alicerçadas de mulheres escritoras negras de forma a desmistificar a ótica predominantemente colonialista, capitalista e patriarcal e evidenciar os territórios corpo-tempo-resistência em diferentes discussões dialéticas interseccionais, que evidenciam o gênero-povos-culturas-histórias no entrelace de vivenciar, experienciar, torná-la presente e de forma viva, pois a cultura e história do povo negro brasileiro apresenta um viés de oralidade como centro de educar nas diferentes infâncias e fases da vida.

Nesse interim, ela também corrobora na construção identitária de pertença e representatividade do povo negro no país, na multiplicidade e riqueza para colaborar com o processo construtivo da identidade da criança negra ou não-negra. Nesse sentido afirmou Hall (2006, p. 07): “[...] O conceito com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea [...]”. Nesse sentido, a construção da identidade é um processo constitutivo que acontece desde o nascimento até o final desse plano material, e torna-se importante que essa construção se inicie de maneira que desmistifique toda forma de preconceito e discriminação

racial que ainda se presencia dentro e fora das instituições escolares, associados ao racismo estrutural.

Sabemos que o ambiente escolar é o lugar que se configura como *locus* para efetivação da Lei Federal 10.639/2003, e de acesso a propostas de currículos que promovam uma educação antirracista e decolonial. Nesse interim, apresentamos um trabalho didático-pedagógico alicerçado nas proposituras supramencionadas, com as literaturas infanto-juvenis com as escritoras negras apresentadas adiante.

2. VOZES DA PEDAGOGIA ECO-ANCESTRAL PARA (RE)EXISTÊNCIA DAS INFÂNCIAS NEGRAS E NÃO-NEGRAS

[...] Olhando para trás, “erguer a voz” foi para mim ritual de iniciação, testando minha coragem, fortalecendo meu comprometimento, me preparando para os dias vindouros, os períodos de silêncio, a publicação, o desenvolvimento contínuo parecia impossíveis, mas necessários. Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito - a voz liberta (Hooks, 2019, 38-39).

Esta epígrafe de Bell Hooks reflete sobre o lugar de fala através da escrita em suas narrativas, e transparece seus anseios, suas memórias, suas lutas em enfrentamento ao colonizador. É o erguer a voz uma libertação, uma evocação das memórias que interagem com a ancestralidade que, ao escrever cura a si e ao outro, exala amor ao ser humano e à humanidade, transparecendo as cosmovisões africanas, da negritude de forma a educar a partir das narrativas literárias não somente para as infâncias, mas para todas/os que as leem, trazendo à tona o *erê* de cada um envolvido, numa espécie de encantamento com o enredo, com os personagens e com o elo entre a ficção e realidade. A voz de minha bisavó ecoou criança nos porões do navio.

O “erguer a voz” elucidava todo o contexto dos caminhos de dores, lutas e resistências percorridos pela ancestralidade feminina que brotam através das escritas literárias de mulheres-escritoras-intelectuais negras, que evocam memórias da historicidade experienciadas desde a diáspora africana até a atualidade. Essa escrita conjura memórias de mulheres em diferentes contextos sociais, as quais foram emudecidas para se fazerem ressonantes nos escritos literários, ressignificando o presente e o futuro.

As vozes ecoam “do sussurro ao grito”, através das escrituras de escritoras negras, no sentido de ressignificar o presente, projetando aspectos do futuro, sem esquecer do passado. Suas escritas representam uma potência em seus corpos, características que expressam identidade, luta, resistência, representatividade feminina, ancestralidade, cultura e história silenciada, coisas que foram camufladas com as diferentes facetas do racismo e sexismo, com destaque ao epistêmico, que impunha à mulher negra a negação de adentrar nas ambiências acadêmicas, impedindo o aperfeiçoamento e destaque do pensamento crítico e intelectual da mulher.

Dessa maneira, as narrativas literárias de escritoras negras trabalham na eficácia “[...] de mostrar as experiências, como fazem significar situações e os acontecimentos de sua existência” (Delory-Momberger, 2012, p.524), para que a transformação do pensamento e o entrelace de realidades se cruzem de forma a ser uma escrita plural, ressignificando a resistência e (re)existência do povo negro, sobretudo, da menina/ mulher negra e não negra de forma a educar para o convívio e respeito às pluralidades socioculturais e étnicas.

A importância da escrita negra feminina no contexto literário se deve ao fato de que esta tem um papel preponderante na visibilidade e transgressão de espaços impostos aos corpos negros femininos na historicidade brasileira, no enfrentamento do racismo, da misoginia e da necropolítica enfrentados diariamente por mulheres negras no decorrer dos séculos na sociedade brasileira. Também são importantes as conquistas transgressoras na intelectualidade da mulher negra feminina na produção de ciência, aqui representada na produção de novas epistemologias para o trabalho pedagógico com as Artes, Literatura, e história e cultura africana e afro-brasileira, como relevante contribuição para uma formação das infâncias e juventudes negras e não negras, de maneira formativa educativa numa perspectiva decolonial e antirracista, a partir das literaturas infanto-juvenis escritas por mulheres negras.

A Literatura Afro-brasileira tecida por escritoras negras brasileiras revela um posicionamento acerca da problemática do racismo e descortina o que estava escondido, camuflado. Enfatizamos também que é a Literatura que apresenta esse fio condutor no combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito, bem como ressignifica a história nacional brasileira, apresentando o protagonismo negro/a nas composições literárias, valorizando as meninas/mulheres. Ela apresenta o “poder de convencimento, de alimentação ao imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação” (Cutti, 2010, p.13). Este “poder” revela a história estudada e apreendida nas escolas do país, tida como “história única”, os heróis brasileiros portugueses, a princesa Isabel como redentora, dentre tantas nomenclaturas que revelam um estudo de historização única. Esse “poder” das narrativas literárias históricas do cânone brasileiro apresenta o povo negro no lugar de subserviência, exotificação e subalternização. Como afirmaram Soares e Jorge (2020, p. 28): “O que pode uma palavra? Muito. No decorrer da história, o direito à palavra não era comum para todas as pessoas, uma vez que ter o domínio da linguagem significava, como até atualmente, estar no centro do discurso, adquirir poder”.

Uma palavra pode muito, e quando está entrelaçada às questões de poder, impera a invisibilidade e o silenciamento impostos pelo o domínio hegemônico perante as escrituras de

mulheres negras na sociedade, colocando-as na subalternidade epistemológica, estrategicamente, para a perpetuação de uma história única, evidenciada pela ótica do colonizador no trato da misoginia patriarcalista.

Djamila Ribeiro (2019), com o seu livro *Pequeno manual antirracista*, revela-nos a importância de um debate dentro/fora do contexto escolar sobre os privilégios da branquitude brasileira nas relações sociais e hierárquicas, as diferentes formas que o racismo e as práticas racistas são impetrados nas estruturas da sociedade e, principalmente, a necessidade de romper o racismo com práticas antirracistas a partir de conhecimento sobre o viés histórico da história outrora negada, silenciada, estabelecendo onze pontos de apoio para nos tornarmos pessoas antirracistas:

1. Informe-se sobre o racismo; 2. Enxergue a negritude; 3. Reconheça os privilégios da branquitude; 4. Perceba o racismo internalizado em você; 5. Apoie políticas educacionais afirmativas; 6. Transforme seu ambiente de trabalho; 7. Leia autores negros; 8. Questione a cultura que você consome; 9. Conheça seus desejos e seus afetos; 10. Combata a violência racial; 11. Sejam todos antirracistas (Ribeiro, 2019, p. 04).

Esse movimento de resgate da historicidade da nossa ancestralidade, proposto pela Djamila Ribeiro revela-nos a importância do reconhecimento da história e cultura afro-brasileira, com viés identitário com o intuito de descolonizar as mentes através de estudos sobre o racismo e suas ramificações sociais de privilégios da branquitude nas relações sociais, sobretudo na reformulação de saberes, com leitura de autores e temáticas afro-brasileiras para reconhecer, dentro do contexto social, nosso papel na luta antirracista.

É necessário combater a episteme de uma única história vivenciada historicamente nas escolas na sociedade brasileira, que segrega o país, impondo os heróis brancos e estigmatizando e estereotipando o povo negro e indígena a partir da educação colonialista a qual fomos impostos a escutar através deste “poder de fala”, “de verdades”, que nos eram impostos. A escritora Adichie, mulher negra nigeriana e feminista contemporânea, reflete sobre o perigo de uma história única.

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em ígbo 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. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva (Adichie, 2019, p.22-23).

O poder de fala da mulher negra transgride e rompe a existência de “um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos” (Ribeiro, 2017, p.22). Há uma luta histórica contra os espaços impostos de silenciamentos em que a mulher negra foi condicionada historicamente a ocupar pelo patriarcado hegemônico nas relações humanas e sociais. Esse lugar de fala da mulher negra na sociedade é construído a partir da ótica política, social, identitária de racialidade, espaço geográfico, e de outras particularidades que se interseccionam na luta pelos espaços na sociedade.

O trabalho com a arte literária, seja no âmbito da produção, seja no tocante à seleção e à difusão, requer um olhar crítico, para não se endossar o que se deseja desconstruir. Isto é, a doença secular que corrói as relações sociais: o racismo e suas consequências. Resta, portanto, envidar todos os esforços possíveis e remover essas nódoas emocionais e os impactos sociais. Nas escolas elas se multiplicam, caso não hajam as devidas intervenções[...].Nessa direção, vale frisar que a literatura educa/sugere, instiga/acomoda, refuta/reitera, emociona e pode colocar em xeque certos modos de saber/viver, ser/estar, abrindo espaços para o processo de “tornar-se (Oliveira, 2015, p.07).

Essa literatura é tecida como um todo, com fatores histórico-sociais que interseccionam classe, gênero e raça no contexto da sociedade. Ao escrever, a mulher negra evoca a força da ancestralidade, emerge cultura e história, elucida em nossas mentes questionamentos sobre espaços de subalternidade impostos e, ao mesmo tempo, busca mudanças emancipatórias e de alteridade, numa escrita insubmissa, inovadora e transgressora. Ela também representa uma fissura e um fio de resistência da intelectualidade negra e feminina.

No combate ao racismo, o grande desafio é reconhecer e denunciar sua existência formal de forma estruturada e sistêmica em nossa sociedade, constituindo a base de todas as desigualdades entre brancos e negros, desmascarar o mito de democracia racial, e buscar uma contra-narrativa, nesse sentido ressaltamos a importância da arte e principalmente a arte literária negra como instrumento potente de enfrentamento ao racismo e de uma identidade individual e coletiva de ser negro como algo positivo que combata estereótipos depreciativos, que se contraponha à política de discriminação e promova um processo de libertação e descolonização mental (Silva, 2021, p. 11).

Os caminhos literários da literatura tecida por mulheres negras exalam amor, conhecimento epistemológico da cultura e história ancestral, uma narrativa que cura e combate no caminho estreito, tênue, mas forte no enfrentamento do racismo e construção identitária da criança, adolescente e adulto, na construção de laços e pontes de conhecimento de si e de sua

ancestralidade, e principalmente na descolonização do pensamento.

Nesse íntento, direcionamos nosso olhar para três escritoras negras brasileiras da Literatura Infantil e Juvenil, usando como objeto de estudo suas narrativas literárias como fonte férteis na representação social, cultural e política na sociedade, com narrativas que apresentam diálogos biográficos, históricos, culturais e identitários da ancestralidade negra feminina. Destacamos as tessituras de gênero, história e memória que permeiam saberes e experiências e direcionam e enfatizam seu lugar de fala, reconhecimento, ressignificação, resistência e (re)existência da ancestralidade negra feminina, fundamentos de uma educação antirracista e decolonial.

Escritora Taís Espírito Santo



Fonte: Google imagens, 2024.

Taís Espírito Santo, mulher preta, escritora, assessora literária e gestora cultural, nasceu em Campo Grande, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Filha de Isabel e Francisco, desde pequena amava ler e escrever em diários. Participou das coletâneas *Olhos de Azeviche: Dez escritoras que estão renovando a literatura brasileira*, da Editora Malê em 2017; *Favela e em mim*, da Oriki Editora, em 2019; *Narrativas negras-biografias ilustradas de mulheres pretas brasileiras*, da Editora Voo, em 2020. Em 2021, escreveu seu primeiro livro infantil: *Ashanti, nossa Pretinha*.

Notoriamente, a autora revela sua imersão na cultura africana e afro-brasileira, e apresenta elementos que transmitem um elo entre o continente africano (o povo Axante) e o povo negro africano, enfatizando a cultura e história, e sobretudo o amor revelado pela espera

da menina Ashanti no plano terreno. O cuidado da comunidade na presença do senhor sábio e na busca de respostas junto a ele revela-nos uma riqueza de significados e significância no entrelace da Literatura Afro-brasileira afrorreferenciada, no cuidado com a humanidade e no enfrentamento da política de morte da ótica capitalista, colonialista e patriarcal. Como referenda a própria autora:

Quando pensei em Ashanti, nossa pretinha, eu quis inserir esse afeto todo que muitas famílias pretas têm na chegada do bebê, e por mais que a criança não seja esperada, em alguns muitos casos, dá-se um jeito, para inserir mais uma criança em sua comunidade. Quis colocar na história minha história e de muitas crianças pretas que vieram do amor. Ineri elementos nossos, da nossa ancestralidade, da nossa raiz. Cada cor, planta, ilustração tem um porquê, e por isso também a escolha de um ilustrador preto (Pais Pretos, 2021, *podcast*).

E continua:

O que tenho achado incrível, não só com o meu livro, mas com muitos livros infantis, é que as crianças pretas têm se reconhecido, tem visto a sua família, as possibilidades também de família, aventuras, profissões. É muito importante mexer no imaginário das nossas crianças e mostrar a elas que elas podem ser o que elas quiserem ser. Deixo minha imensa gratidão às escritoras e escritores, ilustradoras e ilustradores e, aos editores e editoras, por continuarem escrevendo, e principalmente publicando nossas Histórias (Pais Pretos, 2021, *podcast*).

Na fala da escritora Taís Espírito Santo transparecem os objetivos de sua narrativa na literatura *Ashanti, nossa pretinha*: evidenciar a importância, o carinho, o cuidado e o zelo nas infâncias negras e não-negras, e a nutrição de um lar e da comunidade familiar alicerçados no afeto e respeito uns pelos outros. Sua narrativa, recheada de sentidos e significância, corrobora para a vivência da história e cultura africana e afro-brasileira com evocação rica da ancestralidade.

Capa da literatura *Ashanti, nossa pretinha*



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

A literatura *Ashanti, nossa pretinha* apresenta uma narrativa centrada em torno da grande espera de uma criança: uma bebê chamada Ashanti, que desde sua concepção já era amada e esperada por todos da família, nas concepções de família africana que o livro evoca, através das imagens, do uso de tecidos africanos, dos nomes dos personagens e do respeito ao *griô* da comunidade.

A segunda autora, Neusa Baptista Pinto é mulher negra, escritora, natural de Lençóis Paulista, São Paulo, há quase 30 anos vive em Cuiabá, Mato Grosso. É mestra em Estudos de Cultura Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura pela Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), graduada em Comunicação Social-Jornalismo pela UFMT (2001), com experiência em Assessoria de Comunicação (comunicação organizacional). Também é idealizadora de ações educacionais focadas na diversidade racial com seu Projeto PIXAIM, pensado a partir da literatura *Cabelo Ruim?*

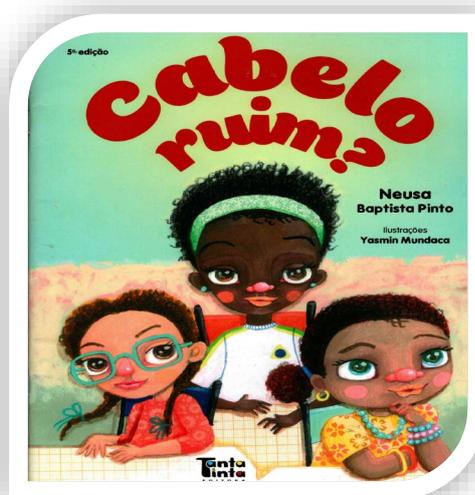
Escritora Neusa Baptista Pinto



Fonte: Google imagens, 2024.

Neusa Baptista Pinto é mulher negra, escritora, natural de Lençóis Paulista, São Paulo, há quase 30 anos vive em Cuiabá, Mato Grosso. É mestra em Estudos de Cultura Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura pela Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), graduada em Comunicação Social-Jornalismo pela UFMT (2001), com experiência em Assessoria de Comunicação (comunicação organizacional). Também é idealizadora de ações educacionais focadas na diversidade racial, com seu Projeto PIXAIM, pensado a partir da literatura *Cabelo Ruim?*

Capa da Literatura *Cabelo Ruim?*



Fonte: acervo das autoras, 2024.

Apesar de ter lançado seu primeiro livro em 2007, a literatura *Cabelo Ruim?* Faz parte da nossa realidade em todos os contextos, principalmente no âmbito escolar, por representar um lugar de reflexo das sociedades. Em seu enredo, a autora trabalha de maneira educativa temáticas relacionadas ao empoderamento estético de corpos femininos. A discriminação e o preconceito, enfatizados como problemática da literatura, são vencidos pelo empoderamento a partir do conhecimento sobre a temática, bem como pela representatividade de mulheres negras que apresentam sua autoaceitação de beleza negra feminina.

É uma literatura que foca nas discussões de preconceito e discriminação racial a partir das temáticas de cabelo e cor de pele. É uma narrativa envolvente, distribuída em dez contos ocorridos nas ambiências escolar e familiar, com três protagonistas e amigas: Bia, Tatá e Ritinha, na luta contra ações preconceituosas com seus cabelos na sala de aula. Juntas, elas embarcam em questionamentos rumo à construção de sua própria identidade para se empoderarem.

Sua literatura: *Cabelo ruim?*, apresenta uma discussão em torno dos cabelos: bom ou ruim; este é um assunto decorrente na realidade de muitos corpos femininos, nos quais éramos obrigadas a alisar os cabelos para sermos aceitas nos espaços, principalmente, nas relações raciais em torno de padrões de beleza, delimitando os espaços da mulher negra, projetando e direcionando os espaços dela para uma subalternidade intelectual. Em entrevista realizada pelo Programa *Palavra Literária*, na TV Assembleia, em 21 de maio de 2022, e publicada pela gazeta digital, a autora revela-nos que:

Esse é um espaço que é negado para a mulher negra. Espaços menos nobres já são negados, imagina o espaço da Literatura, da intelectualidade, da inteligência, da produção, do pensamento. Toda essa intelectualidade é negada para a mulher e para a mulher negra mais ainda, como se os espaços que a gente pudesse ocupar fossem só de trabalho braçal (Pinto, Gazeta Digital, 2022).

A autora reflete sobre a delimitação dos espaços de autarquias negados historicamente à pessoa de pele retinta ou de cabelos crespos, sobretudo as posições sociais que toda menina/mulher almeja alcançar, e se inicia com a autoestima. A importância da representatividade no protagonismo de literaturas infantojuvenis se dá porque a literatura é um

espaço de intelectualidade silenciado e negada à mulher negra, e ocupar este lugar representa quebrar os grilhões do racismo estrutural e toda forma de preconceito e discriminação incorporados nas mentes colonialistas ainda presentes na sociedade.

O cabelo crespo, objeto de constante insatisfação, principalmente das mulheres, é também visto, nos espaços onde foi realizada a pesquisa, no sentido de uma revalorização, o que não deixa de apresentar contradições e tensões próprias do processo identitário. Essa revalorização extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico/racial a que se pertence. Ao atingi-lo, acaba remetendo, às vezes de forma consciente e outras não, a uma ancestralidade africana recriada no Brasil (Gomes, 2008, p. 22).

As discussões da literatura *Cabelo Ruim?* São pertinentes e espelhadas nas realidades que são presenciadas dentro das ambiências escolares por todo país. A representatividade, embora fictícia espelha, de maneira plural, as realidades vivenciadas por tantas meninas de cabelos crespos que muitas vezes são até espancadas, como a mídia televisiva anuncia e denuncia de maneira constante, a exemplo do caso de uma menina em março do corrente ano (2024), em uma escola municipal do interior de São Paulo, *Menina é pisoteada e xingada de 'macaca' e 'cabelo de bombril' por alunos da própria escola* (Chapada News, 2024) Quantos casos diários ocorrem e as estruturas da sociedade racista camuflam e silenciam?

E, por fim, apresentamos a escritora Kiusam de Oliveira. Ela é mulher negra, pedagoga, professora na Universidade Federal do Espírito Santo, possui mestrado em Psicologia e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo e é especialista nas temáticas étnico-raciais, além de bailarina e coreógrafa. Ela é educadora há mais de trinta anos, com experiência desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

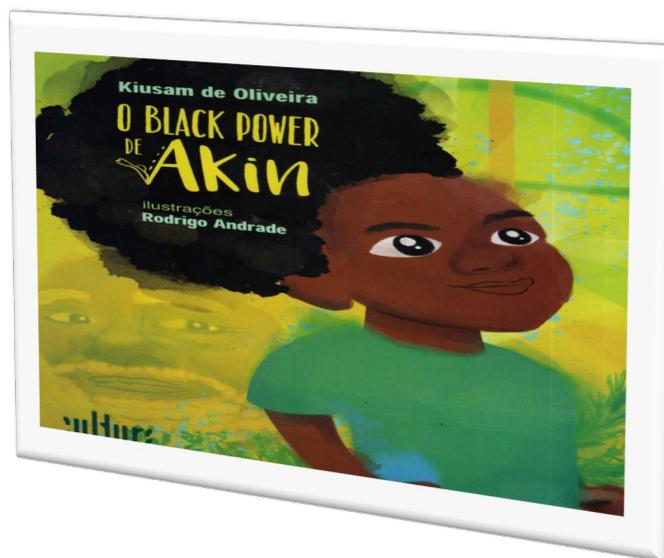
Escritora Kiusam de Oliveira



Fonte: Google Imagens, 2024.

A autora Kiusam de Oliveira é mulher negra, pedagoga, professora na Universidade Federal do Espírito Santo, possui mestrado em Psicologia e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo e é especialista nas temáticas étnico-raciais, além de bailarina e coreógrafa. Ela é educadora há mais de trinta anos, com experiência desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Escreveu diversas literaturas premiadas: *Omo- Oba: histórias de princesas* (Mazza, 2009), *O mundo Black de Tayó* (Peirópolis, 2013), *O mar que banha a Ilha de Goré* (Perisópolis, 2015), em 2020 lançou a literatura: *O Black Power de Akin* (Editora de Cultura) e, recentemente, *Com qual penteado eu vou?* (2021-Editora da Vila). Tem palestrado pelo país sobre a temática das relações étnico-raciais, focando em candomblé e educação, e corporeidade afro-brasileira e cultura e na Lei 10.639/2003. Além de ser contadora de histórias da mitologia afro-brasileira e escritora.

Capa da literatura *O Black Power de Akin*



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

A literatura *O Black Power de Akin* (2020), da escritora Kiusam de Oliveira, narra a história do protagonismo do menino Akin, criança negra de 12 anos, que mora com seu avô, Dito Pereira, um senhor de 78 anos, e seus irmãos: a Femi, de 4 anos, e o Kayin, de 6 anos. Kiusam revela práticas racistas experienciadas pelos meninos/homens negros nas escolas brasileiras e que muitas vezes são negligenciadas com silenciamento ou tratadas como “brincadeiras”. O protagonista, vivido pelo menino Akin, nega sua identidade como criança negra e com a ajuda do seu avô parte em uma viagem de descoberta de sua ancestralidade negra.

Durante o processo de aceitação de sua identidade, ele compreendeu a importância e o papel da ancestralidade para combater diretamente o racismo estrutural presente no contexto escolar, bem como na caminhada do autoconhecimento da ancestralidade africana.

Através de experiências positivas com narrativas orais de seu avô, seu Dito Pereira, é feito o convite envolvente para adentrarmos nos caminhos da consciência nas diferentes infâncias, apontando direcionamentos positivos de conhecimento, autoaceitação identitária, de cura psicológica e de encantamento para a (re)construção do pensamento,

A proposta de Kiusam é voltada para a educação decolonial, que é aplicada em suas narrativas literárias infanto-juvenis, e a essência do seu trabalho é tecida por memórias afetivas que são lançadas partindo da “Pedagogia da Ancestralidade ou Eco- ancestral” que, antes de

tudo, representa um posicionamento político contrário ao que se estabeleceu no país como uma lógica incontestável, direcionada ao branco, considerado a norma, enquanto o não-branco é o desvio. Ela é também, além de escritora, contadora de histórias da mitologia afro-brasileira. Em entrevista ao programa *Por Elas*, da TV Câmara Distrital, em 24 de agosto de 2022, ela transparece que:

Eu tenho uma literatura focada nas relações parentais, nas meninas. Eu demorei muito para publicar *O Black Power de Akin*, eu esperei 6 a 7 anos para publicar. Estava esperando um escritor negro escrever este tipo de texto. E, não teve! Até que veio a ancestralidade e falou: _é aquele texto que você vai tirar e colocar agora! E, eu tirei e coloquei para o mercado, que é *O Black Power de Akin* (Oliveira, TV Câmara Digital, 2022).

Identificamos, durante a pesquisa, uma pedagogia cunhada pela escritora Kiusam, que é utilizada pelas três escritoras estudadas. É uma episteme intitulada de Pedagogia Eco-ancestral ou da ancestralidade, que é evocada a partir das escritas das literaturas. Ela produz ensinamentos para combater a política de morte (necropolítica), enraizada nas vivências do racismo estrutural evidenciado no cotidiano do povo negro nas diferentes esferas sociais, sobretudo nas ambiências escolares. A autora apresenta a definição:

A Pedagogia da Ancestralidade (ou Pedagogia Eco-Ancestral) estabelece uma ruptura provocada pela Decolonialidade: não se trata mais de falar pelo corpo, inclusive do outro, mas proporcionar situações para que o próprio corpo fale por si, uma vez que é alimentado pela cultura vivida na e pela carne. Esse corpo-templo que se ressignifica na e para resistência, com o propósito de se tornar um corpo-templo-resistência, pois resistir às atrocidades também é sagrado, acaba por estar conectado com a realidade vivida na coletividade, em seu entorno e dessa forma é um corpo capaz de sobreviver às barbáries sociais (Oliveira, 2020, p.04).

A proposta é de uma literatura do encantamento, como forma de empoderar crianças negras mediante personagens como elas, com família, contextos familiares saudáveis, com estratégias capazes de fortalecê-las na superação das práticas racistas do cotidiano, entre tantas outras possibilidades de cruzamentos. Ela se opõe à episteme eurocêntrica e defende o fortalecimento da identidade africana e afro-brasileira, numa espécie de teia de conhecimento perpassando a historicidade do povo africano, construído em suas literaturas infantojuvenis.

Desta maneira, as escrituras literárias negras e femininas apresentadas neste estudo se inspiram na epistemologia da Pedagogia Eco-ancestral do encantamento para a criança negra e não negra, assim, a criança negra pode se valorizar na prática de leitura literária gerada por escritoras negras sobre o empoderamento negro, partindo de uma escrita lúdica, encantadora, educativa e humanizadora, que evoca a ancestralidade africana para uma construção

identitária, empoderando a criança negra e a não negra.

Vislumbra-se, a partir das narrativas literárias, a intencionalidade e o empoderamento da criança negra no trato com a natureza e com o corpo-templo-resistência, configurando-se como direito humano, uma vez que direciona olhares para a cura de diferentes formas de violência que estão presentes nas infâncias. Essas narrativas possibilitam ainda uma caminhada emancipatória crítica, política e social dos indivíduos na autoafirmação, no autorreconhecimento, e no encantamento de si a partir da representatividade e do protagonismo nas escrituras de escritoras negras.

A Literatura Infantojuvenil é um forte antídoto para o conhecimento de si, da cultura e da história, “[...] é arte; fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (Coelho, 2000, p.27). Esta pedagogia associa-se às narrativas literárias através da movimentação em campos de potencialidades: “ancestralidade, corporeidade, imaginário, subjetividade, silêncio, oralidade, identidades, memória, processos educativos e ancestralidade” (Oliveira, 2020, p. 06).

[...] considera os conhecimentos ancestrais como elementos-chave para qualquer tipo de aprendizagem, que podem ser encontrados em plataformas diversas como histórias de vida, memórias, provérbios, mitos, ítans, letras de músicas, literaturas, danças, gestualidades, poemas, performances, no silêncio, na meditação. E tem no corpo-templo, um território sagrado, consciente de que precisa ser reestruturado como um corpo-templo-resistência para que seja capaz de combater o racismo institucional e a necropolítica cotidianos, em uma perspectiva sócio-cosmo-política (Oliveira, 2020, p. 05).

Nesse sentido, destacamos as escritas literárias de Kiusam de Oliveira, Neusa Baptista Pinto e Taís Espírito Santo. Elas se entrelaçam com a Pedagogia da Ancestralidade ou Eco-ancestral como literatura que cura as almas das diferentes infâncias negras e não-negras na educação, no reconhecimento, no empoderamento identitário e na ressignificação dos corpos negros infanto-juvenis na reconstrução da identidade negra brasileira.

A transformação do pensamento se dá pela descolonização das mentes de forma a reconstruir a historicidade africana e afro-brasileira positivamente, nas cosmologias africanas de ver e apresentar o mundo, nas concepções de cuidados e uso das ervas, nas concepções de família, amizade e cuidado de si e do outro, dentre outras visões. E, para esse trabalho, a Literatura Infanto-juvenil apresentada por escritoras negras é um solo fértil para frutificar e colher muitas crianças e jovens conhecedores de si, com autoestima positiva e otimistas para o acolhimento do futuro.

Portanto, a Pedagogia Eco-ancestral ou da Ancestralidade surge atrelada às literaturas infantojuvenis de escrita negra feminina, exercendo um papel preponderante na dialogicidade alicerçada no campo educativo a partir da Literatura, de forma que ajuda a promover a história e cultura africana e afro-brasileira fluida, amorosa e comprometida com a formação identitária, criando caminhos entre o imaginário e o real.

Experenciar saberes a partir da Literatura Afro-brasileira no contexto infantojuvenil a partir da vida e obra das autoras estudadas transparece a importância do educar com encanto e encantamento a partir das narrativas que curam nas/para as diferentes infâncias a reexistências de corpos negros e não negros, com uma literatura humanizadora e empoderada de história e cultura da nossa ancestralidade negra de maneira positiva, escrita por corpos negros e femininos, que são guardiães de memórias e das histórias da ancestralidade.

3. EXPERIÊNCIAS INFANTO-JUVENIS COM A LITERATURA NEGRA FEMININA

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
 Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros
 desaprendam a arte do voo.
 Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
 Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
 Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
 Deixaram de ser pássaros.
 Porque a essência dos pássaros é o voo.
 Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
 O que elas amam são pássaros em voo.
 Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
**Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo
 já nasce dentro dos pássaros.
 O voo não pode ser ensinado.
 Só pode ser encorajado.**
 (Alves, 2002, p.29, grifos nossos).

Rubem Alves, educador e psicanalista, nos faz refletir sobre o papel da/o professora/o dentro das ambiências escolares, sobretudo, no que se refere ao direcionamento das nossas práticas didático-pedagógicas, com o seguinte questionamento: Será que estamos engaiolando ou soltando nossas/os estudantes?

Historicamente, o ambiente escolar, através das práticas escolares, “domestica” corpos e mentes de saberes referenciados com uma única verdade, um ensino voltado para a ótica colonialista, impondo normativas, fazendo prevalecer as narrativas eurocêntricas, silenciando corpos-mentes dos povos originários que aqui viviam, bem como os povos africanos sequestrados, agora afro-brasileiros que, de maneira impositiva tiveram apagadas suas identidades, histórias e culturas através do processo de colonização e de inferiorização dos povos afro-indígenas, com a prática do racismo nas estruturas da sociedade.

Descolonizar mentes é ensinar os “passarinhos” a alçar novos voos, veredas e verdades antes desconhecidas. É romper as gaiolas impostas ao longo da historicidade brasileira, com este conhecimento fissurar as estruturas do racismo na sociedade, alçando voos de viver com /na diversidade étnica e cultural que o país foi construído, em sua multiplicidade de saberes e povos.

As literaturas infanto-juvenis de escrita negra feminina ancoram-se na Lei Federal 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade de ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da Educação Básica de todo país, nos componentes curriculares de História, Literatura e Arte. E, proveniente da mesma, ancoram-se também na orientação do ensino para as relações étnico-raciais, dentre outras/os autoras/es e fontes.

Esse trabalho foi pautado em oficinas pedagógicas que permitem uma construção de conhecimento multidisciplinar de maneira efetiva e participativa, que envolvem os participantes a terem uma aprendizagem significativa e integral de modo a promover mudanças legítimas em seus saberes, fomentando um pensamento reflexivo e formativo sobre a realidade evidenciada na oficina. Depreende-se que:

As oficinas pedagógicas são consideradas como sistemas em que o ensino e a aprendizagem acontecem na troca de conhecimentos através da realização de dinâmicas grupais, em que acontece a valorização do conteúdo em sua totalidade, ligando os ensinamentos científicos e os saberes práticos (Menezes e Russo, 2023, p.03).

Corroborando Oliveira (2015, p.36):

A utilização de oficinas pedagógicas na sala de aula permite que se trabalhem diversos conteúdos que devem ser passados no dia a dia pelo docente de forma mais dinâmica, reflexiva e interdisciplinar, na medida em que possibilita o desenvolvimento de atividades com várias temáticas diferentes, facilitando também o aprendizado, pois visa à articulação de conceitos teóricos com a realidade vivenciada do aluno. Além de promover o trabalho em equipe para a realização de tarefas, isto é, utilizar as oficinas pedagógicas como prática de ensino significa fazer uma junção entre a ação, a reflexão e a interação.

Além de promover uma aprendizagem de maneira autônoma, as oficinas pedagógicas ressignificam o processo educativo, nas dimensões da vida, nos aspectos intelectuais, sociopolíticos, morais e afetivos, exercendo uma postura crítica diante do experienciado. Como salienta o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

O trabalho em grupo, ao valorizar a interação como instrumento de desenvolvimento pessoal, exige que os alunos considerem diferenças individuais, tragam contribuições, respeitem as regras estabelecidas, proponham outras atitudes que propiciam o desenvolvimento da autonomia na dimensão grupal (Brasil, 1997, p. 95-96).

Tendo em vista a importância do desenvolvimento pessoal e grupal com a respeito à diversidade, trabalhamos com a interação do caráter de experienciar, o qual implica o desenvolvimento do *saber da experiência*, uma vez que acontece uma intrínseca relação entre o conhecimento e a vida humana, de forma a dar sentido à vida e à sua existência a partir dos saberes experienciados que, embora sejam vivenciados de maneira grupal, cada indivíduo revela seus saberes únicos e particulares, pois:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber

finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (Bondiá, 2022, p.27).

Em conformidade, compreende-se que o *saber da experiência* ou *saber experienciar* liga-se aos sentidos da existência de cada um, nas concepções de particularidades de si, do outro e da comunidade, de maneira individualizada. Embora uma experiência de oficina tenha sido experienciada de maneira coletiva, cada pessoa colherá saberes/fazer de maneira única.

Diante do exposto, tomamos como base para a nossa sequência literária básica, a de Rildo Cosson (2009), com a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação, para o desenvolvimento literário. Com base nas narrativas literárias infanto-juvenis de escritoras negras, para a efetivação do pensamento crítico literário racial, fomos ancorados nos estudos de Aparecida Maria de Jesus Ferreira (2014, 2022), e Cruz (2012) nos estudos de prática literária. Esse pensamento consiste em três etapas comunicativas que o/a leitor/a tem com o texto na medida em que está sendo realizada a leitura da narrativa literária, de acordo com Cruz (2012): introspecção, imagem visiva e interlocução. A etapa de prática leitora será vivenciada na terceira etapa de Rildo Cosson (2009), intitulada *A leitura*.

Para tanto, evidenciaremos, a seguir, algumas imagens e alguns relatos sobre as experiências das oficinas trabalhadas com as literaturas supramencionadas, no decorrer do segundo semestre do ano 2023, na Escola Municipal João XXIII, pertencente ao município de Pocinhos-PB. Enveredemos então, nos caminhos da história e cultura africana e afro-brasileira, a partir das narrativas literárias infantojuvenis de escrita negra feminina, na promoção de uma educação antirracista e na perspectiva decolonial.

Nesse intento, a primeira oficina pedagógica experienciada com a turma foi a da literatura de *Ashanti, nossa pretinha* (2021), dividida em três oficinas temáticas com duração de 4 aulas de 50 minutos, totalizando 12 aulas. Cada oficina apresenta um tema central, objetivos, objetos de estudo e metodologia de acordo as etapas de letramento literário e racial crítico.



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Em cada oficina literária experienciada enveredamos numa viagem ao passado em busca de ressignificação da nossa ancestralidade negra brasileira, de forma a conseguir reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira, direcionado aos caminhos afirmativos e de combate às estruturas do racismo na sociedade. Cada oficina apresenta uma temática da literatura, de forma a perpassar os conhecimentos da cultura e história africana e afro-brasileira a partir da Literatura, de forma pedagógica e intercultural, usando a leitura literária crítica racial.

Na primeira oficina adentramos na magia da literatura afrorreferenciada de autoria negra feminina infantojuvenil. Buscou se referenciar a ancestralidade a partir do movimento de conhecer o continente africano à luz da escrita negra e feminina, de maneira a evidenciar as belezas e riquezas que temos na historicidade africana e afro-brasileira. Embarcamos rumo ao conhecimento do continente africano a partir da imaginação, com o primeiro momento da sequência com a temática: *África, berço da humanidade*, com a presença de um mistério através do baú antigo. Houve a presença do baú em sala e a retirada de elementos para serem utilizados na oficina pedagógica: globo terrestre, árvore baobá e a literatura *Ashanti, nossa pretinha*, para serem trabalhados no decorrer das etapas da sequência didática literária.

1ª Oficina da literatura *Ashanti, nossa pretinha*: Quebra-cabeça do continente africano



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Dessa maneira, terminamos a primeira oficina, com muitas aprendizagens evidenciadas, na descolonização das mentes dos colaboradores da pesquisa de forma didática, prazerosa, humanizada e educativa, compreendendo que a África é um continente de riquezas naturais, culturais e históricas, rica de diversidade étnica, cultural e histórica, um berço da humanidade e das diferentes ciências, distribuídas em reinos, idiomas e filosofias humanas, das quais emanam o cuidado e respeito humano com a ancestralidade e a Ecologia.

2ª Oficina da literatura *Ashanti, nossa pretinha* - Imagem da autora da literatura



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

A segunda oficina da literatura *Ashanti, nossa pretinha*, apresentou como tema de estudo: a importância da menina/mulher na cultura e história africana e da menina/ mulher negra no Brasil. Como objeto de estudo, a partir da literatura referenciada, estudamos a biografia da autora: Tais Espírito Santo; a biografia de Nana Yaa Asantewaa, rainha do reino Axanti; os Adinkras, significados e pinturas; e o Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha (25 de julho).

No primeiro momento da sequência básica vivenciamos a **Motivação**, com a visualização do vídeo: *A menina pretinha brasileira*, (Mc Soffia, Menina Pretinha. You tube, 09 de março de 2016) objetivando motivar o pensamento crítico a respeito da identidade negra feminina, de maneira a favorecer a (des)construção da beleza feminina da criança negra e da mulher negra com a dialogicidade interpretativa da música.

No segundo momento, com a etapa **Introdução**, realizamos uma leitura individual da biografia da autora. No terceiro momento com a **Leitura**: Realizamos uma leitura da literatura de maneira compartilhada. E nessa etapa evidenciamos intrinsecamente a prática leitora de Cruz (2012): **Introspecção, Imagem visiva e Interlocução**. Instigou-se o estudante/colaborador a interagir com a narrativa, primeiramente com **Introspecção**, que acontece com empatia a partir da literatura lida, bem como o enxergar-se nela; na **Imagem visiva** tentamos ver como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói a narrativa de maneira imaginativa, com o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e, por fim, a **Interlocução**, que consiste em um diálogo do leitor e a literatura, de modo que analisa as narrativas com seus saberes experienciados e ressignifica, de maneira crítica, suas memórias, frente ao enredo evidenciado.

2ª Oficina da literatura *Ashanti, nossa pretinha* - O Trono de Ouro do reino Axante



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Em seguida, houve a interação da leitura com a importância da mulher negra na ancestralidade africana, com a história de Nana Yaa Asantewaa, sua força em defesa do seu povo e do Trono de Ouro e o que ele representava para o povo Ashanti (os líderes homens recuaram e Nana lutou e venceu a luta juntamente com as outras mulheres). Essa interação foi feita a partir da visualização do vídeo sobre Yaa Asantewaa, matriarcado e o poder feminino na África, com a finalidade de reconhecer a importância da mulher negra brasileira e toda sua ancestralidade africana e afro-brasileira.

Foi interessante ressaltar a importância das civilizações dos reinos africanos, na riqueza da cultura e história presente na sociedade atual. Vimos os artefatos sagrados como o Trono de Ouro, os Adinkras, a produção de tecidos e do ferro, o trabalho com o ouro e a tradição da cultura oral, baseada em tradições transmitidas oralmente pelos famosos *griôs*, grandes contadores de histórias. Nosso objetivo foi possibilitar o conhecimento do continente africano a partir da escrita literária das escritoras negras que fazem parte de nosso estudo e pesquisa. Tencionávamos conhecer a ancestralidade rumo a uma construção identitária positiva, de forma a combater a narrativa colonialista, que ainda está presente no ambiente escolar.

2ª Oficina da literatura *Ashanti, nossa pretinha* - **Adinkras do povo Axante/Axanti ou Ashanti**



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Embarcamos na viagem no reino Axanti e sua principal liderança, uma mulher, axanti, Yaa Asantewaa foi rainha-mãe de Ejisu, atual Gana. Ela liderou a Guerra do Trono de Ouro, contra os colonizadores britânicos. A guerra teve início no ano de 1900 e durou cerca de sete meses. Apresentamos vídeos e slides, caminhamos pela historicidade da nossa descendência ancestral. Conhecemos os reinos, principalmente o reino Axante, em virtude do estudo da literatura *Ashanti, nossa pretinha*, observamos as riquezas que esse povo possuía em seu território, na construção de esculturas de ouro e outros artefatos e, o estudo dos Adinkras e seus significados, sobretudo a presença da mulher no reinado, na luta, defesa e resistência do seu povo.

No último momento dessa sequência didática: a interpretação, realizamos o estudo dos Adinkras e pinturas dos mesmos, no qual, evidenciamos a importância da simbologia Adinkra do povo Axante, utilizado como forma diálogo, sabedoria, resistência e (re)existência da cultura e história, prevalecendo sua importância até a atualidade. Foi realizada uma pintura em de retalhos de tecidos com diferentes simbologias dos Adinkras do povo Ashanti para a construção de uma colcha de retalhos de saberes (simbolizando a família do 5º ano da Escola João XXIII).

E por fim, apresentamos o jogo da memória com personalidades precursoras e atuais que representam a força da mulher negra, com o estudo da data 25 de julho – Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha. Este dia não é apenas uma data de celebração: é uma data em que as mulheres negras, indígenas e de comunidades tradicionais refletem e fortalecem as organizações voltadas às mulheres negras e suas diversas lutas. No Brasil, em 2 de junho de 2014, foi instituído por meio da Lei nº 12.987, o dia 25 de julho como o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra, homenageando uma das principais mulheres, símbolo de resistência e importantíssima liderança na luta contra a escravidão. Nesse momento foi apresentado o jogo das mulheres precursoras e da atualidade, objetivando conhecer um pouco da história biográfica de cada mulher no contexto sócio histórico e cultural brasileiro.

Nesse sentido, levamos dois jogos da memória objetivando identificar algumas mulheres que fizeram parte da luta e resistência da mulher negra no país até a atualidade. O primeiro jogo, intitulamos como *Mulheres negras brasileiras precursoras no antirracismo* e o segundo, *Mulheres negras brasileiras na atualidade e o antirracismo*. O primeiro jogo da memória: *Mulheres negras brasileiras precursoras no antirracismo*, é composto por 28 cards onde em 14 se apresentam as imagens e nos outros, as biografias, podendo ser utilizado para pareamento de imagem e biografia.

2ª Oficina da literatura *Ashanti, nossa pretinha* - **Jogo da memória mulheres precursoras e jogo da memória mulheres da atualidade**



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Da mesma forma apresentamos o segundo jogo da memória, *Mulheres negras brasileiras na atualidade e o antirracismo*, composto de 16 personagens que contém em um *card* a imagem, e no outro a biografia, objetivando o pareamento da imagem à sua biografia, podendo ser jogado em duplas ou equipes. É um jogo para conhecermos um pouco sobre algumas mulheres importantes na história brasileira e que foram silenciadas durante séculos. Apresentamos: Maria Felipa, Tereza De Benguela, Maria Firmina dos Reis, Dandara De Palmares, Maria Quitéria De Jesus, Luísa Mahin, Carolina Maria De Jesus, Clementina De

Jesus, Antonieta De Barros, Lélia Gonzalez, Elza Soares, Glória Maria, Marielle Franco e Maria Beatriz Do Nascimento, mulheres negras que contribuíram para a conquista de espaços de liderança na sociedade brasileira.

2ª Oficina da literatura *Ashanti, nossa pretinha*: - **Estudantes jogando o jogo da memória das Mulheres precursoras e da atualidade**



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

E da atualidade, além das escritoras estudadas, adicionamos outras personalidades de lideranças na política, no esporte e na educação, dentre elas destacamos: Leci Brandão, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo, Petronilha Beatriz, Sandra De Sá, Marina Silva, Nilma Lino Gomes, Marta Vieira Da Silva, Taís Araújo, Margareth Menezes, Anielle Franco, Kiusam De Oliveira, Neusa Baptista Pinto, Taís Espírito Santo e Elisa Lucinda; de forma a contemplar mulheres negras nos campos da Arte, Literatura e Política, além de intelectuais e pesquisadoras que se destacam na sociedade atual.

3ª Oficina da literatura *Ashanti, nossa pretinha* - **Roda de leitura com estudantes/colaboradores**



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Na terceira oficina buscamos motivar estudantes colaboradores da pesquisa a partir da primeira etapa: a **Motivação**, através da contação *da Lenda brinco de ouro* (Lima e Andrade, 2010) e da literatura *Lendas da África Moderna*. Isso aconteceu no entrelace com compreensão da cultura do Império Axanti, na simbologia do brinco da realeza com/nos espaços, epistêmicos, geográficos, históricos, econômicos, políticos e sociais que ligam o continente africano ao povo brasileiro. Em seguida realizamos a segunda etapa da sequência didática: a **Introdução**, a partir da leitura do texto literário, compartilhada com a turma.

3ª Oficina da literatura *Ashanti, nossa pretinha* - **Estudantes/ colaboradores na praça para a prática de leitura**



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

A quarta etapa da sequência: a **Interpretação**, inicia-se com a proposta de desenho da família de Ashanti e da família de cada um, com identificação e reflexão sobre as semelhanças e diferenças de cada uma. Com a proposta da atividade interpretativa tencionamos um diálogo entre semelhanças e diferenças, fazendo pontes de diálogos do amor da família entre a família africana de Ashanti e a família de cada um. Percebemos, no diálogo, que todos tinham mais semelhanças do que diferenças da família de Ashanti: de morar em comunidades de ambientes rurais e a família se estenderem às questões não somente de pai, mãe e irmãos, mas de toda comunidade, enfatizando o respeito à pessoa idosa, na forma de escuta de ensinamentos e conselhos para a vida.

3ª Oficina da literatura *Ashanti, nossa pretinha* - **Realização da interpretação reflexiva da literatura**



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Ao término das oficinas da literatura *Ashanti, nossa pretinha*, observamos algumas mudanças no comportamento das/os envolvidos, com olhares de companheirismo, respeito e carinho uns para com os outros. A escuta do outro/a tornou-se mais significativa e essencial.

A literatura *Cabelo ruim?* Se reflete no movimento do reconhecimento da potência da negritude da identidade negra, especialmente, da menina/mulher negra que sofre desde a infância com práticas racistas nas ambiências sociais. A autora adentra no universo escolar e nas situações de práticas de discriminação e racismo recreativo, que se configuram através de comparações estereotipadas de mal gosto, referendadas sobre o cabelo ou a cor da pele e a

literatura foca nas duas vertentes, mas de maneira mais intensa no cabelo crespo. Toda a problemática gira em torno da expressão “cabelo ruim?”, levando as personagens a intensificarem a amizade e se unirem para a auto aceitação de sua identidade negra, numa jornada de busca representativa desde os brinquedos, dicionários(linguagem), à mídia televisiva. É uma literatura rica e atual que conversa com as/os estudantes pelos desenhos e por seu enredo.

Neste sentido, o trabalho didático-pedagógico concretizou-se com três oficinas temáticas a partir da literatura acima referendada, no qual cada oficina foi composta de 4 aulas de 50 minutos, totalizando 12 aulas.

Nessa etapa se permitiu adentrar na literatura; para tal assistimos um vídeo: *O sagrado futuro ancestral* (Portal Lunetas, Youtube, 2021), do portal Lunetas, com a menina negra cantando “*tava durumindo cangoma me chamou. Disse “levanta, povo, cativo já acabou!”*”, objetivando mostrar aos estudantes/colaboradores a presença dos elementos, da linguagem, das vestimentas, dos instrumentos, do canto e da fé, das nossas raízes africanas que são muito fortes no cotidiano, para uma conscientização reflexiva e crítica acerca da negritude e sua importância para a construção identitária de cada envolvido, negro/a ou não-negro/a. Essas ações tornam-se imprescindíveis para que os/as estudantes se reconheçam como negro/a e sejam respeitados pelos demais em sua diversidade étnica e cultural, na qual o país se configura.

1ª oficina da literatura: *Cabelo ruim?* - **Conhecendo a autora Neusa Baptista Pinto**



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Na segunda etapa da sequência básica: a **Introdução**, estudamos a biografia da autora e realizamos a identificação dos elementos pré-textuais da capa e contracapa. Ela foi seguida da terceira etapa da sequência básica: a **Leitura**, na qual houve a realização de leitura compartilhada da literatura *Cabelo ruim?* Sem policiamento. E, nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012): **Introspecção, Imagem visiva e Interlocução**.

Posteriormente, enveredamos para a última e quarta etapa da sequência básica: a **Interpretação**. Nela houve a confecção de brinquedos: bonecas Abayomis. Convidamos as crianças para a confecção da boneca Abayomi, na sensibilidade do brincar com brinquedos que

nos representem. Como cada estudante possui uma cópia da literatura, os familiares das/os estudantes foram envolvidos na escuta e contação da literatura realizada pelas/os estudantes de cada família.

1ª Oficina da literatura *Cabelo ruim?* - Confeção da boneca Abayomi



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Na segunda oficina da literatura *Cabelo ruim?* A temática central se revelou como: *O empoderamento da menina/ mulher negra brasileira*. Ela foi realizada com os objetivos de identificar a importância da arte de trançar os cabelos na historicidade africana e afro-brasileira; conhecer a importância da pintura corporal, uso de turbantes, vestimentas e joias e reconhecer a importância dos cabelos crespos e cacheados para o autorreconhecimento afirmativo da negritude.

2ª Oficina da literatura *Cabelo ruim?* - O empoderamento da menina/ mulher negra brasileira



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Logo na primeira etapa da sequência básica, a **Motivação**, introduzimos o texto/música de Negra Li: *Raízes* (Youtube, 2018).

Como fundamento para reflexão sobre o enredo da música foram feitas indagações como: a letra nos faz refletir sobre qual temática? Foi feita uma representação da música em forma de desenho (reinado, resistência, lutas, vitórias). Nesse momento, os/as estudantes/colaboradores, lembraram de outra música e cantaram: *Vai na fé*, referendando a novela que estava passando na mídia televisiva. Isso foi muito interessante para potencializar o momento de motivação para os estudos relacionados à literatura de representatividade da cultura na pintura corporal, penteados e vestimentas.

Seguimos, com a segunda etapa da sequência básica da a leitura, a **Introdução**, com a realização da leitura da literatura *Cabelo ruim?* Contracapa; e posteriormente realizamos a terceira etapa da sequência, a **Leitura**. Realizamos a leitura compartilhada, sem policiamento. E nessa etapa evidenciamos intrinsecamente a prática leitora de Cruz (2012): **Introspeção, Imagem visiva e Interlocução**.

Na última etapa da sequência básica- a **Interpretação**- realizamos uma análise interpretativa da música/texto de Negra Li: *Raízes*; seguida do vídeo de tranças e penteados no cabelo. Através do vídeo: *Tranças e penteados no cabelo da mulher africana*, do canal Mwana Afrika, (Youtube, 2019) objetivamos identificar os significados que os penteados afro representam na cultura ancestral. Foram realizadas, em seguida, pinturas corporais em cada estudante, uso de turbante e joias.

2ª Oficina da literatura *Cabelo ruim?* - Pintura facial



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Com a interpretação da letra/música instigante a respeito da nossa ancestralidade negra, sobretudo, da ancestralidade negra e feminina, bem como com a pintura dos estudantes/colaboradores da turma, objetivamos uma simbologia capaz de ressignificar o desbravamento de conhecimento das nossas raízes identitárias e um preparo para uma futura mudança de fase no contexto educacional.

Pinturas faciais se apresentam na cultura africana com diferentes padrões e símbolos, e são representadas na diversidade de culturas e nações africanas, desde suas primeiras tribos e reinos até a atualidade. A pintura facial é geralmente complementada com pinturas corporais e realizada de acordo com atividades culturais de cada povo/tribo/nação, com a diversidade de objetivos, dentre os quais se evidenciam *status* tribais, caça, eventos específicos, dentre outros significados. Esse momento com a turma foi realizado de maneira representativa, com pintura facial, simbolizando a passagem de uma fase de vida para outra. Foi realizado na turma como término do ciclo da primeira fase do Ensino Fundamental para a segunda fase. Também estudamos e experienciamos, além das pinturas, o uso dos turbantes e jóias que fazem parte da cultura africana e afro-brasileira.

2ª Oficina da literatura *Cabelo ruim?* - Pintura facial, turbante e jóias afroreferenciadas



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Esse foi um momento experienciado com riqueza de significados e significância, pois as/os estudantes sentiram-se empoderados e estimulados a conhecer a história e cultura da nossa ancestralidade, querendo permanecer com a pintura para mostrar aos familiares.

A terceira e última oficina da literatura *Cabelo ruim?* Apresenta como temática central abordada: *Filosofia Ubuntu: mulheres negras africanas e afro-brasileiras*. Objetivando identificar mulheres de diferentes representatividades da negritude empoderada brasileira; pesquisar biografias de mulheres do passado e do presente que se destaca(ram) nos diferentes

segmentos e profissões e identificar a filosofia Ubuntu com as vivências de música e reconhecimento da importância do outro para nosso existir.

Na primeira etapa da sequência básica, a **Motivação**, iniciamos com a visualização do vídeo: *Conhecendo a filosofia Ubuntu* (Quintal da Cultura, Youtube, 2013), do Quintal da Cultura. Ouvimos o conto Ubuntu através do vídeo. Em seguida, houve a vivência, com a música da cantiga africana: *Funga Aláfia* (Youtube, 2018), realizada por eles na sala de aula, em duplas. Na sequência apresentamos mulheres negras que se destacam no cenário – com apresentação de slides de histórias de vida e reconhecimento da ancestralidade: Taís Araújo; Glória Maria; Maju Coutinho, dentre outras mulheres negras foram apresentadas.

Na segunda etapa da sequência básica, a **Introdução**, realizamos o reconto da literatura com auxílio de bonecas representando as personagens. Esta foi seguida da terceira etapa da sequência básica, a **Leitura**, com a realização da leitura individual da literatura estudada.

3ª Oficina da literatura *Cabelo ruim?* - **Filosofia Ubuntu: vivência com a música da cantiga africana *Funga Aláfia***



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

A última etapa da sequência básica, a **Interpretação**, foi feita a partir da leitura realizada. Foi proposta aos estudantes uma pesquisa sobre mulheres negras da história, conhecidas (famosas), ou do seu convívio, que venceram o preconceito e a discriminação na vida. E foi proposta a construção da revista de personalidades: mulheres negras, com imagens e biografia de mulheres negras, intitulada *Personalidades negras*. Posteriormente, eles foram

convidados a brincar com o jogo da memória de mulheres e a representatividade na atualidade com algumas mulheres que foram pesquisadas.

A justificativa da proposta da revista *Personalidades-Mulheres Negras* depreende-se do contato com os estudos realizados a partir das literaturas afro-brasileiras com narrativas de mulheres negras, na turma do 5º ano da Escola João XXIII, pertencente ao Município de Pocinhos, Estado da Paraíba, sobretudo, o enredo elucidado na narrativa *Cabelo Ruim?* De autoria de Neusa Baptista Pinto, experienciado nas oficinas de estudos literários, tendo este como material metodológico essencial e norteador para estudos da história e cultura africana e afro-brasileira. Para tanto escolhemos três literaturas afro-brasileiras infanto-juvenis, com escritoras negras brasileiras: *Ashanti: nossa pretinha*, de autoria de Taís Espírito Santo; *Cabelo Ruim?* De Neusa Baptista Pinto e *O Black Power de Akin*, de Kiusam de Oliveira.

3ª oficina da literatura *Cabelo ruim?* -**Construção da revista Personalidades-Mulheres Negras**



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Acreditamos que as escritas de mulheres negras perpassem sua historicidade subjetiva e suas experiências vivenciadas no decorrer de sua trajetória de vida, de forma exercer uma prática multidisciplinar e interdisciplinar ao referendar a história, cultura e subjetividades no combate ao racismo. Assim, as tessituras das narrativas de escritoras negras exercem um papel preponderante no educar, (in)formar e formar não somente no que tange às temáticas da cultura africana e afro-brasileira, mas sobretudo no combate ao racismo e na construção identitária sadia e empoderada da criança e jovem negra/o e não negra/o, no sentido de respeito à diversidade étnica e cultural brasileira.

A literatura infantojuvenil tecida por estas escritoras se caracteriza por apresentar um elo com a ancestralidade africana e a diáspora brasileira, apresentando nuances que enveredam e tematizam o (re)conhecimento desde a África como berço da humanidade até a construção da identidade da criança e do jovem de maneira sadia, empoderada, humanizada e humanizadora.

Dessa forma, a construção dessa revista surgiu das oficinas vivenciadas na literatura *Cabelo ruim?* Da autora Neusa Baptista Pinto, pois ela tematiza problemáticas fazendo referência aos espaços de representatividade da mulher negra e aos padrões de beleza estabelecidos pelo modelo de sociedade brasileira capitalista, colonialista e patriarcal.

Refletimos sobre a presença, a visibilidade e a representatividade nos espaços ocupados pela mulher negra, e continuamos a estudar a força, beleza, a resistência e sobretudo o empoderamento epistemológico, histórico e cultural. Os corpos negros são territórios de resistência das facetas do racismo nas estruturas da sociedade em seus diversos âmbitos, com destaque aos seios familiares e, principalmente, às diferentes esferas de ensino.

Esta revista biográfica sobre as mulheres cientistas, atrizes, cantoras, escritoras, professoras, jogadoras, dentre outras profissões, tem o objetivo de refletir sobre a representatividade dos espaços nos quais as mulheres negras estão rompendo as barreiras dos racismos na sociedade brasileira. Elas apresentam e representam os corpos-territórios em resistência de mulheres negras em espaços ocupados na maioria das vezes por homens brancos da elite brasileira; exercem um importante referencial para as crianças e a juventude negra ou não-negra para que atuem como modelo a ser seguido, de luta, resistência, coragem e persistência, com união nas diferentes realidades.

Dessa maneira, cada estudante/colaborador/a pesquisou uma mulher negra da atualidade de uma realidade próxima em nível familiar, comunitário, municipal, estadual e nacional, de forma a evidenciar a importância da representatividade e presença de mulheres nos diferentes espaços da ciência, política, literatura, esportes, músicas, liderança comunitária e familiar. Esse momento configurou-se de grande relevância para os saberes experienciados, pois eles trouxeram para a discussão personalidades como a vereadora de Campina Grande, Jô Oliveira e a rapper Karol Koncá, tornando-se perceptível o envolvimento das/os estudantes na temática mulheres que não tinham sido trabalhadas, e trouxeram para a pesquisa.

A última literatura em seus saberes experienciados foi a literatura *O Black Power de Akin*, que tem como temáticas centrais a serem abordadas o racismo, a discriminação, o preconceito e o antirracismo. O conteúdo foi trabalhado com os seguintes objetivos: identificar as temáticas que a literatura *O Black Power de Akin* aborda; ativar os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito da temática a ser referendada; discutir sobre a biografia da autora Kiusam de Oliveira; diferenciar a conceituação de preconceito, racismo e discriminação e identificar ações antirracistas.

Neste sentido, o trabalho didático pedagógico elucidou-se com três oficinas temáticas a partir da literatura acima referendada, no qual cada oficina foi composta de 4 aulas de 50 minutos, totalizando 12 aulas.

Nesse ínterim, adentramos na primeira etapa da sequência básica, a **Motivação**. Iniciamos com a motivação, através do curta metragem *Vista a minha pele* (Canal Gov, Youtube, 2011), estudamos os significados de preconceito, discriminação e racismo. O curta-metragem criado pelo MEC aborda a questão do preconceito racial. Nesta história invertida, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Em seguida, ouvimos a música de Gabriel o pensador: *Racismo é burrice* (Youtube, 2018).

1ª Oficina da literatura *O Black Power de Akin* - **Visualização do curta-metragem *Vista minha pele***

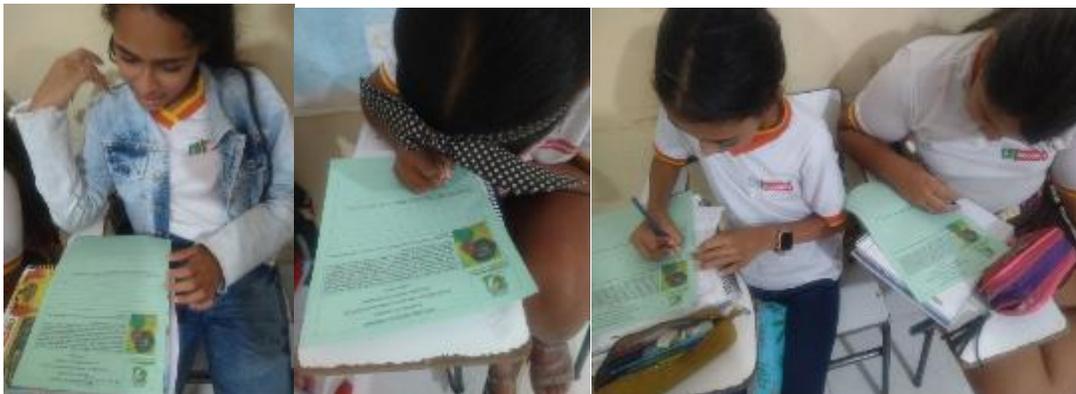


Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Na segunda etapa da sequência básica, a **Introdução**, estudamos a biografia da autora Kiusam de Oliveira e adentramos na leitura dos elementos pré-textuais da literatura, posteriormente os/as estudantes realizaram a leitura individual e compartilhada.

Na terceira etapa, a **Leitura**, realizamos a leitura da literatura *O Black Power de Akin*; E, nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012): **Introspecção, Imagem visiva e Interlocução.**

1ª Oficina da literatura *O Black Power de Akin* - Realização da atividade interpretativa



Fonte: Acervo das Autoras, 2024.

Na última etapa da sequência básica, a **Interpretação**, propusemos partir de uma escrita interpretativa e compreensiva de maneira comparativa para seu entendimento da literatura *O Black Power de Akin*, o curta-metragem assistido e a letra/música: *Racismo é burrice* (Gabriel, o pensador). Foram feitos apontamentos reflexivos a respeito do racismo, do preconceito e da discriminação para cada estudante/ colaborador/a, bem como a respeito de que ações poderiam ser evidenciadas como antirracistas.

Na segunda oficina da literatura *O Black Power de Akin*, apresentamos como temática central *A literatura e a ancestralidade: capoeira símbolo de resistência e (re)existência da cultura e história africana e afro-brasileira*. Nossos objetivos foram: identificar a capoeira como símbolo de resistência e (re)existência da historicidade cultural do povo negro brasileiro; identificar temáticas que a literatura referenda para a compreensão da luta e resistência do povo negro brasileiro e conhecer algumas brincadeiras e cantigas africanas, trazendo-as para o convívio escolar.

Iniciamos com a primeira etapa da sequência básica, a **Motivação**, com a apresentação do Grupo de Capoeira Brasil Pocinhos-PB. Em seguida tivemos uma palestra com o grupo de capoeira com o mestre Teton, que abordou a história da capoeira, os instrumentos da capoeira, os ritmos da capoeira; a capoeira é um jogo, dança, luta, brincadeira? E, por fim, os instrumentos elementares para a realização da capoeira.

2ª Oficina da literatura *O Black Power de Akin* - Capoeira: dança, luta ou jogo?



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

O mestre da capoeira Teton palestrou um pouco sobre a história da capoeira, os instrumentos da capoeira, os ritmos da capoeira; a capoeira é um jogo, dança, luta, brincadeira? E, por fim, os instrumentos elementares para a realização da capoeira. Nesse diálogo com os/as estudantes de toda escola, o mestre Teton relatou que a capoeira é dança, é luta e é brincadeira, dependendo do objetivo ao qual seja vinculada. Foram também evidenciados momentos da historicidade da cultura afro-brasileira, da proibição de qualquer ato que fizesse menção à capoeira e da discriminação social da capoeira. Ele enfatizou que depois da Lei 10.639/2003, aos poucos a população aceita a prática social e o engajamento na vida dos adolescentes no município de Pocinhos-PB.

A experiência nesta etapa da sequência didática foi encantadora, não somente pela palestra, mas sobretudo por presenciar o brilho, o encantamento e o orgulho visível nos olhos de todos os estudantes da turma que já praticavam a capoeira na cidade, bem como no envolvimento de todos os estudantes da instituição escolar, demonstrado na participação fervorosa nas ladainhas e na prática da capoeira. Todos acompanharam os ritmos da capoeira e das cantorias realizadas pelo mestre; de maneira involuntária, o corpo reage à ancestralidade

evocada a partir da sonoridade ritmada, inegavelmente a cultura ancestral negro-brasileira se faz presente em nosso corpo-alma.

Notoriamente, uma educação antirracista é rica e superior a qualquer prática racista; ela une as diferenças pelo cuidado, pelo amor humano à humanidade. Ela corrompe as estruturas racistas que ainda permeiam as instituições escolares com circularidade, positividade e com inclusão, de corpo e alma, pois somos territórios da ancestralidade. A ancestralidade se faz presente em cada um de nós e, se precisamos ela é evocada e retransmitida. Realizamos no segundo momento, a **Introdução**, a leitura da biografia da autora, dos elementos pré-textuais da capa e contracapa.

Posteriormente, ocorreu a terceira etapa, a **Leitura**, leitura da literatura *O Black Power de Akin*, de maneira individual. E, nessa etapa evidenciamos intrinsecamente a prática leitora de Cruz (2012): **Introspecção, Imagem visiva e Interlocação**. Na finalização da sequência, a **Interpretação**, realizamos a roda de capoeira com os estudantes/colaboradores e brincadeiras de origem africana, tais como: amarelinha africana e brincadeira terra-mar, com utilização da música amarelinha africana. Esse momento configurou-se como finalização da interpretação, instigada na motivação com a capoeira e finalizada com algumas brincadeiras africanas.

2ª Oficina da literatura *O Black Power de Akin* - **Brincadeiras Africanas**



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Na terceira e última oficina da literatura *O Black Power de Akin*, apresentou-se como temática central abordada: *Literatura O Black Power de Akin e a Medicina Ancestral*. Tivemos como objetivos da oficina identificar ervas medicinais e sua utilização para a cura do corpo;

identificar os elementos do gênero narrativo conto: *O Black Power de Akin* e, escrever receita de chás e remédios caseiros usados na família e que fazem parte da tradição popular ancestral.

Na primeira etapa da sequência básica, a **Motivação**, referendamos a escuta da música *Povoada Sued Nunes*. Objetivamos identificar nossa existência e endossar a importância da ancestralidade passada pela herança familiar, principalmente no trato com ervas medicinais, elucidadas na literatura. Em seguida, realizamos a **Introdução** - leitura dos elementos pré-textuais: capa e contracapa, com os estudos da biografia da autora Kiusam de Oliveira e do ilustrador Rodrigo Andrade.

Na terceira etapa da sequência básica, a **Leitura**, realizamos a leitura da literatura *O Black Power de Akin*, de maneira individual e colaborativa e, nessa etapa, evidenciamos intrinsecamente a prática leitora de Cruz (2012): **Introspecção, Imagem visiva e Interlocução**. E por fim, na **Interpretação**, realizamos a construção do roteiro de teatralização da literatura *O Black Power de Akin*, seguida do ensaio com as falas dos personagens para a apresentação da literatura de maneira dramatizada na escola; e finalizamos com a construção de um caderno de receitas com ervas medicinais: herança ancestral, contendo receitas de chás para combater inúmeras enfermidades, utilizados há séculos pela nossa ancestralidade africana, afro-brasileira, bem como pelos povos indígenas, resistindo até a atualidade.

3ª Oficina da literatura *O Black Power de Akin* - Medicina ancestral e o caderno de receita das famílias 5º ano



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

3ª Oficina da literatura *O Black Power de Akin* - Ensaio para a teatralização da literatura



Fonte: acervo das autoras, 2024.

Diante do contexto experienciado, lançamos a proposta para a Direção da escola de fazermos a 1ª Mostra Literária Afro-brasileira da Escola João XXIII, com o objetivo de devolutiva para toda a comunidade escolar: famílias e escola, de todos os fazeres e saberes experienciados pelos estudantes/colabores/as durante as 9 oficinas didático-pedagógicas.

Este se configurou como um momento importante para consolidar efetivamente a educação antirracista e decolonial na Escola João XXIII, Pocinhos-PB, como preconiza a Lei Federal 10.639/2003, estabelecendo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em toda a Educação Básica, em instituições escolares públicas e particulares de todo país, principalmente, nos componentes curriculares de Arte, História e Literatura.

As oficinas pedagógicas contemplaram uma proposta multi/interdisciplinar, perpassando todas as áreas de conhecimento, como forma de dialogar e experienciar saboreando nossa cultura e história de maneira múltipla e diversa, percorrendo as veredas da ancestralidade negra presentes, mas ainda pouco referenciadas da maneira afirmativa e fecunda como ela se atua e se mostra nas narrativas literárias infanto-juvenil de escrita negra e feminina.

Dessa maneira, finalizamos nossos encontros com a 1ª Mostra de Literatura Infantojuvenil Afro-brasileira na escola, com a presença de toda a equipe técnica, de todas as turmas da escola do turno matutino e de todas as famílias do 5º ano. Este momento foi essencial para mostrar à comunidade escolar o trabalho didático-pedagógico na promoção de uma educação antirracista e decolonial. Ela foi realizada no dia 11 de dezembro de 2023.

1ª Mostra Literária Afro-brasileira na Escola Municipal João XXIII- Palco para apresentações



Fonte: acervo das autoras, 2024.

1ª Mostra Literária Afro-brasileira na Escola Municipal João XXIII- **Literaturas e bonecas fantoches das literaturas**



Fonte: acervo das autoras, 2024.

1ª Mostra Literária Afro-brasileira na Escola Municipal João XXIII - **Ciranda de bonecas Abayomis**



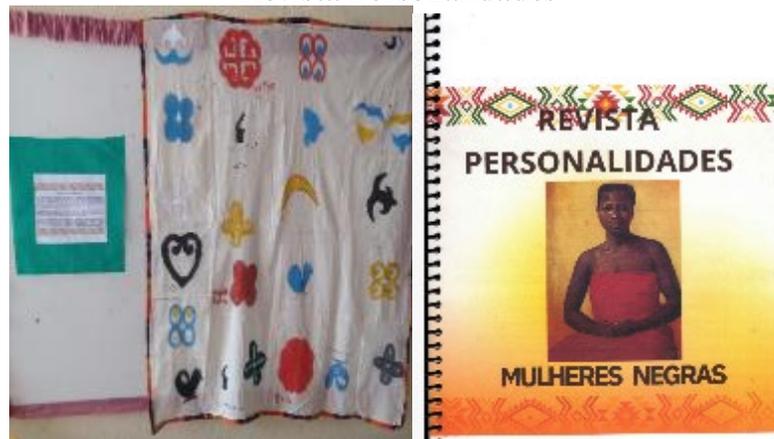
Fonte: acervo das autoras, 2024.

1ª Mostra Literária Afro-brasileira na Escola Municipal João XXIII - **Jogo da memória e caderno de receitas medicinais**



Fonte: acervo das autoras, 2024.

1ª Mostra Literária Afro-brasileira na Escola Municipal João XXIII - **Colcha de Adinkras e Revista Personalidades**



Fonte: acervo das autoras, 2024.

4. PLANEJAMENTO: SEQUÊNCIA BÁSICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO RACIAL CRÍTICO

Nosso trabalho didático pedagógico se referenda metodologicamente na perspectiva de letramento literário e racial crítico, nas concepções da sequência básica de Rildo Cosson (2009) e de Cruz(2012), com a prática leitora, que permite um diálogo entre a narrativa e o leitor/a nas/das infâncias para a ressignificação de conceitos, atitudes e anseios de sua história identitária, e de Aparecida Maria de Jesus Ferreira (2014, 2022), didaticamente articulada para a formação e emancipação do pensamento crítico no combate ao racismo e à branquitude na sociedade e para o reconhecimento da importância da negritude e da identidade negra brasileira.

Tivemos como material metodológico basilar as literaturas infantojuvenis de escrita negra feminina, a partir das temáticas evocadas pelas três literaturas estudadas nas oficinas: *Ashanti, nossa pretinha* (2021), de autoria de Taís Espírito Santo; *Cabelo Ruim?* (2020), escrita por Neusa Baptista Pinto; e *O Black Power de Akin* (2020), de Kiusam de Oliveira. Além de um diálogo com documentos oficiais e com outros autores.

As sequências didáticas foram elaboradas para a turma do 5º ano, anos iniciais do Ensino Fundamental, contudo não se trata de um planejamento inflexível, podendo ser adaptado para outras turmas, conforme as necessidades da/o docente. A opção do gênero textual “conto”, garante sua presença no contexto literário infantojuvenil pela facilidade, dinâmica e presença no ambiente escolar desde a Educação Infantil. Quanto à seleção específica, esta partiu de uma breve análise das temáticas evidenciadas em cada literatura, bem como das problemáticas vivenciadas com frequência nos ambientes escolares em relação à convivência étnico-racial.

A literatura infanto-juvenil com narrativas de escritoras negras brasileiras corrobora de maneira direta com uma educação antirracista na perspectiva decolonial, no combate às práticas que ainda se fazem presentes, dentro das ambiências escolares, do racismo estrutural com enaltecimento da hegemonia eurocêntrica no país. Uma educação que retrata a colonialidade do “poder”, na qual emerge um poder de experiência moderna colonial, sustentado com práticas estereotipadas e estigmatizadas em todos os âmbitos da sociedade, espelhadas principalmente no ambiente escolar. Uma vez que o racismo é estrutural e faz parte da construção educativa nacional desde as infâncias, é preciso que ele seja desconstruído. Para que isso aconteça, as pessoas devem saber que a visão que desconsidera o todo nunca é uma visão democrática, e sim totalitária e perversa.

Desse modo, as narrativas literárias se apresentam como um fator preponderante na desconstrução de estereótipos e estigmas que as crianças negras e não-negras sofrem com a

utilização de livros clássicos da literatura europeia, criando uma autoimagem com desejo de ser igual ao personagem estudado nas mesmas. Faz-se necessário um aprofundamento epistêmico do educador para um trabalho eficaz no combate a esse racismo estrutural que ainda permanece nas instituições escolares.

As propostas das escritoras supramencionadas são voltadas para a educação decolonial que se faz presente em suas narrativas literárias infanto-juvenis como essência das tessituras, relacionando-as com as memórias afetivas que são lançadas partindo da Pedagogia da Ancestralidade ou Eco-ancestral que é, antes de tudo, um posicionamento político contrário ao que se estabeleceu no país como uma lógica incontestável, direcionada ao branco, considerado a norma, enquanto o não-branco é o desvio.

A escrita das mulheres negras representa vozes escritas de maneira singular, mas representa a pluralidade social feminina, uma vez que elucida temáticas que ao mesmo tempo combatem a diversidade de facetas do racismo na sociedade, trabalham na emancipação de conceitos e direitos das crianças e mulheres em sua diversidade. Numa sociedade que defende uma política de morte do povo negro, através da exclusão dos corpos negros, é importante o direito de transitar de forma segura e respeitosa, aos olhares de silenciamentos que diminuem a importância nos diferentes espaços, principalmente no escolar.

A Pedagogia da Ancestralidade (ou Pedagogia Eco-Ancestral) se fundamenta nos seguintes princípios: 1) É uma pedagogia feminina; 2) Na consciência de que existe a colonialidade “no” e “do” poder; 3) Na necessidade da emancipação epistêmica; 4) Na luta por uma educação antirracista; 5) No entendimento da importância da formação para a educação das relações étnico-raciais não só para os educadores, mas como política pública da nação (Trancoso; Oliveira, 2020, p.06).

Portanto, as literaturas selecionadas configuram-se, em suas narrativas, em Pedagogia da Ancestralidade, pois são diversas, multifacetadas e plurais, emocionam, representam e apresentam a leitura da alma negra nas diferentes lutas e, com amor, constroem, unem e curam os corpos negros em sua representatividade positiva e empoderada. Suas tessituras permeiam a diversidade de gêneros, seja autobiográfico, biográfico, ficcional, cordel, conto, poema, novela, enfim, ela existe na contemporaneidade, sempre existiu desde a concepção de África, como berço da humanidade, ela foi silenciada e invisibilizada.

Deste modo, foi partindo da premissa de promoção de uma educação antirracista e decolonial nos espaços escolares, que apresentamos as possibilidades educacionais da literatura infantojuvenil a partir da escrita feminina negra. Para tal encaminhamento nos pautamos na perspectiva do letramento literário de Cosson (2009) e letramento racial crítico de Ferreira

(2014, 2022), com o objetivo de promover uma emancipação do pensamento crítico e reflexivo acerca das relações étnico-raciais. E, entre a completude do letramento literário e do pensamento crítico reflexivo voltado para as relações raciais, trabalhamos com a teoria de apropriação do texto literário de Cruz (2012), como um intercâmbio de memória de leitura de sua própria vida com a memória de leitura do texto.

A experiência e o contato com o texto remetem o leitor a um diálogo constante entre a trajetória do sujeito e a leitura literária, corroborando de maneira efetiva com uma prática leitora reflexiva, crítica e dialógica com/do texto literário, sobretudo na representatividade da narrativa entre as memórias das narrativas (das escritoras), com as memórias das crianças e jovens, principalmente no que remete às questões das relações étnico-raciais.

Então, a prática leitora consiste em três etapas comunicativas que o/a leitor/a tem com o texto na medida em que está sendo realizada a leitura da narrativa literária. De acordo com Cruz (2012) elas são: **Introspecção**- o leitor, ao ter contato com a narrativa literária, absorve a realidade narrada, cria empatia e se enxerga nele; **Imagem visiva**- corresponde à absorção da narrativa literária e permite a reconstrução imagética, com suas experiências vividas e todo o acervo de literaturas já lidas; **Interlocução**- configura-se na ação que o/a leitor/a estabelece no âmbito do texto com o seu pensamento crítico, em que o leitor reflete sobre sua realidade e o contexto ficcional, é intitulada pela autora como processo triádico ou tríade textual: autor/leitor/contexto ficcional. Dessa maneira, o/a leitor se torna autor/a ao fazer uma análise comparativa de suas memórias com as memórias das narrativas evidenciadas no texto ficcional.

Essa etapa da prática leitora é amparada pela abordagem da hermenêutica-fenomenológica, pois vincula a questão interpretativa: compreensão/ interpretação / nova compreensão. Dessa forma, a realização da prática está intrinsecamente relacionada ao contexto da realização da sequência básica do texto literário de Rildo Cosson, bem como ao desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo racial nas questões relacionadas às relações étnico-raciais e à historiografia brasileira.

À vista disso, as oficinas estão pautadas no letramento literário a partir dos estudos de Cosson (2009), na composição da sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação, bem como no letramento racial crítico com base nos estudos documentais e bibliográficos, sobretudo no material metodológico basilar, as literaturas infantojuvenis, uma vez que estudaremos elementos históricos, culturais, sociais, identitários e representativos que as literaturas transmitem em sua composição escrita e ilustrativa.

No letramento racial crítico dialogamos com Ferreira (2014, p. 239): “Teoria Racial Crítica, que considera narrativas, autobiografias, histórias, contranarrativas, histórias não hegemônicas, cartas... para demonstrar como o racismo é estrutural na sociedade e no ambiente educacional.” Questionarmos os privilégios da branquitude e evocamos a história e cultura africana e afro-brasileira do pensamento da negritude e nas concepções da historicidade ancestral afro-brasileira de forma positiva e educativa. Nesse sentido se compreende e se configura de maneira articulada e em etapas o letramento básico de sequência básica de Cosson (2009), na composição da sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação. E, na terceira etapa da sequência básica, a leitura, vinculamos os estudos de Cruz (2012) com a prática leitora, em seus nos estágios de introspecção, imagem visiva e interlocução.

Promovemos o saber experienciar as/com/nas oficinas pedagógicas com o sentido de interagir com saberes numa relação intrínseca não somente de aprendizagem, mas sobretudo com o que ficou marcado ou guardado na memória de maneira ímpar. Mesmo que as oficinas pedagógicas sejam vivenciadas por um grupo de colaboradores/as, cada um/a se sensibiliza com os sentidos e guarda em sua individualidade a experiência. Como escreveu Bondiá (2002, p.24). “[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.”

Desse modo, as oficinas pedagógicas são espaços de interação que visam a construção do conhecimento de maneira autônoma, criativa, participativa e interessante. Elas se configuram como ambientes propícios de experiências e sentidos, de mudanças de pensamento, de enxergar-se e enxergar o mundo que os rodeia com olhares diferentes do que a sociedade propõe, de maneira humana e humanizada. Tendo isso em mente, as oficinas apresentam características inter/multidisciplinares que têm por objetivo essencial um trabalho orientado pela professora/educadora junto aos estudantes/educandos, na busca de promoção reflexiva e confecção de materiais relacionados à aprendizagem significativa ou frente a problemáticas relacionadas ao estudo. É nesse espaço que os educandos ou colaboradores podem interagir pela ludicidade e reflexão, de forma a corroborar com uma educação democrática e autônoma (Mutschele e Gonsales Filho, 1998).

A MOTIVAÇÃO: a motivação é a primeira etapa da sequência básica de letramento literário. Corresponde a preparar o leitor/a para receber o texto, de forma que seja orientado/a nos textos literários a serem lidos. Para a efetivação exitosa das etapas seguintes é necessária uma motivação para a leitura com uma determinada ação.

A INTRODUÇÃO: a introdução é a segunda etapa da sequência literária básica. Consiste na apresentação do autor/a da obra e a obra, com informações basilares da autoria e da obra e realização da leitura da capa e contracapa e de elementos pré-textuais que introduzem a obra (prefácio), tendo o cuidado de não adentrar na leitura do texto, apenas conhecer a autoria e colher informações preliminares da obra.

A LEITURA: a leitura é a terceira etapa da sequência literária básica. Corresponde a acompanhar a leitura do/a estudante ou realizar esta de maneira compartilhada, mas sem policiamento. No momento de cada realização da etapa da leitura trabalharemos, de maneira intrínseca, os estudos de prática leitora de Cruz (2012): Introspecção, Imagem visiva e Interlocução.

A INTERPRETAÇÃO: a interpretação é a quarta e última etapa da sequência básica do letramento literário. Consiste em externar o que o/a estudante compreendeu a respeito da leitura realizada, podendo tais interpretações serem registradas como dramatização da história lida, o registro da interpretação, reprodução de cenário da história em desenho, dentre outras maneiras. O registro da interpretação contribui para que os/as estudantes ampliem os sentidos da leitura, bem como contribui no fortalecimento de leitores na escola.

Tomamos como base da nossa sequência literária básica as literaturas infantojuvenis de escritoras negras, pois acreditamos que estas possam contribuir na efetivação de um pensamento crítico literário racial de forma a corroborar para o reconhecimento identitário negro-brasileiro e também combater de forma direta o racismo que ainda tende a ser vivenciado dentro das ambiências escolares e na sociedade brasileira. Nos ancoramos nos estudos de Aparecida Maria de Jesus Ferreira (2014, 2022), uma vez que, a partir da literatura, o indivíduo pode compreender a importância de sua identidade negra e descolonizar a mente de forma a colaborar com uma educação antirracista na ótica da decolonialidade.

Durante as oficinas pedagógicas levantamos discussões acerca das relações de poder, buscando a todo encontro, logo na primeira etapa da sequência didática, à luz dos pressupostos de Cosson (2009) e de Ferreira (2014, 2020), enfatizar discussões na etapa da motivação com vídeos, músicas e biografias das escritoras, de forma a desenvolver um raciocínio crítico da construção identitária, da presença negra na formação e construção do país, na literatura, na comunidade, sobretudo, na identificação de práticas preconceituosas à vista dos fenótipos de cor de pele e cabelos crespos.

Dessa maneira, a composição do planejamento encaminhou-se na organização de 9 oficinas, distribuídas para cada literatura 3 oficinas com duração de 4 aulas de 50 minutos cada,

totalizando 36 aulas experienciadas pelos estudantes do 5ºano da Escola Municipal João XXIII, bem como pudemos vivenciar a 1ª Mostra Pedagógica de Literatura Infantojuvenil com a temática afro-brasileira, realizada em dezembro, totalizando 04 aulas de 50 minutos. Desse modo foram utilizadas, no total, 9 oficinas e 1 manhã para a realização da I Mostra Literária de Literatura Afro-brasileira na Escola João XXIII. Totalizando 10 oficinas, 40 aulas de 50 minutos, iniciadas em 27 de julho de 2023 e finalizadas em 11 de dezembro de 2023.

| Literatura | Quantidade de Oficinas | Quantidade de aulas (50 minutos) |
|---|------------------------|----------------------------------|
| Literatura <i>Ashanti, nossa pretinha</i> | 03 oficinas | 12 aulas de 50 minutos |
| Literatura <i>Cabelo Ruim?</i> | 03 oficinas | 12 aulas de 50 minutos |
| Literatura <i>O Black Power de Akin</i> | 03 oficinas | 12 aulas de 50 minutos |
| Mostra Pedagógica | 01 manhã | 04 aulas de 50 minutos |
| | Total: 09 oficinas | Total: 40 aulas |

A literatura Infanto-juvenil *Ashanti: nossa pretinha (2021)*, caracteriza-se como conto narrativo, apresentando um enredo centrado na gestação e espera de *Ashanti, nossa pretinha (2021)*. É a história de uma família africana ou afro-brasileira que sustenta a cultura ancestral em suas vestimentas, nomes e, sobretudo no amor e cuidado uns com outros, bem como no respeito ao *Griô* da comunidade.

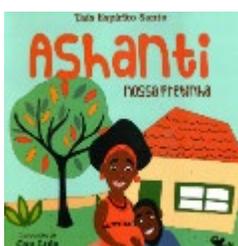
A capa da literatura apresenta, em primeiro plano, o que transparece um casal negro feliz à espera de uma criança e, ao fundo, uma ambiência rural. A mãe, Ademola, significa uma coroa, riqueza e o pai, Olufeli, significa amor, ambos na linguagem yorubá. Eles são os futuros pais de Ashanti, nossa pretinha. Todo o desenvolvimento da narrativa envereda-se no sentido de espera do nascimento da criança, na identificação do sexo, na escolha do nome e, como desfecho, temos o seu nascimento. É uma narrativa permeada de significados da cultura e da ancestralidade africana, com os costumes e crenças tradicionais da cultura do povo Axanti.

Analisando a imagem, o texto e o contexto são perceptíveis na escrita que Taís Espírito Santo estrategicamente não cita o lugar de forma geográfica, podendo ser no continente africano ou no Brasil, uma vez que muito do povo negro ainda cultua a cultura ancestral; sentimos isso também na forma como a narrativa é introduzida “Em um lugar muito bonito vivia uma família

toda pretinha”. E, na imagem, transparece muito carinho, amor e cuidado. Como a autora não aponta o lugar específico, o leitor pode adentrar no processo imaginativo de suposições de lugares, podendo ser uma família africana ou afro-brasileira, transparecendo, na imagem, elementos naturais de ambiência rural colorido e bem cuidado.

Vale ressaltar a importância do senhor sábio da comunidade e o respeito cultural à ancestralidade. Como o senhor mais velho e escolhido pela comunidade, ele carrega toda a responsabilidade, a sabedoria na transmissão de conhecimentos da tradição do povo. Conhecidos como *griôs*, esses anciãos são “guardiões da memória que utilizam recursos das expressões oral e corporal para transmitir seus conhecimentos, contribuindo assim com a valorização, o fortalecimento e a perpetuação das raízes culturais de seus povos” (Brasil, 2014, p.53).

O nome Ashanti é um nome feminino que remete ao poder do povo Axante, o reino do ouro, atualmente país do Gana no continente africano, onde surgiu a guerreira Yaa Asantewaa, que foi rainha-mãe, no Império Axante. Asantewaa entrou para a história como a “Rainha Guerreira” e conseguiu vencer a batalha pelo *Trono de Ouro* durante o processo de colonização do continente africano. Os britânicos nunca encostaram as mãos no objeto sagrado. Compreendemos assim, que toda descendência da mulher africana é incumbida de força, coragem, resiliência e beleza da mulher africana no cuidado com a presença feminina.



OFICINA 1- LITERATURA *ASHANTI, NOSSA PRETINHA*

| | |
|---|--|
| Temática abordada | África berço da humanidade |
| Conteúdos abordados alinhados à Base Nacional Comum Curricular | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecendo o continente africano; • Os reinos africanos; • Conto narrativo: Lenda do baobá; • Mapa político do continente africano. |
| Área de conhecimento | <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem (Língua Portuguesa e Artes); • Ciências Humanas (Geografia e História); |

| | |
|------------------------------------|---|
| | <p>E abordagem inter/multidisciplinar alinhada à perspectiva do letramento literário e racial crítico, acordados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013).</p> |
| Duração da oficina | 4 aulas de 50 minutos. |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • (Re)conhecer a África como continente e berço da humanidade; • Identificar elementos de riquezas naturais, culturais e históricas, sobretudo, na diversidade dos povos. |
| Procedimentos metodológicos | <p>Os procedimentos metodológicos estão pautados nas quatro etapas da sequência básica de Cosson (2009) e de Ferreira (2014,2022), numa pesquisa de letramento literário e racial crítico, e de Cruz (2012) para a realização da prática leitora, com Introspecção, Imagem visiva e Interlocação.</p> <p>A MOTIVAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução com roda de conversa sobre o que eles sabem sobre a África e pedido para que, em seguida, representem no papel com desenhos (avaliação prévia); • Contação da Lenda do baobá (criação do mundo). Apresenta um ensinamento sobre sermos gratos ao Criador  <p>Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1HQFOL72sLscuN-az7e1vmKW9gU_Lcq3h?usp=drive_link.</p> <p>A importância das lendas africanas para o ensinamento de respeito à natureza, aos animais e à humanidade se dá pelo</p> |

fato de que estas exercem um papel preponderante na cultura oral.

A Lenda do baobá (criação do mundo) apresenta um ensinamento sobre sermos gratos ao criador, bem como evidencia a importância da oralidade na cultura ancestral negra e ainda se faz presente na atualidade, exercendo um papel preponderante sobre a cultura oral.

A INTRODUÇÃO

Apresentação da diversidade cultural e histórica do continente africano através do vídeo:



RAÍZES CONSCIÊNCIA NEGRA: África, O Berço Da Humanidade. **Youtube**, 05 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uUmuBjakSGU>.

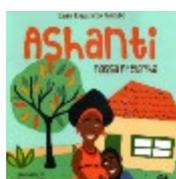
Identificação da África como berço da humanidade.

A LEITURA

Nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012), Introspecção, Imagem visiva e Interlocação. Através dessa prática se instiga o estudante/colaborador a interagir com a narrativa, primeiramente com Introspecção, que acontece com empatia a partir da literatura lida, bem como o enxergar-se nela; na Imagem visiva evidenciamos como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói a narrativa de maneira imaginativa, e faz o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e por fim, a Interlocação, que consiste em um diálogo do leitor com a literatura, de modo que analisa as narrativas com seus saberes experienciados e ressignifica, de maneira crítica, suas memórias frente ao enredo evidenciado.

- Leitura individual e compartilhada da letra/música *África* (Palavra Cantada - grupo musical), visualização da música, seguida de cantarolação. Disponível em:

| | |
|------------------|--|
| |  <p>PALAVRA CANTADA OFICIAL. Palavra Cantada África. Youtube, 20 de fevereiro de 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yGv47mv7874&list=RDyGv47mv7874&start_radio=1.</p> <p>A INTERPRETAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cantarolação da música <i>África</i>, com acompanhamento da letra; • Construção de quebra-cabeça com países do continente africano. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1HQFOL72sLscuN-az7e1vmKW9gU_Lcq3h?usp=drive_link. |
| Recursos | Computador, <i>datashow</i> , som, tesoura, cenário com árvore baobá para contação da lenda, slides sobre o continente africano, tesoura, lápis de cor e papel ofício para a atividade inicial. |
| Avaliação | Observação dos conhecimentos prévios sobre o continente africano, participação dos/as estudantes durante a oficina experienciada, bem como o posicionamento crítico diante das atividades propostas na oficina. |



OFICINA 2- DA LITERATURA *ASHANTI, NOSSA PRETINHA*

| | |
|---|--|
| Temática abordada | Importância da menina/mulher na cultura e história africana e da menina/ mulher negra no Brasil |
| Conteúdos abordados alinhados à Base Nacional Comum Curricular | <ul style="list-style-type: none"> • Estudo da literatura: <i>Ashanti, nossa pretinha</i>; • Biografia da autora: Taís Espírito Santo; • Biografia de Nana Yaa Asantewaa, rainha do reino Axanti; |

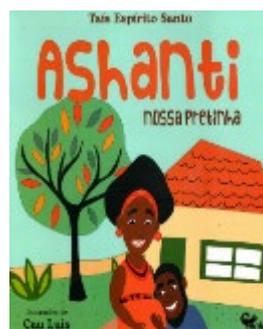
| | |
|------------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Adinkras significados e pinturas; • Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha (25 de julho). |
| Área de conhecimento | <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem (Língua Portuguesa e Artes); • Ciências Humanas (Geografia e História); <p>E abordagem inter/multidisciplinar alinhada à perspectiva do letramento literário e racial crítico, acordados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013).</p> |
| Duração da oficina | 4 aulas de 50 minutos. |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a biografia da autora da obra: Taís Espírito Santo; • Ler a literatura e identificar os elementos do gênero narrativo: narrador(a), personagens, enredo, tempo e espaço; • Identificar a historicidade do Dia Internacional da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha; • Identificar as riquezas do continente africano a partir do reino Ashanti e o reinado da rainha Nana Yaa Asantewaa; • Identificar a ancestralidade do povo Akan, reinado Ashanti, na construção dos Adinkras como mensagem e conhecimento de filosofia que ainda se faz presente, no continente africano e em países da diáspora. Reconhecer a força e o reinado em cada criança/mulher negra a partir da literatura de Ashanti e dos elementos da historicidade africana e do povo Ashanti. |
| Procedimentos metodológicos | <p>Os procedimentos metodológicos estão pautados nas quatro etapas da sequência básica de Cosson (2009) e de Ferreira (2014,2022), numa pesquisa de letramento literário e racial crítico, e de Cruz (2012) para a realização da prática leitora, com Introspecção, Imagem visiva e Interlocução.</p> <p>A MOTIVAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualização do vídeo: <i>A menina pretinha brasileira</i> (MC Sofia); |



Mc Soffia - Menina Pretinha. Clipe oficial da música: Menina Pretinha. **Youtube**, 09 de março de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cbOG2HS1WKo> .

A INTRODUÇÃO

- Leitura individual da literatura, com destaque para a personagem principal: Ashanti, que tem a força da mulher africana, com estudo da biografia da autora. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1HQFOL72sLscuN-az7e1vmKW9gU_Lcq3h?usp=drive_link.



A LEITURA

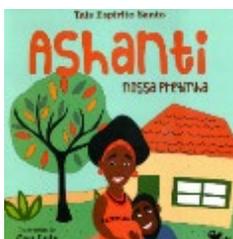
Nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012), Introspecção, Imagem visiva e Interlocação.

Através dessa prática se instiga o estudante/colaborador a interagir com a narrativa, primeiramente com Introspecção, que acontece com empatia a partir da literatura lida, bem como o enxergar-se nela; na Imagem visiva evidenciamos como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói a narrativa de maneira imaginativa, e faz o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e por fim, a Interlocação, que consiste em um diálogo do leitor com a literatura, de modo que analisa as narrativas com seus saberes experienciados e ressignifica, de maneira crítica, suas memórias frente ao enredo evidenciado.

- Realização da leitura da literatura de maneira compartilhada. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1HQFOL72sLscuN-az7e1vmKW9gU_Lcq3h?usp=drive_link.

| | |
|------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Interação da leitura com a importância da mulher negra na ancestralidade africana, com a história de Nana Yaa Asantewaa, sua força em defesa do seu povo e do <i>Trono de ouro</i>, e o que representavam para o povo ashanti (os líderes homens recuaram e Nana lutou e venceu a luta juntamente com as outras mulheres); Apresentação do vídeo: MWANA AFRIKA. Yaa Asantewaa Matriarcado e o poder feminino em África. Youtube, 14 de novembro de 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eozLt1988BQ.  <ul style="list-style-type: none"> • 25 De julho – Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha. Conversação sobre mulheres negras que eles conhecem e se elas têm destaque na sociedade. E, através do jogo <i>Mulheres Personalidades: Precursoras e da Atualidade</i>, conhecer um pouco sobre a importância da mulher negra na sociedade brasileira. <p>A INTERPRETAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pintura de retalhos de tecidos com diferentes simbologias dos Adinkras do povo Ashanti para a construção de uma colcha de retalhos de saberes (simbolizando a família do 5º ano da Escola João XXIII). Prática seguida da apresentação do jogo das personalidades negras mulheres precursoras e da atualidade; simbologia Adinkras disponível em Slides. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1HQFOL72sLscuN-az7e1vmKW9gU_Lcq3h?usp=drive_link. • Apresentação do jogo das mulheres precursoras e da atualidade. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1HQFOL72sLscuN-az7e1vmKW9gU_Lcq3h?usp=drive_link. |
| Recursos | Computador, <i>datashow</i> , som, cartões do jogo da memória, tecidos para pintura, tinta de tecido, pincéis. |
| Avaliação | Observação dos conhecimentos sobre a importância das mulheres; participação dos/as estudantes durante a oficina experienciada, bem |

| | |
|--|---|
| | como observar o posicionamento crítico diante da temática estudada. |
|--|---|



OFICINA 3- LITERATURA *ASHANTI, NOSSA PRETINHA*

| | |
|---|---|
| Temática abordada | Nossa ancestralidade a partir da literatura <i>Ashanti, Nossa pretinha</i> |
| Conteúdos abordados alinhados à Base Nacional Comum Curricular | <ul style="list-style-type: none"> • Estudo da literatura e seus elementos narrativos; • Significado de família para o povo africano e a importância do <i>GRIÔ</i>. • Semelhanças e diferenças da família de Ashanti com nossas famílias; |
| Área de conhecimento | <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem (Língua Portuguesa e Artes); • Ciências Humanas (Geografia e História); <p>E abordagem inter/multidisciplinar alinhada à perspectiva do letramento literário e racial crítico, acordados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013).</p> |
| Duração da oficina | 4 aulas de 50 minutos. |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a importância do <i>griô</i> para as comunidades afro-brasileiras e africanas; • Identificar diferenças e semelhanças entre a família de Ashanti e a família de cada criança. |
| Procedimentos metodológicos | Os procedimentos metodológicos estão pautados nas quatro etapas da sequência básica de Cosson (2009) e de Ferreira (2014,2022), numa pesquisa de letramento literário e racial crítico, e de Cruz (2012), para a realização da prática leitora, com Introspecção, Imagem visiva e Interlocação. |

A MOTIVAÇÃO

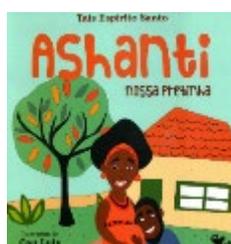
- Contação da Lenda do brinco de ouro do povo Ashanti. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1atVQFcP1vHvqwswf89rPpgLwFUJjfMmS/view?usp=drive_link.
- Seguida de conversação em roda sobre a cultura ancestral do Povo Ashanti que se faz presente nos dias atuais.

Posteriormente, convidar a turma para a visualização do vídeo: MWANA AFRIKA. Griot, símbolo da oralidade africana | Mwana Afrika Oficina Cultural. **Youtube**, 25 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kQ-QwsGOp90>.



A INTRODUÇÃO

- Leitura da literatura *Ashanti, nossa pretinha*; Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1HQFOL72sLscuN-az7e1vmKW9gU_Lcq3h?usp=drive_link.



A LEITURA

Nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012), Introspecção, Imagem visiva e Interlocação. Através dessa prática se instiga o estudante/colaborador a interagir com a narrativa, primeiramente com Introspecção, que acontece com empatia a partir da literatura lida, bem como o enxergar-se nela; na Imagem visiva evidenciamos como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói a

| | |
|------------------|--|
| | <p>narrativa de maneira imaginativa, e faz o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e por fim, a Interlocução, que consiste em um diálogo do leitor com a literatura, de modo que analisa as narrativas com seus saberes experienciados e ressignifica, de maneira crítica, suas memórias frente ao enredo evidenciado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da literatura Ashanti no enredo que sobressai a importância do <i>griô</i> para a família africana; símbolo da oralidade, sabedoria e memória africana. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1HQFOL72sLscuN-az7e1vmKW9gU_Lcq3h?usp=drive_link. <p>A INTERPRETAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenho da família de Ashanti e a família de cada um, refletirmos sobre as semelhanças e diferenças de cada uma. Modelo de atividade, disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1HQFOL72sLscuN-az7e1vmKW9gU_Lcq3h?usp=drive_link. |
| Recursos | Computador, <i>datashow</i> , som, literatura <i>Ashanti</i> , <i>nostra pretinha</i> , folha de ofício para atividade, lápis de colorir. |
| Avaliação | Observação dos conhecimentos sobre a importância do <i>griô</i> em nosso meio; participação dos/as estudantes durante a oficina experienciada, bem como o posicionamento crítico diante da temática estudada. |

A literatura *Cabelo Ruim?* Apresenta-se como um importante material pedagógico de autoria feminina e negra para educar sobre a importância de toda criança negra, sobretudo da menina/mulher na sociedade. Ela apresenta uma narrativa que gira em torno de três meninas: Bia, Tatá e Ritinha, com particularidades lindas e uma semelhanças nos cabelos encaracolados.

Essa semelhança gera um desconforto, com xingamentos no primeiro dia de aula, de “cabelo ruim”, atingindo as três meninas, mexendo principalmente com o psicológico de Tatá, que silencia diante da situação e deseja unicamente ir para casa.

Uma tristeza mexe e traz questionamentos para a mente da Tatá e das amigas, fazendo, a partir daquele momento, frutificar uma grande amizade compartilhada entre elas com o empoderamento a partir dos estudos sobre a temática, sobretudo da palavra “ruim” e com a

união das três na busca de respostas. Buscando nos brinquedos não encontram nenhuma representatividade de beleza negra. Há então o momento de visualização de uma mulher negra e empoderada, apresentadora do jornal da TV. A partir dessa representatividade negra feminina as meninas iniciaram um trajeto de autoestima e autocuidado, sobretudo no trato com os cabelos, e identificaram um nome para o tipo de cabelo, percebendo que não existe cabelo ruim e sim cabelo crespo: que apresenta uma textura ondulada.

A partir de então, a amizade e os cabelos frutificam e crescem e também o orgulho da identidade negra. Elas fazem penteados diversificados com seus cabelos e se fortalecem no enfrentamento dos colegas dentro da escola. As meninas agora estão empoderadas, com autoestima e orgulhosas de seus cabelos com cachinhos lindos.

A preponderância da narrativa que a autora nos revela é o afeto, o cuidado, o zelo da escrita negra feminina, que educa e humaniza através de uma apresentação protagonizada por personagens negras que representam tantas meninas que sofrem com as questões dos cabelos crespos, não somente meninas de pele retinta, pois os cabelos crespos são utilizados pela sociedade racista para inferiorizar nossa identidade negra.



OFICINA 1- LITERATURA *CABELO RUIM*?

| | |
|---|---|
| Temática abordada | Literatura e Ancestralidade: artesanato, brinquedos e brincadeiras |
| Conteúdos abordados alinhados à Base Nacional Comum Curricular | <ul style="list-style-type: none"> • A literatura <i>Cabelo ruim</i>? • Biografia da autora; • Retalhos, saberes e memória: bonecas Abayomis; • A importância do brinquedo e do brincar nas diferentes infâncias |
| Área de conhecimento | <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem (Língua Portuguesa e Artes); • Ciências Humanas (Geografia e História); <p>E abordagem inter/multidisciplinar alinhada à perspectiva do letramento literário e racial crítico, acordados pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a</p> |

| | |
|------------------------------------|---|
| | Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013). |
| Duração da oficina | 4 aulas de 50 minutos. |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar elementos da narrativa e temáticas elucidadas na literatura; • Identificar a importância do brincar e do brincar nas diferentes infâncias; • Conhecer a biografia da autora Neusa Baptista Pinto; • Identificar elementos da historicidade africana a partir da lenda Abayomi; • Confeccionar bonecas Abayomis. |
| Procedimentos metodológicos | <p>Os procedimentos metodológicos estão pautados nas quatro etapas da sequência básica de Cosson (2009) e de Ferreira (2014,2022), numa pesquisa de letramento literário e racial crítico, e de Cruz (2012), para a realização da prática leitora, com Introspecção, Imagem visiva e Interlocução.</p> <p>A MOTIVAÇÃO Visualização: <i>Sagrado futuro ancestral</i>, Portal Lunetas. O sagrado futuro ancestral. Youtube, 17 de setembro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Wm0TdgfqSac</p>  <p>“- Tava Durumindo Cangoma Me Chamou (Bis)Disse: - Levanta Povo Cativo Já Acabou (Bis). Eu Não Vou Chorar No Peito Carrego Fé. Na Força Do Tambor Ressoa Minha Voz. De Onde Emanaxé. Cabeça Firme Pra Seguir.</p> |

Garganta Aberta Pra Cantar. Peleja Que A História Vez Pra Contar. Cultura Que Nos Sorrir”.

Seguida da contação da lenda da boneca Abayomi:

QUINTAL DA CULTURA. Um encontro precioso! | Quintal da Cultura. **Youtube**, 20 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L0tmFVdW9Y4>



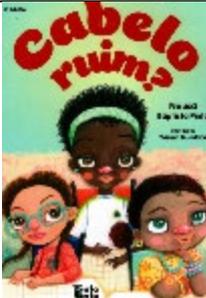
A INTRODUÇÃO

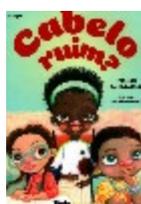
- Conhecer a literatura com o estudo da biografia da autora e identificação de elementos pré-textuais capa e contracapa. Literatura *Cabelo ruim?* Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1TOu_FWX0ftGWBGqQqnskxKKQXoTnz1N?usp=drive_link.

• A LEITURA

Nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012), Introspecção, Imagem visiva e Interlocução.

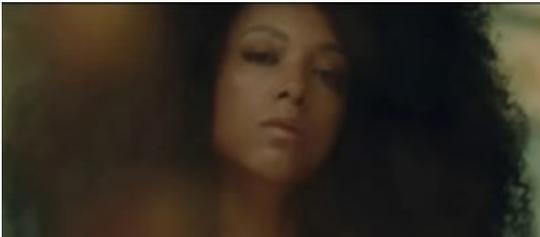
Através dessa prática se instiga o estudante/colaborador a interagir com a narrativa, primeiramente com Introspecção, que acontece com empatia a partir da literatura lida, bem como o enxergar-se nela; na Imagem visiva evidenciamos como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói a narrativa de maneira imaginativa, e faz o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e por fim, a Interlocução, que consiste em um diálogo do leitor com a literatura, de modo que analisa as narrativas com seus saberes experienciados e ressignifica, de maneira crítica, suas memórias frente ao enredo evidenciado.

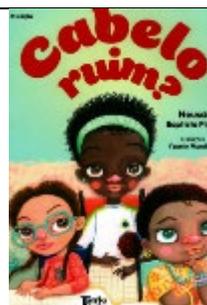
| | |
|------------------|---|
| |  <p>Realização de leitura compartilhada da literatura <i>Cabelo ruim?</i> Sem policiamento. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1TOu_F_WX0ftGWBGqQqnsKxKKQXoTnz1N?usp=drive link.</p> <p>A INTERPRETAÇÃO Confecção de brinquedos: boneca Abayomis.</p> |
| Recursos | Computador, <i>datashow</i> , som, literatura <i>Cabelo ruim?</i> Retalhos de tecidos. |
| Avaliação | Participação dos/as estudantes durante a oficina experienciada, bem como o posicionamento crítico diante da temática estudada. |



OFICINA 2 - LITERATURA *CABELO RUIM?*

| | |
|---|---|
| Temática abordada | O empoderamento da menina/ mulher negra brasileira |
| Conteúdos abordados alinhados à Base Nacional Comum Curricular | <ul style="list-style-type: none"> • A beleza da mulher negra: tranças, joias, vestimentas e pintura corporal; • A importância dos cabelos crespos e cacheados para o autorreconhecimento afirmativo da negritude; • Música de Negra Li: <i>Raízes</i>. |
| Área de conhecimento | <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem (Língua Portuguesa e Artes); • Ciências Humanas (Geografia e História); <p>E abordagem inter/multidisciplinar alinhada à perspectiva do letramento literário e racial crítico, acordados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a</p> |

| | |
|------------------------------------|---|
| | Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013). |
| Duração da oficina | 4 aulas de 50 minutos. |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a importância da arte de trançar os cabelos na historicidade africana e afro-brasileira; • Constatar a importância da pintura corporal africana, do uso de turbantes, de vestimentas e joias; • Verificar a importância dos cabelos crespos e cacheados para o auto reconhecimento afirmativo da negritude. |
| Procedimentos metodológicos | <p>Os procedimentos metodológicos estão pautados nas quatro etapas da sequência básica de Cosson (2009) e de Ferreira (2014, 2022), numa pesquisa de letramento literário e racial crítico, e de Cruz (2012) para realização a da prática leitora, com Introspecção, Imagem visiva e Interlocução.</p> <p>A MOTIVAÇÃO</p> <p>Introdução com o texto/música de Negra Li: <i>Raízes</i>, em: YALLA RECORDINGS. Negra Li - Raízes ft. Rael. Youtube, 20 de novembro de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VQ2BFceN20s</p> <p>Pensar no enredo da música: faz-nos refletir sobre qual temática? Representação da música em forma de desenho (reinado, resistência, lutas, vitórias).</p>  <p>A INTRODUÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da literatura <i>Cabelo ruim?</i> Contracapa e elementos pré-textuais. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1TOu_F_WX0ftGWBGqQqnsKxKKQXoTnz1N?usp=drive link. |



A LEITURA

Nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012), Introspecção, Imagem visiva e Interlocação.

Através dessa prática se instiga o estudante/colaborador a interagir com a narrativa, primeiramente com Introspecção, que acontece com empatia a partir da literatura lida, bem como o enxergar-se nela; na Imagem visiva evidenciamos como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói a narrativa de maneira imaginativa, e faz o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e por fim, a Interlocação, que consiste em um diálogo do leitor com a literatura, de modo que analisa as narrativas com seus saberes experienciados e ressignifica, de maneira crítica, suas memórias frente ao enredo evidenciado.

- Realização de leitura compartilhada da literatura *Cabelo ruim?* Sem policiamento. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/folders/1TOu_F_WX0ftGWB_GqQgnsKxKKQXoTnz1N?usp=drive link.](https://drive.google.com/drive/folders/1TOu_F_WX0ftGWB_GqQgnsKxKKQXoTnz1N?usp=drive_link)

A INTERPRETAÇÃO

Tranças e penteados no cabelo. MWANA AFRIKA. Tranças e penteados no cabelo da Mulher Africana | Mwana Afrika Oficina Cultural. **Youtube**, 18 de abril de 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=LPq0i_ibuJc.](https://www.youtube.com/watch?v=LPq0i_ibuJc)



- Ensinar a colocar um turbante simples com faixa de cabelo (a coroa da mulher africana);
- Realizar pintura corporal em cada estudante, uso de turbante e joias;

| | |
|------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Comparar a literatura com a leitura da música/texto da música de Negra Li: <i>Raízes</i>. Atividade disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1TOu_F_WX0ftGWB_GqQqnskxKKQXoTnz1N?usp=drive_link. |
| Recursos | Computador, <i>datashow</i> , som, literatura <i>Cabelo Ruim?</i> Joias, turbante e faixa africana, pasta para cabelo, pintura corporal, pincel, papel ofício para realização da atividade. |
| Avaliação | Participação dos/as estudantes durante a oficina experienciada, bem como o posicionamento crítico diante da temática estudada. |



OFICINA 3- LITERATURA *CABELO RUIM?*

| | |
|---|---|
| Temática abordada | Temática Filosofia Ubuntu: mulheres negras africanas e afro-brasileiras |
| Conteúdos abordados alinhados à Base Nacional Comum Curricular | <ul style="list-style-type: none"> • Eu sou, porque nós somos! • Personalidades africanas e afro-brasileiras (precuradoras e da atualidade). |
| Área de conhecimento | <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem (Língua Portuguesa e Artes); • Ciências Humanas (Geografia e História); <p>E abordagem inter/multidisciplinar alinhada à perspectiva do letramento literário e racial crítico, acordados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013).</p> |
| Duração da oficina | 4 aulas de 50 minutos. |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes mulheres de representatividade da negritude empoderada brasileira; |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar diferentes biografias de mulheres do passado e do presente que se destaca(ram) nos diferentes segmentos e profissões; • Identificar elementos da filosofia Ubuntu com as vivências de música e reconhecimento da importância do outro para nosso existir. |
| <p>Procedimentos metodológicos</p> | <p>Os procedimentos metodológicos estão pautados nas quatro etapas da sequência básica de Cosson (2009) e de Ferreira (2014,2022), numa pesquisa de letramento literário e racial crítico, e de Cruz (2012) para a realização da prática leitora, com Introspecção, Imagem visiva e Interlocação.</p> <p>A MOTIVAÇÃO</p> <p>Conhecendo a filosofia Ubuntu: Quintal da Cultura. <i>Conto Ubuntu</i>, através do vídeo: QUINTAL DA CULTURA. Ubuntu - Quintal da Cultura - 31/12/13. You tube, 13 de janeiro de 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=93sc-sqK40o.</p>  <p>Seguida, da vivência com da cantiga africana: <i>Funga Aláfia</i>. MUNDO AFLORA. Mundo Aflora - Funga Aláfia. Youtube, 27 de março de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IcF64hna8oA.</p>  |

Disponível em:

https://drive.google.com/drive/folders/1TOu_F_WX0ftGWBGqQqnsKxKKQXoTnz1N?usp=drive_link.

- Mostra de famosas – com apresentação de slides com histórias de vida e reconhecimento da ancestralidade: Taís Araújo; Glória Maria; Maju e outras mulheres negras.

A INTRODUÇÃO

- Reconto da literatura com auxílio de bonecas representando as personagens.



A LEITURA

Nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012), Introspecção, Imagem visiva e Interlocação. Através dessa prática se instiga o estudante/colaborador a interagir com a narrativa, primeiramente com Introspecção, que acontece com empatia a partir da literatura lida, bem como o enxergar-se nela; na Imagem visiva evidenciamos como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói a narrativa de maneira imaginativa, e faz o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e por fim, a Interlocação, que consiste em um diálogo do leitor com a literatura, de modo que analisa as narrativas com seus saberes experienciados e ressignifica, de maneira crítica, suas memórias frente ao enredo evidenciado.

- Realização de leitura compartilhada da literatura *Cabelo ruim?*

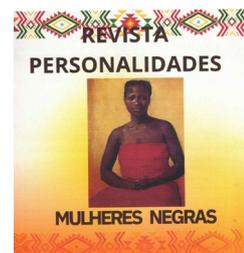
Sem policiamento. Disponível em:

https://drive.google.com/drive/folders/1TOu_F_WX0ftGWBGqQqnsKxKKQXoTnz1N?usp=drive_link.



A INTERPRETAÇÃO

- A partir da leitura realizada, propor aos estudantes uma pesquisa sobre mulheres negras da história, conhecidas (famosas) ou do seu convívio, que venceram o preconceito e a discriminação na vida. E, posteriormente, construir uma revista com imagens e biografia de mulheres negras, intitulada: *Personalidades negras*. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1TOu_F_WX0ftGWB_GqQqnsKxKKQXoTnz1N?usp=drive_link.



- Posteriormente, brincar com o jogo da memória de mulheres e a representatividade na atualidade com algumas mulheres que foram pesquisadas. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1TOu_F_WX0ftGWB_GqQqnsKxKKQXoTnz1N?usp=drive_link.



Recursos

Computador, *datashow*, som, literatura *Cabelo ruim?* Slides, instrumentos (pandeiro e tambor), papel ofício para a realização da atividade.

| | |
|------------------|---|
| Avaliação | Participação dos/as estudantes durante a oficina experienciada, realização da pesquisa para a construção da revista, bem como o posicionamento crítico diante da temática estudada. |
|------------------|---|

A literatura *O Black Power de Akin* narra a história de vida de Akin, de 12 anos, seus irmãos: Femi, de 4 anos e Kayin, de 6 anos, e seu avô, seu Dito Pereira, de 78 anos. Uma narrativa encantadora, com elementos naturais de convívio de comunidades de campo, e culturais, que envolvem música, instrumentos e cantoria; e também trabalha o trato com ervas e muitas histórias contadas por seu Dito Pereira, que enfeitam toda vida de Akin e seus irmãos.

Ao apresentar a problemática do racismo recreativo, revelada por Kiusam, a narrativa *O Black Power de Akin* representa as inúmeras realidades vivenciadas pelos meninos no país, sobretudo nas instituições escolares de primeira fase de Ensino Fundamental. Moreira (2019, p.96), definiu o racismo recreativo:

O racismo recreativo permite que pessoas brancas mantenham uma representação positiva de si mesmas ao encobrir a hostilidade racial por meio do artifício do humor. Ele possibilita a perpetuação da falsa representação da irrelevância do racismo no nosso país ao classificar piadas racistas derogatórias sobre negros como atos que não expressam desprezo ou condescendência. Dessa maneira, as diferenças de status cultural entre grupos raciais são referendadas, enquanto acusações de racismo são defletidas em função da representação de pessoas brancas como indivíduos comprometidos com o tratamento racial igualitário.

O racismo recreativo é uma das facetas das estruturas que são utilizadas pela sociedade colonialista para demarcar espaços de poder e inferioridade para toda a pessoa negra, desde a mais tenra idade. É uma política de morte, pois fere a alma e desencadeia inúmeras doenças a partir da desumanidade que o sistema racista promove na vida de crianças e jovens.

Kiusam nos revela os elementos da oralidade, o amor e o cuidado da família negra, significados e significância de elementos da natureza e da ancestralidade para curar a alma de Akin. Primeiro, seu Dito o leva para a horta, faz uma pasta com ervas que cuidam e hidratam o cabelo de Akin; segundo, apresenta o album de fotografias da ancestralidade de Akin, que tem reis, rainhas, guerreiros, caçadores e todos com os cabelos *Black Power*. No final do baú velho, ele encontra um artefato: um garfo, que leva Akin a extrair a sua alma empoderada, revelando seu poder ancestral que incomoda tantos por não saberem a

verdadeira história da ancestralidade negra, em virtude de uma sociedade estruturada no sistema racista e opressor.

Akin representa todos os ativistas, músicos, professores, escritores e intelectuais de antes e da atualidade que lutam contra o racismo na sociedade. No terceiro momento, seu Dito Pereira vai à escola dar uma aula para todos sobre a ancestralidade negra. E os meninos se desculparam com Akin e passam a respeitá-lo a partir dos ensinamentos de seu Dito Pereira na escola.

Kiusam constrói, de maneira lúdica e majestosa, o empoderamento significativo para a criança tecida em suas narrativas, usando personagens que vivenciam o racismo e o preconceito, costurando fragmentos de história que adentram o lado psicológico das crianças e jovens para a construção de suas identidades, que muitas vezes estão fragmentadas de branqueamento, baixa autoestima e até mesmo de negatividade identitária. É preciso também lembrar a questão de gênero, na qual a mulher negra em nossa sociedade é colocada à parte, vista como desfavorecida e como alguém que não faz parte da intelectualidade.



OFICINA 1: LITERATURA *O BLACK POWER DE AKIN*

| | |
|---|---|
| Temática abordada | Racismo, discriminação, preconceito e antirracismo |
| Conteúdos abordados alinhados à Base Nacional Comum Curricular | <ul style="list-style-type: none"> • Literatura <i>O Black Power de Akin</i>; • Preconceito, discriminação e racismo; • Curta-metragem: <i>Vista a minha pele</i>; • Música: <i>Racismo é burrice</i>, de Gabriel, O pensador. |
| Área de conhecimento | <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem (Língua Portuguesa e Artes); • Ciências Humanas (Geografia e História); <p>E abordagem inter/multidisciplinar alinhada à perspectiva do letramento literário e racial crítico, acordados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013).</p> |

| | |
|------------------------------------|--|
| Duração da oficina | 4 aulas de 50 minutos. |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as temáticas que a literatura <i>O Black Power de Akin</i> aborda; • Discutir sobre a biografia da autora: Kiusam de Oliveira; • Diferenciar a conceituação de preconceito, racismo e discriminação; • Verificar ações que se caracterizam como antirracistas. |
| Procedimentos metodológicos | <p>Os procedimentos metodológicos estão pautados nas quatro etapas da sequência básica de Cosson (2009) e de Ferreira (2014,2022), numa pesquisa de letramento literário e racial crítico, e de Cruz (2012) para a realização da prática leitora, com Introspecção, Imagem visiva e Interlocação.</p> <p>A MOTIVAÇÃO</p> <p>Em roda de conversa estudamos os significados de preconceito, discriminação e racismo através do curta: <i>Vista a minha pele</i>. CANALGOV. "Vista a Minha Pele" usa a paródia para discutir racismo e preconceito. Youtube, 13 de junho de 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6Nlt-Q5iuYE.</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Conversação em roda sobre o curta metragem: <i>Vista a minha pele</i> usa a paródia para discutir racismo e preconceito; • Finalização com a música de Gabriel, O pensador: <i>Racismo é burrice</i>, disponível em: JOSÉF. Racismo é Burrice - Gabriel O Pensador (Lyrics). Youtube, 03 de novembro de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C-78APprtNE. |

Racismo é Burrice

Gabriel O Pensador

- Conversação em roda sobre o vídeo e a música de forma instigante e reflexiva sobre a problemática do racismo estrutural no Brasil.

A INTRODUÇÃO

- Leitura da biografia da autora, de elementos pré-textuais: capa e contracapa. Literatura *O Black Power de Akin*, disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1Ufz0p4eGTH4UVPH0O3sNMesu79YXW7zI?usp=drive_link.



LEITURA

Nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012), Introspecção, Imagem visiva e Interlocação.

Através dessa prática se instiga o estudante/colaborador a interagir com a narrativa, primeiramente com Introspecção, que acontece com empatia a partir da literatura lida, bem como o enxergar-se nela; na Imagem visiva evidenciamos como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói a narrativa de maneira imaginativa, e faz o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e por fim, a Interlocação, que consiste em um diálogo do leitor com a literatura, de modo que analisa as narrativas com seus saberes experienciados e ressignifica, de maneira crítica, suas memórias frente ao enredo evidenciado.

- Leitura da literatura *O Black Power de Akin*, disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1Ufz0p4eGTH4UVPH0O3sNMesu79YXW7zI?usp=drive_link.

A INTERPRETAÇÃO

- Através de uma escrita interpretativa e compreensiva, de maneira comparativa presenciamos o entendimento da literatura *O Black Power de Akin*, do curta-metragem assistido e da letra/música: *Racismo é burrice* (Gabriel, O pensador). Sobre racismo,

| | |
|------------------|--|
| | preconceito e discriminação, o que pode ser antirracismo? Modelo da atividade disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1Ufz0p4eGTH4UVP003sNMesu79YXW7zI?usp=drive_link . |
| Recursos | Computador, <i>datashow</i> , som, literatura <i>O Black Power de Akin</i> , vídeo do curta metragem: <i>Vista a minha pele</i> ; letra e música <i>Racismo é burrice</i> , de Gabriel, O Pensador, papel ofício para realização das atividades. |
| Avaliação | Participação dos/as estudantes na realização de atividades referentes à oficina experienciada, |



OFICINA 2: LITERATURA- *O BLACK POWER DE AKIN*

| | |
|---|---|
| Temática abordada | A literatura e a ancestralidade: Capoeira símbolo de re (re)existência da cultura e história africana e afro-brasileira |
| Conteúdos abordados alinhados à Base Nacional Comum Curricular | <ul style="list-style-type: none"> • As brincadeiras africanas; • A capoeira: jogo, brincadeira, dança ou luta? |
| Área de conhecimento | <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem (Língua Portuguesa e Artes); • Ciências humanas (Geografia e História); <p>E abordagem inter/multidisciplinar alinhada à perspectiva do letramento literário e racial crítico, acordados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013).</p> |
| Duração da oficina | 4 aulas de 50 minutos. |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a capoeira como símbolo de resistência e (re)existência da historicidade cultural do povo negro brasileiro; |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Verificar temáticas que a literatura referenda para a compreensão da luta e resistência do povo negro brasileiro; • Associar e comparar algumas brincadeiras e cantigas africanas realizadas no convívio escolar. |
| <p>Procedimentos metodológicos</p> | <p>Os procedimentos metodológicos estão pautados nas quatro etapas da sequência básica de Cosson (2009) e de Ferreira (2014,2022), numa pesquisa de letramento literário e racial crítico, e de Cruz (2012) para realização da prática leitora, com Introspecção, Imagem visiva e Interlocução.</p> <p>A MOTIVAÇÃO</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do Grupo de Capoeira Brasil Pocinhos-PB. Disponível nos links a seguir: https://drive.google.com/drive/folders/1Ufz0p4eGTH4UVPH0O3sNMesu79YXW7zI?usp=drive_link. • Realização de palestra com o Grupo de Capoeira com o mestre Teton: história da capoeira, instrumentos da capoeira, ritmos da capoeira; capoeira é um jogo, dança, luta, brincadeira? Instrumentos elementares para a realização da capoeira. Disponível no link: https://drive.google.com/drive/folders/1Ufz0p4eGTH4UVPH0O3sNMesu79YXW7zI?usp=drive_link.  <p>A INTRODUÇÃO</p> |

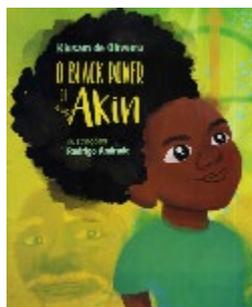
- Leitura da biografia da autora, elementos pré-textuais: capa e contracapa; leitura da literatura *O Black Power de Akin*, disponível em: https://drive.google.com/file/d/1eJZ0QqphzJNbp3PglXBuuTi8nwfrsMPA/view?usp=drive_link.

A LEITURA

Nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012), Introspecção, Imagem visiva e Interlocação.

Através dessa prática se instiga o estudante/colaborador a interagir com a narrativa, primeiramente com Introspecção, que acontece com empatia a partir da literatura lida, bem como o enxergar-se nela; na Imagem visiva evidenciamos como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói a narrativa de maneira imaginativa, e faz o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e por fim, a Interlocação, que consiste em um diálogo do leitor com a literatura, de modo que analisa as narrativas com seus saberes experienciados e ressignifica, de maneira crítica, suas memórias frente ao enredo evidenciado.

- Leitura da literatura *O Black Power de Akin*, disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1Ufz0p4eGTH4UVPH0O3sNMesu79YXW7zI?usp=drive_link.



A INTERPRETAÇÃO

Realização da roda de capoeira com os estudantes da turma e da escola e de brincadeiras: **amarelinha africana** e **brincadeira terra-mar**, com utilização do vídeo amarelinha africana oficial: IMPARE EDUCAÇÃO. Amarelinha Africana – Oficial. **Youtube**, 20 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SfGfBoPIo0w>.

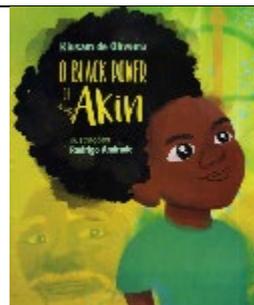
| | |
|------------------|---|
| |  |
| Recursos | Computador, <i>datashow</i> , som, literatura <i>O Black Power de Akin</i> , Grupo de Capoeira Brasil: Pocinhos-PB, fita crepe, corda para realização das brincadeiras. |
| Avaliação | Participação dos/as estudantes durante a oficina experienciada, bem como o posicionamento crítico diante da temática estudada. |



OFICINA 3: LITERATURA *O BLACK POWER DE AKIN*

| | |
|---|--|
| Temática abordada | Literatura <i>O Black Power de Akin</i> e a medicina ancestral |
| Conteúdos abordados alinhados à Base Nacional Comum Curricular | <ul style="list-style-type: none"> • Receita de chás e remédios caseiros: prática de cura com ervas; • Elementos que constituirão a teatralização: encenação da literatura <i>O Black Power de Akin</i>. |
| Área de conhecimento | <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem (Língua Portuguesa e Artes); |

| | |
|------------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Ciências Humanas (Geografia e História); • Ciências Naturais (Ciências); <p>E abordagem inter/multidisciplinar alinhada à perspectiva do letramento literário e racial crítico, acordados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013).</p> |
| Duração da oficina | 4 aulas de 50 minutos. |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar ervas medicinais e sua utilização para cura do corpo; • Verificar os elementos do gênero narrativo conto: <i>O Black Power de Akin</i>; • Identificar os elementos que compõem o gênero receita; • Escrever receita de chás e remédios caseiros realizados na família que fazem parte da tradição popular ancestral; |
| Procedimentos metodológicos | <p>Os procedimentos metodológicos estão pautados nas quatro etapas da sequência básica de Cosson (2009) e de Ferreira (2014,2022), numa pesquisa de letramento literário e racial crítico, e de Cruz (2012) para a realização da prática leitora, com Introspecção, Imagem visiva e Interlocução.</p> <p>A MOTIVAÇÃO</p> <p>Escuta da música <i>Povoada Sued Nunes</i>: MUGUNZÁ RECORDS. Povoada - Sued Nunes. Youtube, 31 de julho de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dIFzUVxAb8c .</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversação em roda e reflexão sobre a temática da música: ancestralidade africana. • Conversação em roda sobre remédios caseiros e rezadeiras da comunidade. <p>A INTRODUÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos elementos pré-textuais: capa e contracapa da literatura <i>O Black Power de Akin</i>. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1Ufz0p4eGTH4UVPH0O3sNMesu79YXW7zI?usp=drive_link. |



A LEITURA

Nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012), Introspecção, Imagem visiva e Interlocação.

Através dessa prática se instiga o estudante/colaborador a interagir com a narrativa, primeiramente com Introspecção, que acontece com empatia a partir da literatura lida, bem como o enxergar-se nela; na Imagem visiva evidenciamos como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói a narrativa de maneira imaginativa, e faz o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e por fim, a Interlocação, que consiste em um diálogo do leitor com a literatura, de modo que analisa as narrativas com seus saberes experienciados e ressignifica, de maneira crítica, suas memórias frente ao enredo evidenciado.

- Leitura da Literatura *O Black Power de Akin*. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1Ufz0p4eGTH4UVPH03sNMesu79YXW7zI?usp=drive_link.

A INTERPRETAÇÃO

- Ensaio com as falas dos personagens para a apresentação da literatura de maneira dramatizada na escola;
Vídeo da teatralização da literatura *O Black Power de Akin*.
Através de link: https://drive.google.com/drive/folders/1Ufz0p4eGTH4UVPH0O3sNMesu79YXW7zI?usp=drive_link.



| | |
|------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Construção de caderno de receita de chás remédios caseiros (resgate da sabedoria ancestral de cura dos corpos. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1Ufz0p4eGTH4UVP0O3sNMesu79YXW7zI?usp=drive_link. |
| Recursos | Computador, <i>datashow</i> , som, literatura <i>O Black Power de Akin</i> , papel ofício para realização do caderno de receitas; figurino para os personagens e cenário (TNT colorido, fogareiro, pente africano, almofadas, tapete, baú de histórias). |
| Avaliação | Participação dos/as estudantes durante a oficina experienciada, bem como o posicionamento crítico diante da temática estudada. |

4.1 Proposta de atividade (extra)

As propostas de atividades configuram-se como materiais de apoio para possíveis posteriores práticas pedagógicas articuladas com a proposta de trabalho e com as literaturas, vinculadas ao planejamento das oficinas. Desse modo, apresentamos como proposta extra de atividade o jogo da memória das escritoras negras, com objetivo de conhecer algumas mulheres negras que fazem parte do rol da escrita literária afro-brasileira.

Além das escritoras negras estudadas, Kiusam de Oliveira, professora, escritora e artista multifacetada conhecida nacional e internacionalmente pelas suas obras literárias; Taís Espírito Santo, com sua primeira literatura infantil; e Neusa Baptista Pinto, jornalista e escritora, sensível às problemáticas vivenciadas pelas meninas/mulheres negras em frente às situações racistas, acrescentamos ao jogo Maria Firmina dos Reis, primeira mulher escritora do país, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. Essa proposta foi feita como forma, de representatividade de espaços sociais, sobretudo no âmbito da intelectualidade literária, estes podem e devem ser ocupados por meninas/ mulheres negras de qualquer classe social ou lugar desse país.

JOGO DA MEMÓRIA

ESCRITORAS NEGRAS

NA LITERATURA BRASILEIRA

PROJETO NAS VEREDAS DOS SABERES LITERÁRIOS: ESCRITORAS NEGRAS E A LITERATURA INFANTO-JUVENIL EM PRÁTICA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

REGRAS DO JOGO:

ESCRITORAS NEGRAS

NA LITERATURA BRASILEIRA

PARTICIPANTES: Pode ser jogado por dois jogadores ou 2 grupos (sem quantidade específica)

OBJETIVO: Conhecer a biografia da escritora negra em questão, associando sua imagem às lutas e conquistas.

Pode ser jogado de duas formas:

1. Formando o par (imagem e



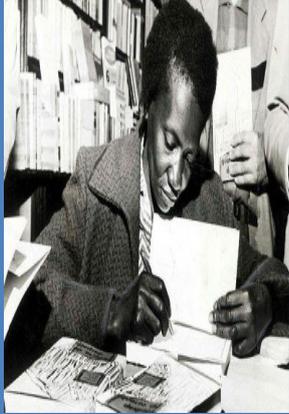
01

01. MARIA FIRMINA DOS REIS (1825-1917)

O romance *Úrsula* consagrou Maria Firmina como escritora e também foi o primeiro romance da literatura afro-brasileira, entendida esta como produção de autoria afrodescendente. Em 1887, no auge da campanha abolicionista, a escritora publicou o livro *A Escrava*, reforçando sua postura antiescravista. Aposentou-se em 1880.

Fonte: Fundação Palmares.

02



02. CAROLINA DE JESUS (1914-1977)

Nasceu em Sacramento – MG, cidade onde viveu sua infância e adolescência. Mudou-se para São Paulo em 1947 e foi morar na extinta favela do Canindé, na Zona Norte da cidade. Trabalhou como catadora de materiais recicláveis. Guardava revistas e cadernos que achava no lixo. Ela reunia em casa mais de 20 cadernos com testemunhos sobre o cotidiano da favela, um dos quais deu origem ao seu livro mais famoso.

Fonte: Fundação Palmares.

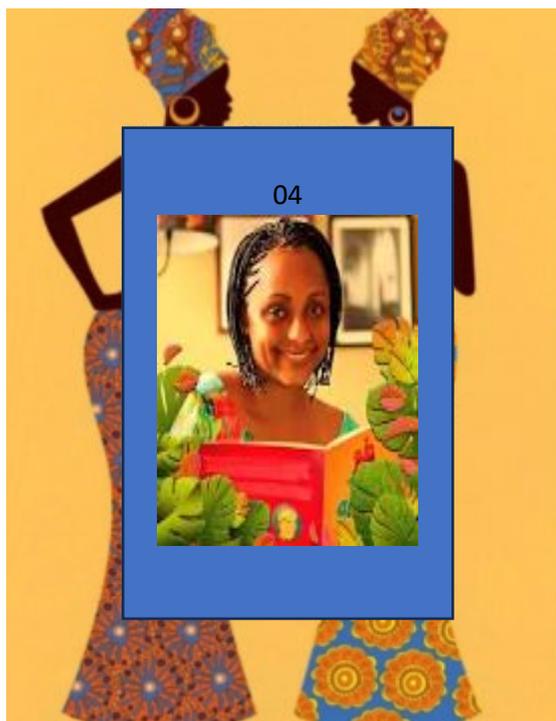
03



03. CONCEIÇÃO EVARISTO

Nasceu em 29 de dezembro de 1946 numa favela da Zona Sul de Belo Horizonte, Minas Gerais. É filha de uma lavadeira que, assim como Carolina Maria de Jesus, matinha um diário no qual anotava as dificuldades de um cotidiano sofrido. Conceição cresceu rodeada por palavras. Teve que conciliar os estudos com o trabalho como empregada doméstica, até concluir o curso Normal, em 1971, já aos 25 anos. Hoje é doutora e escritora.

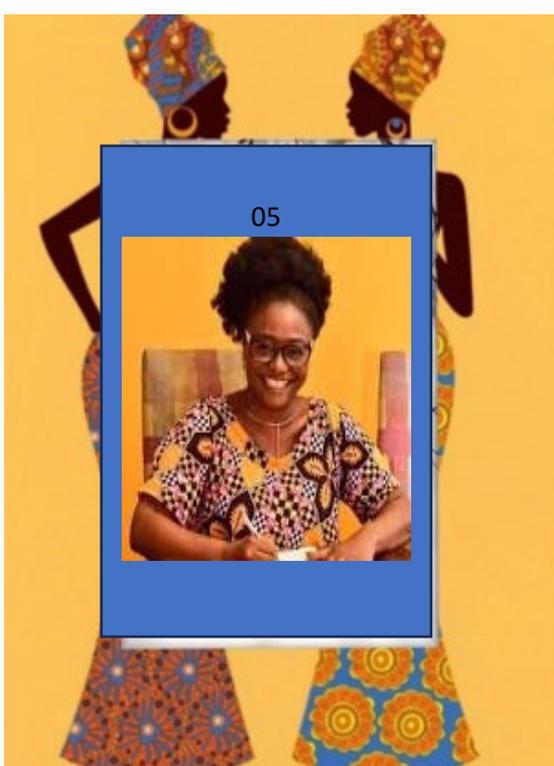
Fonte: Fundação Palmares.



04. NEUSA BAPTISTA PINTO

Nascida em Paulista de Lençóis, Neusa mora em Cuiabá há quase 30 anos. Formou-se em jornalismo pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), onde também concluiu seu mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea, com a dissertação: *Ativismo de mulheres negras em Cuiabá: práticas de comunicação e vinculação social*. É jornalista, escritora e idealizadora de ações educacionais com foco na diversidade racial.

Fonte: <https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/programa-palavra-literaria-entrevista-neusa-baptista-no-litmo-episodio-da-segunda-temporada/692702>



05. KIUSAM DE OLIVEIRA

Nasceu em Santo André, São Paulo. É conhecida nacional e internacionalmente, pela força e representatividade de suas obras, com histórias que trazem uma abordagem extraordinária de questões étnico-raciais e diversidade de gênero. Pedagoga, doutora em Educação, mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) e terapeuta integrativa, Kiusam é escritora do que chama de "Literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil antirracista".

Fonte: https://books.google.com.br/books/about/Omo_oba_Hist%C3%B3rias_de_princesas_e_pr%C3%ADncipais.html?id=Dr31zweEACAAJ&source=kp_author_description&redir_esc=y



06



06. TAÍS ESPÍRITO SANTO

É cria de Campo Grande, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Filha de Isabel e Francisco, desde pequena amava ler e escrever em diários.

É escritora, assessora literária e gestora cultural. Participou da coletânea *Olhos de Azeviche: dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira*.

Fonte:
<https://podcastpaispretos.wordpress.com/tais-espírito-santo/>

(PARTE QUE FICA ATRÁS DAS CARTAS)



Dessa maneira, acreditamos que esta proposta, bem como as apresentadas no planejamento das oficinas, possa contribuir no fazer didático pedagógico articulado com o uso da Literatura Infantojuvenil, com a escrita negra feminina não somente no contexto do Ensino Fundamental, mas adaptada em outros contextos da Educação Básica e modalidades de ensino, de forma a difundir a escrita negra feminina de maneira valorativa à intelectualidade negra e à

conquista e visibilidade das mulheres, sobretudo as mulheres negras que foram subalternizadas e marginalizadas durante séculos no sistema de educação colonialista. É necessário promover uma educação antirracista e decolonial nos âmbitos escolares, na descolonização de mentes e no desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico, político e emancipatório acerca da problemática do racismo e sexismo que ainda se fazem presentes na sociedade atual.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção desse e-book constitui a materialização de um dos objetivos específicos da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), intitulada *Nas veredas dos saberes literários: escritoras negras e a Literatura Infanto-juvenil em prática antirracista na educação escolar*, sob a orientação da Professora Doutora Patrícia Cristina de Aragão.

Ele objetiva referendar a importância da escrita negra feminina no campo da intelectualidade literária como espaço de conquista da luta dos movimentos sociais que outrora era destinado e ocupado por homens brancos da elite brasileira; quando não eram brancos, eram embranquecidos, a exemplo, de Machado de Assis. Dessa maneira, a literatura negra brasileira adentra no cenário nacional com o objetivo de enegrecer e descolonizar as mentes dos indivíduos, desenvolvendo um pensamento reflexivo de problemáticas vivenciadas na sociedade brasileira, bem como promover um conhecimento acerca da história e cultura africana e afro-brasileira, atrelado à normatividade da Legislação Federal 10.639/2003 e aos documentos de implementação e orientação educacionais para o ensino das relações étnico raciais.

Este material, também pretende ser útil, sugestivo e/ou de inspiração para profissionais da Educação Básica como estratégia da efetivação da Lei Federal 10.639/2003, nos currículos escolares na diversidade de componentes curriculares, sobretudo, nas disciplinas de Literatura, História e Artes.

Desse modo, esperamos que esse produto educacional possa contribuir na formação de leitoras/es críticas/os, reflexivos e conscientes, defronte às problemáticas e processos sociais, econômicos, políticos e históricos. Ansiamos promover o direito de uma educação emancipatória, humanizada e humanizadora na resignificação das relações étnico-raciais de forma que a equidade se faça presente nos contextos sociais, que a menina/mulher possa ocupar os espaços que almeja na sociedade e que o menino/homem contribua de maneira afirmativa para as conquistas do feminino, sem distinção de gênero, classe ou raça/etnia. Assim, estaremos promovendo uma educação igualitária na equidade e na diversidade humana, social, econômica, política e educacional.

Portanto, enveredemos nos caminhos de uma educação antirracista e decolonial em todos contextos e modalidades educacionais pois, somente assim, estaremos promovendo uma educação humanizada e humanizadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ÁFRICA, o berço da humanidade. Raízes Consciência Negra. **Youtube**, 05 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uUmuBjakSGU>. Acesso em: 17 de setembro de 2023.

A IMPORTÂNCIA da literatura – Taís Espírito Santo. **Podcast Pais Pretos do Coletivo Pais Pretos Presentes**. 17 de outubro de 2021. Disponível em: <https://podcastpaispretos.wordpress.com/2021/10/17/a-importancia-da-literatura-tais-espírito-santo/>. Visitado em 10 de agosto de 2023.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papyrus, 2002.

AMARELINHA africana – oficial. Impare Educação. **Youtube**, 20 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SfGfBoPIo0w>. Acesso em: 17 de setembro de 2023.

ARAGÃO, Patrícia Cristina de; SOUZA, Patrícia da Silva; BARBOSA, Tallita Rosendo. Escritórias de escritoras negras: narrativas literárias educando as infâncias e as juventudes. *In*: CHAVES, Edmilson Rodrigues; DAMASCENO, Gerviz Fernandes de Lima, DIAS, Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa (orgs.). **Educação em movimento: caminhos para (re)pensar o contexto educativo**. Itapiranga: Schreiben, 2023. e-book.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org). Pesquisa- **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo, SP: Instituto Alana, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf> Acesso em: 22 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da

União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833 - 27.841. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 17 mar.2023.

BRASIL. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

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/2003/110.639.htm acesso em 20 de janeiro 2023.

BRASIL. **Lei Nº 12.987**, de 2 de junho de 2014. Dispõe sobre a criação do Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/112987.htm. Acesso em: 10 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação étnico-racial**. Brasília. SECAD, 2010.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade Cultural, Orientação sexual (v.10). Brasília: MEC/SEF,1997.

CÂNDIDO. Antônio. O direito à literatura. *In*: CÂNDIDO. Antônio. **Vários escritos**. 5ª edição. Ouro sobre azul. Rio de Janeiro, 2011.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 339p. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832> Acesso em: 15 jan. 2024.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**.1. São Paulo: Moderna. 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010. (Coleção consciência em debate/coordenada por Vera Lúcia Benedito).

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Universidade de Paris 13. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. Revisão técnica de Fernando Scheibe. **Rev. Bras. Educ.** n. 17 v. 51, 523-536p, dez 2012, <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>.

DUARTE, E.. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 31, p. 11–23, 2011. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9430> Acessado em: 05 de novembro de 2022.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Revista Rassegna iberística**. Vol. 37, Num. 102, pp. 259-280, Dicembre, 2014. ISSN 2037-6588. Disponível:<https://www.researchgate.net/publication/308782497> Por um conceito de literatura afro-brasileira. Acesso em: 18/julho/2023.

ESPÍRITO SANTO, Taís. **Ashanti: Nossa pretinha**. Ilustrações de Cau Luis. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2008.

FERRAROTTI, Franco. Sobre o método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Mathias Finger (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2ed. Natal, RN: EDFRN, 2014. 29-56p.

FERREIRA, Maria Aparecida de Jesus. Letramento racial crítico. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN** • v. 6, n. 14, p. 236-263. jul.–out. 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GRIOT, símbolo da oralidade africana. Mwana Afrika Oficina Cultural. **Youtube**, 25 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kQ-QwsGOp90> . Visitado em 10 de agosto de 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____ **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Cobogó. 2019. Recurso eletrônico.

LIMA, Heloísa Pires; ANDRADE, Rosa Maria Tavares. **Lendas da África moderna**, ilustrações Denise Nascimento. 1ed. São Paulo: Elementar: 2010.

MC SOFFIA. Menina Pretinha. Clipe oficial da música: Menina Pretinha. **Youtube**, 09 de março de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cbOG2HS1WKo> Acesso em: 05 de maio de 2023.

MENEZES, A. K. Costa, & RUSSO, José Filgueiras. Oficinas pedagógicas como instrumento facilitador da aprendizagem na Educação Infantil: um estudo de caso na Escola Profª. Maria Evan do Carmo. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n.6, 2023. ISSN 2675-6218. <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i6.3250>

MENINA é pisoteada e xingada de ‘macaca’ e ‘cabelo de bombril’ por alunos em escola municipal, diz mãe. **Portal Chapada News**, 21 de março de 2024. Disponível em: <https://chapadanews.com.br/2024/03/21/menina-e-pisoteada-e-xingada-de-macaca-e-cabelo-de-bombril-por-alunos-em-escola-municipal-diz-mae/>. Acesso em: 10 de julho de 2024.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MUNDO aflora - Funga Aláfia. Mundo Aflora. **Youtube**, 27 de março de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IcF64hna8oA>. Acesso em: 17 de setembro de 2023.

MUTSCHELE, M. S.; GONSALES FILHO, J. C. **Oficinas pedagógicas: a arte e a magia do fazer na escola**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

NEGRA Li - Raízes Ft. Rael. Yalla Recordings **Youtube**, 20 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VQ2BFceN20s>. Acesso em: 17 de setembro de 2023.

NOSSOS pretinhos – Taís Espírito Santo. **Podcast Pais Pretos do Coletivo Pais Pretos Presentes**, 17 de setembro de 2021. Disponível: <https://podcastpaispretos.wordpress.com/2021/10/17/nossos-pretinhos-tais-espírito-santo/>. Visitado em 10 de agosto de 2023.

OLIVEIRA, Kiusam de. Literatura Afro-Brasileira- o portal da literatura afro-brasileira. **UFMG**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/1055-kiusam-de-oliveira>. Acesso em: 17 de setembro de 2023.

OLIVEIRA, K de. Literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil. **Abatirá - Revista De Ciências Humanas E Linguagens**, v.1, n.1, p. 03–14, 2020. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8845> Acesso em: 17 de setembro de 2023.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O Black Power de Akin**. Ilustrações Rodrigo Luís de Andrade. 1. ed. São Paulo: Editora de Cultura, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.26, n.01, p. 15-40, abr.2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002> Acesso: 10 de setembro de 2023.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Educação, Literatura Infante-Juvenil e relações étnico-

raciais. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v., n.2, dez.2015.

O SAGRADO futuro ancestral. Portal Lunetas **Youtube**, 17 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wm0TdgfqSac> . Visitado em 10 de agosto de 2023.

PALAVRA Cantada | África. Palavra Cantada Oficial. **Youtube**, 20 de fevereiro de 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yGv47mv7874&list=RDyGv47mv7874&start_radio=1. Visitado em 10 de agosto de 2023

PINTO, Neusa Baptista. **Cabelo Ruim?** Ilustrações de Yasmin Mundaca. 5ª edição. Cuiabá-MT: Editora TantaTinta, 2020.

POR ELAS | Entrevista com a escritora Kiusam De Oliveira. TV Câmera Digital. **Youtube**, 24 de agosto de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c1vEEYTq3DY>. Acesso em: 17 de setembro de 2023.

POVOADA - Sued Nunes. Mugunzá Records. **Youtube**, 31 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dIFzUVxAb8c>. Visitado em 10 de agosto de 2023.

PROGRAMA “palavra literária” entrevista Neusa Baptista no último episódio da segunda temporada. **Gazeta Digital**. Sábado, 21 de maio de 2022, 14h30. Disponível em: <https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/programa-palavra-literaria-entrevista-neusa-baptista-no-ultimo-episodio-da-segunda-temporada/692702>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

RACISMO é burrice - Gabriel O Pensador (lyrics). José F. **Youtube**, 03 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C-78APprtNE>. Visitado em 10 de agosto de 2023.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017. (Feminismos Plurais).

_____, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Débora Jean Lopes. **Mulheres na Literatura: escritas de autoria feminina negra**. Dissertação (Mestrado Profissional) 139f. Universidade Federal de Mato-Grosso, Programa de Pós- graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2021.

SOARES, C. M.; JORGE, L. da S. Mulher negra na literatura: a palavra como instrumento de luta e resistência. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 3, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n3.53133. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/53133> . Acesso em: 6 set. 2023.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, v.39, n. 4, p. 3-13. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24263> .

TRANÇAS e penteados no cabelo da mulher africana. Mwana Afrika Oficina Cultural. **Youtube**, 18 de abril de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LPq0i_ibuJc. Acesso em: 17 de setembro de 2023.

TRANCOSO, J. dos S. R., & OLIVEIRA, K. R. de. Pedagogia eco-ancestral: caminhos para (r)existência de infâncias negras. **@rquivo Brasileiro De Educação**, v.8, n.17, p. 10-26, 2020. <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2020v8n17p10-26>.

UBUNTU. Quintal da Cultura - 31/12/13. **Youtube**, 13 de janeiro de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=93sc-sqK40o> . Acesso em: 17 de setembro de 2023.

UM ENCONTRO precioso! Quintal da Cultura, **Youtube**, 20 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L0tmFVdW9Y4> . Acesso em: 05 de maio de 2023.

“VISTA a minha pele” usa a paródia para discutir racismo e preconceito. Canalgov. **Youtube**, 13 de junho de 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6Nlt-Q5iuYE>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

YAA Asantewaa | matriarcado e o poder feminino em África. Mwana Afrika. **Youtube**, 14 de novembro de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eozLt1988BQ>. Visitado em 10 de agosto de 2023.