

# A LEITURA DE LITERATURAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

DAYSE CABRAL DE MOURA\*

Universidade Federal de Pernambuco

<https://orcid.org/0000-0003-1336-0526>

## RESUMO

O artigo em tela apresenta um relato de experiência com base nas contribuições de uma pesquisa de pós-doutorado que buscou compreender o uso das Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras nas salas de aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo foi aprofundar conhecimentos sobre o ensino (concepções e práticas) da linguagem na Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência o trabalho com as Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras. A população negra, em decorrência do racismo estrutural da sociedade brasileira, foi afastada dos espaços de poder, de produção de discurso e da produção literária. A literatura canônica no Brasil sempre foi um privilégio das elites e do homem branco. A produção das Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras é um ato de resistência que busca o rompimento com o pensamento colonial e enfrenta o epistemicídio compreendido como uma tentativa de silenciar o povo negro como produtor de culturas e de epistemologias. Nosso referencial foi Carneiro (2005), Duarte (2013), Gomes (2005; 2019) e Munanga (1996; 1999), entre outros. Nossa metodologia foi qualitativa. Utilizamos o procedimento da pesquisa-ação em três escolas, em turmas da EJA, com a participação de duas docentes. Os resultados revelaram que as Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras ainda estão ausentes nas bibliotecas das escolas, nas salas de aulas e nos processos formativos das docentes da EJA. Apontamos que o uso da Literatura Negra na escola contribui para o processo de decolonização do conhecimento e o desenvolvimento do letramento literário e racial crítico, fortalecendo a representatividade e as identidades negras dos(as) estudantes.

**Palavras-Chave:** Literaturas Negras; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Representatividade; Identidades negras.

## ABSTRACT

### READING BLACK LITERATURE IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

This article presents an experience report based on the contributions of a post-

---

\* Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Educação, Pós-doutorado em Literatura negra pela UFSCar. Faz parte dos grupos de pesquisas vinculados ao CNPq: “Educação das Relações Étnico-Raciais” – UFSCar; “Epistemologias Negras” do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFPE. E-mail [dayse.moura@ufpe.br](mailto:dayse.moura@ufpe.br)

doctoral research that sought to understand the use of African and Afro-Brazilian Literatures in the Young and Adult Education (YAE) classrooms. The goal was to deepen knowledge about the teaching (conceptions and practices) of language in Youth and Adult Education, having as reference the work with African and Afro-Brazilian Literatures. The black population, as a result of the structural racism of Brazilian society, has been kept away from spaces of power, from the production of discourse, and from literary production. Canonical literature in Brazil has always been a privilege of the elites and of the white man. The production of African and Afro-Brazilian literature is an act of resistance that seeks to break with colonial thought and confront epistemicide, understood as an attempt to silence black people as producers of cultures and epistemologies. Our referential was Carneiro (2005), Duarte (2013), Gomes (2005; 2019), and Munanga (1996; 1999), among others. Our methodology was qualitative. We used the action research procedure in three schools, in EJA classes, with the participation of two teachers. The results revealed that African and Afro-Brazilian Literatures are still absent in school libraries, classrooms and in the formation processes of EJA teachers. We point out that the use of Black Literature in school contributes to the process of decolonization of knowledge and the development of critical literary and racial literacy, strengthening the representation and Black identities of the students.

**Keywords:** Black Literatures; Youth and Adult Education (YAE); Representativeness; Black Identities.

## RESUMEN

### LA LECTURA DE LITERATURA NEGRA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: RETOS Y POSIBILIDADES

Este artículo presenta un informe de experiencia basado en las contribuciones de una investigación posdoctoral que buscaba comprender el uso de las literaturas africana y afrobrasileña en las aulas de Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA). El objetivo fue profundizar el conocimiento sobre la enseñanza (concepciones y prácticas) de la lengua en la Educación de Jóvenes y Adultos, teniendo como referencia el trabajo con Literaturas Africanas y Afrobrasileñas. La población negra, como resultado del racismo estructural de la sociedad brasileña, ha sido apartada de los espacios de poder, de la producción del discurso y de la producción literaria. La literatura canónica en Brasil siempre ha sido privilegio de las élites y del hombre blanco. La producción de literatura africana y afrobrasileña es un acto de resistencia que busca romper con el pensamiento colonial y se enfrenta al epistemicidio entendido como intento de silenciar a los negros como productores de culturas y epistemologías. Nuestros referentes fueron Carneiro (2005), Duarte (2013), Gomes (2005; 2019) y Munanga (1996; 1999), entre otros. Nuestra metodología fue cualitativa. Utilizamos el procedimiento de investigación-acción en tres escuelas, en clases de EJA, con la participación de dos profesores. Los resultados revelaron que las literaturas africana y afrobrasileña siguen ausentes en las bibliotecas escolares, en las aulas y en los procesos de formación de los profesores de EJA. Señalamos que el uso

de la Literatura Negra en la escuela contribuye al proceso de descolonización del conocimiento y al desarrollo de una alfabetización literaria y racial crítica, fortaleciendo la representación y las identidades negras de los alumnos.

**Palabras clave:** Literaturas Negras; Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA); Representatividad; Identidades Negras.

## INTRODUÇÃO

Enquanto os leões não contarem as suas histórias, os contos de caça seguirão glorificando o caçador.

Provérbio africano

O presente artigo tem o objetivo de apresentar um relato de experiência, a partir das contribuições de uma pesquisa de pós-doutorado que teve como objeto teórico compreender o uso das Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo do estudo foi aprofundar conhecimentos sobre o ensino (concepções e práticas) da linguagem na Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência o trabalho com o texto literário, especificamente, as Literaturas Negras, compreendendo suas implicações para a formação do leitor e para a afirmação de identidades e representatividades negras.

O estudo apresenta contribuições para o ensino da linguagem na EJA, o ensino das Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras e para a educação das relações étnico-raciais. A metodologia utilizada foi da pesquisa-ação com duas docentes que atuaram em turmas da EJA, uma delas no município de Araras, São Paulo, e outra, em Recife, Pernambuco. As docentes participaram num primeiro momento de um processo formativo sobre a importância e o uso das literaturas negras na sala de aula da EJA. No segundo momento, foram realizados encontros para seleção das literaturas que seriam utilizadas nas salas de aulas e para o planejamento das sequências didáticas usando as referidas literaturas. No terceiro momento, após a aplicação de cada sequência didática, foram realizados encontros remotos para discussão, reflexão e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. As professoras também

escreviam em seus diários de campo e nesses encontros, liam e apresentavam suas análises.

O tema das Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras, nos últimos anos, tem sido objeto de nossa investigação, na perspectiva da produção, enquanto escritora e docente que atua nos processos formativos de professores(as). Olhamos para a temática também sob as lentes dos estudos decoloniais que compreendem o discurso como uma prática política e ideológica inserida em relações de saber-poder. A população negra, em decorrência do racismo estrutural da sociedade brasileira, foi afastada dos espaços de poder, de produção de discurso e da produção literária. Segundo Duarte (2013), a literatura canônica no Brasil sempre foi um privilégio das elites e do homem branco.

Gomes (2005) denuncia que, ao se refletir sobre a EJA, é fundamental levar em consideração a realidade dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino, pois, em sua maioria, são negros(as) que vivem em processo de exclusão social, econômica e racial, sendo papel da escola desenvolver projetos e políticas de inclusão desses(as) estudantes. As práticas pedagógicas que contemplam as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e buscam o enfrentamento do racismo podem contribuir para o desenvolvimento de mudanças identitárias na forma como jovens e adultos(as) negros(as) se veem, se relacionam e se posicionam no mundo.

Nessa direção, destacamos que as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e instituem a obrigatoriedade do ensino das Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas nos currículos escolares dos Ensi-

nos Fundamental e Médio em escolas públicas e privadas. Ao longo desses anos após a promulgação dessas leis, constatamos que tivemos muitos avanços no campo das ações afirmativas para a população negra e no desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas nas escolas, contudo a sua implementação nas escolas ainda é um ideal a ser perseguido. O racismo estrutural da sociedade brasileira, a ideologia da democracia racial e a ausência de formação continuada de professores(as) sobre a temática são alguns dos elementos que corroboram para a não implementação das referidas leis.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras (BRASIL, 2005) apontam que a educação é fundamental no processo de formação de qualquer sociedade e para a ampliação da cidadania de um povo. Elas trazem em seus princípios que os estabelecimentos de Educação Básica, em todos os níveis de ensino, deverão providenciar materiais sobre a temática, apoiando a elaboração de projetos, planos, conteúdos e divulgação de trabalhos na área.

Nessa perspectiva, compreendemos o texto literário como atuante na construção de subjetividades, capaz de mobilizar sentimentos, emoções, crenças e conhecimentos de mundo. Num país com um alto índice de analfabetismo, onde a literatura canônica é produzida, editada e consumida por homens brancos, qual será o espaço que ocupam as Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras nas salas de aulas da EJA? Como essas literaturas atuam na formação do leitor e nos processos de letramento literário e racial dos(as) estudantes? Destacamos a relevância deste estudo, ao identificarmos que ainda são incipientes as pesquisas que problematizam o campo pedagógico da EJA, seus processos de ensino e aprendizagem e o uso das Literaturas Negras nessa modalidade de ensino.

Identificamos que, ao longo da história, as raças negra e indígena são vítimas de estereótipos, preconceitos e discriminação racial. As

Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas são conteúdos que foram negados nos currículos escolares. O currículo monocultural/colonial promove o apagamento da história do povo negro e da população indígena, construindo o epistemicídio que tenta anular tais povos como produtores de culturas, saberes, epistemologias. Essa prática interfere de forma negativa nos processos de construção das identidades étnico-raciais dos estudantes negros(as). A produção literária negra configura-se como um movimento de denúncia e rompimento contra a discriminação e o apagamento aos quais foi historicamente submetida a população negra.

Informamos que esta pesquisa fez parte do Programa de Educação das Relações Étnico-Raciais - Laboratório de Práticas Pedagógicas em Educação e Relações Étnico-raciais da Universidade Federal de São Carlos /UFSCar. Com o registro de Nº 23112.022057/2020-50 na Plataforma Brasil. Ressaltamos que todos os sujeitos envolvidos autorizaram a divulgação da mesma.

## LITERATURAS NEGRAS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Concebemos neste trabalho o conceito de Literatura Negra ou Afro-Brasileira como nos apresenta Duarte (2013). Para esse autor, ela está associada à existência de um modo negro de ver e sentir o mundo, à pertença étnica e racial dos(as) escritores(as), e se revela no desejo de resgatar a memória do povo negro. Dessa forma, os textos transmitem um discurso caracterizado seja pela escolha lexical, seja pelos símbolos utilizados na construção do imaginário. O negro deixa de ser o outro, o objeto, e passa a ser o sujeito da enunciação. A produção literária realizada por escritores negros(as) tem um compromisso de contribuir para expressar outras experiências de ser negra(o) na diáspora ou em África, revelando suas subjetividades, partindo do seu lugar de fala, de sua ancestralidade. É uma literatura

que denuncia o que é ser negra(o) num país dominado pelo poder dos homens brancos e pela colonialidade do ser e do pensamento.

Para Zilá (2011 *apud* DUARTE, 2013, p. 22), a Literatura Afro-Brasileira pode ser definida: a) pela temática: preferencialmente temas relativos ao negro; pela autoria: “literatura é discursividade e a cor da pele será importante enquanto tradução textual de uma história própria ou coletiva”. c) pelo ponto de vista: relato dos fatos a partir de uma ótica negra; d) pela linguagem, vocabulário, ritmo, sonoridades das línguas africanas; e) pelo público negro que se deseja conscientizar.

A produção das Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras é um ato de resistência que busca o rompimento com o pensamento colonial e enfrenta o epistemicídio, que, segundo Carneiro (2005), é uma tentativa de silenciar, apagar o povo negro como produtor de culturas e de epistemologias. Para Gomes (2019), as Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras na sala de aula da EJA contribuem para a decolonização do conhecimento e fortalecem a representatividade e as identidades negras dos(as) estudantes.

A Literatura Negra se configura como um potente instrumento pedagógico, configurando-se numa excelente forma de apresentar a história e as culturas afro-brasileiras e africanas nas salas de aula. A literatura é um espaço que disputa o imaginário dos sujeitos. Segundo Duarte (2013), a produção literária da população negra se insere na perspectiva de se promover rupturas na visão canônica e eurocêntrica da literatura, cuja imposição sempre foi historicamente um privilégio dos homens brancos, que também predominavam como personagens principais, compondo uma literatura produzida e editada para atender aos ideais determinados pela branquitude.

As Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras contribuem para a mudança desse paradigma, ao apresentar narrativas e vivências do cotidiano da população negra, seja no Brasil ou na África, possibilitando a compreensão de outras

cosmovisões, outras culturas, apresentando vozes de um povo silenciado e marginalizado por séculos, como nos alerta Oliveira (2006). Nesse contexto, Sodré (2017) nos alerta que a Literatura Negra é um potencial político e educador. Expõem narrativas que buscam apresentar de forma humanizada os personagens negros, com um repertório que promove a ancestralidade negro-africana de forma positiva, rompendo com os textos estereotipados sobre a população negra.

A escola se apresenta como um dos principais mecanismos de transformação de uma população, tendo o papel de estimular a promoção do ser humano em sua integralidade e na formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as especificidades dos grupos. Gomes (2019) aponta que a instituição escolar precisa se repensar por dentro, aspecto que exige a construção de outros currículos, outras pedagogias, questionando os currículos que se revelam coloniais, ao realimentar a histórica hierarquia entre as Ciências Humanas e Sociais e as Ciências Exatas, ao ignorar que a história, a cultura, a política, as artes e o conhecimento são forjados na tessitura sociopolítica. Ressalta ainda que fatores como as desigualdades sociais, a pobreza, o racismo, o machismo, a LGBTfobia e a intolerância, atribuídos aos coletivos sociais diversos, considerados como desiguais, interferem no “sucesso” e “fracasso” escolar dos estudantes.

As narrativas coloniais presentes nos currículos escolares contam histórias e fixam noções específicas de raça, classe, gênero, sexualidade, idade, entre outras, que têm implicações na produção de subjetividades dos educandos(as) e de suas identidades sociais, culturais, de gênero e raciais. Nessa direção, Gomes (2019) afirma que a colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que conseguem atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo

após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem.

Existem espaços e instituições sociais nos quais a colonialidade opera com maior contundência. As escolas da Educação Básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos. Concordamos com a afirmação de Gomes (2019) de que, para se efetivar a descolonização, é necessária uma ruptura epistemológica, política e social, realizada, sobretudo, pela representatividade, pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde, nos poderes legislativo, executivo, judiciário, adentrando, assim, no campo das estruturas sociais de poder, saber e produção do conhecimento.

A produção do conhecimento brasileiro no contexto da Literatura Decolonial Latino-Americana diz respeito a um caminho de rupturas epistemológicas e políticas na perspectiva de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento. O movimento negro e os(as) intelectuais negros(as) desempenharam um importante papel na luta para dar visibilidade à história, à cultura e aos conhecimentos produzidos pela população afro-brasileira e africana, retirando-a do lugar de marginalidade e subalternidade que lhe foi imposto. Nessa direção, destacamos a relevância das Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras nas salas de aula, aqui especificamente nas salas de aula da EJA, compreendendo-as como um dispositivo que constrói subjetividades e identidades, podendo corroborar a ruptura da primazia do cânone literário elitista e sua interpretação e produção eurocentrada de mundo.

Para Oliveira (2015), ao se referir às afirmações de Duarte (2013) sobre as pesquisas referentes à presença do negro na Literatura Brasileira, seja enquanto temática ou autoria, afirma que, por um longo período, essa literatura foi exclusividade de pesquisadores estrangeiros, reiterando a hegemonia da branquitude na sociedade brasileira e corro-

borando a preservação de um único sistema literário.

Portanto, diante da constante preservação de um único sistema literário, que privilegia uma única história e historiografia literária, um único cânone literário, permanece a exclusão de alguns(as) escritores(as) desse centro, que teimosamente buscaram o campo reservado da literatura para apresentar suas vozes historicamente silenciadas (SODRÉ, 2017). Nesse grupo figuram escritoras negras como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, que possuem obras que ainda são parcialmente marginalizadas pela crítica acadêmica. Seus textos provocam interpretações sobre o perencimento racial e de gênero e questionam valores implícitos à produção de subjetividades hegemônicas presentes nas narrativas canonicizadas (OLIVEIRA, 2015.)

Para Grada Kilomba (2008), a linguagem não é isenta de ideologias. Inserida em relações de poder-saber, a linguagem possui uma dimensão política que pode definir o lugar da identidade, informando quem deve falar, quem pode falar, quem pode ocupar o lugar de humanidade. Nessa ótica, apontamos que a literatura canônica excluiu o(a) negro(a) do lugar da humanidade, não o(a) apresentando, ou apresentando-o(a) de modo estereotipado, aspectos que não contribuem para a afirmação de suas identidades negras. As Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras se inserem no contexto de ocupar esse lugar de poder-saber e de representatividade para a população negra.

Nessa ótica, Gomes (2019) nos questiona se em sala de aula temos mesmo que sempre nos reportarmos aos mesmos autores e aos mesmos clássicos do cânone literário para interpretar e compreender a nossa realidade. Afirma a autora que, para assumirmos uma postura decolonial, é necessário trazer para a escola outras produções que na luta hegemônica foram relegadas ao esquecimento e ao silenciamento. Alerta que a literatura não pode ser trabalhada isolando-a do seu contexto, fechando-a somente na interpretação de que somente poderá ser

entendida na qualidade de uma obra estética, autônoma em relação ao autor e que não pode ser questionada. Para essa autora, é necessário não desconsiderar a dimensão estética da literatura, pois “a produção literária é feita em um contexto, por sujeitos concretos que pensavam a vida e a sociedade em que viviam e as refletiam” (GOMES, 2019, p. 232).

De acordo com Duarte (2013), a Literatura Negra surge no Brasil na década de 40, a partir do Teatro Experimental do Negro, com Abdias do Nascimento. Essa literatura configura-se como um texto que busca humanizar os personagens negros e apresentá-los como personagens principais. São textos escritos por escritores(as) negros(as) e que narram histórias a partir do seu ponto de vista, de seu contexto, de suas memórias e experiências. Ampliando esse horizonte, consideramos que a Literatura Negra é muito importante para o universo infantil, infantojuvenil e para os adultos, pois contribui, entre outros aspectos, para a afirmação e construção de identidades étnico-raciais. A Literatura Negra, com seus textos e suas imagens, é um caminho pertinente e produtivo para a afirmação, promoção e valorização da estética negra, capaz de proporcionar o reconhecimento da beleza de cada fenótipo, o conhecimento de sua ancestralidade e a apreensão de outras narrativas e visões de mundo, a partir do olhar do(a) próprio(a) negro(a) que ocupa o papel de enunciador(a).

## LITERATURA NEGRA, IDENTIDADES RACIAIS E EPISTEMICÍDIO

Para Munanga (1996; 1999), a identidade construída pelos negros brasileiros (pretos e pardos) não ocorre apenas em oposição ao branco, pois ela é construída numa relação de conflito, pela negociação entre diferentes grupos étnico-raciais. Aprendemos que nossa identidade é contornada num jogo complexo entre aproximações e distanciamentos, pois ela é estabelecida pelas diferenças e pelo trato social, cultural, histórico e político recebido

em seu percurso na sociedade. Nesse sentido, a ideologia da democracia racial, presente no imaginário da sociedade brasileira, pode contribuir para mascarar as assimetrias existentes entre brancos, indígenas e negros, ocultando também as situações de racismo no cotidiano. As estatísticas sobre negros(as) e brancos(as) no Brasil revelam a situação de abandono, de profunda desigualdade e exclusão social a que está submetida a população negra. Refletir sobre esse quadro de exclusão é um papel ético de todo cidadão comprometido de fato com a democracia, a justiça social e o enfrentamento do racismo.

Para Ferreira (2000, p. 47), “a identidade é uma referência em torno da qual a pessoa se constitui”. Nessa direção, apresenta que a identidade do afrodescendente é constituída a partir de uma comunidade hegemônica de valores “brancos”. A visão europeia do branco colonizador enfoca uma concepção deformada das qualidades da população negra. O colonizador branco legitimaria historicamente, de forma direta ou indireta, o genocídio e a dominação dos sujeitos considerados “não brancos”. Essas questões se configurariam como elementos de dificuldade para o desenvolvimento das identidades dos brasileiros afrodescendentes, provocando efeitos nocivos nos relacionamentos pessoais, na medida em que terão “suas construções simbólicas articuladas em torno de referências de identidades associadas à inferioridade e a outros valores vistos como socialmente negativos” (FERREIRA, 2000, p. 47).

Durante muito tempo, as obras literárias apresentavam os negros seguindo uma ideologia elitista capitalista, concebida culturalmente como branca. Conforme Jean-Yves Mérian (2008), a produção literária brasileira esteve profundamente ligada às ideologias dominantes, e em muitos casos transformou-se em verdadeiros mitos: superioridade da raça branca, branqueamento positivo, democracia racial, entre outros. Muitos autores criaram suas obras e construíram seus personagens em função dessas ideologias discriminatórias,

para um público que não se preocupava com as ideologias dessas representações. No início do século XX, a teoria do branqueamento teve grande ressonância entre intelectuais brasileiros. Da segunda metade do século XIX à primeira metade do século XX, o eugenismo, era o tema da defesa de padrões genéticos superiores para a “raça” humana, prevaleceu em todo o mundo. Esses argumentos defendem a ideia de que os europeus brancos são mais saudáveis, mais bonitos e mais civilizados do que outras “raças”. Nesse período, alguns intelectuais brasileiros combinaram esses argumentos e deles derivaram outro argumento aplicável ao contexto do continente americano: o argumento do branqueamento.

Ao observarmos a Literatura Infantil, percebemos ainda a ausência de personagens negros(as), sobretudo, em papéis de protagonismo, como reis, rainhas, príncipes, princesas, heróis, fadas (exceto nos livros de Literatura Negra).

A maioria dos livros literários e livros didáticos apresenta uma perspectiva eurocêntrica, na qual os(as) personagens possuem cor de pele branca, cabelos lisos, lábios e narizes mais afilados, corpos magros. Esse cenário influencia o imaginário dos(as) estudantes negros(as) e estudantes brancos(as) no que se refere à representação de gênero, classe social, pertencimento racial, entre outros elementos, uma vez que essas representações relacionadas ao mercado capitalista ditam modelos de estética, beleza e humanidade e têm um impacto negativo para a afirmação das identidades raciais dos(as) estudantes negros(as).

Esse contexto de apagamento histórico e cultural do povo negro por conta das ideias eurocêntricas perpassa a educação e formação do povo brasileiro desde o período colonial, estando presente em diversos materiais didáticos e, conseqüentemente, em discursos e atitudes de diversas gerações da sociedade brasileira. Isso porque os textos didáticos, com destaque aqui para o literário, são utilizados como elemento pedagógico no processo de ensino e

aprendizagem, por isso que, em sua maioria, a sua leitura e a análise são associadas à escola e ao espaço da sala de aula.

Nesse sentido, é importante frisar que muitos enredos podem contribuir de forma negativa para a perpetuação dessa imagem inferiorizada do negro na sociedade. Segundo Silva (2007), as tramas históricas de que faz parte nosso fazer pedagógico nem sempre nos permitem reagir com agilidade aos contextos de opressões e desigualdades sociais, e ainda temos dificuldades de enxergar e de lidar com os diferentes. Somos oriundos de uma formação que atribui aos brancos, aos europeus, a cultura dita clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus. Ignoramos, por exemplo, que os egípcios, povo também negro, ou melhor, os conhecimentos que eles produziram estão no nascedouro da filosofia e das ciências, campos do pensamento que se costuma atribuir aos gregos e a outros povos europeus. “Somos levados a confundir cultura com ilustração, civilização com o hemisfério norte, ao lado de outros tantos equívocos” (SILVA, 2007, p. 12).

Para Carneiro (2005), a escola, enquanto um aparelho educacional, tem se constituído de forma quase absoluta para aqueles que são racialmente inferiorizados como uma fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. O rebaixamento da autoestima e do autoconceito positivo dos(as) estudantes negros(as) é aspecto provocado pelo racismo e discriminação ocorridos na escola; pela negação aos(as) negros(as) da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. Denominamos esses processos de epistemicídio.

O epistemicídio começa ainda na infância, quando, por exemplo, a criança escuta diariamente expressões depreciativas sobre o

seu fenótipo, tais como: “cabelo ruim”, “nariz de porrote”, “lápiz cor de pele”, ditos que são capazes de promover em curto e longo prazos de forma negativa uma enxurrada de fatores incisivos contra a autoestima. Infelizmente, a imposição ainda vivenciada em nossa sociedade do padrão branco como referência gera no(a) estudante negro(a) a ideia de não pertencer ao meio e de não ser representado(a) naquele espaço.

Um estudo realizado pela professora Dalcastagnè da Universidade de Brasília, em 2005, e que teve o debate renovado em 2012 com o lançamento do livro “Literatura Brasileira Contemporânea: um território contestado”, mostra o perfil dos(as) escritores(as) contemporâneos(as). A pesquisa apresenta que foram lidos 258 romances, publicados de 1990 a 2004, pelas editoras Companhia das Letras, Record e Rocco. Revelou que os(as) autores(as), na maioria, são brancos(as) (93,9%), homens (72,7%) e moradores(as) do Rio de Janeiro e de São Paulo (47,3% e 21,2%, respectivamente). Denuncia a assimetria que prossegue quando se refere à cor da pele dos(as) personagens. Os (As) personagens negros(as) são 7,9% e têm pouca voz: são apenas 5,8% dos(as) protagonistas e 2,7% dos(as) narradores(as). Os(As) brancos(as) são, em geral, donas de casa (9,8%), artistas (8,5%) ou escritores(as) (6,9%). Indica que os(as) negros(as) são descritos(as) como bandidos(as) ou contraventores (20,4%), empregados(as) domésticos(as) (12,2%) ou escravos(as) (9,2%). Afirma aquela pesquisadora que o perfil médio do escritor brasileiro é do homem branco, confirmando a hipótese de que o campo literário ainda é um território privilegiado para poucos, pois a literatura configura-se como uma das artes mais elitistas existentes.

Os dados acima confirmam o caráter eurocêntrico, machista e elitista da Literatura Brasileira e reafirmam a necessidade urgente da apresentação no chão das escolas de outras narrativas, outras vozes literárias, como as Literaturas Afro-Brasileiras, Africanas e Indígenas,

exaltando vozes de povos historicamente silenciados e subalternizados.

## METODOLOGIA

Este estudo é de natureza qualitativa e essa abordagem foi escolhida pela possibilidade que apresenta para a realização de um estudo investigativo, onde ocorre uma aproximação entre a teoria e a prática.

Em decorrência da Covid-19, o trabalho seguiu as tendências de um período pandêmico. Desta forma, optamos pela realização de encontros híbridos, de forma *online* e de forma presencial com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Apontamos que, também em decorrência de todo o contexto, tivemos dificuldades de encontrar docentes da EJA que já utilizassem em suas práticas pedagógicas a Literatura Negra de forma sistemática. Os critérios para a escolha dos(as) docentes que participariam do estudo levaram em consideração: o interesse e a disponibilidade para contribuir com a pesquisa, atuar na modalidade da EJA, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ter desenvolvido ou desejar desenvolver uma prática sistemática de utilização da leitura de Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras na sala de aula, através da criação e aplicação de sequências didáticas e da produção de material didático para ser utilizado nas salas de aula da EJA.

Fizemos a escolha de pesquisar dois sujeitos e três escolas, por compreender a extensa produção de material que foi apresentada, através da realização da pesquisa-ação, de forma que possibilitasse adentrar em profundidade nas experiências e nas análises da produção de material realizada. Dessa forma, disponibilizaram-se a participar duas docentes da Educação Básica da EJA que inicialmente vivenciaram conosco um processo de formação continuada *online* sobre a importância da mediação da Literatura Negra na EJA, de modo a organizar a estrutura de atuação dentro do projeto e dialogar semanalmente acerca das vivências da práxis pedagógica, através da metodologia

da pesquisa-ação, por nós compreendida no sentido atribuído por Thiollent (1986) como:

[...] 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. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Nessa perspectiva, o autor demonstra entender a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual existe profunda e explícita interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, buscando-se apontar os problemas da pesquisa e os encaminhamentos de suas possíveis soluções.

O estudo ao qual nos referimos neste artigo teve início em outubro de 2021 e sua fase de implementação no campo ocorreu entre os meses de fevereiro e julho de 2022, contando com inserções realizadas uma ou duas vezes por semana, de forma *online* e presencial (nesta modalidade as professoras autoras iam aos espaços escolares). Cada encontro teve duração de uma a três horas, dependendo da disponibilidade de horários nas escolas, totalizando cerca de 60 horas de trabalho (aproximadamente 30 horas para atividades em sala de aula e 30 horas para o processo de formação, produção de material didático, construção do diário de campo e orientação dialogada com a supervisão do projeto). Em todas as atividades, demos ênfase à valorização da participação da população negra na formação da história, cultura e produção das Literaturas Brasileiras e Africanas, buscando romper com a compreensão canônica eurocêntrica da literatura.

Dessa forma, com o intuito de apresentar a Literatura Negra na escola, foram escolhidas para leitura as obras de algumas escritoras negras brasileiras e africanas como: Cristiane Sobral, Inaldete Pinheiro, Jarid Arraes, Carolina Maria de Jesus, Odailta Alves e Chimamanda Adichie, entre outras, que em seus textos apresentavam escrivências, no sentido utilizado por Conceição Evaristo, com

ênfase em suas vivências enquanto mulheres negras. São narrativas capazes de promover a identificação e contribuir com a representação positiva do público da EJA. Explorar a Literatura Negra em salas de aula da EJA contribui para dar visibilidade e valorizar essa vertente de textos, geralmente ausente nas escolas, colaborando na disputa de espaço com a Literatura Eurocêntrica e tendo como objetivo a construção de uma educação antirracista e emancipatória.

O estudo apresentado é resultado de uma pesquisa de Pós-Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tendo a docente vínculo com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nessa direção, optamos por ter como campo de pesquisa os dois estados, São Paulo e Pernambuco, sendo realizada em três espaços educacionais que atendem à EJA, como descreveremos a seguir.

## CAMPOS DA PESQUISA

Um dos espaços foi no Atendimento Socioeducativo (Case), localizado em Recife (PE), que abriga uma escola da comunidade pertencente à rede estadual para oferecer a educação formal a adolescentes e jovens em conflito com a lei. Em Pernambuco, adolescentes e jovens enquanto autores(as) de atos infracionais ou vítimas de violação de direitos no cumprimento de medida socioeducativa ficam sob a tutela do Estado através da Fundação de Atendimento Socioeducativo (Funase). Na modalidade de internação, essa fundação tem capacidade para abrigar 753 internos(as), mas sua população é de 500 adolescentes e jovens em privação de liberdade. Os Centros de Atendimento Socioeducativo (Cases) foram criados para receber adolescentes e jovens com idade entre 13 e 21 anos incompletos e que permanecem nesse espaço por períodos que variam de um mês a três anos. O Case em estudo possui uma equipe de professores(as) e um coordenador pedagógico para atuar na educação formal.

Também foram campo de estudo duas escolas da rede municipal de Araras (SP), sendo uma delas localizada na zona leste da cidade e a outra na zona norte, mais próxima da região central. Ambas oferecem essa modalidade de ensino no período noturno. Para a realização das atividades nesses espaços, foi necessária uma parceria entre as universidades envolvidas, secretarias de educação e gestões das escolas, além de mobilização das professoras autoras para empreender a práxis nas salas de aula.

O projeto de pesquisa intitulado: “Literaturas Afro-Brasileiras e Africanas na Educação de Jovens e Adultos: usos, sentidos e construção de identidades negras” visou realizar uma investigação com duas docentes da EJA, dos anos iniciais da Educação Básica, através da utilização sistemática de livros de Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras na sala de aula, através de projetos ou sequências didáticas, gerando a produção de materiais didáticos. O tratamento dos dados foi realizado através da análise temática de conteúdo. Buscamos utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens que nos permitissem atingir “uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer e analisar com pertinência em relação às características do material e face aos objetivos da análise” (BARDIN, 1974, p. 103). Para atingir nossos objetivos, utilizamos os passos específicos de uma análise de conteúdo: a categorização, a descrição e a interpretação como etapas fundamentais nesse processo.

## OS SUJEITOS E OS DESDOBRAMENTOS OBSERVADOS COM O USO DA LITERATURA NEGRA NA EJA

Com o objetivo de identificar os sujeitos da pesquisa e os conhecimentos prévios dos(as) educandos(as), antes de iniciarmos o desenvolvimento do projeto, aplicamos com os/as estudantes um questionário que continha

informações de identificação, como: nome, idade, data de nascimento, religião, cor/raça, anos de escolaridade e identidades de gênero. Através desse instrumento, obtivemos mais informações sobre os(as) educandos(as) de cada espaço de desenvolvimento do projeto, conforme descreveremos a seguir.

Os(as) estudantes da rede municipal de Araras possuíam idades entre 16 e 64 anos; quais 36% se autodeclararam negros(as), 54% brancos(as) e 10% amarelos(as), por acharem sua pele amarelada. Posteriormente, foi trabalhado em sala as categorias do IBGE e o conceito de raça amarela (asiáticos). Sobre a religião, 21% afirmam ser católicos(as), 26% evangélicos(as) e 52% não declararam nada a respeito. Sobre a identidade de gênero, 63% se identificaram como sendo do gênero feminino e 26% do masculino. No total, participaram 19 alunos(as) nas duas unidades escolares. Vale ressaltar que a pesquisa em Araras aconteceu em duas salas de 5º ano da EJA, sendo uma em cada escola.

O instrumento aplicado para conhecimento e caracterização dos(as) estudantes do Case de Recife (PE) apontou: todos(as) tinham menos de 21 anos de idade – no momento da pesquisa, a maioria estava com idade entre 16 e 18 anos. Sobre a autodeclaração racial, identificamos que 59% se autodeclararam negros(as) e 41% brancos(as). Quanto à religião, 24% se dizem católicos(as), 21% protestantes, e 55% não têm religião, mas acreditam em Deus. Sobre a identidade de gênero, 75% se identificaram como meninas cis, 22% como meninos trans e 3% meninas trans. No que se refere à escolaridade, 41% estão cursando a EJA Fundamental e 59% o Ensino Médio.

Observamos, com base nos dados apresentados, que a maioria dos participantes do CASE era negra. Com relação à religião, o maior número de estudantes declarou não ter religião, mas acreditavam em Deus. A grande maioria de respondentes declarou ser mulher cis.

As atividades na cidade de Araras, na escola da zona leste, foram desenvolvidas numa sala

de aula composta por cerca de 14 alunos. O grupo era diverso e composto por trabalhadores(as) rurais, donas de casa, adolescentes, domésticas e trabalhadoras de serviços gerais, entre outros aspectos. Desse modo, quando chegam à escola, alguns(as) dos(as) educandos(as) já estão cansados de suas múltiplas jornadas. Para que se sentissem envolvidos(as) pelos textos e leituras previstos no cronograma de trabalho, utilizamos materiais diversificados como músicas, vídeos, manuseio das obras e reuniões via plataforma Google Meet com uma das escritoras.

Ressaltamos que, em todas as aulas do projeto, introduzia-se a temática, apresentando a biografia das autoras e explorando o que os (as) estudantes conheciam sobre elas. Em seguida, trabalhávamos as estratégias prévias de leitura e realizávamos a leitura dos textos selecionados. Após a leitura, promovíamos um diálogo sobre o texto lido e desenvolvíamos atividades de interpretação textual.

Observamos que, em todas as salas de aulas do projeto, um momento muito bem recebido pelos(as) educandos(as) foi a leitura de trechos do livro “Quarto de Despejo: diário de uma favelada”, da autora Carolina Maria de Jesus, e a apresentação de sua biografia, com a qual muitas das estudantes se identificaram e demonstraram grande interesse a tal ponto que chegaram a relatar aspectos que consideravam semelhantes às suas vidas, como passar fome e a dificuldade para ter uma casa. A representatividade foi um elemento fundamental que estimulou o desejo pela leitura e a produção de textos por parte dos(as) estudantes. Nesse sentido, é importante ressaltar o papel da Literatura Negra na EJA e como os(as) estudantes se identificaram com os textos que expressavam diretamente com a subjetividade negra.

Nessa direção, reafirmamos o pensamento de Duarte (2013) quando diz que a literatura negra revela um modo negro de ver e sentir o mundo, resgatando a memória do povo negro. Através do texto de Carolina Maria de Jesus, as estudantes da EJA puderam resgatar suas me-

mórias, e tornaram-se sujeito da enunciação, expressando suas experiências de ser negra(o) na diáspora, revelando suas subjetividades, partindo do seu lugar de fala.

Observamos que a partir de cada aula na qual eram lidos textos de literatura negra, escrita por mulheres, abordando temáticas que tratavam de como enfrentaram a fome, a solidão, o machismo, o racismo, entre outros, os estudantes passaram a desenvolver uma postura de interesse pela leitura apresentada, participando da atividade com engajamento, inclusive dando depoimentos revelando aspectos de suas histórias vida, relacionados ao seu pertencimento racial e de gênero, antes silenciados.

Concordamos com Gomes (2019) que em sala de aula não precisamos nos reportarmos apenas aos clássicos do cânone literário para interpretar e compreender a nossa realidade. Para assumirmos uma postura decolonial e contra-hegemônica em sala de aula implica também, trazer a literatura afro-brasileira e africana, que historicamente foram relegadas ao esquecimento e ao silenciamento.

Destacamos a importância da representatividade negra para os (as) estudantes da EJA, pois outro aspecto relevante do projeto foi o contato dos(as) estudantes com algumas das autoras negras, através de encontros presenciais, encontros pelo Google Meet, envio de cartas dos(as) estudantes para as autoras e o envio de áudios de algumas autoras, nos quais elas puderam falar os motivos que as levaram a escrever a obra lida, relatar como se tornaram escritoras, explorando também outros elementos de seus textos a partir dos interesses apontados pelos(as) estudantes e docentes envolvidos.

Pode-se observar a potencialidade desse exercício e a importância de se oportunizar a realização de tais experiências e vivências para o desenvolvimento do letramento literário, do letramento racial e para o fortalecimento de identidades negras dos (as) estudantes, pois constatamos que a Literatura Negra não era

lida nas escolas, ficando relegada a momentos pontuais dentro do currículo escolar, como, por exemplo, alguma atividade no mês de novembro, o “Mês da Consciência Negra”.

Destacamos que as escolas, e as salas de aula da EJA precisam desenvolver um trabalho contínuo contra o apagamento das histórias, culturas e literaturas negras, evitando o epistemicídio, que segundo Carneiro (2005) contribui para os múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual dos sujeitos negros ao serem excluídos da condição de sujeitos produtores de conhecimento.

Concordamos com Souza e Cruz e Oliveira (2016), quando afirmam que, muitas vezes, a Literatura Negra e os conteúdos sobre História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras estão presentes na sala de aula de maneira implícita, ignorando as identidades e, assim, propiciando o processo de valorização de uma cultura em detrimento de outra. Em consonância com isso, um dos eventos que mais chamaram a atenção dos estudantes foi a indignação de um aluno negro, ao descobrir que os livros trabalhados nesse projeto não estavam disponíveis na biblioteca da sua escola. Segundo ele, como era possível ter tantos livros dentro daquele espaço e nenhum deles ser uma das obras que estavam sendo lidas. Observou-se que, nos três espaços em que o estudo se desenvolveu, as bibliotecas não dispunham de acervo relacionado às Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras.

Foi surpreendente descobrir que a Literatura Negra era novidade não apenas para os(as) estudantes, mas também para os(as) bibliotecários(as) e para os corpos docentes das escolas envolvidas. Observamos que esse projeto oportunizou uma mudança íntima nos(as) estudantes envolvidos(as), como, por exemplo, naquele estudante que questionou a ausência de Literatura Negra dentro de seu espaço escolar. Fato semelhante ocorreu na escola em Recife, Pernambuco, quando uma aluna, ao produzir um *rap*, afirmou que, antes da leitura daqueles textos, não assumia sua

identidade negra, o que só ocorreu após a leitura das Literaturas Negras apresentadas no projeto. Dentro dessa vivência, ainda houve o caso das professoras regentes dos 5<sup>os</sup> anos e da professora coordenadora de uma das escolas de Araras que se interessaram em ler o livro de Carolina Maria de Jesus, pois não conheciam a obra antes de participarem do projeto.

As vivências desse projeto ocorridas no Case de Recife possuem a realidade de um ambiente de privação de liberdade onde ocorrências alheias às atividades planejadas acontecem. Contornando esses obstáculos na sala de aula, as(os) estudantes, na atividade de “tempestade de ideias”, declararam que nunca haviam lido nada sobre Literatura Africana ou Afro-Brasileira. A maioria declarou que, ao longo de suas trajetórias escolares, ninguém havia lido nenhum livro de literatura para elas (eles) ou os (as) estimulado a lerem sozinhos (as). Dois estudantes mencionaram timidamente que ouviram falar sobre Zumbi e Dandara, na Semana da Consciência Negra no mês de novembro.

Destacamos que dos textos trabalhados, os poemas de Inaldete Pinheiro, Cristiane Sobral e Odailta Alves, por exemplo, tocaram mais as (os) estudantes e facilitaram a participação nas leituras e interpretações, pois o conteúdo nos poemas tratava sobre o enfretamento do machismo, do racismo, das dores, dos sonhos, do cotidiano de mulheres negras. Outra leitura da qual as (os) estudantes gostaram bastante foi o cordel de Jarid Arraes sobre a vida de Carolina Maria de Jesus e de Dandara, complementada pela leitura do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”. Os estudantes leram, destacaram e comentaram os trechos do Diário de Carolina de que mais gostaram. Os depoimentos emocionados das estudantes revelaram o quanto se identificaram com os textos, dentre outros, que a fome, a desigualdade e o racismo são temas cruciais de suas vidas.

Outro momento especial do projeto foi a leitura do livro “A Rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos”, pois algumas alunas se identificaram com a personagem que sofria

com a discriminação na escola por causa dos cabelos crespos. As estudantes, imediatamente começaram a relatar os momentos de racismo e de discriminação racial dos quais foram vítimas. Uma delas usou boa parte da aula para dar seu depoimento sobre o processo de discriminação vivenciado em relação ao seu cabelo crespo e sua mudança de atitude, após leitura e exploração do livro citado. Essa estudante fez a leitura de pé, exibindo as gravuras e complementando com suas próprias experiências. Foram ocasiões humanizadas, harmoniosas, de escuta atenta, de relatos emocionados e transformadores.

Durante o desenvolvimento do projeto na escola do Case de Recife, observou-se que os(as) professores(as), até mesmo os de Português, os(as) coordenadores(as) de bibliotecas e os(as) estudantes não conheciam as Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras. Após cada leitura, os(as) estudantes demonstravam maior desenvoltura na produção de texto de vários gêneros literários. O envolvimento dos(as) demais professores(as) da escola do Case de Recife com o projeto proporcionou a realização de uma prática interdisciplinar no trabalho pedagógico sobre a temática na escola, estabelecendo relações com os conteúdos do currículo oficial da rede estadual de ensino e servindo de inspiração para a realização de atividades nas disciplinas de Filosofia, Sociologia e História.

O encerramento das atividades no Case de Recife foi marcado por um “Café Literário”, com a participação de duas escritoras lidas no projeto. Os (As) estudantes elaboraram questões das entrevistas que fizeram com as autoras, falaram sobre a importância da leitura dos textos delas, escreveram poesias e letras de *rap*, e na ocasião declamaram e cantaram suas próprias produções inspiradas na Literatura Negra, reafirmando a importância dessa vertente literária nas escolas.

Nas escolas da rede municipal de Araras, foi possível perceber que os desdobramentos do projeto aconteceram desde a adesão da Secretaria Municipal de Educação, que abriu

espaço para que o projeto fosse desenvolvido em duas unidades, ofertando as impressões dos textos para leitura e material de apoio. Assim, reconheceu a importância de acesso dos(as) educandos a de autores e autoras afro-brasileiros(as) e africanos(as) nas salas de EJA, buscando proporcionar os(as) docentes envolvidos(as) outras ações, como, por exemplo, a leitura das obras completas que foram trabalhadas no projeto, reconhecendo que o trabalho com a educação das relações raciais deve ser contínuo, indo além de datas comemorativas como o Treze de Maio e o Vinte de Novembro.

As professoras envolvidas no projeto revelaram muito engajamento e empenho, começando a buscar novas fontes de Literatura Negra para utilizarem como parte integrante das práticas pedagógicas, além de se interessarem pela leitura das histórias dos autores(as) utilizados(as). Esse fato foi comprovado por uma das docentes que relatou ter ficado acordada para assistir ao desfile da Escola de Samba “Colorado do Brás”, no carnaval, pois tratava da autora Carolina Maria de Jesus.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apontou que o envolvimento dos(as) docentes e estudantes com as leituras da Literatura Negra foi um aspecto que ampliou o desejo pela leitura dos(as) discentes, facilitou a promoção da produção de gêneros textuais diversos e fortaleceu o letramento racial, as identidades e representatividades negras dos sujeitos envolvidos, destacando a relevância da Literatura Negra para o fortalecimento das identidades negras.

Durante todo o projeto foram surgindo desafios e descobertas que resultaram em aprendizagens dos (as) estudantes sobre as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Falas como: “Eu não conhecia o mapa da África! A África é bem maior que o Brasil”. “A África não é um país?”, “Existem escritoras negras brasileiras e africanas?”, “Quem foi Dandara?”,

“Quem foi Carolina Maria de Jesus?”. A cada pergunta e a cada resposta que descortinava aspectos do cotidiano e das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas silenciadas, sentíamos que os propósitos do projeto estavam sendo alcançados.

No que diz respeito aos(as) educandos(as), muitos desdobramentos foram observados, mas, sem dúvida, o que mais chamou a atenção foi a imersão deles(as) nas histórias de vida das autoras trabalhadas em sala de aula, pois, com a antecipação dos assuntos que seriam tratados na semana seguinte, alguns(as) ficaram tão curiosos(as) que fizeram buscas na internet para saberem um pouco acerca de cada personalidade trabalhada. Além disso, quando liam os textos, traziam para a roda de diálogos as suas memórias, experiências e sensações e subjetividades. Desse modo, demonstraram grande curiosidade em continuar aprendendo sobre os temas e assuntos tratados no projeto. Destacamos que os (as) professores (as) ao oportunizarem aos discentes a leitura de literaturas negras que apresentaram conteúdos relacionados ao seu cotidiano, contribuíram para despertar os interesses dos mesmos pela leitura e para se expressarem através da produção escrita de diferentes gêneros.

No Case de Recife, Pernambuco, os desdobramentos foram relacionados aos(as) professores(as) e aos(as) estudantes que avaliaram o projeto, comentando sobre a ampliação do repertório literário. Uma das professoras da área de Letras relatou: “Eu nunca tinha me dado conta que sendo dessa área eu não conhecia essas autoras, nem esses textos”, referindo-se às autoras e às Literaturas Negras.

No momento de encerramento das atividades, ficaram explícitos os impactos que esse projeto provocou na vida dos participantes a partir dos relatos dos(as) professores(as) e dos(as) estudantes. Um deles sugeriu que o projeto não fosse encerrado e se transformasse numa disciplina porque, antes dos encontros formativos na sala de aula da EJA, ele pouco conhecia sobre o continente africano, não

conhecia nada de Dandara, de Carolina Maria de Jesus, nem das outras autoras negras apresentadas. Outra estudante admitiu, que, antes daquelas leituras, ela não se assumia enquanto negra, não gostava do seu cabelo, mas que depois daquelas aulas, resolveu se assumir como menina negra e soltar os seus cabelos crespos, agradecendo à autora do livro *A rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos* (2021).

A mudança de postura das(os) estudantes em relação à elevação da autoestima e afirmação de suas identidades negras foi um fator muito positivo observado a partir da leitura das literaturas negras, reafirmando a perspectiva de Duarte (2013) quando destaca que a Literatura Negra, com seus textos e suas imagens, é um caminho pertinente e produtivo para a afirmação, a promoção e a valorização da estética negra, promovendo o reconhecimento da beleza de cada fenótipo, o conhecimento de sua ancestralidade e a apreensão de narrativas nas quais o sujeito negro é o enunciador.

As estudantes expuseram também que agora iriam valorizar mais a cultura africana e afro-brasileira, respeitar as diferenças das pessoas negras. Identificamos que a ampliação do letramento literário racial foi um divisor de águas, pois, além do conhecimento dos escritores e escritoras negras, promoveu o rompimento do silêncio sobre a temática do racismo e da discriminação na escola, e os (as) estudantes da EJA puderam dar seus depoimentos sobre as experiências vivenciadas com as situações de racismo, discriminação e preconceito racial.

Observamos que o lugar de fala da pessoa negra é imprescindível. As devolutivas dadas pelos (as) estudantes revelaram os impactos das leituras da Literatura Negra para a elevação da autoestima dos discentes, para a ampliação de conhecimentos sobre a linguagem e letramento literário e racial e para as afirmações das identidades negras.

Apontamos a importância da utilização das Literaturas Afro-brasileiras e Africanas em sala de aula da EJA como um movimento político e educador, na medida que contribui para a

descolonização da literatura, a formação do(a) leitor(a) crítico(a), a construção do letramento racial, o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais na escola, os processos de empoderamento, humanização e emancipação dos estudantes da EJA.

Nesta direção destacamos a relevância da formação de professores(as) sobre a Educação das relações étnico-raciais, incluindo o estudo das literaturas negras e o planejamento sistemático para o seu uso nas salas de aula da EJA como uma ferramenta pedagógica potente para o enfrentamento do racismo.

Na introdução desse texto, a epígrafe traz um provérbio africano que reflete sobre a cautela de não ouvirmos apenas uma versão dos fatos, da importância de também conhecermos as narrativas dos vencidos, dos oprimidos, dos silenciados. Ao incluirmos as literaturas negras no currículo escolar da EJA promovemos a possibilidade dos (as) estudantes conhecerem outras cosmovisões, descobrirem as histórias afro-brasileiras e africanas, rompendo com as práticas eurocêntricas de linguagens, que segundo Chimamanda Adichie (2019) perpetuam a perigosa narrativa de uma história única.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Martins Fontes, 1974.
- BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 maio 2021.
- 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: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 12 maio 2021.
- BRASIL. *Lei 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”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 12 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2005.
- CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- Dalcastagnè, Regina. *Literatura Brasileira Contemporânea: um território contestado*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2012.
- DUARTE, Eduardo Assis (coord.). *Literatura Afro-Brasileira: abordagens na sala de aula*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- FERREIRA, R. Franklin. *Afrodescendente: identidade em construção*. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, N. M.; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e o pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e a questão racial: algumas reflexões iniciais. In: LEÔNICIO, S.; GIAVANETE, A. M.; GOMES, L. Nilma (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2008.
- MÉRIAN, Jean-Yves. O negro na literatura brasileira versus uma literatura afro-brasileira: mito e literatura. *Revista Navegações*, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 50-60, mar. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/view/3684/2834>. Acesso em: 6 fev. 2021.
- MOURA, Dayse Cabral de. *A rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos*. Recife: Editora da UFPE, 2021.
- MUNANGA Kabengele. *Mestiçagem e identidade afro-brasileira*. Niterói: Intertexto, 1999. p. 9-20.

MUNANGA Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1996.

OLIVEIRA, Eduardo. *Cosmovisão Africana no Brasil*. Curitiba: Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, Margarete Aparecida de. *Narrativas de favela e identidades negras: Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo*. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SODRÉ, Muniz. *Pensar Nagô*. Petrópolis: Vozes, 2017.

SOUZA E CRUZ, E.; OLIVEIRA, L. Penso, mas não existo!: A Invisibilidade da África nos Currículos de História do Rio de Janeiro. *Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades*, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 119-141, 9 jul. 2016.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

Recebido em: 31/10/2022

Aprovado em: 28/11/2022