

Docência, currículo e negritude: caminhos (re) existentes de afeto e dissidência na prática alfabetizadora

Teaching, curriculum and blackness: (re)existing paths of affection and dissent in literacy practice

Enseñanza, currículo y negritud: la (re)existencia de caminos de afecto y disenso en la práctica de la alfabetización

Patrícia Barros Soares Batista¹

Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro¹

Ana Paula Campos Cavalcanti¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i65.1936>

Resumo: O currículo, compreendido como um território e lócus de disputa de poder, configura-se como uma instância colonizada e colonizadora ao evidenciar e legitimar saberes e práticas arraigados em padrões hegemônicos opressores assentados em bases brancocêntricas. Buscando (re)construir uma outra lógica diante desse cenário, a escola, ao optar por caminhos de resistência, configura-se como um espaço de reconhecimento e valorização da diversidade por meio de interpelações pedagógicas, éticas e políticas dissidentes. Este artigo apresenta, por meio de cartas (auto)narrativas, reflexões sobre as práticas curriculares afrocentradas nos anos iniciais do ensino fundamental. A experiência de docentes negras de uma escola federal de educação básica tem evidenciado, por meio das ações vinculadas ao projeto de ensino e pesquisa *Áfricas e Eu*, a abertura de frestas curriculares para a valorização e emancipação da negritude, rompendo com a lógica da coisificação (Césaire, 2020) dos corpos e dos saberes africanos e afro-brasileiros. Concluímos que evidenciar o protagonismo e a potência negra nas práticas de leitura, escrita e oralidade junto a crianças em processo de alfabetização é um ato de (re)existir diante das estruturas e padrões de poder desumanizadores. Assim, caminhos são abertos para que vozes outras ecoem e constituam narrativas de emancipação das diferentes formas de existir no mundo, tendo como matriz primeira a humanização a partir de um currículo afrocentrado e afetivo.

Palavras-chave: currículo afrocentrado; alfabetização; (re)existência.

Abstract: The curriculum, understood as a territory and locus of power disputes, is configured as a colonized and colonizing instance by highlighting and legitimizing knowledge and practices

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

rooted in oppressive hegemonic patterns based on white-centric foundations. Seeking to (re)construct another logic in the face of this scenario, the school, by opting for paths of resistance, configures itself as a space for recognizing and valuing diversity through dissident pedagogical, ethical and political interpellations. Through (self)narrative letters, this article presents reflections on Afrocentric curricular practices in the early years of elementary school. The experience of black teachers at a federal basic education school has shown, through actions linked to the *Africas and Me* teaching and research project, the opening of curricular gaps for the valorization and emancipation of blackness, breaking with the logic of the objectification (Césaire, 2020) of African and Afro-Brazilian bodies and knowledge. We conclude that highlighting black protagonism and power in reading, writing and orality practices with children in the literacy process is an act of (re)existing in the face of dehumanizing power structures and patterns. Thus, paths are opened for other voices to echo and constitute narratives of emancipation of the different ways of existing in the world, with humanization as the primary matrix, based on an Afrocentric and affectionate curriculum.

Keywords: afrocentered curriculum; literacy; (re)existence.

Resumen: El currículo, entendido como territorio y locus de disputas de poder, se configura como instancia colonizada y colonizadora al destacar y legitimar saberes y prácticas arraigados en patrones hegemónicos opresivos basados en fundamentos blanco-céntricos. Buscando (re)construir otra lógica frente a este escenario, la escuela, al optar por caminos de resistencia, se configura como un espacio de reconocimiento y valoración de la diversidad a través de interpelaciones pedagógicas, éticas y políticas disidentes. A través de cartas (auto)narrativas, este artículo presenta reflexiones sobre las prácticas curriculares afrocentradas en los primeros años de la escuela primaria. La experiencia de profesores negros en una escuela primaria federal ha mostrado, a través de acciones vinculadas al proyecto de enseñanza e investigación *Áfricas y Yo*, la apertura de brechas curriculares para la valorización y emancipación de la negritud, rompiendo con la lógica de la objetivación (Césaire, 2020) de los cuerpos y saberes africanos y afrobrasileños. Concluimos que resaltar el protagonismo y el poder negro en las prácticas de lectura, escritura y oralidad con los niños en el proceso de alfabetización es un acto de (re)existencia frente a estructuras y patrones de poder deshumanizantes. De esta forma, se abren caminos para que otras voces se hagan eco y constituyan narrativas de emancipación de las diferentes formas de existir en el mundo, con la humanización como matriz primordial, a partir de un currículo afrocéntrico y afectivo.

Palabras clave: currículum afrocéntrico; literatura; (re)existencia.

1 PALAVRAS INICIAIS

Compreendi que nunca poderei esquecer de onde venho. Minha alma sempre olhará para trás e se maravilhará com as montanhas que escalei, os rios que atravessei e os desafios que ainda esperam pela estrada. Essa compreensão me fortalece
(Maya Angelou)

Iniciamos este texto dialogando com o trecho do livro “Carta a minha filha”, de Maya Angelou. A partir dele, podemos inferir aquilo que a docência negra representa: uma lembrança constante do nosso lugar no mundo. O orgulho das

conquistas e consciência dos desafios que continuarão a se colocar na travessia educadora diante de uma estrada atravessada pelo racismo e pela opressão da branquitude. A docência negra, fornida de senso crítico e consciente do seu papel no mundo, transforma-se em experiência (Larrosa, 2002), em atravessamentos que nos modificam cotidianamente, nos movem e nos nutrem de esperança para continuar a enegre(SER) a educação.

Diante de um cenário árido e infértil de experiências significativamente humanizadoras que se delineia na educação, é preciso coragem para sonhar um mundo outro guiado pelo afeto e pela solidariedade, tal qual Itamar Vieira Júnior nos apresenta: “[...] nossos corpos eram guiados por tudo o que sonhávamos, e foram nossos braços marcados que conduziram nossos irmãos do mar para a terra, e da terra para as veredas da liberdade” (Vieira Júnior, 2021, p. 26). O escritor nos mostra que, para além dos limites impostos pelo sistema de colonização, é preciso ir mais, é preciso sonhar e trilhar caminhos dissidentes, fazendo ecoar outras narrativas de afeto rumo a veredas libertárias.

A liberdade de ser quem se é deveria ser premissa do sistema educacional, contudo, o que se vê e vive na realidade de grande parte das escolas brasileiras é a reprodução de uma lógica racista (Munanga, 2005) que tenta, por meio do currículo entendido como um território em constantes disputas (Arroyo, 2011), homogeneizar, oprimir, invisibilizar e silenciar pela colonização (Césaire, 2020), estabelecendo relações de dominação e submissão que subtrai dos sujeitos colonizados qualquer possibilidade de humanização, a partir do processo de “coisificação” (Césaire, 2020, p. 24).

Entender o contexto educacional de nosso país auxilia nós, docentes, a cultivar a memória, ampliando e potencializando o pensamento crítico para que não esqueçamos que é preciso resistir cotidianamente. A tessitura do cenário histórico brasileiro constitui-se por fios que revelam que a educação foi pensada e reservada somente a uma parcela da população, privando a população negra desse direito, conforme se pode observar já na Lei n. 1, artigo 3º, § 2º, de 14 de janeiro de 1837, que proibia os “escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”, de frequentarem as escolas públicas (Brasil, 1837). A referida legislação delineava a quem esse país se destinava, e não era, de modo algum, para a população negra. Essa vertente da história educacional brasileira corrobora um cenário de exclusão social, marcado por profundas:

[...] desigualdades sociais, culturais e econômicas, evidenciado e legitimado pelo contexto socioeducativo e pela cultura eurocêntrica; desconsiderando a exemplo da cultura negra, a dimensão criativa da personalidade africana, silenciada e marginalizada pela sociedade vigente (Almeida, 2019, p. 71-72).

Diante desse contexto opressor e racista, o movimento negro, considerado um ator coletivo político que reeduca e emancipa a sociedade (Gomes, 2018), enveredou-se arduamente na luta pelos direitos políticos, sociais, culturais e educacionais do povo afrodiaspórico, e, após décadas de lutas e reivindicações, a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB) foi alterada pela Lei 10.639/2003, tornando obrigatório o ensino da história e das culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas de todo o país.

Muitas conquistas gradualmente vêm sendo alcançadas desde então, contudo, muito há para avançarmos rumo a um currículo verdadeiramente antirracista. Especialmente no tocante à docência, a ação educadora revela-se como uma forma de luta em prol da valorização da diversidade étnico-racial, dado que “[...] nossa sociedade é extremamente racista, e o professor precisa compreender isso para trabalhar a educação antirracista” (Deus, 2023), entendendo que, apesar de o currículo oficial incluir a cultura negra, esta ainda é invisibilizada, silenciada e subalternizada no ambiente escolar. Deste modo, é preciso atuar de maneira dissidente, ressignificando a escola como espaço verdadeiramente educativo. Diante disso, desde o ano de 2015, o projeto de ensino e pesquisa *Áfricas e Eu* busca promover a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras nos anos iniciais do ensino fundamental por meio de ações, objetivando contribuir para o fortalecimento das culturas africanas e afro-brasileiras a partir de ações de combate ao racismo. Sua atuação ocorre em uma escola da rede federal.

O referido projeto apresenta estrutura curricular que tem como objetivo possibilitar às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como suas famílias, conhecerem e vivenciarem, sob diversas linguagens, as africanidades que fazem parte da nossa história e da nossa cultura, enquanto povos em diáspora. Busca-se fortalecer um novo olhar sobre a história e as culturas africanas e afro-brasileiras, rompendo com a ideia de negação e apagamento da cultura africana no currículo, já que neste, muitas vezes (por meio dos saberes divulgados nas aulas, nos livros, nas artes plásticas, nas práticas corporais, na música), enfatiza-se uma visão colonizadora do tema, dando pouca importância à vertente africana ou

limitando-se a pinçar somente aspectos culturais de maneira estereotipada. Nesse sentido, a docência, ancorada numa perspectiva contra-hegemônica, configura-se como um caminho (re)existente no processo de alfabetização de crianças.

Sabendo da relevância de ações educacionais afrocentradas para o fortalecimento identitário de crianças negras alfabetizandas, também em processo de autorreconhecimento como pessoa negra – e para que a temática seja reconhecida por crianças não negras –, o enfoque na valorização e no fortalecimento da estética negra por meio das diferentes linguagens que abarque o universo infantil é de fundamental importância. Nesse sentido, apresentaremos reflexões sobre alfabetização, numa perspectiva afrocentrada. Para tanto, evidenciamos experiências, pensares e sentires sobre o fazer pedagógico dissidente por meio de cartas endereçadas a educadores/as dos anos iniciais do ensino fundamental, nas quais compartilhamos experiências na travessia alfabetizadora buscando confluir fazeres, pensares e sentires em prol de uma educação mais humanizadora e, de fato, antirracista.

2 ALFABETIZAÇÃO: UM PROCESSO COMPLEXO E COMPOSTO POR VÁRIAS FACES DIANTE DE UM CURRÍCULO NORMATIVO EUROCÊNTRICO

O currículo da alfabetização historicamente tem sido objeto privilegiado das políticas públicas. Compreendido como “[...] a arena de batalha para os educadores e pensadores que vislumbram construir uma educação de combate ao racismo” (Carvalho, 2018, p. 27), o currículo é aqui entendido como um dispositivo político permeado por “[...] disputas e uma intrínseca relação de poder, onde um determinado saber se coloca como verdadeiro e único, se tornando hegemônico em detrimento de outros saberes, que acabam sendo filtrados, ressignificados ou geralmente marginalizados e excluídos” (Carvalho, 2018, p. 27). Há, segundo o autor, uma hierarquização de saberes, pois o currículo é em si uma relação de poder, conforme Jesus (2008) aponta:

Assim, o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico (Jesus, 2008, p. 2641).

Diante dessa relação de poder, historicamente, o saber hegemônico, considerado verdadeiro, único, o saber europeu, é mantido e legitimado sendo “[...] concebido como tradicional, único, reduzindo ou excluindo as demais possibilidades de enxergar e compreender a realidade do mundo” (Carvalho, 2018, p. 28). O eurocentrismo se efetiva predominantemente no currículo por meio de uma relação de poder que qualifica como racional, científico e verdadeiro este modo excludente de “saber”. No entanto, no campo do currículo da alfabetização, por mais que se aspire impor um currículo único e homogêneo por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tal imposição é sempre uma aposta, uma impossibilidade, pois, para além do que os documentos curriculares prescrevem, “[...] o currículo é vida, é potência, é criação, é invenção, é transgressão” (Pavan; Tedeschi, 2021, p. 254), ainda que haja uma lógica normativa de avaliação que padroniza, classifica, ranqueia e desqualifica conhecimentos e práticas, afora aqueles antevistos como proeminentes para o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Há, segundo Pavan e Tedeschi (2021), vários currículos nas escolas públicas. É fundamental, portanto, evidenciar, nos currículos, “[...] outros conhecimentos, sujeitos, formas de conhecer, modos de ser, viver e conviver, e, muitas vezes, sua presença potencializa a (de)colonialidade” (Pavan; Tedeschi, 2021, p. 256). No tocante à alfabetização, encontramos no campo curricular uma oportunidade para evidenciar a potência dos saberes, da história e cultura dos/as afro-brasileiros/as e africanos/as. Entender a questão étnico-racial como uma das muitas faces do processo de alfabetização amplia as possibilidades de ação nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, potencializando as possibilidades de leitura e compreensão crítica do mundo (Freire, 1996).

A alfabetização é um processo complexo que se ocorre, “sem dúvida, em um ambiente social” (Ferreiro, 1996, p. 24), abrangendo diversas habilidades relacionadas à língua escrita e que deve se dar, indissociavelmente, por meio da realização de um conjunto de práticas fundamentadas na concepção da linguagem escrita a partir de seu caráter como objeto social, compreendendo que todos os sujeitos aprendizes podem, cada qual em seu nível e especificidade, produzir e interpretar escritas (Ferreiro, 1996). É fundamental estimular que as crianças interajam socialmente com a língua escrita nos diferentes contextos nos quais estejam inseridas. Ainda segundo a autora, “[...] a alfabetização não é um estado

ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (Ferreiro, 1999, p. 47).

Diferentemente do que historicamente marcou o campo da alfabetização no Brasil até a década de 1980, a alfabetização não está centrada apenas nos “métodos” de ensino. Trata-se de um complexo processo e compõe-se, segundo estudos consolidados no campo da linguagem, de diferentes facetas, dentre as quais se destacam: a faceta linguística – cujo objeto de conhecimento e a “[...] apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos”; e a faceta interativa da língua, cujo foco “[...] são as habilidades de compreensão e produção de textos objeto que requer outros e diferentes processos cognitivos e linguísticos e outras e diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino” (Soares, 2016, p. 29).

A partir da nossa prática alfabetizadora, atribuídos a esse processo, apresentamos a faceta étnico-racial, aqui compreendida como uma vertente que oportuniza a ampliação dos saberes linguísticos e de mundo das crianças, por meio do contato com diferentes elementos estéticos e linguísticos que rompem com a visão enraizada num único modo de estar no mundo, baseado em padrões eurocêntricos, ampliando o olhar para os diferentes modos de existir nesse tempo-espaço a que chamamos de mundo.

É fundamental compreender que “[...] por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa” (Ferreiro, 1985, p. 68). E, além de pensar, há o sentir. As crianças sentem o mundo, ocupando-o com corporeidades que lhe implicam atravessamentos oriundos das experiências resultantes do modo como seus corpos são vistos e percebidos ocupando o espaço escolar. Por isso, é fundamental situar e entender que o processo de alfabetização está permeado de aspectos ideológicos, sendo necessário e urgente, portanto, trazer situações comunicativas reais e significativas para a sala de aula, “[...] aproximando ao máximo o que ocorre na escola das situações reais de uso da leitura e da escrita” (Monteiro, 2023), levando em consideração a realidade na qual os/as estudantes estão inseridos/as.

A alfabetização é um direito de todas as crianças, sendo caracterizada como dever do Estado e direito constitucional do cidadão, no que diz respeito à “[...] inserção dos alfabetizados no mundo público, histórico, social e cultural” (Santos; Ribeiro, 2021, p. 51). Corresponde, deste modo, a uma importante vertente da

formação humana dos sujeitos, dado que “[...] há que se reconhecer que os indivíduos não nascem humanos, mas humanizam-se em condições sociais de vida e de educação” (Duarte; Martins, 2013, p. 54).

Mas, para humanizar, é necessário descolonizar o olhar sobre os sujeitos, as experiências e os conhecimentos trazidos consigo e o modo como os produzem, “colocando em xeque as hierarquias raciais, de gênero, crença, sexualidade etc.” (Pavan; Tedeschi, 2021, p. 257). Descolonizar o currículo implica questionar

[...] a suposta universalidade de qualquer conhecimento e modo de viver e ser, sobretudo o ocidental/moderno. O modelo ocidental/moderno não é universal; ele foi imposto como universal, mas trata-se de um modo muito particular de olhar para o mundo, para a diferença, para o outro (Pavan; Tedeschi, 2021, p. 257).

Cabendo pensar em relações horizontalizadas a partir da criação de condições pedagógicas que reconheçam e valorizem saberes, culturas, experiências e formas distintas de se colocar no mundo quando estes fogem àquilo que é socialmente valorizado a partir de marcos impostos pelo colonizador europeu.

É dever da escola assegurar o direito às aprendizagens dentro de uma concepção crítica, em que as crianças, seus saberes de mundo e repertórios oriundos de seu contexto sociocultural sejam protagonistas de sua aprendizagem. É preciso enegre(SER) as práticas alfabetizadoras, compreendendo que alfabetização significa construir conhecimentos diversos sobre o mundo a partir de maneira real e socialmente significativa.

3 DESCOLONIZANDO O CURRÍCULO DA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA AFROALFABETIZADORA

Tendo em vista que o racismo está perpetrado em nossa sociedade e ideias racistas manifestam-se explícita e implicitamente no discurso escolar, minando a potência da negritude e colocando-a em um lugar de incapacidade intelectual, construindo imagens estereotipadas e inferiorizantes sobre os modos de ser, estar, compreender e sentir o mundo negro, ressignificar a docência, por meio de laços de afeto e ações de ensino afrocentradas, vivifica uma relação educacional que muitas vezes é marcada pela falta, pelo estranhamento desses sujeitos. Ergue-se, assim, uma nova base na relação entre educadores/as e educandos/as atravessada pelos afetos afrodescendentes.

Considerando que vivemos em uma cultura de dominação, o afeto se torna um posicionamento coletivo, político e ético. Sobretudo, na escola, ambiente marcado pela racionalidade e aridez do cientificismo, permitir-se ao afeto é um modo de desconstruir a ideologia e os estereótipos racistas no cotidiano escolar. Por ser a escola também um território de disputa de poder, é importante que nós, docentes, busquemos ressignificá-la cotidianamente em toda sua extensão de pluralidades e singularidades sociorraciais, sob óticas que incluam, efetiva e afetivamente, as diferentes vozes, corpos, fazeres, sentimentos, pensamentos e olhares sobre o mundo que ali se fazem presentes.

A educação e a docência vinham sendo um dos campos de maior sensibilidade política e ética para a garantia dos direitos da infância-adolescência pobre, negra e popular. As políticas sociais e educacionais vinham acordando de um longo tempo de silêncio e indiferença para a sorte dessas infâncias-adolescências. Sua chegada massiva às escolas de educação infantil e fundamental como que acordaram e aguçaram a sensibilidade escolar e docente para a responsabilidade ética e política com o cuidado, a proteção e a garantia de uma vida mais digna para os milhões de crianças, de adolescentes pobres, negros das escolas públicas, das periferias e dos campos. Aprendemos que a escolarização não pode ser equacionada como precondição ou condicionante do direito à vida digna e justa, mas o direito à vida e à escola condicionam-se mutuamente (Arroyo, 2015, p. 19-20).

A escola, como parte da vida, não pode estar alheia à necessidade do letramento racial, em concomitância ao processo de alfabetização. A proposta de afroalfabetização busca um olhar não fragmentado ao vivenciar questões raciais nas infâncias, aproximando-nos do ideário de emancipação que abraça, também, nossa ancestralidade.

Urge a relevância de uma responsabilidade ética dos educadores de nosso tempo demandando o adentramento no escopo da alfabetização de epistemologias outras, que deem conta da complexidade e boniteza das corporeidades afrodiáspóricas que chegam às escolas.

Compreender a criança negra como sujeito de conhecimento e de direitos e colocar a relação entre infância e questão racial como um dos eixos centrais de um currículo emancipatório implica reconhecer a diversidade racial na sua dimensão afirmativa, como parte da existência humana (Gomes, 2019, p. 1022).

O compromisso de agir pedagogicamente com um olhar atento às crianças e aos saberes que trazem consigo torna-se uma premissa no desenvolvimento da afroalfabetização. A valorização da africanidade que habita em cada um de nós e a criação de um ambiente sensível e afetivo para a promoção das aprendizagens têm sido um dos caminhos possíveis para aprendermos juntos, pelo encantamento e pelas experiências éticas, estéticas, culturais e políticas potentes e positivas.

4 CARTAS (AUTO)NARRATIVAS: INSTRUMENTO METODOLÓGICO DE INSURGÊNCIA TEÓRICO-AFETIVA

A escrita (auto)biográfica abre-se ao encontro de si mesma, “[...] num diálogo entre-tempos, em que o sujeito assume a condição de autor-ator da própria história” (Negrão; Gonzaga, 2022, p. 1). Ainda segundo os autores, num contexto epistêmico, metodológico, opressor e degradante, enviesado pelo racismo científico e positivismo, a escrita de si torna-se um ato de libertação das “amarras” científicas imputadas no meio acadêmico. A escrita (auto)biográfica nos (e)leva ao lugar de protagonismo na autoria e na reflexividade ao fazer o exercício de revisitar “[...] episódios significativos de nossa vida-trajetória” (Negrão; Gonzaga, 2022, p. 1), (trans)formando-nos a partir da atribuição de novos sentidos e novas aprendizagens ao nosso fazer-viver. A (auto)formação por meio das narrativas (auto)biográficas constituem meios pertinentes de investigação científica e produção do conhecimento, visto que:

La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa. Tiene una larga historia intelectual tanto dentro como fuera de la educación. La razón principal para El uso de La narrativa en La investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente vivimos vidas relatadas (Connelly; Clandinin, 1995, p. 11).

A docência é da ordem da continuidade, da ordem do humano, abre-se, portanto, às dúvidas, incertezas e inquietações, daí a importância do exercício de narrar sobre si, reinventando e ressignificando a nossa identidade por meio da biografização (Carvalho, 2003).

Neste trabalho, ancoramos a escrita de carta (auto)biográfica por acreditarmos na docência como experiência de trocas e afetos e por entendermos que a escrita de cartas habita um lugar emotivo em nossas memórias de vida-trajetória,

resguardando sentimentos, revelando fragmentos de nós que se dão pelo entrelaçamento de vidas. Por meio da escrita de cartas, o/a docente experimenta a autoria e imprime nele suas impressões.

O processo de autobiografização é um mo(vi)mento que envolve uma “pluralidade de sentimentos, vivências e experiências” (Negrão; Gonzaga, 2022, p. 3). A composição de uma carta implica no acesso a memórias, travessias e atravessamentos vividos consigo e com outros, desvelando, segundo Negrão e Gonzaga (2022, p. 4), “[...] uma polifonia de vozes que nos brindam com a excelência da constituição de si – um si de muitos e um si consigo”. A escritura de cartas nos leva a retomar experiências e exercitar o movimento de ir ao encontro com as memórias do vivido, problematizando e recriando novos modos de olhar e (re) significar o vivido.

Consideramos as cartas (auto)biográficas como um meio de produção e sistematização de experiências, ancoradas em aproximações de afetividade, compromisso, amorosidade e respeito ao que foi (sentido)vivenciado. No intuito de interagir, comunicar e provocar reflexões e diálogos junto a colegas que atuam na docência, junto a crianças em processo de alfabetização, apresentamos agora três cartas que visam rememorar experiências vividas, em busca de um caminho (auto)formativo fortalecendo nossos referenciais identitários, buscando oportunizar cada vez mais trocas no ensino e na pesquisa, na e da Educação Básica, a fim de valorizar a docência no âmbito da negritude.

5 AFROALFABETIZAR: MOVENDO-SE POR AFETOS E LETRAS

A você, que tomou a decisão de seguir com esta leitura,

O corpo negro não é visto como um corpo acadêmico, como nos lembra Grada Kilomba (2019). Entretanto, coloco meu corpo negro em disputa por espaço para que, ao propor afroalfabetizar, minha corpografia de vida não apenas divirja da teoria acadêmica padrão, mas colabore para a construção de uma teoria social crítica das mulheres negras (Collins, 2000, p. 3).

No ano que se passou, me vi diante de uma profunda transformação. A vida, como uma espiral sempre em movimento, me moveu a não mais embranquecer as práticas e referenciais no percurso de caminhar com as crianças rumo à alfabetização e ao letramento. Como professora freireana que sempre me dizia ser, ainda não havia parado para pensar que, ao afirmar que ler o mundo, antes

de ler a palavra, eu precisava decidir que mundo era esse que as crianças e eu estávamos a desvendar.

Fui a primeira professora negra de muitos ali. Em diálogos extensos e ricos, relataram que se acostumaram a ver o corpo negro em outros espaços de trabalho, mas não no de professora que ensina a ler e a escrever. A estética que apresento causou curiosidade e fendas nos padrões que conheciam. Entregar-me a este processo foi profundo e desafiador. Desde cedo, já percebem a questão da raça como categoria de análise de suas ações e arquitetador de interpretações, julgamentos e desumanização de pessoas negras.

A discriminação que se constitui a partir de estereótipos inferiorizantes gera desconfortos que vão além da construção da imagem negativa de si: modulam experiências que evidenciam onde e como podem vislumbrar contextos que inferem diretamente em seus projetos de futuro. Ao indagarem sobre a perversidade colonial que atravessam suas vidas, denunciam as desigualdades que se perpetuam nas diferentes instituições sociais. É a vida em diálogo. É a palavra lida com sentido e contexto. É falar do ontem, do hoje e do amanhã.

Mostram que já percebem como as instituições que deveriam protegê-las seguem reproduzindo um sistema desigual e injusto. Me recordo: ler o mundo, antes de ler a palavra. E que palavras poderíamos mobilizar num cenário tão perverso? Me perdi, senti medo e achei que afroalfabetizar não era possível.

Eis que, na mesma semana, uma criança branca me chama e diz: *“Professora, eu fui pegar esse livro na biblioteca e não tem nenhuma imagem de pessoas negras. E o livro tá falando assim: este livro é para todas as crianças do mundo. Então, tá errado, não é?”*.

Meu mundo girou. Aquela criança me presenteou com sua visão de mundo. Uma visão que eu achava que ela não tinha. Seu corpo, seu coração, seu pensar, seu sentir e seu querer estavam me comunicando que meu sonho era possível: um currículo, uma alfabetização afrocentrada.

Começamos compreendendo que as crianças já apresentavam uma leitura de mundo acerca das questões étnico-raciais. A partir de palavras geradoras que nos conectam à nossa ancestralidade, fui percebendo o quanto os adultos têm a aprender com a visão delas sobre as estruturas racistas que cerceiam as infâncias e as formas de enfrentamento que constroem, seja pela linguagem falada, seja pela expressão de sua corporeidade.

Ao apresentarem, nas rodas de conversa, seu entendimento sobre as formas pelas quais identificam a cor da pele como fator definidor das relações sociais nas infâncias, mostraram como a imagem positiva ou negativa de si, a partir de atribuições e estereótipos, pode causar fissuras ou perpetuar os aspectos que estruturam e consolidam o racismo na sociedade contemporânea.

E eu, que estava ali para ensiná-las, aprendi. Fizeram por mim muito mais do que eu poderia fazer por elas. Usaram a escrita como forma de expressar e valorizar a negritude que lhes habita.

Indago: como promover um currículo que faça justiça diante das perversidades e exclusões de diferentes naturezas a que estou/estamos subordinados? Então, (re)existo à dialética de opressão que me desumaniza, que desumaniza as crianças que estão em roda. Percebo: o caminho é escrever, para não silenciar.

Descubro como experiências sociais das crianças da turma revelam que, enquanto sujeitos culturais, sociais e diaspóricos, forjam formas de (re)existência ainda que em situações duras de violação de direitos. As crianças declaram a urgência da tarefa histórica de inviabilização dos sistemas sociorraciais de opressão, via compromisso político por uma educação antirracista e combate à violação de direitos. Interpelam o mundo e usam a palavra.

Falamos de palavras geradoras, lá no início... Deixe-me te contar por qual delas começamos: *denço*. *Afrodengo*. O desenrolar, permitirei que sua imaginação diga. De antemão, lhe digo a maior das lições do ano: o afeto é revolucionário e capaz de pulverizar as mais fortes opressões. Aprendi ainda que as crianças são o início, o meio e o fim da mudança e a promovem com a doçura de um passo de dança. Dança esta que quero fazer parte.

6 EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NEGRA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ENTRELAÇANDO FIOS DO FAZER-VIVER

Estimados/as colegas docentes,

Ter como destinatário um conjunto amplo de pessoas me traz conforto, mas, também, certo desconforto. O conforto se dá por entender que tenho como interlocutores/as pessoas que atuam na educação e que acreditam, em maior ou menor grau, no seu poder transformador e humanizador. Além disso, o conforto se dá por compreender que essa possibilidade de partilha e alcance de outras vidas jamais fora imaginada por aquela menina negra periférica nortista que se via no

mundo esperando um dia ser professora e que carregava consigo uma bagagem repleta de ausências. Já o desconforto ocorre por entender que tecer uma narrativa pessoal é algo muito subjetivo, e isso pode acarretar a impossibilidade (ou não) do diálogo com outras pessoas, pois diz respeito a um infinito bastante particular do que foi/é vivido por mim.

Início agradecendo à ancestralidade que me abriu caminhos e, por meio de lutas e batalhas, me deixou como legado tornar-me o que hoje sou.

Gostaria de compartilhar com você algo da ordem da experiência. Da ordem dos atravessamentos de benesses e mazelas, e da nutrição dos afetos, que se alternam e vão dando cor e tempero ao vivido num movimento espiralar contínuo. Trata-se da literatura. Na minha infância, o direito à literatura me foi negado. A literatura com enfoque étnico-racial não era sequer algo possível de ser imaginado e, agora, na vida adulta, após um longo caminho formativo que permanentemente se constitui por via dos (des)encontros, ela faz parte indissociável do meu viver.

Infelizmente a história da minha infância soma-se a milhares de outras em que direitos básicos são negados à maioria minorizada negra e pobre. Por isso, venho buscando oportunizar às pessoas que tenho em meu caminho educativo, como alfabetizadora, encontros com a palavra, com diferentes vozes, tempos e espaços que o literário abriga. Busco, num movimento docente, mas, sobretudo, num movimento de vida, abrir veredas a mundos outros em que as diferentes formas de existência, para além de serem reconhecidas, são celebradas.

Especialmente a literatura com foco étnico-racial, a que eu tenho nomeado de literatura negra, logrando toda a força da ancestralidade a que o termo evoca, tem se mostrado como um poderoso instrumento para ampliação do olhar por meio da arte, da estética, da ética, do desenvolvimento da autoestima, do senso de pertencimento e do fortalecimento e (re)construção identitária negra.

Vivemos em um país onde não se nasce negro, torna-se, como aprendi com Neusa Santos Souza; por isso, trabalhar a valorização do protagonismo negro, dentro do acervo literário adotado na rotina da escola, vem se constituindo como parte indissociável do meu fazer-viver pedagógico. Minha atuação se dá no ciclo da alfabetização, em que há uma enorme pressão para consolidar habilidades estritas e técnicas de leitura e escrita. Contudo, por ser uma educadora negra das infâncias, não posso me deixar corromper por essa lógica normativa que silencia e apaga a força de minha ancestralidade. E foi assim que encontrei no campo

literário um modo bonito e profundo de oportunizar a apropriação da palavra, a partir do conhecimento, da leitura e da compreensão de diferentes mundos.

Com Maya Angelou e Jean Basquiat, as crianças e eu aprendemos que a vida exige coragem para enfrentar os medos oriundos do racismo e que ela (a vida) não nos assusta; com Kiusan de Oliveira e sua preciosa personagem Tayó, aprendemos que, no nosso cabelo, guardamos o mundo inteiro; *Bintou*, de Sylviane Diouf, nos mostra que há tempo para tudo e o quão importante é o respeito à sabedoria àqueles que vieram antes de nós. Com *Amoras*, de Emicida, aprendemos que as crenças são plurais, mas o respeito à ancestralidade é sempre singular e, assim, muitos/as outras obras enegrecidas endereçadas às infâncias imprimem marcas pujantes em seus/suas interlocutores/as e mostram as potências, beleza, força, sabedoria, sensibilidade, coragem e afetos, dentre tantos outros elementos que constituem a identidade negra.

Sei que há lacunas imensas no campo educacional e formativo que não nos apoia nas escolhas que rompem com a lógica colonialista que rege o currículo e as práticas escolares, mas gostaria de dizer que o caminho, embora difícil, vale a pena. Seguir esperando e perseverando nessa vereda enegrecida me ajuda a sentir-me cada vez mais viva. A valorização da estética, das culturas, dos saberes, dos fazeres e dos sentires negros é a própria vida.

A minha voz foi por muito silenciada, não me via pertencente ao “meio acadêmico”, não me sentia “à altura” do “rigor” e “imparcialidade” exigidos de uma pesquisadora “científica”, até que entendi que não era sobre mim, nem sobre a minha negritude, esses medos eram da ordem dos outros, da ordem do colonialismo, que insiste em tentar fazer acreditar em um cientificismo desprovido de verdade, desprovido do que é próprio do humano e da vida, haja vista fazer questão de valorizar o fato de ser impassível às subjetividades, logo, impassível aos afetos. Quando me dei conta de que o aquilombamento é estratégia de sobrevivência e que somos, acima de tudo, sentimento, entendi a imensidão que há na compreensão de que existimos para além do processo de colonização. Vivemos os atravessamentos do racismo, por isso é preciso potencializar a experiência de povos negros, afrodiaspóricos, a outros vieses, insurgindo a partir de outras narrativas acerca da nossa história.

A representatividade alarga as possibilidades de se ver, de se perceber, de se valorizar, de se amar. Se eu tenho sentimento de pertencimento, eu imagino

que eu também posso atuar, fabular, criar, construir. Eu posso ser alguém ali. Que nós educadores/as sejamos afluência para que outras pessoas se sintam mais humanizadas e se projetem no mundo com todo seu potencial. Para finalizar, proponho um exercício imaginativo de percorrer a biblioteca na qual você tem acesso fisicamente e também aquela abrigada na sua memória leitora: que personagens negras estão presentes ali? Se há presença destas, como foram apresentadas? Qual era o seu papel, protagonistas ou mera coadjuvantes? Oprimidas os potentes? Amadas ou rejeitadas? Bem cuidadas ou desprezadas? Inteligentes ou subalternizadas, indisciplinadas, rebeldes? A cor negra é reverenciada esteticamente ou exotizada? Ao refletir sobre essas perguntas, me vi em uma encruzilhada que me mostrou o caminho imposto pela branquitude guiado pelas escolhas literárias. Optei por seguir outro rumo, a partir de um giro anticolonial que continuo a encalçar cotidianamente e espero que conte, cada vez mais, com mais pares.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos para um letramento racial crítico aliado ao processo de alfabetização têm mobilizado fissuras para a incorporação dos saberes, conhecimentos e experiências negras nos currículos. Buscamos, a partir da prática pedagógica, reafirmar uma história outra, que não apenas nos informe dos códigos sociais que corroboram para as desigualdades sociorraciais, mas, também, criem formas de enfrentamento ao racismo e construção de uma educação antirracista.

Conhecer a cultura e as tradições dos povos africanos e os movimentos da diáspora negra é também conhecer um pouco mais da nossa própria história. Enquanto a sociedade como um todo não se mobiliza para a transformação urgente e necessária, coletivos de professores vêm demonstrando como trabalhar nas frestas curriculares e promovem um enfrentamento possível na consolidação de ações pedagógicas antirracistas, com vistas à construção de currículos nesta vereda.

Aprendemos, neste processo, que a justiça social e a garantia de direitos se fazem pela busca de práticas antirracistas como instrumento de superação das desigualdades. Nos ensinam que, da mesma forma que o racismo estrutural é aprendido e apreendido na sociedade, a educação antirracista emancipatória também poderá ser.

O caminho nos mostrou, ainda, como as crianças em processo de escolarização apresentadas, desde o início, a possibilidades de aprenderem sobre cuidado,

responsabilidade e letramento racial, constroem identidades que as impulsionam no comprometimento na tessitura de uma sociedade antirracista.

Compreendemos que a transformação no território escolar perpassa pela justiça curricular para que a temática das relações étnico-raciais ganhe legitimidade, e que as desigualdades que são atravessadas por coletivos socialmente, economicamente, culturalmente e racialmente subalternizados possam ser denunciadas. O conhecimento que deve fazer parte dos processos de afroalfabetização também incorporam dimensões no currículo que nos permitam compreender o mundo e nos instrumentalizar para a construção de políticas de enfrentamento à alienação que oculta as barbáries.

As cartas nos revelam a importância que docentes e crianças atribuem à coletividade, à natureza, aos espaços públicos, à brincadeira e, além disso, à forma com que compreendem criticamente como as relações racializadas carregam as feridas do processo de escravização. Seguimos e (re)existimos, vestidos de afeto e coragem com nossos corpos resistentes, em movimento mobilizador, para que lugares, corpos, tempos, viveres e escola não estejam dissociados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. V. A. Currículo afrocentrado: implicações para a formação docente. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 31, p. 71-86, maio/out. 2019. Doi: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi31.28257>

ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, jul./set. 2015.

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

BRASIL. *Coleção das Leis do Império do Brasil de 1837*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1837. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao3.html. Acesso em: 7 jan. de 2024.

CARVALHO, F. L. C. Analisando o racismo, as relações de poder e a descolonização no currículo: 10 anos pós-implementação da Lei 0.639/03. In: SANTANA, P. M. S.; ROCHA, R. M. C. (Org.). *Africanidades e brasilidades no currículo da Educação Básica*: compartilhando reflexões, vivências, experiências e práticas. São Paulo: Ribeirão Gráfica e Editora, 2018.

CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade narrativa: elementos para uma análise

hermenêutica. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 9, n. 19, p. 283-302, 2003.

COLLINS, P. H. *Black Feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

CONNELLY, M. F.; CLANDININ, J. D. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. (Org.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-51.

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

DEUS, L. Lei do ensino de História da África nas escolas completa 20 anos e escancara lacunas na formação de professores antirracistas. [Entrevista cedida a] Laura Pereira Lima. *Jornal da USP*, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/diversidade/lei-que-preve-ensino-de-historia-da-africa-nas-escolas-completa-vinte-anos-e-escancara-lacunas-na-formacao-de-professores-antirracistas/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

DUARTE, N.; MARTINS, L. M. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, O. M. R.; LOPES, Z. A. (Org.). *Educação e Cultura: lições históricas do universo pantaneiro*. Campo Grande: UFMS, 2013. p. 43-79.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, E. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

GOMES, N. L. Raça e Educação Infantil: à procura de justiça. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-44, jul./set. 2019.

GOMES, N. L. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afro-brasilidade em tempos de incertezas. *Revista ABPN*, Curitiba, v. 10, n. 26, p. 111-124, jul./out. 2018. Disponível em: www.abpn.org. Acesso em: 6 jan. 2024.

JESUS, A. R. Currículo e Educação: conceito e questões no contexto educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 8., 2008, Curitiba. *Anais [...]* Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf. Acesso em: 8 jan. 2024.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de Racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, L. J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira da Educação* (ANPED), Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002.

MONTEIRO, E. Como Emília Ferreiro revolucionou a alfabetização. [Entrevista cedida a] Stephanie Kim Abe. *Cenpec*, 2023. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/como-emilia-ferreiro-revolucionou-a-alfabetizacao>. Acesso em: 7 jan. 2024.

MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2005.

NEGRÃO, F. C; GONZAGA, A. M. A escrita de si por meio da metodologia de cartas (auto) biográficas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 8., 2022, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89808>. Acesso em: 9 jan. 2024.

PAVAN, R.; TEDESCHI, S. L. Currículo e (de)colonialidade: a potência decolonial em escolas com baixo IDEB. *Série Estudos*, Campo Grande, v. 26 n. 57, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/v26n57/1414-5138-sest-26-57-0253.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2024.

SANTOS, E. A.; RIBEIRO, E. L. Concepções de alfabetização nas DCNS e na BNCC: duas linhas paralelas ou convergentes? *Work. Pap. Linguíst.*, Florianópolis, v. 22, n. 1, jan./jul. 2021. Doi: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2021e71342>

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

VIEIRA JÚNIOR, I. *Doramar ou a odisseia: histórias*. São Paulo: Todavia, 2021.

Sobre os autores:

Patrícia Barros Soares Batista: Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduação em Pedagogia pela mesma UFMG. Tem experiência na área de formação de professores alfabetizadores (Ceale/FaE/UFMG) e Educação, atuando principalmente nos temas: ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, literatura infantil, infância e relações étnico-raciais. Membro do Grupo de Pesquisas do Letramento Literário (GPELL/UFMG). Professora da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG – Centro Pedagógico, atuando no 1º ciclo de Formação Humana. **E-mail:** patriciab.ufmg@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-0863-5217>

Bruna D’Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro: Doutoranda em Estudos Interdisciplinares do Lazer na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Pedagoga pela PUC Minas. Especialista em Gestão de Projetos Sociais pela Faculdade São Luís. Coordenadora do Projeto Anjos D'Rua. Membro do Grupo de Pesquisa EDUDANÇA e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI), da UFMG. **E-mail:** ribeirocarlo@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0002-9498-521X>

Ana Paula Campos Cavalcanti: Doutorado em Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG, na linha Educação e Linguagem (Ceale). Especialista em Revisão de Texto pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Cursando Especialização em Design Instrucional na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduada em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estácio de Sá. Licenciatura em Letras – Língua Inglesa em andamento pela Uniasselvi. Trabalha com a formação continuada de professores da Educação Básica, oferecendo serviços de consultoria educacional. Revisora e redatora de textos didáticos. Professora de Língua Portuguesa no SESI-FIEMG, unidade CATEM, e professora substituta do núcleo básico do Centro Pedagógico da UFMG. **E-mail:** anapcletras@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-3865-2851>

Recebido em: 15/01/2024

Aprovado em: 06/02/2024