

**PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA E CRÍTICA LITERÁRIA**

TAILA VIRGINE COSTA

**NARRAR-SE PARA EXISTIR: ESCRIVÊNCIA COMO PRÁTICA LITERÁRIA NO
ENSINO MÉDIO**

**SÃO PAULO
2025**

TAILA VIRGINE COSTA

**NARRAR-SE PARA EXISTIR: ESCRIVÊNCIA COMO PRÁTICA LITERÁRIA NO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Literatura e Crítica literária da Pontifícia Universidade Católica como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Literatura e Crítica Literária.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisabeth Brait.

SÃO PAULO

2025
FICHA CATALOGRÁFICA

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil. Código de financiamento 88887.992254/2024-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) — Brasil. Finance Code 88887.992254/2024-00.

**NARRAR-SE PARA EXISTIR: ESCREVIVÊNCIA COMO PRÁTICA LITERÁRIA NO
ENSINO MÉDIO**

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elisabeth Brait (Orientadora)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Profa. Dra. Luciany Aparecida Alves dos Santos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Profa. Dra. Jozanes Assunção Nunes
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)

Dedico este trabalho à minha avó, à minha mãe e a toda uma geração de mulheres que me antecede — fiandeiras de força e palavra, que teceram em mim o caminho até aqui.

AGRADECIMENTOS

À minha avó, *in memoriam*, que me acolheu com mãos firmes e ternas — talvez tenha sido com ela que experimentei o amor mais profundo do mundo.

À minha mãe, a primeira voz desde que o som se fez. Ela quem me deu ao mundo de maneira singular, dizendo: *“pra eu sempre pedir licença, mas nunca deixar de entrar.”* Obrigada, mamãe — sou porque tu és.

Ao Leo, meu benzinho, por toda a doçura, o carinho e a ternura — e por ser uma das razões mais bonitas de amar. *Se todos fossem iguais a você, que maravilha viver...* E aos três olhinhos brilhantes e felinos: Zé, Caetano e Cecília — por trazerem a “preguicinha” boa dos dias amenos, que compõem o nosso lar.

À CAPES, por ter permitido que eu fizesse esta pesquisa e por ter acreditado no meu potencial de pesquisadora concedendo-me a bolsa durante o curso.

À minha orientadora, Beth Brait, pela generosidade intelectual, pelo brilhantismo com que conduz o pensamento e pela confiança firme no meu percurso. Tê-la como orientadora foi fundamental para a solidez e a coragem deste trabalho. Obrigada, mestra querida.

Às professoras Luciany Aparecida e Jozanes Assunção, pela leitura atenta e sensível da minha dissertação e pelas valiosas contribuições acadêmicas. Sinto-me honrada pela presença de duas brilhantes professoras negras em minha banca, cuja trajetória e saberes enriquecem profundamente este trabalho.

Ao núcleo de amigos da Bahia — Liz e Adriano — por serem a Bahia solar, a Bahia real, em todas as suas complexidades. Por estarem comigo na vivência da poesia concreta de São Paulo. *“Ah, que saudade eu tenho da Bahia...”* Obrigada, meus bons amigos.

Ao núcleo de amigas da USP: Bruna, Camis e Ana, companheiras de uma vida inteira, desde os corredores da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), onde aprendemos a pensar o mundo e a sonhá-lo também. Com vocês, aprendi que *“quem tem amigas, tem tudo.”*

À amiga-irmã Cláudia Barros, por estar em todos os momentos — com ironia, lirismo e inteireza. Por “resolver” minha bagunça em frações de segundo e por viver comigo momentos de entrega, felicidade, devaneios e melancolia. *É um ombro pra chorar depois do fim do mundo.*

À Olívia Pena, minha amiga-irmã, por estar comigo em todas as situações, prováveis e improváveis. Que acalanto é saber que ela existe neste mundo.

Às mulheres inspiradoras Nilza Manzieri, Glorialuz Barros, Eloisa Galesso e Eliane Aguiar, que, generosamente, me ensinaram e me impulsionaram a brilhar. Que sorte a minha tê-las em minha caminhada.

Às queridas amigas Gabriela, Romeu, Ivana, Ana Bárbara e Roberta, companheiras do Programa de Literatura e Crítica Literária da PUC-SP — obrigada por serem sempre “o outro lado” da pesquisa: mais risonho, mais acolhedor, mais bonito de caminhar.

O olho do sol batia sobre as roupas do varal e mamãe sorria feliz. Gotículas de água aspergindo a minha vida-menina balançavam ao vento. Pequenas lágrimas dos lençóis. Pedrinhas azuis, pedaços de anil, fiapos de nuvens solitárias caídas do céu eram encontradas ao redor das bacias e tinas das lavagens de roupa. Tudo me causava uma comoção maior. A poesia me visitava e eu nem sabia...
(Evaristo, 2028, p.8)

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma sequência didática voltada ao 3º ano do Ensino Médio, fundamentada no conceito de escrevivência, elaborado por Conceição Evaristo (2005) como prática de escrita atravessada por memória, corpo e experiência. Parte-se da concepção de literatura como direito humano (Candido, 1995), ao mesmo tempo em que se reconhece a persistência de desigualdades no acesso a esse direito por parte de estudantes negros e periféricos. Compreende-se a literatura, nesse contexto, como espaço de construção simbólica que pode favorecer a ampliação de repertórios, o exercício da autoria e a leitura crítica de si e do mundo. A escrita é abordada como prática de elaboração da experiência e gesto de reexistência (Evaristo, 2017; Martins, 2021), orientando uma proposta pedagógica inspirada em perspectivas antirracistas e decoloniais, em diálogo com autoras como bell hooks (2013) e Grada Kilomba (2019). No interior desse debate, problematiza-se a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), cuja abordagem da diversidade revela-se genérica e desarticulada de produções literárias que mobilizam, com intencionalidade pedagógica e formativa, experiências, memórias e saberes negros. A proposta aqui apresentada insere-se nesse cenário como uma possibilidade de reconfiguração do ensino de literatura a partir de experiências, repertórios e práticas de autoria que envolvam estudantes em processos críticos de leitura e escrita. Tensionam-se, assim, os limites do currículo prescritivo a partir de quatro movimentos — apreciação estética, debate, criação e partilha —, sustentados pelo uso do diário de escrevivência como prática contínua de elaboração reflexiva e autoria. O *corpus* textual da sequência didática é composto por poemas de Conceição Evaristo e cartas de Calila das Mercês, Djamila Ribeiro e Maya Angelou e pelo álbum-documentário *AmarElo* (2020), de Emicida. Esses materiais foram mobilizados como disparadores para práticas de leitura crítica e de produção literária, em diálogo com as experiências, memórias e perspectivas das juventudes negras e periféricas.

PALAVRAS-CHAVE: Escrevivência; Literatura negra; Direito à literatura; Memória coletiva; Educação.

ABSTRACT

This dissertation presents a didactic sequence designed for the 3rd year of Brazilian high school, grounded in the concept of *escrevivência*, coined by Conceição Evaristo (2005) as a form of writing interwoven with memory, body, and lived experience. It is based on the understanding of literature as a human right (Candido, 1995), while also acknowledging the persistence of inequalities in the access to this right, particularly for Black and marginalized students. In this context, literature is conceived as a symbolic space that can contribute to the expansion of cultural repertoires, the exercise of authorship, and the development of a critical reading of oneself and the world. Writing is approached as a practice of experience-making and an act of *reexistence* (Evaristo, 2017; Martins, 2021), shaping a pedagogical proposal inspired by antiracist and decolonial perspectives, in dialogue with authors such as bell hooks (2013) and Grada Kilomba (2019). Within this discussion, the Brazilian National Common Curricular Base (BRASIL, 2018) is problematized, as its treatment of diversity proves to be generic and disconnected from literary productions that pedagogically and formatively mobilize Black experiences, memories, and knowledge. The proposal presented here emerges as a possibility for reconfiguring literature education based on experiences, repertoires, and authorial practices that engage students in critical reading and writing processes. In doing so, it challenges the boundaries of the prescriptive curriculum through three interrelated movements — aesthetic appreciation, creation, and sharing — supported by the use of a *writing-from-lived-experience* journal as a continuous practice of reflective elaboration and authorship. The textual corpus includes selected poems by Conceição Evaristo; letters by Calila das Mercês, Djamila Ribeiro, and Maya Angelou; as well as the documentary album *AmarElo* by Emicida (2020), which are used as catalysts for critical reading and literary production in dialogue with youth experiences.

KEYWORDS: *Escrevivência*; Black literature; Right to literature; Collective memory; Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da sequência didática.....	104
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Curadoria de textos	106
Quadro 2 – Habilidades da BNCC	108
Quadro 3 – Etapa 1 da sequência didática - Sentir: apreciação estética.....	110
Quadro 4 – Etapa 2: Ler o mundo: leitura crítica e debates (Bloco 1).....	120
Quadro 5 – Etapa 2- Ler o mundo: leitura crítica e debates (Bloco 2).....	128
Quadro 5 – Etapa 3: Experimentação da escrita.....	132
Quadro 6– Etapa 4: Revisitar a palavra: troca de textos e reescrita.....	134
Quadro 7– Etapa 5: Fazer ecoar: partilha de textos.....	137
Quadro 8– Etapa 6: Guardar e transformar.....	140

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COMO UM DIREITO	23
1.1 O DIREITO AO ENCANTO.....	25
1.1.1 Do direito ao sonho: o acesso à literatura à população negra	30
1.2 FORMAÇÃO LITERÁRIA EM DISPUTA: PERSPECTIVAS CRÍTICAS E OLHARES DECOLONIAIS	38
1.3 POR QUE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA?.....	48
2. ESCREVIVÊNCIA: PALAVRA, CORPO E MEMÓRIA	57
2.1 ESCREVER O QUE NOS ACONTECE	57
2.2 ESCREVIVÊNCIA: A POÉTICA DE CONCEIÇÃO EVARISTO	63
2.3 ESCREVIVÊNCIA: RASTROS DA MEMÓRIA ANCESTRAL	70
2.4 ESCREVIVÊNCIA: INTERSECÇÃO ENTRE MEMÓRIA E ORALIDADE.....	77
3. ESCREVIVÊNCIAS JUVENIS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	89
3.1 O QUE PODE UMA ESCRITA NEGRA NO CURRÍCULO BRANCO?.....	91
3.2 O CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO EM DISPUTA	94
3.3 ESCREVER-SE JOVEM: LITERATURA COMO TERRITÓRIO DE INSURGÊNCIA	97
3.4A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ARTICULADORA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	101
3.5 DO VIVIDO AO ESCRITO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM SEIS MOVIMENTOS.....	104
3.6 DO REGISTRO À REFLEXÃO: ORIENTAÇÕES PARA A LEITURA CRÍTICA DAS ESCRIVIVÊNCIAS.....	141
CONCLUSÕES	148
REFERÊNCIAS	152

INTRODUÇÃO

Sim, ela iria adiante. Um dia, agora ela já sabia qual seria a sua ferramenta, a escrita. Um dia ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de cada um e de todos. Maria-Nova um dia escreveria a fala de seu povo (Evaristo, 2006, p. 177).

A escrita, para sujeitos e coletividades submetidos a regimes históricos de silenciamento, constitui mais que um instrumento de expressão: ela opera como tecnologia de presença e elaboração da experiência. Conforme sugere a epígrafe retirada de *Ponciá Vicêncio* (2006), de Conceição Evaristo, escrever é ativar um gesto político de enunciação, capaz de mobilizar vozes, murmúrios e silêncios apagados pelos processos de racialização, exclusão e deslegitimação do saber negro. Nesse horizonte, a ancestralidade não deve ser compreendida como referência estática ao passado, mas como campo epistemológico e sensível que articula memória, experiência, coletividade e produção de sentido. Sua atualização dá-se em práticas estéticas e cotidianas que atravessam os corpos afrodescendentes e inscrevem-se nas formas de narrar, escutar e existir.

É nesse campo de força que se inscrevem as literaturas negro-africanas, negro-diaspóricas e, em especial, negro-brasileiras, cuja constituição dá-se por meio de matrizes narrativas que tensionam a normatividade da escrita canônica e alfabética. Essas textualidades incorporam a oralitura, o ritmo, a corporeidade e os modos performativos de transmissão do saber (Hampâté Bâ, 1979; Evaristo, 2005; Martins, 2021), instaurando estéticas insurgentes que desestabilizam fronteiras entre corpo e palavra, entre experiência e discurso. Em vez de se conformarem aos critérios da literariedade normativa, tais produções constroem outras políticas da linguagem, nas quais o texto é também território de luta simbólica.

Nesse contexto, memória e experiência — atravessadas por dimensões afetivas, históricas e raciais, operam como fundamentos de uma escrita literária que se posiciona diante da história e participa de seus conflitos. O provérbio africano *Sankofa*, que propõe o retorno ao passado como forma de compreender o presente e projetar o futuro, é mobilizado aqui não como figura retórica, mas como princípio epistêmico. Revisitar os caminhos trilhados pelas culturas negras não é apenas um exercício de reconhecimento histórico, mas um gesto de deslocamento curricular e

político, que afirma os saberes ancestrais como fundamentos legítimos para a reinvenção das práticas pedagógicas e literárias na escola.

Como afirma Leda Maria Martins (2021), a memória negra não se organiza de forma linear, mas em espirais, atravessando o corpo como território narrativo. Essa temporalidade espiralar desafia o paradigma ocidental de historiografia e coloca em cena um tempo outro, que dança entre passado, presente e futuro. O gesto de narrar, nesse sentido, torna-se uma operação estética e política de rearticulação de sentidos, enraizado em experiências que, embora silenciadas, permanecem ativas no corpo social e simbólico da diáspora.

[...] como signo e efeito de princípios que não separam a história e a memória, o secular e o sagrado, o corpo e a palavra, o som e o gesto, a história individual e a memória coletiva ancestral, o divino e o humano, a arte e o cotidiano; concepção presente na cosmovisão de capitães e reis, como um substrato das culturas banto que ali orquestram (Martins, 2021, p. 44).

A partir dessa concepção, compreende-se que a palavra, nas culturas afro-diaspóricas, não atua apenas como representação do mundo, mas como criação contínua de realidade e de memória. Narrar, performar, cantar ou escrever são formas de ativar a presença dos ausentes, de reinscrever no presente as vozes interdidas pelo colonialismo e suas continuidades. O corpo, como lugar de inscrição simbólica e histórica, torna-se agente de uma epistemologia que entrelaça cotidiano e sagrado, gesto e discurso, silêncio e reverberação.

Martins (2021) propõe que essa perspectiva está ancorada em uma cosmopercepção banto que dissolve as fronteiras entre o individual e o coletivo, o material e o espiritual, a palavra e a ação. Nesse campo de saberes, a literatura negra assume o papel de reconfigurar a escuta e o olhar pedagógicos, instaurando uma pedagogia da encruzilhada — conceito trabalhado pela autora como operação semiótica e epistêmica (Martins, 2011) — que, ao invés de separar dicotomias, propõe transitar entre elas, habitando os entrelugares. É nesse movimento que se forma uma educação comprometida com o reconhecimento das subjetividades negras e com a valorização das suas expressões como parte legítima do patrimônio intelectual e sensível da humanidade.

A proposta de Leda Maria Martins (2021) ancora-se em uma cosmopercepção de origem banto que desestabiliza os fundamentos ocidentais de produção do

conhecimento, ao recusar a cisão entre corpo e palavra, razão e emoção, indivíduo e coletividade, visível e invisível. Trata-se de uma matriz epistêmica em que o saber não se organiza por dicotomias, mas por fluxos, dobras e encruzilhadas. Nessa lógica, a literatura negra não apenas comunica, mas performa e inscreve um modo de existência e de memória que tensiona a linearidade ocidental. Ao afirmar a “pedagogia da encruzilhada” como operação semiótica e epistêmica, Martins (2011) propõe uma pedagogia que não busca síntese nem estabilidade, mas que habita os entrelugares, sustentada por narrativas que dançam entre tempos e territórios, entre ancestralidade e criação.

Nesse campo de saberes, a escola torna-se um lugar a ser reconfigurado, pois, ao operar com base em um currículo normativo e eurocentrado, perpetua apagamentos sistemáticos de saberes negros, indígenas e populares. A presente dissertação inscreve-se justamente no movimento de retorno crítico ao passado e de abertura radical para o porvir. Ao olhar para as encruzilhadas da experiência e da linguagem, denuncia-se que os currículos não apenas ignoram outras epistemologias, mas muitas vezes silenciam-nas ativamente. Como aponta Bento (2002), o pacto narcísico da branquitude opera como universalização de um sujeito que se pensa neutro, mas que, na prática, é excludente e hegemônico. Assim, reconhecer as subjetividades negras como produtoras legítimas de conhecimento é também um gesto de descolonização do olhar pedagógico.

Nesse cenário, pensar a literatura como direito — conforme defende Antonio Candido (1995) — é, ao mesmo tempo, reconhecer as formas históricas e estruturais de sua negação. O direito à literatura, para muitas crianças e jovens negros e periféricos, tem sido sistematicamente mediado pela ausência de si mesmos nas páginas que a escola legitima. Ausência de cor, de fala, de memória, de corporeidade. O currículo literário tradicional, sustentado por uma lógica eurocentrada, institui o cânone como único espelho legítimo da humanidade, relegando as experiências racializadas a um lugar de silêncio ou exotização. Por isso, nesta dissertação, a literatura é compreendida não como um campo neutro ou pacificado, mas como território de embate — um lugar em que se travam disputas simbólicas por visibilidade, pertencimento e reconhecimento, especialmente para sujeitos que historicamente foram interditados da cena narrativa.

Essa perspectiva encontra ressonância nas palavras de Chimamanda Ngozi Adichie (2009), quando relata o impacto de descobrir livros africanos após uma

infância dominada por personagens estrangeiros e histórias distantes de sua realidade. Ao reconhecer a força modeladora da narrativa no imaginário infantil, a autora aponta para uma dimensão fundamental da leitura: sua capacidade de definir o lugar que ocupamos — ou somos impedidos de ocupar — no mundo. A experiência de Adichie não é isolada; ela denuncia um mecanismo profundo de exclusão simbólica que atravessa gerações de leitores e leitoras negras. Conforme destaca:

A meu ver, o que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis face a uma história, principalmente quando somos crianças. Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Bem, as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos (Adichei, 2009, p. 46).

Seu relato desvela o quanto o acesso à representação — à possibilidade de ver-se e reconhecer-se nos enredos — constitui não apenas uma questão estética, mas sobretudo uma questão de justiça simbólica. Quando a escola ignora isso, não apenas nega uma pedagogia do espelho, como também reafirma o monopólio da branquitude como centro do mundo narrado. Em suas palavras, Chimamanda Ngozi Adichie (2009) afirma:

“Eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Bem, as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos”.

É a partir dessa constatação que a escrita reivindicada nesse trabalho ancora-se no conceito de *escrevivência*, cunhado por Conceição Evaristo (2005). Mais do que uma categoria estética, a *escrevivência* é uma epistemologia e uma política da palavra. Ela emerge do entrecruzamento entre memória, experiência e corpo racializado, e recusa-se à neutralidade imposta pela norma literária hegemônica. “Contaminada” pelas dores e resistências de mulheres negras, como a própria autora define, a *escrevivência* é potência porque subverte a lógica da pureza discursiva e inscreve a vida como matriz narrativa. Conforme aponta, Evaristo:

[...] quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvinculo de um “corpo-mulher-negra em vivência” e que por ser esse “o meu corpo, e não outro”, vivo e vivi experiências que um corpo não negro, não mulher jamais experimenta (Evaristo, 2009, p. 18).

Escrever-se, nesse caso, não é apenas narrar fatos, mas inscrever a carne, os silêncios, os gritos abafados, a ancestralidade e as sobrevivências. Ao propor a escrevivência como uma metodologia de ensino, desloca-se o foco do conteúdo a ser transmitido para o sujeito que narra — do texto como produto final para a escrita como processo. Isso significa desinstituir a escrita como técnica despolitizada e reinscrevê-la como gesto insurgente: gesto de existência, gesto de memória, gesto de reexistência.

Assim, ao serem mobilizadas em sala de aula, as escrevivências não operam como exercícios periféricos ou suplementares, mas como o centro pulsante de uma prática pedagógica antirracista, sensível e politicamente comprometida. Criar espaços para que estudantes escrevam o mundo a partir de suas histórias, línguas, territórios e dores é reconhecer que há um saber que escapa às gramáticas oficiais, mas que pulsa nas margens, nas frestas, nos entrelugares da experiência. A escrevivência, nesse contexto, é mais do que uma prática de escrita — é uma ética de escuta, uma estética de mundo e uma forma de desobedecer ao silenciamento. Trata-se, portanto, de instaurar na escola um outro currículo: um currículo da memória, da pele, do afeto e da luta. Um currículo que reconhece a historicidade do corpo que aprende e do corpo que ensina, e que reorienta o ensino da literatura como prática de reinvenção de si e do mundo.

Nesse sentido, torna-se inevitável problematizar o lugar da escrita negra frente às diretrizes normativas que regem o sistema educacional brasileiro. A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, (Brasil, 2018), embora incorpore em seu discurso palavras como diversidade, pluralidade cultural e equidade, faz de maneira genérica, esvaziada de historicidade, e frequentemente desarticulada de práticas concretas de inclusão. Quando tratada como princípio abstrato e não como experiência situada, a diversidade corre o risco de funcionar mais como um dispositivo de contenção da diferença do que como um horizonte real de multiplicidade e escuta. Como alerta o pedagogo Gimeno Sacristán (2013), o currículo não é uma instância neutra: ele é um artefato político e ideológico, atravessado por disputas, escolhas e omissões. É ele quem define o que pode ou não ser ensinado, quem pode falar, a partir de quais lugares e com que validação. Trata-se, portanto, de um dispositivo que regula o visível e o dizível no espaço escolar, operando como tecnologia de poder sobre corpos, vozes e saberes.

Frente a isso, repensar o ensino da literatura à luz da escrevivência implica tensionar as bases epistêmicas que sustentam esse currículo e propor um

deslocamento radical de perspectiva. Trata-se de descentrar o cânone, escancarar os muros da linguagem escolar e reconhecer que o conhecimento não se limita à via racionalista e eurocentrada. Ele também se forja nos silêncios, nas ausências, nas griotagens, nos gestos do corpo e nas camadas profundas da memória. A escola, nesse projeto, deixa de ser espaço exclusivamente normativo e passa a ser território de invenção, de escuta e de acolhimento dos mundos que os sujeitos carregam em suas “mochilas de vida”.

A pedagogia da escrevivência, nesse contexto, não apenas desloca a gramática hegemônica, mas propõe outra: feita de entrelugares, de bordas e frestas, em que a palavra não é mero conteúdo, mas prática de existência. Escrever, aqui, é também viver e resistir. Nesse horizonte, a memória não é compreendida como simples rememoração individual, mas como prática coletiva de significação e como vetor político de elaboração identitária. A memória coletiva situa-se na interseção entre o vivido singular e as experiências partilhadas, articulando lembranças íntimas e heranças sociais.

Como destaca Zilá Bernd (2013, p. 30):

por memória coletiva, entende-se as interações possíveis entre as políticas da memória histórica e social concebida como uma relação de forças que resulta em definições e redefinições do que é considerado como passado e heranças comuns de um dado grupo ou classe social – e as lembranças de fatos vividos em comum ou individualmente.

Tal definição ressalta que lembrar é também disputar sentidos sobre o passado e afirmar o direito de narrar a própria história.

A escrevivência, nesse contexto, emerge como uma forma de insurgência narrativa e como um modo de atualizar a memória nos corpos, nas palavras e nos textos dos sujeitos racializados. Ao inscrever o cotidiano como matéria literária e a experiência como fundamento epistêmico, ela desloca a escrita da esfera neutra e normativa para o campo das enunciações situadas, atravessadas por afetos, silenciamentos e reexistências. Escrever-se, nesse processo, é resgatar os fios da história coletiva e (re)constituir-se como sujeito diante de um mundo que frequentemente nega a legitimidade dessas vozes.

É a partir dessa concepção ampliada de literatura — entendida não como técnica, mas como gesto vital, político e ancestral — que se estrutura a sequência

didática proposta nesta dissertação, voltada ao 3º ano do Ensino Médio. Longe de um roteiro mecanizado de aplicação de habilidades, essa proposta organiza-se em três movimentos interligados: apresentação estética, criação e partilha. Cada um desses movimentos é atravessado pelo uso do diário de escrivência, que se constitui como um dispositivo contínuo de elaboração subjetiva, de inscrição de vivências e de produção de sentidos a partir da encruzilhada entre linguagem e experiência.

Os textos que compõem o *corpus* da sequência — entre eles, poemas e de Conceição Evaristo; cartas Calila das Mercês, Maya Angelou e Djamila Ribeiro; além do álbum-documentário *AmarElo*, de Emicida — não são mobilizados como pretextos didáticos ou conteúdos ilustrativos. São, antes, territórios poéticos de reexistência, que convocam afetos, deslocam certezas, disputam narrativas e reconfiguram os modos de ler (e escrever) o mundo. A escrita que se propõe em sala de aula, nesse contexto, não obedece às formas normativas: ela se insurge.

Insurge-se como gesto de afirmação, como denúncia, como inscrição do corpo negro na tessitura simbólica da escola. Contra a pedagogia do silenciamento, afirma-se aqui uma pedagogia do dizer — um espaço em que escrever é também existir, onde o texto deixa de ser apenas forma e torna-se vida, memória, reivindicação e possibilidade de mundo.

Por fim, essa dissertação organiza-se em três capítulos que buscam articular teoria e prática de maneira crítica e situada. O primeiro capítulo discute os fundamentos do direito à literatura, retomando o argumento de Antonio Candido (1995), que a compreende como uma necessidade humana fundamental, comparável às necessidades básicas de alimentação e abrigo. No entanto, quando transposto para o campo da educação brasileira, esse direito aparece sistematicamente negado — sobretudo à população negra, indígena e periférica, que historicamente teve seu acesso à leitura mediado por exclusões materiais, simbólicas e epistemológicas.

O que está em disputa, nesse cenário, não é apenas o acesso a livros, mas o direito a se reconhecer nas narrativas legitimadas pela escola. O que se lê e o que se ensina carrega marcas de mundo, e a ausência de personagens, autoras e perspectivas negras no currículo revela uma política ativa de silenciamento. O direito à literatura, tal como defendido por Candido, não pode ser desvinculado de um olhar crítico sobre quem lê, o que se lê, e de que maneira esse ato é possibilitado — ou negado — nas salas de aula brasileiras.

Ao deslocar a literatura do lugar de adorno cultural para o de ferramenta de formação humana, essa dissertação defende que garantir esse direito exige mais do que garantir acesso a textos; exige reconfigurar as condições de leitura, legitimar outras estéticas, escutar outras vozes e inscrever outras histórias nos espaços escolares. Essa problematização atravessa toda a proposta aqui apresentada, pois o que se reivindica não é uma inclusão superficial de conteúdos negros, mas a reformulação dos critérios de legitimidade que sustentam o currículo. Nesse sentido, assegurar o direito à literatura para estudantes negros e periféricos é também garantir o direito à autoria, à escuta, à memória e à presença.

Isto é, a ausência de narrativas negras nas escolas não é um acaso, mas o reflexo de um projeto de apagamento. Ao confrontar esse projeto, autoras como bell hooks (2013) e Grada Kilomba (2019) reforçam que a escrita e a leitura são atos políticos de subjetivação e insurgência.

O segundo capítulo investiga o conceito de escrevivência, formulado por Conceição Evaristo, e suas articulações com memória, corpo e ancestralidade, compreendendo essa escrita como gesto político e estético que emerge da experiência negra, sobretudo da vivência de mulheres negras em contexto de exclusão social e epistêmica. A escrevivência, como afirma a autora, não é apenas um estilo ou um tema literário, mas uma forma de presença no mundo: uma escrita atravessada pelas marcas da história, pela materialidade do corpo racializado e pelas memórias silenciadas que insistem em permanecer.

Ao integrar vida e obra, experiência e linguagem, a escrevivência rompe com a ficção da neutralidade autoral e reivindica a legitimidade de escrever a partir de um lugar situado, insurgente e afetivo. Essa escrita opõe-se aos cânones que universalizam perspectivas brancas e masculinas, e propõe outra ética de leitura e produção textual, uma ética da escuta do vivido, da dor, da luta e da criação de mundos a partir das margens.

Essa perspectiva é fortalecida pelas contribuições de Leda Maria Martins (2003; 2021), que introduz os conceitos de oralitura e tempo espiralar como categorias fundamentais para compreender as epistemologias negras nas artes e na literatura. Para a autora, a oralidade — marcada pelo ritmo, pelo corpo e pela performance — não é um estágio anterior à escrita, mas uma dimensão própria de enunciação que resiste às lógicas lineares e hegemônicas do tempo e da história. O tempo espiralar, por sua vez, desestabiliza a cronologia ocidental ao propor uma experiência temporal

que entrelaça passado, presente e futuro, ativando a memória ancestral como força presente na criação poética e na formação subjetiva.

Ao articular escrevivência e oralitura, este capítulo propõe uma leitura que compreende o texto literário negro como território de reexistência, no qual se entrecruzam corpo, memória, encruzilhadas e griotagens. A palavra, nesse contexto, não é mero instrumento de comunicação, mas dispositivo de inscrição simbólica, de mobilização de afetos e de transformação política. Assim, a literatura negra, entendida por esse viés, torna-se espaço de travessia entre o individual e o coletivo, entre o visível e o ancestral, entre o gesto e a escuta.

Nesse contexto, a escolha por organizar a formação leitora por meio de uma sequência didática implica reconhecer que tal decisão envolve não apenas questões metodológicas, mas também posicionamentos epistemológicos e políticos. Ainda que as formulações de Dolz e Schneuwly (2004) e Zabala (1998) contribuam para a compreensão da prática pedagógica como ação planejada e orientada por objetivos de aprendizagem, é necessário tensionar a aplicação dessas propostas em contextos marcados por desigualdades históricas, apagamentos simbólicos e silenciamentos de vozes subalternizadas.

A proposta aqui apresentada estrutura-se a partir de uma lógica sequencial, com etapas definidas e intencionalidade pedagógica clara. No entanto, essa estruturação não se dissocia do compromisso com uma perspectiva crítica da educação, que entende a literatura como campo de disputa simbólica e a escrita como prática de subjetivação. Nesse sentido, a sequência é orientada pela noção de escrevivência, formulada por Conceição Evaristo (2005), compreendida como articulação entre memória, corpo, linguagem e território — e como possibilidade de elaboração estética da experiência vivida.

A sequência didática está estruturada em seis movimentos que se articulam de forma processual e formativa: (1) Sentir – apreciação estética; (2) Ler o mundo – leitura crítica e debates; (3) Tecelagem poética – escrevivências; (4) Revisitar a palavra – troca de textos e reescritas; (5) Fazer ecoar – partilha e (6) Guardar e transformar. Esses movimentos não se organizam de maneira linear, mas em espiral, permitindo retornos, ressignificações e aprofundamentos ao longo do percurso.

A cada etapa, os estudantes são convidados a se engajar em práticas de leitura, escuta, escrita e partilha que mobilizam afetos, saberes ancestrais e experiências vividas. A esse processo soma-se um elemento transversal e contínuo:

o diário de escrevivência, que funciona como instrumento pedagógico e dispositivo de elaboração subjetiva. Nele, os estudantes registram reflexões, fragmentos de memória, textos em construção e anotações afetivas, compondo um arquivo vivo de seus percursos formativos. Ao escrever sobre si e sobre o mundo, são provocados a experimentar a linguagem como espaço de criação, enunciação e reconstrução simbólica de suas existências.

.Com isso, busca-se promover uma experiência literária que articule leitura, escuta e escrita de modo integrado, reconhecendo os estudantes como sujeitos da linguagem e da cultura, capazes de produzir saberes a partir de suas vivências. A proposta aposta, portanto, em uma prática pedagógica que valoriza a autoria, a memória e o pertencimento como dimensões constitutivas da formação leitora.

Desse modo, ao reunir diferentes vozes, práticas e epistemologias, esse trabalho delinea uma proposta pedagógica que procura ampliar os horizontes de leitura e escrita no contexto escolar, considerando as experiências e repertórios dos estudantes como dimensões relevantes da formação literária. Entende-se, portanto, o ensino de literatura como um espaço de mediação simbólica e política, no qual o acesso à linguagem escrita pode contribuir para processos de elaboração subjetiva e posicionamento crítico. Como afirma Grada Kilomba (2019), “falar é um ato político” — e, nesse mesmo sentido, escrever e ensinar literatura implicam escolhas sobre quem pode dizer, sobre o que e a partir de onde. Ao propor a escuta e a autoria como práticas formativas, busca-se criar condições para que diferentes formas de existência e memória encontrem lugar no espaço escolar.

1. A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COMO UM DIREITO

Não digam que fui rebotalho, que vivi à margem da vida. Digam que eu procurava trabalho, mas fui sempre preterida. Digam ao povo brasileiro que meu sonho era ser escritora, mas eu não tinha dinheiro para pagar uma editora (Jesus, 1983, p. 77).

A epígrafe de Carolina Maria de Jesus, retirada de *Quarto de despejo* (1983), introduz uma dimensão essencial desta pesquisa: a negação histórica do direito à palavra para os sujeitos negros e periféricos. Mais do que uma experiência individual, o impedimento de publicar, de ser reconhecida como escritora e de participar da vida literária do país revela a estrutura racializada que marca o campo da cultura escrita no Brasil. Ao afirmar que seu sonho era escrever, mas que lhe faltavam condições materiais e institucionais para concretizá-lo, Carolina convoca a reflexão sobre os limites reais de acesso à literatura como prática de autoria e reconhecimento. Essa provocação não apenas fundamenta a discussão deste capítulo, mas também delimita o ponto de partida da proposta pedagógica que esta dissertação desenvolve: a elaboração de uma sequência didática que compreende a literatura como direito — à leitura, à autoria e à imaginação.

A partir dessa perspectiva, este capítulo tem como objetivo discutir a literatura como um direito humano inalienável, com base na formulação de Antonio Candido (1995), mas a partir de uma problematização crítica que considera os marcadores de raça, classe e território. A ideia de que a literatura cumpre uma função humanizadora e deve ser garantida a todas as pessoas como parte de sua formação integral é aqui tensionada pela constatação de que nem todos os sujeitos têm acesso igualitário à fruição estética, à produção textual e ao reconhecimento simbólico. O direito à literatura, portanto, não pode ser concebido de forma abstrata ou universalizante: ele precisa ser contextualizado historicamente e enfrentado em suas condições materiais, políticas e epistemológicas.

Nesse sentido, este capítulo assume um caráter abrangente, ao mesmo tempo em que delimita os contornos teórico-políticos da proposta pedagógica que será apresentada ao longo da dissertação. Trata-se de sustentar a ideia de que o direito à literatura não se restringe ao acesso aos livros, mas envolve o reconhecimento da leitura e da escrita como práticas de subjetivação, expressão e

reexistência, especialmente para sujeitos historicamente excluídos das narrativas legítimas.

É nesse horizonte que se insere o objeto desta pesquisa: a construção de uma sequência didática comprometida com a formação de pessoas leitoras por meio de práticas literárias antirracistas e decoloniais. Parte-se do princípio de que a escola, enquanto espaço de circulação de saberes e de disputa simbólica, deve assumir o compromisso ético de incluir, de forma estruturada e intencional, as produções literárias de autoria negra e periférica em seus currículos. Tal inclusão não pode ser pontual ou decorativa: é necessário que esses textos convoquem os estudantes a se reconhecerem como sujeitos da linguagem, capazes de interpretar o mundo e de produzir novas formas de dizê-lo.

Desse modo, este capítulo tem por função não apenas sustentar, do ponto de vista teórico e político, a concepção da literatura como direito humano fundamental, mas também delimitar os princípios que orientam a proposta pedagógica desenvolvida nesta pesquisa. Reconhecer a literatura como prática de subjetivação e resistência, especialmente em contextos marcados por desigualdades raciais e epistemológicas, é condição para pensar a escola como espaço em que novas narrativas podem emergir e circular de forma legítima.

É nesse horizonte que se insere a construção da sequência didática apresentada neste trabalho. Ao considerar que o acesso à literatura implica mais do que a disponibilização de livros, propõe-se uma experiência formativa que envolva o reconhecimento da linguagem como lugar de elaboração simbólica da vida. A valorização do direito à literatura, nesse caso, articula-se ao direito à autoria, à escuta e ao **encanto**, compreendido aqui como dimensão constitutiva do encontro entre o sujeito e o texto literário.

A centralidade atribuída ao encanto nesta proposta não se associa à idealização ou à abstração da experiência literária, mas à sua potência de afetar, deslocar e reconfigurar modos de sentir e de narrar o mundo. Incorporar essa perspectiva à elaboração da sequência didática é reconhecer que o trabalho com a literatura na escola não pode restringir-se à análise técnica de textos, devendo abrir espaço para a escuta sensível, para a criação e para a imaginação. Nesse sentido, este capítulo não apenas fundamenta a relevância do direito à literatura como princípio formativo, mas oferece os elementos necessários para justificar o percurso didático

que será apresentado nos capítulos seguintes — um percurso que se ancora na escrevivência como prática de escrita.

A discussão aqui desenvolvida, portanto, não se limita a um diagnóstico das ausências e barreiras enfrentadas por sujeitos negros no campo literário, mas propõe caminhos para tensionar essas ausências a partir da prática pedagógica. Ao afirmar que ler, escrever e existir são atos indissociáveis, este capítulo oferece as bases para compreender a sequência didática não como aplicação de conteúdo, mas como gesto ético-estético de reparação simbólica, escuta coletiva e valorização da presença negra na escola.

Por fim, o capítulo examina os obstáculos históricos que ainda dificultam a efetivação plena do direito à literatura para a população negra. Esses obstáculos incluem tanto a ausência de políticas públicas de democratização da leitura quanto a permanência de currículos eurocentrados e de práticas pedagógicas que mantêm a literatura negra à margem. Em resposta, esta pesquisa propõe uma abordagem que reconhece a literatura como prática de reexistência e como possibilidade de construção de outros mundos simbólicos — mundos nos quais os estudantes não apenas leem, mas são lidos; não apenas interpretam, mas também escrevem; não apenas resistem, mas encantam e reimaginam.

É com base nessa concepção que o próximo item aprofunda o debate sobre o direito ao encanto, compreendido como parte constitutiva da experiência literária. Para além da crítica e da denúncia, o encanto convoca a dimensão sensível da linguagem, permitindo imaginar-se para além das imposições da realidade. A fruição estética, a emoção e a fabulação não são acessórios na formação leitora — são, elas próprias, direito.

1.1 O DIREITO AO ENCANTO

A abordagem do direito à literatura fundamenta-se na concepção de que a literatura é um direito humano inalienável, ou seja, um direito fundamental à condição humana. Candido (1995, p. 178) sustenta que a leitura literária não deve ser vista apenas como uma prática cultural ou educacional, mas como um instrumento indispensável à formação integral do indivíduo. A literatura abre portas para a compreensão do mundo por meio da fruição estética, ampliando a capacidade do ser

humano de interpretar sua realidade, de desenvolver seu senso crítico e de experienciar diferentes perspectivas e contextos.

Sob essa ótica, a literatura não se limita ao entretenimento ou à simples transmissão de conhecimento. Ela atua como um fator de humanização, na medida em que permite ao indivíduo o acesso ao universo da fabulação — a capacidade de imaginar, criar e projetar universos ficcionais e poéticos. A fabulação, para Candido, é uma forma de o ser humano construir significados e relacionar-se com a realidade, proporcionando, por meio da linguagem, uma experiência transformadora e reflexiva. A partir da literatura, cria-se uma ponte entre o imaginário e o real, e, ao narrar histórias e situações, a literatura espelha os dilemas humanos, suas contradições, seus sonhos e suas angústias.

E é justamente por meio dessa fabulação, dessa elaboração linguística e estética da experiência do real, dessa espécie de “sonho acordado” feito linguagem, que o leitor forma-se e humaniza-se:

[...] ela [a literatura] tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco (Candido, 1995, p. 169).

A literatura, portanto, exerce um papel essencial na formação do sujeito enquanto ser social. Ao possibilitar o contato com múltiplas realidades, amplia a percepção de mundo, estimulando a empatia e a solidariedade. Essa vivência literária não é meramente passiva; pelo contrário, exige do leitor uma atitude ativa de interpretação e construção de sentidos. Por meio do encontro com diferentes narrativas, o indivíduo é levado a questionar sua própria realidade, refletindo criticamente sobre aspectos éticos, morais e sociais que moldam sua existência e a sociedade em que está inserido.

É essencial destacar que a discussão sobre a importância da literatura não se limita apenas à forma escrita. Em muitas sociedades, especialmente nas não formalmente letradas, há uma rica tradição de literatura oral, que desempenha papel fundamental na transmissão de saberes e cultura. A literatura, em seu sentido mais amplo, abrange tanto a oralidade quanto a escrita, e pode ser compreendida como uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (Candido, 1995, p. 242). Desde os mitos, canções e lendas até a poesia, a literatura está

presente de forma intrínseca na experiência humana. Como afirma Antonio Candido (1995, p. 242), “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. Nesse sentido, a literatura revela-se como um fenômeno cultural e universal que perpassa todas as épocas e sociedades.

Partindo dessa premissa, é possível evocar o conceito de oralitura, desenvolvido por Leda Maria Martins, que propõe uma fusão entre as categorias de escrita e oralidade, texto e imagem. Em sua abordagem, essas dimensões deixam de ser compreendidas como esferas dissociadas para se revelarem em uma perspectiva integradora, que reconhece a legitimidade estética, epistêmica e poética das tradições orais e corporais. Segundo Martins (2021, p. 41), a oralitura refere-se à complexa textura das performances orais e corporais, englobando seus funcionamentos, processos e sistemas próprios de inscrição dos saberes, os quais se transmitem por meio das corporeidades. Essa noção amplia a compreensão da literatura ao evidenciar o papel fundamental da oralidade na preservação da memória coletiva, das histórias partilhadas e das cosmovisões ancestrais, manifestadas por meio do gesto, do som e da presença. Assim, a oralitura aponta para um trânsito contínuo entre oralidade e escrita, desfazendo fronteiras rígidas e afirmando a potência expressiva das culturas enraizadas na performance. Ao enfatizar a esse termo, Martins não apenas amplia o conceito de literatura, mas também subverte a dicotomia entre escrita e oralidade, que historicamente privilegiou a escrita como forma superior de conhecimento.

O conceito de oralitura reconhece que os saberes transmitidos oralmente possuem um sistema próprio de inscrição na memória e na cultura, funcionando como uma grafia performática que deixa marcas tanto nos corpos quanto nas histórias coletivas. Assim, não é apenas uma forma de expressão artística, mas também uma forma de resistência, que valoriza as epistemologias corporais e orais de grupos tradicionalmente marginalizados pelo conhecimento acadêmico formal.

Conceitual e metodologicamente, oralitura designa a complexa textura das performances orais e corporais, seu funcionamento, os processos, procedimentos, meios e sistemas de inscrição dos saberes fundados e fundantes das epistemes corporais destacando neles o trânsito da memória, da história, das cosmovisões que pelas corporeidades se processam. E alude também à grafia desses saberes, como inscrições

performáticas e rasura da dicotomia entre oralidade e escrita (Martins, 2021, p. 41).

Essa perspectiva convida-nos a repensar a ideia de literatura como algo restrito ao texto escrito, expandindo nossa compreensão para incluir as múltiplas formas de narrativas e fabulações que são transmitidas por meio da palavra falada e das performances corporais. As tradições orais, muitas vezes desprezadas ou relegadas a um segundo plano, em comparação com a literatura escrita, têm uma importância vital na construção de identidades culturais, na preservação da memória e na transmissão de valores e histórias entre gerações. Portanto, reconhecer a oralitura como uma forma legítima de literatura é também reconhecer a pluralidade de vozes e de modos de conhecimento que coexistem no mundo.

Posto isso, retoma-se a perspectiva apontada por Candido, a qual aponta que o acesso à literatura é fundamental para a compreensão e reflexão sobre a própria condição humana, além de promover a alteridade e o entendimento entre diferentes grupos sociais. Ao defender esse direito, Candido enfatiza a importância de políticas públicas que garantam o acesso universal à leitura e à produção literária, reconhecendo a literatura como uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 1995, p. 113).

Dessa maneira, reconhecer a literatura como um direito é também reconhecer sua capacidade de atuar como agente transformador na vida das pessoas. Ao proporcionar o contato com a linguagem poética e ficcional, a literatura permite que o indivíduo aproxime-se de sua própria humanidade, entendendo-se como parte de um coletivo e desenvolvendo sua capacidade de ação e reflexão no mundo. A literatura, assim, não apenas forma o indivíduo em termos cognitivos e emocionais, mas também confirma e fortalece sua humanidade. Conforme aponta Candido:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza (Candido, 1995, p. 122).

Contudo, vale destacar que Antonio Candido, ao tratar da relação entre literatura e humanização, rejeita a ideia de que a literatura deva servir a um propósito moral ou pedagógico explícito, como tornar as pessoas melhores ou piores. Para ele, a humanização promovida pela literatura está enraizada em sua capacidade de articular as experiências humanas em uma forma estética, sem julgamentos maniqueístas sobre o bem ou o mal. A literatura não é um veículo para transformar o caráter humano segundo critérios éticos, mas sim um meio de expressar a complexidade da existência humana em toda a sua profundidade e contradição.

De acordo com Rildon Cosson (2012, p. 49), “a literatura não tem outro limite que a própria capacidade humana de significar”. Essa afirmação revela a amplitude da literatura como forma de expressão, destacando seu caráter ilimitado no que diz respeito à interpretação do mundo. A literatura transcende as barreiras do tempo, do espaço e das culturas, permitindo que cada indivíduo, ao ler ou escrever, atribua novos sentidos à realidade. É por meio da linguagem literária que o ser humano expressa suas emoções, questiona suas experiências e constrói significados que refletem tanto sua subjetividade quanto o contexto social em que está inserido.

Cosson (2012, p. 49) destaca ainda que a literatura é a “competência de fazer o mundo com as palavras”, o que significa que ela não apenas reflete o mundo, mas também o constrói. Cada obra literária, ao narrar uma história ou ao criar um universo poético, oferece aos leitores novas perspectivas e possibilidades de compreensão. Por meio dessa pluralidade de textos e formas, a literatura amplia os horizontes de quem lê, abrindo espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico, a partir do confronto com diferentes realidades e pontos de vista. Assim, o leitor é constantemente desafiado a questionar e a refletir sobre o mundo à sua volta, o que promove uma maior consciência de si mesmo e dos outros.

Ao afirmar que a literatura é um espaço de multiplicidade, Cosson (2011) também realça sua capacidade de promover a autonomia intelectual. A leitura literária, ao expor o indivíduo a uma diversidade de temas, estilos e narrativas, incentiva a formação de leitores críticos, capazes de interpretar e problematizar as diferentes nuances da vida e da sociedade. Essa autonomia intelectual surge da habilidade de

refletir sobre os textos, extrapolando os limites da compreensão superficial para alcançar uma visão mais aprofundada e complexa das questões humanas. Nesse sentido, a literatura torna-se um instrumento de emancipação, pois ela capacita o leitor a pensar de forma independente e a construir suas próprias interpretações da realidade.

Além disso, a “competência de fazer o mundo com as palavras” implica uma responsabilidade tanto para o leitor quanto para o escritor. Ao criar textos literários e interpretá-los, estamos envolvidos em um processo de reinterpretação do mundo, no qual os significados são constantemente negociados e transformados. A literatura não apenas reflete o mundo existente, retratando-o, mas oferece a possibilidade de criar novas realidades, de imaginar outras formas de ser e viver. É nesse processo criativo que reside o poder transformador da literatura, que vai além do entretenimento ou da mera fruição estética, tornando-se um espaço de questionamento e reconfiguração da realidade.

Nesse sentido, a presente pesquisa busca articular essa perspectiva com a necessidade de construir práticas pedagógicas que incentivem a produção de textos literários pelos próprios estudantes, ampliando a compreensão sobre a escrita como um espaço de enunciação e resistência. Ao considerar a literatura como um direito e um campo de experimentação, a dissertação propõe um diálogo entre a leitura e a produção textual, de modo que a literatura seja vista não apenas como objeto de estudo, mas como um campo de participação ativa. Assim, ao longo dessa investigação, são mobilizados conceitos como subjetivação e alteridade, fundamentais para compreender a escrita como um instrumento de formação e emancipação dos sujeitos. A relação entre literatura e educação, portanto, não se restringe ao ensino do cânone literário, mas à ampliação das possibilidades de expressão e pertencimento dos estudantes, o que será aprofundado na proposta de sequência didática apresentada no Capítulo 3.

1.1.1 Do direito ao sonho: o acesso à literatura à população negra

Todos nós temos o direito de ter acesso aos livros, à ficção à imaginação. A maior resistência que se possa encontrar na periferia seria o direito à invenção, o direito a ter futuro (Tenório, 2023).

Jeferson Tenório (2023) afirma, conforme destacado na epígrafe, que todos têm o direito de acessar os livros, a ficção e a imaginação, destacando que, nos contextos periféricos, a maior forma de resistência pode ser justamente o direito à invenção e à projeção de futuros. Essa perspectiva evidencia o papel fundamental da literatura como instrumento de resistência e reinvenção, especialmente para aqueles cujas histórias e existências foram historicamente silenciadas. O direito à literatura, à criação e à imaginação integra uma luta mais ampla por reconhecimento e valorização de subjetividades marginalizadas, revelando que a produção literária extrapola os limites do estético para se afirmar como prática política, social e transformadora.

Ao abordar a complexa questão do que é literatura, Marisa Lajolo (2001) enfatiza que as respostas a essa indagação são sempre provisórias e mutáveis. A afirmação de que “um texto pode vir a ser ou deixar de ser literatura ao longo do tempo” (Lajolo, 2001, p. 13) revela como a definição de literatura não é estática, mas sim um conceito que evolui em resposta a contextos sociais, históricos e culturais. Essa fluidez no entendimento do que constitui literatura é, em si, um reflexo das lutas e conflitos que marcam a trajetória da produção e recepção literária. A concepção de literatura está, portanto, intrinsecamente ligada ao ponto de vista de quem a analisa, ao significado que essa expressão assume em diferentes contextos e à situação específica em que se discute a questão (Lajolo, 2001, p. 16).

Essa multiplicidade de interpretações evidencia que a inserção da literatura na ordem do discurso é permeada por percalços e desafios. O funcionamento da literatura como um campo de saber não é desprovido de tensões, uma vez que está condicionado à relação dinâmica entre as práticas discursivas e os poderes que as sustentam. Michel Foucault (2001) contribui significativamente para essa discussão ao analisar como diferentes procedimentos sociais, políticos e ideológicos regulam a emergência e a circulação dos discursos na sociedade. Foucault argumenta que nem todo discurso torna-se parte da ordem do discurso¹; algumas vozes são silenciadas ou marginalizadas em função de fatores como classe social, gênero, raça e contexto histórico.

Segundo Foucault (1996, p. 9), *ordem do discurso* diz respeito ao conjunto de procedimentos que regulam a produção, a circulação e o controle do que pode ou não ser dito em uma sociedade. Trata-se de um sistema que estabelece quais discursos são considerados legítimos, quem tem o direito de falar, em que condições, e quais enunciados são silenciados ou desqualificados.

Dessa forma, destaca-se que a literatura não é apenas um campo de expressão artística, mas também um espaço de poder e resistência. O controle sobre quem pode produzir, bem como veicular, discursos literários está ligado a relações de poder que determinam quais narrativas são legitimadas e quais são relegadas ao esquecimento. Portanto, a literatura torna-se um campo de batalha no qual se disputam significados e representações, revelando a interseção entre arte e política. A forma como a literatura é definida e reconhecida pode, por exemplo, refletir ou desafiar as hierarquias sociais estabelecidas, evidenciando que o que é considerado literatura é, muitas vezes, uma construção social.

Nesse sentido, entende-se que a definição de literatura não se limita a critérios estéticos ou formais, mas abrange questões sociais e políticas que influenciam a produção e o reconhecimento de obras literárias. Em um contexto contemporâneo, a emergência de novas vozes, como a de autores marginalizados, propõe uma reavaliação do que é literatura, expandindo a definição para incluir narrativas antes excluídas do cânone literário. Assim, a literatura transforma-se em um espaço de resistência, em que diferentes experiências e identidades buscam visibilidade e reconhecimento.

Candido (1995), por sua vez, destaca a importância da literatura empenhada, isto é, aquela que assume um posicionamento diante de questões sociais, reconhecendo seu potencial de contribuição para a luta pela garantia dos direitos humanos. Para ele, a literatura não apenas tem a capacidade de apontar e questionar problemas de relevância social, mas também desempenha um papel fundamental na formação crítica dos indivíduos. Além disso, o autor defende que, para que a literatura seja assegurada como um direito inalienável, é imprescindível superar a dicotomia entre cultura popular e erudita, pois essa distinção reforça processos de marginalização e desigualdade ao hierarquizar o valor e o acesso à cultura (Candido, 1995, p. 191).

No entanto, no que se refere ao acesso à literatura pela população negra, é necessário ir além da simples distinção cultural entre obras populares e eruditas. O acesso à literatura pelos negros não deve ser entendido apenas como inclusão no consumo de obras já existentes, mas também como a valorização e promoção da produção literária negra. Nesse sentido, bell hooks traz uma contribuição importante ao destacar a representação e o empoderamento proporcionados pela literatura. hooks (1995) aponta que a literatura é um campo de luta no qual os negros,

especialmente as mulheres negras, podem reescrever suas próprias histórias e desafiar narrativas opressivas. O ato de escrever, portanto, torna-se um ato político que questiona a dominação e reivindica novas formas de ser e existir no mundo. O efeito do poder que a manutenção do mito da mulher negra como apenas um corpo sem mente é o silêncio.

A construção do imaginário social da mulher negra como sujeito submetido a outrem perpetua lugares sociais subalternos e a não legitimação do conhecimento produzido por ela no campo científico, político e social. Sendo assim:

É o conceito ocidental sexista/racista de quem e o quê é um intelectual que elimina a possibilidade de nos lembrarmos de negras como representativas de uma vocação intelectual. Na verdade, dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca, toda a cultura atua para negar às mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente, torna o domínio intelectual um lugar “interdito” (hooks, 1995, p. 468).

São numerosas as discussões acerca dos critérios que podem ser postulados para a definição ou categorização do que constitui a literatura afro-brasileira e/ou literatura negra e caracteriza-a. Nesse sentido, visando a aprofundar esse importante debate, Duarte (2008) apresenta alguns critérios fundamentais que possibilitam compreender as múltiplas dimensões desse campo literário específico.

O primeiro critério é a temática, que coloca o negro como o tema central dessa literatura. A literatura afro-brasileira, segundo Duarte (2008), deve abordar diretamente as experiências e os desafios da população negra no Brasil, evidenciando as marcas do racismo, da escravidão e da resistência na construção da identidade afrodescendente. Essa temática não se limita a representar o negro de forma estereotipada ou superficial, mas se aprofunda nas complexidades sociais, históricas e culturais que circundam essa população, conforme aponta o autor:

[...] a abordagem das condições passadas e presentes de existência dos afrodescendentes no Brasil não pode ser considerada obrigatória, nem se transformar numa camisa de força para o autor, o que redundaria em visível empobrecimento. Por outro lado, nada impede que a matéria ou o assunto negro estejam presentes da escrita dos brancos. Desde as primeiras manifestações das vanguardas estéticas do século XX, uma forte tendência negrista parte das apropriações cubistas do imaginário africano e se estende a outras artes e outros países, em especial no modernismo brasileiro. Dessa postura decorrem textos hoje considerados clássicos. Deste modo, a adoção da temática afro não deve ser considerada isoladamente e, sim, em

sua interação com outros fatores como autoria e o ponto de vista (Duarte, 2018, p. 04).

O segundo critério abordado por Duarte refere-se à autoria. Segundo o autor, a literatura afro-brasileira é produzida predominantemente por escritores afro-brasileiros, cujas vivências pessoais e familiares foram marcadas pela diáspora africana e pelo complexo processo de miscigenação inerente à história brasileira. No entanto, Duarte alerta que a origem racial do escritor, por si só, não é suficiente para categorizar automaticamente sua obra como pertencente à literatura afro-brasileira. É preciso considerar também como essas experiências e identidades influenciam a obra literária.

Nesse contexto, torna-se relevante discutir a questão da representação e da voz dos sujeitos subalternos, conforme proposto pela crítica literária Gayatri Chakravorty Spivak. Para Spivak (2010), os subalternos são definidos como indivíduos pertencentes às camadas mais baixas da sociedade, excluídos do poder, dos mercados, da representação política e da possibilidade de participação plena no estrato social dominante. Entretanto, ela critica a abordagem essencialista dessa categoria, argumentando que o subalterno é um sujeito heterogêneo e irreduzível, não devendo ser reduzido a uma identidade monolítica e estática.

A famosa questão levantada por Spivak, “pode o subalterno falar?”, não implica uma incapacidade intrínseca desses sujeitos de expressarem suas próprias vozes. Pelo contrário, refere-se às condições sob as quais essa voz pode emergir como autorrepresentação legítima, em oposição às representações produzidas por discursos intelectuais hegemônicos que frequentemente reduzem e imobilizam o subalterno no papel do “outro”. Spivak (1988) problematiza as condições estruturais que frequentemente silenciam essas vozes ou distorcem-nas, argumentando que, mesmo quando o subalterno se expressa, essa expressão é frequentemente mediada por estruturas dominantes que comprometem sua autonomia e autenticidade.

O terceiro critério refere-se ao ponto de vista. A literatura afro-brasileira deve expressar uma perspectiva alinhada às experiências, histórias e culturas da população negra. Isso significa que o texto literário deve ser consciente das questões que afetam essa comunidade, como racismo estrutural, desigualdade social e violência histórica. O ponto de vista é essencial para garantir que o discurso da obra esteja comprometido com a realidade afro-brasileira, refletindo suas vivências e lutas.

O quarto critério é a linguagem, que deve ser marcada por uma discursividade própria. Duarte (2008) destaca que a literatura afro-brasileira incorpora ritmos, expressões e vocabulário provenientes da tradição africana e das práticas culturais afrodescendentes no Brasil. A musicalidade, os ritmos e a oralidade são fundamentais para constituir uma linguagem autêntica, que expressa as vozes afrodescendentes. Essa inovação estética reflete a ancestralidade africana e sua influência no território brasileiro.

O quinto e último critério é a formação de um público leitor afrodescendente. Duarte argumenta que a literatura afro-brasileira busca dialogar diretamente com a comunidade afrodescendente, oferecendo representações que se relacionam com suas experiências e identidades. Isso a diferencia da literatura hegemônica tradicionalmente voltada para um público branco. A formação de um público leitor afrodescendente é crucial para que essa literatura cumpra seu papel de valorização e reafirmação identitária, possibilitando a construção de um espaço literário no qual os negros possam se reconhecer.

Os critérios propostos por Duarte (2008) não devem ser considerados de forma isolada. É a interação entre temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público que determina o pertencimento de uma obra à tradição afro-brasileira. Dessa forma, não basta que uma obra atenda a apenas um critério; ela deve refletir a complexidade e a riqueza da experiência afrodescendente no Brasil. Isso implica compreender profundamente as particularidades sociais e históricas que moldam essa produção literária, garantindo uma representação fiel das vivências dessa população.

Embora os sentidos não sejam consensuais entre escritores, e tampouco para a crítica literária, conta-se aqui com uma ideia de literatura negra atrelada a uma questão de voz a partir de uma vivência específica: a experiência do sujeito negro sob sua própria perspectiva; em uma sociedade de valores coloniais. Segundo a escritora e crítica Conceição Evaristo:

O que caracteriza uma literatura negra não é somente a cor da pele ou as origens étnicas do escritor, mas a maneira como ele vai viver em si a condição e a aventura de ser um negro escritor. Não podemos deixar de considerar que a experiência negra numa sociedade definida, arrumada e orientada por valores brancos é pessoal e intransferível. E, se há um comprometimento entre o fazer literário do escritor e essa experiência pessoal, singular, única, se ele se faz enunciando essa vivência negra, marcando ideologicamente o seu espaço, a sua presença, a sua escolha por uma fala afirmativa, de um

discurso outro – diferente e diferenciador do discurso institucionalizado sobre o negro – podemos ler em sua criação referências de uma literatura negra (Evaristo, 2015 p.143).

Desse modo, entende-se que Conceição Evaristo complementa essa perspectiva ao afirmar que o que caracteriza a literatura negra é o compromisso do escritor em viver sua condição racial de forma autêntica e enunciá-la, trazendo experiências que desafiam os valores dominantes. Essa literatura diferencia-se ao promover discursos alternativos à narrativa institucionalizada sobre a população negra, tornando-se um território de luta e afirmação, alinhado à reflexão inicial de Tenório sobre o direito ao sonho e à invenção.

Ainda nesse contexto, o escritor e crítico literário Edimilson de Almeida Pereira aborda essa questão empregando o conceito de “vertente afro-brasileira”. Em suas palavras, trata-se de uma literatura concebida a partir da pluralidade linguística, das diversas nuances culturais e dos variados sujeitos que a enunciam. Assim, Pereira propõe que essa vertente seja entendida menos como uma literatura fundacional, centrada em aspectos específicos relacionados a gênero ou etnia, e mais como uma literatura de risco, que questiona constantemente suas próprias fronteiras e acolhe a multiplicidade de vozes existentes na sociedade (Pereira, 2010, p. 332).

Desse modo, mais do que buscar critérios pré-determinados e possivelmente limitadores para classificar um autor como pertencente ou não à literatura negra ou afro-brasileira, é essencial analisar cuidadosamente os textos a partir das questões que cada obra literária levanta. Tal análise permite compreender como o contexto étnico-racial influencia na construção do ponto de vista narrativo, da forma e do conteúdo das obras, sem impor-lhes uma obrigação normativa ou restritiva, preservando, portanto, sua liberdade criativa e a complexidade das identidades representadas.

A literatura negra, nesse sentido, encontra pontos de convergência com o conceito de “literatura menor”, desenvolvido por Deleuze e Guattari (1975). Esses autores definem a literatura menor como “a condição revolucionária de toda literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida)” (Deleuze; Guattari, 1977, p. 28). Essa literatura caracteriza-se pela desterritorialização da língua, politização do discurso e agenciamento coletivo da enunciação.

A desterritorialização da língua, segundo Deleuze e Guattari (1975), não significa sua desvalorização ou perda, mas sim sua reconfiguração como um

instrumento de resistência: “[...] impossibilidade de não escrever, impossibilidade de escrever em alemão, impossibilidade de escrever de outra maneira” (Deleuze; Guatarri, 1975, p. 25). Assim, a literatura menor emerge como um espaço de ruptura que desafia estruturas linguísticas e culturais dominantes, um processo que se assemelha à escrita afro-brasileira, que se apoia em oralidade, ancestralidade e resistência histórica.

Além disso, a literatura menor possui uma dimensão essencialmente política, pois cada caso individual é imediatamente ligado a uma questão social ampla, conforme vemos na afirmação abaixo:

“A Literatura Menor é totalmente diferente: seu espaço exíguo faz com que cada caso individual seja imediatamente ligado à política [...] aumentado [...] na medida em que outra história se agita nele” (Deleuze; Guatarri, 1975, p. 25).

Essa dimensão política também está presente na literatura afro-brasileira, que denuncia o racismo estrutural e propõe novas representações da identidade negra.

A terceira característica da literatura menor, segundo Deleuze e Guattari (1975), é seu agenciamento coletivo. Diferente da literatura tradicionalmente canônica, que se estrutura sobre a individualidade do autor, a literatura menor fortalece uma identidade coletiva e dá voz a comunidades historicamente marginalizadas, sendo que

[...] É a literatura que produz uma solidariedade ativa, apesar do ceticismo; e se o escritor está à margem ou afastado de sua frágil comunidade, esta situação o coloca ainda mais em condição de exprimir uma outra comunidade potencial, de forjar os meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade (Deleuze; Guatarri, 1975, p. 27).

Dessa maneira, entende-se que a interseção entre a literatura menor e a literatura negra pode ser observada na forma como ambas desafiam o cânone e promovem narrativas alternativas àquelas impostas por discursos dominantes. Conceição Evaristo (2015) reforça essa perspectiva ao afirmar no excerto seguinte que “o que caracteriza uma literatura negra não é somente a cor da pele ou as origens étnicas do escritor, mas a maneira como ele vai viver em si a condição e a aventura de ser um negro escritor” (Evaristo, 2015, p. 143). Assim, tanto a literatura menor quanto a literatura negra configuram-se como espaços de afirmação e luta, permitindo

que sujeitos histórica e sistematicamente marginalizados reivindiquem seu direito à criação e à imaginação.

Portanto, ao considerar a interseção entre literatura menor e literatura negra, percebe-se que ambas operam como forças de resistência e subversão dentro do campo literário. Elas reconfiguram o discurso hegemônico ao trazerem à tona vozes historicamente silenciadas e ao promoverem a reconstrução de identidades marginalizadas. Dessa forma, a valorização dessas produções não apenas amplia os horizontes da literatura como um todo, mas também contribui para a transformação das estruturas sociais que, por muito tempo, legitimaram exclusões e apagamentos.

Nesse sentido, o direito ao sonho, ao acesso à literatura e à invenção, como proposto por Jeferson Tenório (2023), encontra na literatura negra e na literatura menor um campo de resistência e reivindicação. Ambas as formas literárias rompem com estruturas hegemônicas e possibilitam que grupos historicamente excluídos possam narrar suas próprias histórias e construir futuros possíveis. No contexto dessa pesquisa, que investiga a mobilização da experimentação da escrita literária na juventude, essas discussões tornam-se fundamentais. A escrita juvenil, ao dialogar com os princípios da literatura negra e da literatura menor, atua como um meio de resistência e insurgência, permitindo que jovens escritores ressignifiquem suas vivências e construam novas formas de representação e pertencimento social.

1.2 FORMAÇÃO LITERÁRIA EM DISPUTA: PERSPECTIVAS CRÍTICAS E OLHARES DECOLONIAIS

Na escola, lembro de crianças brancas sentadas na frente da sala de aula, enquanto as crianças negras se sentavam atrás. De nós, dos fundos da sala, era exigido que escrevêssemos com as mesmas palavras das crianças da frente “porque somos todos iguais”, dizia a professora. Nos pediam para ler sobre a época dos “descobrimientos portugueses”, embora não nos lembrássemos de termos sido descobertas/os. Pediam que escrevêssemos sobre o grande legado da colonização, embora só pudéssemos lembrar do roubo e da humilhação. E nos pediam que não perguntássemos sobre nossos heróis e heroínas de África, porque elas/eles eram terroristas e rebeldes. Que ótima maneira de colonizar, isto é, ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador (Kilomba, 2019, p. 65).

O relato de Grada Kilomba (2019, p. 65) — “Na escola, lembro de crianças brancas sentadas na frente da sala de aula, enquanto as crianças negras se sentavam atrás” — explicita a manutenção, no espaço escolar, de estruturas hierárquicas herdadas do colonialismo. A exigência de que se escreva com as mesmas palavras das crianças brancas “porque somos todos iguais” revela uma falsa noção de universalidade, que ignora as especificidades históricas, culturais e identitárias da população negra. A imposição de uma narrativa sobre os “descobrimientos portugueses” e sobre o “grande legado da colonização” é indicativa de um processo de silenciamento e apagamento sistemático das experiências negras, configurando uma violência epistemológica que reforça desigualdades raciais e a marginalização de saberes outros.

A promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nos artigos 26-A e 79-B, constitui um marco na luta por uma educação antirracista, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos da educação básica, em escolas públicas e privadas. Essa legislação representa um esforço de valorização e reconhecimento das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros, bem como um gesto de reparação histórica diante dos mais de 400 anos de escravização vividos no Brasil.

A esse movimento soma-se a Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Conforme esse documento, as pedagogias de combate ao racismo e às discriminações têm como objetivo “fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra”, de modo a promover o orgulho da origem africana e o reconhecimento das influências culturais, históricas e sociais dos povos negros no modo de ser, viver e se relacionar dos brasileiros (Brasil, 2004, p. 16).

Para compreender o contexto dessa legislação, é necessário retomar o debate sobre o currículo escolar a partir da Constituição Federal de 1988, que propôs a universalização do acesso à educação e a definição de uma base curricular comum. Desde então, diversos documentos — como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — têm buscado normatizar o que se deve ensinar nas escolas brasileiras.

A BNCC, aprovada em 2017, define um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (Brasil, 2017, p. 7). Contudo, o discurso de universalização presente no documento pode se revelar problemático se não for acompanhado da valorização da diversidade dos sujeitos presentes no espaço escolar. A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2020, p. 234) salienta que “os sujeitos diversos uns dos outros se encontrem”, o que implica considerar suas singularidades culturais, sociais e históricas como parte constitutiva do currículo, conforme apresentado no trecho:

O trato pedagógico da diversidade é algo complexo. E exige o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais. Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. Representa entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano. Isso nos coloca diante de diversos espaços sociais em que o educativo acontece e nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar. Coloca-nos também diante do desafio da mudança de valores, de lógicas e de representações sobre o outro, principalmente aqueles que fazem parte dos grupos historicamente excluídos da sociedade (Gomes, 2003, p. 74-75).

Posto isso, é fundamental reconhecer que as políticas educacionais devem ser continuamente revistas para responder às mudanças sociais e culturais. A construção de um currículo democrático passa pela inclusão dos saberes produzidos por sujeitos historicamente marginalizados, o que exige uma transformação no modo como se concebe a escola e sua função social. A educação, nesse contexto, deve ser um instrumento de transformação, como defende Gomes (2001), ao afirmar que a escola precisa ser espaço de reconhecimento das múltiplas identidades e de combate à discriminação racial.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais surgem como instrumento fundamental na orientação de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e a justiça social. Elas reforçam que o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana deve ocorrer por meio de diferentes estratégias e atividades, sejam curriculares ou extracurriculares. Tais práticas devem abranger a explicitação e a interpretação de raciocínios de raiz

africana, a promoção de diálogos interculturais e a criação de espaços de escuta e expressão das identidades étnico-raciais (Brasil, 2013, p. 505).

Com base nessas diretrizes, entende-se que a implementação da Lei 10.639/03 não pode ser encarada como uma ação meramente simbólica, mas como uma oportunidade concreta de mudança estrutural no sistema educacional brasileiro. Sua efetivação possibilita a ampliação do repertório cultural dos estudantes e promove o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira, historicamente silenciadas no ambiente escolar. Como reforça Nilma Lino Gomes (2003, p. 74-75), tratar pedagogicamente a diversidade exige não apenas o reconhecimento das diferenças, mas também a garantia de direitos e a superação de modelos curriculares uniformizadores e eurocentrados.

Assim, o reconhecimento da diversidade como fundamento da identidade nacional impõe uma reavaliação de concepções ainda vigentes no campo educacional. As próprias Diretrizes Curriculares indicam que é necessário compreender “raça” como uma construção social forjada nas tensas e desiguais relações entre brancos e negros, rompendo com o conceito biológico superado (Brasil, 2004, p. 13). A persistência de estigmas relacionados à cor da pele e ao tipo de cabelo reforça desigualdades estruturais que devem ser enfrentadas por meio de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça racial.

Dessa forma, a efetivação da Lei 10.639/03 demanda uma reconfiguração das práticas pedagógicas escolares. Essa reestruturação implica o desenvolvimento de propostas curriculares interdisciplinares, capazes de integrar as narrativas africanas e afro-brasileiras aos diferentes campos do saber. Trata-se de um processo que não se limita à inserção pontual de conteúdos, mas que exige uma revisão crítica das epistemologias que sustentam o currículo, promovendo uma educação que dialogue com a realidade plural dos sujeitos escolares.

Essa necessidade de transformação estrutural encontra respaldo na história de luta do Movimento Negro, cuja atuação foi decisiva para a promulgação da referida lei. É imprescindível lembrar que a Lei 10.639/03 é resultado de uma longa trajetória de mobilização política e social. Desde a década de 1980, o movimento tem denunciado os conteúdos escolares carregados de preconceitos, reivindicado a formação docente voltada para as relações étnico-raciais e exigido a valorização da presença negra na história e na cultura brasileira. Como observa o historiador Petronio Domingues (2007, p. 115-116), a defesa de uma literatura negra surge nesse contexto

como contraponto ao cânone eurocêntrico, reivindicando um espaço legítimo e necessário para a produção literária afrodescendente nas escolas.

Isto é, o Movimento Negro foi central na luta por políticas de ações afirmativas, como a implementação das cotas raciais no ensino superior. Tais conquistas, como afirma Domingues (2020, p. 139), não foram dádivas do Estado, mas fruto da resistência articulada dos movimentos sociais negros. Gomes (2011, p. 151) acrescenta que essas ações expressam a consolidação de práticas e saberes históricos da comunidade negra, sistematizados em estratégias de enfrentamento das desigualdades raciais nos mais diversos âmbitos da vida social.

Nessa perspectiva, a educação deve ser concebida como prática de liberdade, conforme propõe bell hooks (2013). O processo de descolonização dos currículos escolares representa uma das frentes essenciais dessa prática libertadora, na medida em que exige o tensionamento das epistemologias hegemônicas e a valorização das epistemologias negras como instrumento de reconstrução da realidade educacional. O campo do saber, historicamente moldado por lógicas coloniais, precisa ser reconfigurado, de modo que a diversidade seja reconhecida e consolidada como valor estruturante da sociedade brasileira.

Nesse mesmo sentido, a escola deve consolidar-se como espaço privilegiado de convivência e valorização das múltiplas culturas que compõem a sociedade. Para isso, é necessário promover práticas educativas que estimulem o diálogo entre diferentes visões de mundo, saberes e expressões culturais. Gomes (2001, p. 91) afirma que:

possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã.

Trata-se, portanto, de um projeto educacional que reconhece o encontro intercultural como base de uma educação libertadora, nos moldes defendidos também por Paulo Freire.

Dessa forma, entende-se que a literatura afro-brasileira, nesse contexto, deve ser escolarizada de maneira crítica, mas sem perder sua potência estética, poética e subjetiva. Como aponta Soares (2011, p. 42), “não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar ‘saber escolar’, se escolarize”, uma vez que a escolarização é “processo inevitável, porque é da essência

mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui.” A autora ressalta, contudo, que essa escolarização não deve ser vista com conotação pejorativa, pois “significaria negar a própria escola”. Ao contrário, deve-se aproveitá-la como oportunidade para desenvolver práticas pedagógicas criativas e emancipadoras.

Com base nessa compreensão, o papel do professor torna-se central no processo de mediação entre os textos literários e os estudantes. A mediação docente deve garantir que os alunos sintam-se representados e reconhecidos nas obras literárias trabalhadas em sala de aula. A leitura de histórias com protagonistas negros, a apresentação de imagens que retratem positivamente sujeitos negros em diferentes esferas sociais e a construção de um imaginário de país plural são estratégias possíveis para a efetivação de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. Como reforça Soares (2011), cabe ao professor utilizar o livro didático como meio, e não como fim, reconhecendo suas limitações e explorando caminhos alternativos para a valorização da diversidade.

Essa perspectiva dialoga diretamente com os objetivos dessa pesquisa, que propõe uma sequência didática voltada à formação do leitor literário a partir da escrevivência como prática de autoria e reconhecimento. Nesse sentido, compreender como os discursos de mulheres negras constroem sentidos e identidades é fundamental para pensar a literatura na escola como espaço de escuta e de reexistência. No livro *Discursos de mulheres negras: construção de sentidos e identidade* (2024), Rodrigues e Brait analisam como mulheres negras, ao se engajarem em práticas discursivas atravessadas por textos literários com temática étnico-racial, constroem narrativas que afirmam a memória, a ancestralidade e a agência de seus corpos e histórias. Essas vozes, ao romperem com silenciamentos impostos por séculos de colonialidade, tornam-se referências potentes para o trabalho pedagógico comprometido com a justiça social e racial.

Assim, ao reconhecer os discursos de mulheres negras como lugares legítimos de produção de conhecimento e de subjetividade, essa dissertação reivindica a centralidade de práticas literárias que permitam aos jovens leitores apropriarem-se da palavra como gesto de mundo, tal como propõe a escrevivência de Conceição Evaristo. A mediação docente, nesse contexto, não se limita a aproximar texto e estudante, mas torna-se ação política e sensível, capaz de mobilizar a literatura como caminho de elaboração de si, de denúncia das opressões e de imaginação de futuros outros.

Nesse sentido, a educação antirracista, entendida como desdobramento da prática de liberdade, não pode continuar reproduzindo um edifício teórico que ignora o mundo afrodiaspórico, aspecto fundamental da constituição da identidade nacional. A descolonização dos currículos acompanha as transformações paradigmáticas da sociedade brasileira e deve ser assumida como metodologia central de formação das mentalidades, especialmente em um país fundado sobre a escravidão. Como enfatiza hooks (2013), a intervenção crítica no campo do saber — espaço privilegiado de manutenção do pensamento hegemônico — deve ocorrer por meio da valorização das contribuições e tradições do pensamento negro, em uma perspectiva decolonial.

Destaca-se, ainda, que a metodologia dessa pesquisa apoia-se na escolarização da literatura afro-brasileira como meio de oferecer aos estudantes oportunidades de reconhecimento e expressão. Ao inserir essa literatura no cotidiano escolar, busca-se permitir que os alunos reconheçam-se em suas narrativas, manifestem suas experiências e ressignifiquem as posições historicamente inferiorizadas às quais foram submetidos por práticas racistas. Tal proposta visa não apenas a formar leitores literários, mas também sujeitos conscientes de sua história e identidade, capazes de intervir criticamente na realidade.

Nesse processo de escolarização, como ressalta Soares (2011, p. 42), a escola organiza-se por meio de “procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.”, os quais determinam “um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.)”. Assim, o saber literário, ao ser incorporado ao currículo, passa por um processo inevitável de sistematização, que não deve ser confundido com a neutralização de seu potencial formativo. Pelo contrário, cabe ao professor criar condições para que essa literatura atue como ferramenta de transformação social.

Soares (2011) ainda propõe que esse espaço escolarizado seja também um espaço de criação. A autora defende que a escolarização da literatura não deve restringir o potencial poético e criativo dos estudantes, mas antes ampliá-lo. Isso exige que o professor esteja atento às necessidades de todos os alunos — negros e brancos — e promova práticas equitativas e representativas.

Historicamente, a literatura e as produções culturais negras foram marginalizadas no contexto escolar. Nesse sentido, torna-se urgente incorporá-las às

práticas pedagógicas de maneira sistemática, crítica e interdisciplinar. Valorizar essas produções no ambiente escolar é um passo essencial para a construção de uma educação equitativa, que reconheça a pluralidade de vozes constituintes da formação histórica e cultural brasileira. O resgate da memória da população negra deve ser compreendido, portanto, como uma ação educativa que beneficia toda a comunidade escolar, independentemente da origem étnico-racial de seus membros. Munanga (2000, p. 16) enfatiza que:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um a seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

A implementação da Lei 10.639/03 evidencia que não se trata apenas do ensino de História, mas da inserção da cultura afro-brasileira de modo transversal. Isso exige um trabalho pedagógico que envolva diversas disciplinas, contribuindo para uma reterritorialização da cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Tal processo não se efetiva apenas com a existência da lei, muitas vezes negligenciada pelas instituições escolares e ausente nos livros didáticos, que permanecem ideologicamente engessados. É imprescindível, portanto, o papel ativo dos professores como mediadores desse processo. O ensino da cultura afro-brasileira deve ser responsabilidade de todos os docentes, conforme defende Vergani (2000, p. 54), ao ressaltar a importância de uma abordagem etnomatemática:

[...] lidando com a inteireza racional, psíquica, emocional, social e cultural do homem, em uma postura criativa que ecoa a diferentes níveis e segundo diferentes graus de profundidade, superando o desequilíbrio causado pela fragmentação disciplinar, contribuindo para a transformação positiva do mundo. Nesse sentido, pode-se pensar em uma Educação Etnomatemática para as relações étnico-raciais a favor da valorização da cultura e das ciências de matriz africana, atuando sobre a discriminação e a exclusão buscando o pleno exercício da cidadania.

Ampliando essa perspectiva, torna-se indispensável que os docentes estejam devidamente preparados para reconhecer as múltiplas manifestações do racismo no cotidiano escolar e enfrentá-las. Tal preparo deve refletir-se em práticas pedagógicas fundamentadas no respeito à diversidade étnico-racial, no acolhimento das subjetividades historicamente marginalizadas e na efetivação dos direitos educacionais dos estudantes negros. Essa atuação docente crítica e comprometida converge com as reflexões de Munanga (2000, p. 7), ao afirmar que:

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional.

A formação de uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais, no entanto, não se restringe ao ambiente escolar. Ela está intrinsecamente relacionada às lutas históricas por equidade promovidas pelo Movimento Negro, que tem reivindicado políticas públicas transformadoras.

Nesse sentido, Gomes (2011, p. 151) destaca o papel das ações afirmativas como mecanismos de correção das desigualdades estruturais, ressaltando que tais iniciativas extrapolam a questão das cotas raciais e envolvem uma disputa mais ampla por igualdade de oportunidades em diversos campos da vida social — como o mercado de trabalho, a mídia, a saúde e a universidade. Além disso, essas ações constituem um espaço de articulação e valorização de saberes produzidos e sistematizados pelas comunidades negras ao longo de sua trajetória de resistência.

A partir dessa compreensão, a educação deve ser concebida como prática emancipadora, capaz de confrontar estruturas teóricas que historicamente silenciaram o legado afrodiaspórico — elemento central na constituição da identidade nacional. A descolonização dos currículos escolares, nesse contexto, não se resume à inclusão pontual de conteúdos afro-brasileiros, mas demanda uma revisão profunda dos paradigmas pedagógicos e epistemológicos que regem o processo educativo. Em uma sociedade marcada por desigualdades históricas decorrentes da escravidão, essa reconfiguração curricular é condição essencial para a construção de um projeto educativo orientado pela justiça social e pelo reconhecimento da diversidade.

Nesse movimento, a valorização dos saberes produzidos por intelectuais e comunidades negras deve ser incorporada como instrumento de transformação dos processos formativos. A escola, enquanto espaço de convergência de distintas experiências étnico-raciais e culturais, tem o dever de promover uma educação que não apenas reconheça a pluralidade, mas a constitua como eixo estruturante do currículo. Como enfatiza Gomes (2001, p. 91),

possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã.

Essa abordagem, portanto, alinha-se aos princípios de uma educação libertadora, nos moldes propostos por Paulo Freire, ao promover o protagonismo de vozes historicamente subalternizadas.

A partir dessa perspectiva, a metodologia adotada nessa pesquisa fundamenta-se na escolarização da literatura afro-brasileira, concebida como uma estratégia formativa voltada à construção do pensamento crítico e ao fortalecimento das identidades negras. Ou seja, a proposta visa proporcionar aos estudantes oportunidades de reconhecimento e expressão por meio da arte literária, permitindo-lhes narrar suas vivências e ressignificar os sentidos atribuídos às suas trajetórias, muitas vezes marcadas por processos de exclusão racial. O processo de escolarização da literatura — entendido aqui como a formalização dos saberes no interior da escola — deve ser compreendido não como um ato de neutralização, mas como uma mediação necessária, que, quando intencionalmente orientada, pode contribuir para práticas pedagógicas antirracistas. Como esclarece Soares (2011, p. 42):

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias [...] Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar 'saber escolar', se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola.

Compreende-se, portanto, que a escolarização da literatura de autoria negra, quando orientada por uma intencionalidade pedagógica crítica e comprometida com a

equidade racial, constitui uma via potente para a reconfiguração dos modos de leitura do mundo e de si mesmo. Inserida no escopo de uma educação antirracista, essa abordagem torna-se eixo central na formação de sujeitos conscientes de seu papel social e capazes de atuar frente às estruturas de exclusão historicamente consolidadas. Trata-se, nesse sentido, de um projeto político-pedagógico que reconhece a diversidade como princípio constitutivo do conhecimento e mobiliza-a como força transformadora no espaço educativo.

É com base nessa perspectiva que essa pesquisa propõe uma sequência didática alicerçada no conceito de escrevivência como estratégia de aproximação entre os jovens e a literatura de ancestralidade negra. Ancorada nos referenciais da decolonialidade, a proposta visa à formação de leitores literários críticos, aptos a identificar-se nas narrativas, ressignificar suas vivências e afirmar suas identidades. A escrevivência, concebida como prática de resistência e expressão das subjetividades historicamente silenciadas, revela-se um instrumento na produção de novas formas de narrar e de existir. Por meio da palavra escrita, os estudantes passam a ocupar o lugar de autores de suas próprias histórias, reinscrevendo-se no mundo e construindo sentidos de pertencimento.

1.3 POR QUE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA?

Ao descobrir que histórias ajudavam estudantes a pensar criticamente, compartilhei as minhas e incentivei estudantes a compartilharem as suas. Esse exercício nos permite ouvir cada história individual e também nos dá oportunidade de ouvir a voz de cada um. Uma das formas de nos tornarmos uma comunidade de aprendizagem é compartilhar e receber as histórias uns dos outros; é um ritual de comunhão que abre nossas mentes e nossos corações

(hooks, 2020, p. 92).

Para iniciar esta seção, destaca-se a reflexão de bell hooks (2020) sobre suas experiências como educadora comprometida com a promoção do pensamento crítico. A autora enfatiza a importância da contação de histórias em um projeto educativo voltado para a justiça social, ressaltando que as narrativas, ao estabelecerem conexões profundas entre indivíduos, podem ter um caráter terapêutico, promovendo um espaço seguro para a troca de experiências. Embora hooks não se refira especificamente à literatura, sua perspectiva sobre o poder das histórias pode ser

estendida à ficção, a qual, conforme argumenta Antonio Candido (1995), possui a capacidade de fomentar conexões e promover entendimentos mútuos.

Sem adentrar uma historiografia crítica do complexo debate que intersecciona os estudos pós-coloniais, subalternos, culturais e multiculturais, ressalta-se a relevância dessas propostas epistemológicas para a análise dos processos constitutivos do pensamento cultural brasileiro, historicamente moldado por práticas violentas da lógica colonial. A breve revisão da formação do cânone literário brasileiro e da dicotomia entre arte e política permite compreender como a exclusão tem sido um elemento estruturante da produção do conhecimento no Brasil. Essa exclusão está diretamente relacionada à desqualificação dos saberes e práticas das populações afrodiaspóricas e indígenas, bem como de outros grupos subalternizados pela modernidade colonial. Iniciada no século XVI com as guerras de conquista da América e os genocídios promovidos pelos países europeus, a modernidade consolidou categorias como raça, gênero e trabalho como princípios fundamentais da organização social e da formação do capitalismo mundial.

A perspectiva decolonial fundamenta-se na noção de “colonialidade do poder”, conceito formulado por Aníbal Quijano (2000). Segundo o autor, o colonialismo deve ser compreendido como uma realidade histórica que marcou a constituição dos países da América Latina e do Caribe, sendo sustentado pela escravização e por diferentes formas de invisibilização. No entanto, Maldonado-Torres (2018, p. 36) afirma que a colonialidade transcende a presença de colônias formais, constituindo-se como uma lógica global de desumanização. Nesse sentido, Mignolo (2007) esclarece que, enquanto o colonialismo operou pela apropriação violenta de territórios físicos, a colonialidade atuou na colonização do imaginário e do conhecimento (Neto, 2021, p. 176).

Quijano (2000) argumenta que os colonizadores impuseram diversas estratégias que resultaram na reconfiguração das relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e as demais regiões do mundo. No mesmo processo, novas identidades foram atribuídas aos povos colonizados:

[os colonizadores] reprimiram tanto quanto puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. [...] Todo esse acidentado processo implicou, no longo prazo, uma colonização das perspectivas

cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura" (Quinjano, 2000, p. 121).

A compreensão do pensamento decolonial e das noções de raça e racismo é essencial para a análise do cânone literário como expressão da colonialidade do poder, do saber e do ser. O cânone opera como um mecanismo de controle subjetivo por meio da legitimação de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Conforme afirma Mignolo (2010, p. 12 *apud* Ballestrin, 2013, p. 100), a colonialidade do poder manifesta-se em múltiplos níveis de controle. A manipulação da subjetividade e do conhecimento está intrinsecamente vinculada à noção de cultura propagada pelas instituições que buscam perpetuar a ideia de superioridade do homem branco, cuja identidade ancora-se no orgulho de suas origens europeias e, em última instância, greco-latinas.

Dada a relevância desse debate para a presente pesquisa, torna-se essencial a construção de projetos de formação e leitura literária que incluam textos de autoria negra. Essa iniciativa não apenas reconhece a produção literária de escritores negros, mas também assume um papel ativo no combate às práticas racistas no ensino. A leitura e análise dessas obras, com ênfase em suas linguagens, temáticas e subjetividades, contribuem para uma formação literária comprometida com a construção de uma sociedade que combate o racismo e busca desconstruir as estruturas sociais, culturais e históricas que perpetuam a discriminação.

No contexto literário brasileiro, a representação estereotipada e racista da população negra está presente em diversas obras, incluindo a literatura infantil que ainda circula nas instituições escolares. Essa realidade evidencia a necessidade urgente de práticas curriculares antirracistas, fundamentadas em uma perspectiva decolonial negra e brasileira. Tal abordagem deve não apenas reconhecer, mas valorizar a produção literária de autores negros brasileiros, contribuindo para a decolonialidade e a democratização dos saberes. Nesse sentido, Gomes (2020) destaca que a decolonialidade (ou descolonialidade) só pode ser efetivada por meio de uma verdadeira descolonização do olhar, que resgate as experiências, os conhecimentos e as formas de produção de saberes historicamente marginalizados.

A perpetuação da noção de inferioridade intelectual atribuída às populações negras e indígenas é uma herança direta do colonialismo e da

modernidade/colonialidade. Essas estruturas consolidaram a ideia de que tais grupos seriam incapazes de produzir conhecimentos e culturas legítimas, justificando sua exclusão dos espaços formais de ensino e produção científica, como escolas, universidades e editoras. Como consequência, ocorreu um processo sistemático de silenciamento e epistemicídio dessas populações, reforçando desigualdades e limitando a diversidade epistemológica no campo da educação e da literatura.

Assim, decolonizar os espaços e currículos da educação brasileira não se resume a oferecer uma educação baseada no discurso da universalização. É fundamental democratizar o acesso a diferentes produções epistemológicas e literárias. Os currículos e as práticas pedagógicas devem refletir uma diversidade de cores e culturas, sendo constantemente questionados e desafiando os modos de produção, seleção e oferta de conhecimentos que fundamentam o projeto educacional da modernidade/colonialidade, conforme ressalta Gomes:

É comum o pensamento de que a luta por uma escola democrática é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todos/as. Essa crença é um grande equívoco. Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias [...] pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças (Gomes, 2001, p. 86).

A concepção de escola que desconsidera as diferenças culturais, históricas e sociais dos sujeitos que dela participam promove a homogeneização das aprendizagens e experiências, o que resulta na marginalização de estudantes que não se encaixam no modelo hegemônico. Ao pressupor uma igualdade abstrata e descontextualizada, a educação reitera a exclusão de sujeitos historicamente subalternizados, classificando-os como “defasados” ou “especiais” e, assim, perpetuando mecanismos de dominação que precisam ser criticamente enfrentados. Nesse sentido, compreende-se a decolonialidade como um projeto em constante construção, exigindo análise crítica contínua da realidade e revisão dos saberes que integram os currículos escolares.

Tal revisão, no entanto, não pode limitar-se à simples substituição de autores ou à ampliação de listas de leitura como forma de compensação. Questionar o cânone implica romper com a lógica da canonização como expressão da colonialidade do saber, não apenas inserir novos nomes em um sistema que continua a operar com os mesmos critérios excludentes. A proposta é promover uma mudança de perspectiva

que reconheça a literatura afro-brasileira como parte integrante da literatura brasileira, deslocando-a da condição periférica e conferindo-lhe centralidade na construção de identidades e de sentidos de pertencimento.

Nesse processo, destaca-se o conceito de alteridade, entendido como o reconhecimento e a valorização das diferenças sem recorrer ao julgamento ou à estigmatização. A alteridade, enquanto fundamento ético das relações humanas, torna-se ferramenta imprescindível para uma educação democrática e inclusiva. Ao acolher as múltiplas vozes e culturas presentes na escola, amplia-se a possibilidade de construção de uma sociedade mais empática e plural. Segundo Todorov (2009), a literatura tem papel fundamental nesse percurso, pois ao apresentar experiências diversas por meio da ficção, convida o leitor ao exercício da escuta, da imaginação e da reflexão, permitindo-lhe entrar em contato com mundos distintos e expandir sua percepção da realidade.

A literatura, assim, revela-se uma força ética e estética capaz de transformar o olhar do sujeito sobre o outro e sobre si mesmo. Ao dar visibilidade às experiências de grupos historicamente marginalizados — como os afrobrasileiros —, contribui para o combate aos estereótipos e preconceitos que ainda marcam o imaginário social. Ao mesmo tempo, fortalece uma educação comprometida com os valores da justiça social e do respeito à diversidade. Dessa maneira, o ensino de literatura, quando orientado por princípios de alteridade e decolonialidade, potencializa a formação crítica, ampliando o repertório cultural e cognitivo dos estudantes e estimulando posturas mais sensíveis às complexidades do mundo.

A escola, por sua vez, ocupa um lugar central nesse processo formativo. É nela que se deve garantir o direito ao conhecimento em sua diversidade, com vistas à superação das práticas pedagógicas excludentes ainda presentes, sobretudo quando se trata da representação de sujeitos negros na literatura. Como evidencia Munanga (2005), muitos professores não receberam formação adequada para lidar com as manifestações de discriminação racial, o que compromete sua capacidade de intervir pedagogicamente diante dessas situações. O enfrentamento do racismo na escola, portanto, exige tanto uma revisão das práticas docentes quanto a reformulação dos conteúdos curriculares, de forma a valorizar positivamente a história, a cultura e a estética negras.

Nesse contexto, destaca-se a importância da literatura negro-brasileira como espaço de afirmação política, cultural e estética. Desde os *Cadernos Negros*, lançados

em 1978, essa produção literária tem contribuído para a construção de uma imagem positiva da negritude, contestando estigmas coloniais e reivindicando a humanidade de sujeitos historicamente desumanizados. Como afirma Cuti (2010), a literatura hegemônica frequentemente coisificou os corpos negros, negando-lhes complexidade e subjetividade. Assim, inserir autores e personagens negros no currículo não é apenas um ato de inclusão simbólica, mas uma ação política e pedagógica de reparação histórica.

A valorização dessas narrativas articula-se diretamente à necessidade de um currículo orientado pela perspectiva antirracista, como defende Gomes (2011), ao afirmar que cabe à escola construir representações positivas dos afro-brasileiros e promover o respeito à diversidade como parte da formação cidadã. Nesse sentido, a leitura e a escrita, mediadas pela literatura negra, tornam-se instrumentos fundamentais na constituição das identidades raciais — tanto negras quanto brancas — e no desvelamento das estruturas que sustentam o racismo na sociedade brasileira.

Nesse processo formativo, o conceito de Letramento Racial Crítico, tal como elaborado por Aparecida Ferreira (2014), oferece subsídios teóricos e metodológicos valiosos para a construção de práticas pedagógicas antirracistas no espaço escolar. Trata-se de uma abordagem que articula os pressupostos do letramento crítico com a necessidade de problematização das relações raciais historicamente constituídas na sociedade brasileira. Ao promover uma leitura atenta e reflexiva das representações sociais, culturais e históricas que atravessam os textos e os discursos, o letramento racial crítico viabiliza a desconstrução de naturalizações ideológicas que sustentam o racismo estrutural e institucional. Nesse sentido, é um instrumento de formação que estimula o engajamento ético, político e social dos estudantes, permitindo-lhes agir de forma consciente na transformação da realidade.

Para Ferreira (2014), a proposta de letramento racial crítico possibilita “[...] ampliar os modos de ver e de compreender o mundo social a partir da leitura de textos e discursos que circulam na sociedade, tendo como eixo central as questões raciais” (Ferreira, 2014, p. 78). A autora argumenta que a leitura deve ser compreendida como um processo ativo e dialógico, no qual o leitor posiciona-se criticamente diante das representações simbólicas e das disputas de poder veiculadas pelas diferentes linguagens. Ao integrar as dimensões da raça e do racismo à prática educativa, o letramento racial crítico permite que a escola torne-se um espaço de problematização das desigualdades raciais e de afirmação da identidade negra.

Essa concepção inspira-se nos fundamentos do Letramento Crítico, conforme delineado por autores como Paulo Freire e Donaldo Macedo, os quais defendem a leitura como prática de liberdade e como meio de transformação social. Segundo Freire (1987), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p. 11), ou seja, é a partir da experiência concreta do sujeito no mundo que se constitui o sentido da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, educar para o letramento racial crítico significa, portanto, ensinar os(as) estudantes a lerem criticamente as narrativas que naturalizam hierarquias raciais e, ao mesmo tempo, a se apropriarem da linguagem como instrumento de resistência e reexistência.

Complementando essa discussão, Alves (2018) afirma que o letramento racial crítico oferece uma via para “reeducar o indivíduo sob uma perspectiva antirracista”, destacando que sua aplicação em sala de aula “supõe um instrumento potente para o professor letrado que instiga problematizações através das discussões nas práticas pedagógicas, abarcando a diversidade e o respeito” (Alves, 2018, p. 70). Ao assumir esse compromisso, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender o racismo como uma estrutura social e histórica, e não apenas como atitude individual, e de atuar de maneira crítica diante das desigualdades que atravessam a sociedade.

Desse modo, o letramento racial crítico ultrapassa a dimensão cognitiva da leitura e da escrita, situando-se como uma prática sociopolítica que reconhece a linguagem como campo de disputa simbólica. Ele propõe, portanto, um fazer pedagógico que considera as vivências raciais dos(as) estudantes, acolhe suas identidades e historicidades e transforma o espaço escolar em um território de afirmação e de luta contra as opressões. Essa perspectiva é essencial para que a escola possa cumprir seu papel social de formação para a cidadania, garantindo não apenas o acesso ao conhecimento, mas à construção de uma consciência crítica racialmente situada.

Como destaca Bárbara Carine (2020), é urgente educar a juventude a partir de narrativas diversas e decoloniais, rompendo com a história única que invisibiliza a ancestralidade negra e atribui centralidade à Europa como suposto berço da civilização. A leitura e a escrita, nesse contexto, devem ser compreendidas como práticas sociais capazes de dar sentido à vida dos estudantes e de promover sua atuação crítica frente às desigualdades raciais. Para a autora, na difusão de uma educação antirracista, “[...] todas as pessoas que atuam no interior de uma escola são

educadoras e precisam ser formadas [...]” (Pinheiro, 2023, p. 25) e não apenas o corpo docente. O aspecto da formação, nesse sentido, é importantíssimo para qualquer escola que se propõe ser antirracista, formação essa que se realiza no âmbito do letramento racial, sobre questões de gênero, classe, sexualidade, sobre infância, sobre afetividade e sobre a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC.

É nesse panorama que se insere a presente proposta de sequência didática, fundamentada no conceito de *escrevivência*, cunhado por Conceição Evaristo, e ancorada nos pressupostos teóricos da decolonialidade. Trata-se de uma abordagem que visa não apenas à formação de leitores literários críticos, mas à criação de espaços nos quais os(as) estudantes possam reconhecer-se, afirmar suas identidades e inscrever suas histórias no tecido social. A literatura de autoria negra, quando mediada por uma prática pedagógica intencional, torna-se potente instrumento de emancipação, permitindo que vozes antes silenciadas ocupem o centro do discurso.

Dessa forma, ao propor práticas de leitura pautadas no letramento racial crítico e na valorização da literatura negra como arte legítima e fundante da identidade nacional, essa pesquisa contribui para a construção de um projeto pedagógico que compreende a leitura como prática de liberdade. A escola, nesse sentido, reafirma-se como espaço de disputa simbólica e de produção de sentidos, no qual é possível promover o enfrentamento ao racismo, fortalecer o sentimento de pertencimento dos sujeitos e ampliar suas possibilidades de existência.

Em síntese, esse capítulo apresentou os fundamentos teóricos que sustentam a proposta de intervenção pedagógica desenvolvida nessa pesquisa. A partir da articulação entre os conceitos de decolonialidade e letramento racial crítico, bem como das diretrizes estabelecidas por documentos normativos ancorados na Lei 10.639/03, buscou-se compreender de que maneira a literatura afro-brasileira pode contribuir para a formação de leitores críticos, conscientes de sua inserção social e histórica e comprometidos com a transformação da realidade. Defendeu-se, nesse contexto, a urgência de uma prática educativa antirracista, que reconheça a pluralidade de experiências, saberes e identidades que compõem a sociedade brasileira, valorizando-as e rompendo com os paradigmas excludentes sustentados pela lógica colonial.

Com base nesses pressupostos, o próximo capítulo — *Escrevivência: palavra, corpo e memória* — aprofundará a reflexão sobre o conceito de *escrevivência*, o qual se constitui como eixo central da proposta didática apresentada nessa pesquisa.

Serão exploradas suas dimensões estética, política e formativa, com ênfase na centralidade da oralidade e na preservação da memória nas tradições afro-diaspóricas, compreendidas como formas legítimas de produção, transmissão e continuidade dos saberes ancestrais. Busca-se, dessa forma, evidenciar o potencial da escrevivência para ativar experiências, resgatar vozes silenciadas e afirmar identidades negras no ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica crítica, sensível às questões étnico-raciais e comprometida com a justiça social.

2. **ESCREVIVÊNCIA: PALAVRA, CORPO E MEMÓRIA**

2.1 ESCREVER O QUE NOS ACONTECE

Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político. O poema ilustra o ato da escrita como um ato de tornar-se e, enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou.

(Kilomba, 2019, p. 21)

Conforme aponta Grada Kilomba na epígrafe acima, a escrita é um ato de resistência e reinvenção, um processo pelo qual o sujeito torna-se não apenas o narrador de sua própria história, mas também o autor e a autoridade sobre sua existência. Escrever, nesse contexto, não se reduz ao mero registro de memórias ou eventos; é, antes, um gesto de reconfiguração da própria identidade, um ato político que desafia narrativas impostas e reivindica o direito à própria existência. A escrita, portanto, não é um espelho passivo da realidade, mas um instrumento de construção subjetiva, um espaço de deslocamento e ruptura em relação às estruturas que historicamente silenciaram determinadas vozes.

Dessa forma, ao narrar-se, o autor desafia as convenções que tradicionalmente o posicionariam como objeto do discurso alheio. Ele não apenas se insere na história, mas também a molda, recusando as limitações impostas pelo olhar colonial ou por discursos que tentam confiná-lo a um papel previamente definido. Assim, a escrita emerge como um ato de emancipação, um gesto radical de afirmação da existência e de construção de novas possibilidades de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, ao considerar a escrita como um ato de tecer experiências, é possível evocarmos o pensamento do pedagogo Jorge Larrosa (2002), que concebe a experiência não apenas como algo que se passa ou acontece, mas como aquilo que nos atravessa e nos transforma. Para Larrosa (2002), a experiência é o que nos marca, o que se inscreve em nós, deixando rastros no corpo e na subjetividade. Assim, escrever não é apenas registrar eventos, mas elaborar vivências e reconfigurá-las, fazendo da palavra um espaço de mediação entre o vivido e o significado atribuído a ele.

Ainda sobre o significado da palavra *experiência*, afirma:

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (Larossa, 2002, p. 25).

A experiência, portanto, não se apresenta como algo estático ou cristalizado, mas como um processo dinâmico, caracterizado pelo deslocamento constante e pelo atravessamento simbólico que transforma o sujeito e, ao mesmo tempo, é por ele transformado. Ao escrever, o sujeito inscreve-se em um espaço liminar, indeterminado, assumindo o risco da reinvenção de si a cada palavra. Assim, a escrita não se reduz a um mero ato de registro, mas configura-se como um modo de habitar o exílio simbólico, de transitar entre a experiência vivida e os significados que a ela são atribuídos. Nesse movimento, o texto torna-se vestígio da passagem, território em que a existência reinscreve-se e ressignifica-se. Escrever, portanto, não é apenas exteriorizar-se, mas experimentar-se, lançar-se ao desconhecido e, nesse percurso, refazer-se pela palavra.

Nesse contexto, Conceição Evaristo afirma que a escrita constitui sua forma de resistência e de sobrevivência: uma estratégia para não adoecer. Para a autora, a escrita, e não a leitura, apresenta-se como um gesto de insubordinação, especialmente para as mulheres negras. Tal insubordinação dá-se diante da decolonização da linguagem e dos materiais narrativos que, historicamente, foram conformados por um simulacro europeu. A insurreição proposta por Evaristo manifesta-se em diversos níveis: na escolha da linguagem, que desafia os moldes da formalidade normativa; na forma com que escritoras e escritores constroem seus textos, muitas vezes a partir de recursos tipográficos singulares e de um encadeamento narrativo próprio; e, sobretudo, nas escolhas políticas que envolvem a construção da narrativa, como a centralidade de personagens, as temporalidades mobilizadas e a valorização das vivências.

A própria trajetória de Evaristo ilustra como a escrita emerge de um espaço de urgência e ancestralidade. Em sua infância, vivida na favela do Pindura Saia, a autora relata seu primeiro contato com um signo gráfico — um gesto ritualístico protagonizado por sua mãe, lavadeira, que desenhava uma estrela no chão de lama com o corpo inteiro, em um movimento ancestral e simbólico de convocação do sol.

Esse gesto inaugural, carregado de sentido e performatividade, ressignifica a escrita como prática vital, que mobiliza corpo e memória:

Minha mãe não desenhava, não escrevia somente um sol, ela chamava por ele, assim como os artistas das culturas tradicionais africanas sabem que as suas máscaras não representam uma entidade, elas são as entidades esculpidas e nomeadas por eles. E no círculo-chão, minha mãe colocava o sol, para que o astro se engrandecesse no infinito e se materializasse em nossos dias. [...] Foi daí, talvez, que eu descobri a função, a urgência, a dor, a necessidade e a esperança da escrita” (Evaristo, 2020a, p. 49).

A escrita, para Evaristo, é impulso de vida, ferramenta de organização do mundo e de resistência à invisibilização:

Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. [...] Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você [...] Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever. (Evaristo, 2020b, p. 36).

Esse gesto de escrita também é compreendido, por Evaristo, como uma apropriação da própria história e cultura, reescrita a partir da vivência e em uma linguagem que possa ser libertadora. Nesse sentido, a escritora negra desafia um sistema linguístico que historicamente a aprisionou:

Apropriar-se de sua história e de sua cultura, reescrevê-la segundo a sua vivência, numa linguagem que possa ser libertadora, é o grande desafio para o escritor afro-brasileiro. Ele escreve, se comunica através de um sistema linguístico que veio aprisioná-lo também, enquanto código representativo de uma realização linguística da cultura hegemônica (Evaristo, 2010, p. 137).

Em diálogo com essa concepção, bell hooks (2009) enfatiza o papel dos relatos pessoais como forma de romper com a prisão do passado e de elaborar uma escrita que emancipa o sujeito. Ao refletir sobre a escrita autobiográfica, a autora revela que narrar sua história foi um gesto de ruptura e reinvenção:

Para mim, contar a história dos meus anos de crescimento estava intimamente conectado ao desejo de matar aquilo que fui, sem

realmente ter que morrer. [...] Esta morte por escrito era para ser libertadora (hooks, 2009, p. 125).

A escrita autobiográfica, nesse sentido, torna-se instrumento de ruptura com as violências internalizadas, permitindo à autora livrar-se das amarras identitárias que lhe foram impostas, sem apagar o passado, resignificando-o. Trata-se, como aponta hooks (2009), de uma escrita que afirma a vida mesmo ao evocar a dor — uma escrita que cura, reorganiza e reivindica o direito de existir em sua inteireza. Essa perspectiva articula-se à noção de escrevivência proposta por Conceição Evaristo, em que a memória individual é inseparável da memória coletiva e o ato de escrever configura-se como um gesto político de reexistência.

No mesmo horizonte de pensamento, Audre Lorde (2019), no ensaio “A poesia não é um luxo!”, reafirma a importância da palavra poética como prática vital, sobretudo para mulheres negras. Ao reivindicar a centralidade das emoções e do imaginário na produção de conhecimento, Lorde rompe com o racionalismo eurocêntrico que marginaliza os saberes sensíveis. A autora afirma:

No entanto, quando entramos em contato com nossa ancestralidade, com a consciência não europeia de vida como situação a ser experimentada e com a qual se interage, aprendemos cada vez mais a apreciar nossos sentimentos e a respeitar essas fontes ocultas do nosso poder — é delas que surge o verdadeiro conhecimento e, com ele, as atitudes duradouras (Lorde, 2019, p. 46).

Para Lorde (2019), a poesia não é um ornamento discursivo, mas um recurso epistemológico e existencial. O texto poético sustenta o sonho da sobrevivência, que primeiro realiza-se na linguagem — lugar de projeção simbólica e de imaginação política — e depois se materializa no mundo concreto. A poesia, assim, torna-se meio de articulação entre dor, desejo e transformação, funcionando como linguagem de resistência e de libertação.

As contribuições de Gloria Anzaldúa (1987) ampliam ainda mais esse entendimento ao situarem a escrita como um território de fronteira, em que múltiplas vozes, línguas e subjetividades coexistem. Para a autora chicana, escrever é um gesto de atravessar fronteiras simbólicas, é habitar o “entre-lugar” — conceito que se aproxima da escrevivência e da consciência mestiça (*mestiza consciousness*) por ela formulada. Nesse espaço liminar, as experiências fragmentadas são conectadas por

meio da palavra, em um esforço de cura, resistência e reconstrução identitária. Anzaldúa declara:

Escrever é perigoso, porque temos medo do que a escrita revela: o medo de não sermos boas o suficiente, de que aquilo que temos a dizer não seja importante, de que seremos julgadas. O silêncio não nos salva (Anzaldúa, 1987, p. 169. Tradução nossa)

Compreendida nesse viés, a literatura ultrapassa o campo do entretenimento para se constituir como prática cultural e política ativa. No caso das mulheres negras, esse gesto ganha contornos ainda mais significativos, uma vez que a sociedade tende a restringi-las a papéis considerados subalternos. Conforme destaca Conceição Evaristo (2010), há uma expectativa social que naturaliza suas presenças em espaços de oralidade ou de servidão – como o canto, a dança, a cozinha ou a prostituição – enquanto a escrita permanece como um campo simbólico reservado às elites:

Quando mulheres do povo como Carolina, como minha mãe, como eu também, nos dispomos a escrever, eu acho que a gente está rompendo com o lugar que normalmente nos é reservado. A mulher negra, ela pode cantar, ela pode dançar, ela pode cozinhar, ela pode se prostituir, mas escrever, não, escrever é alguma coisa... é um exercício que a elite julga que só ela tem esse direito. Escrever e ser reconhecido como um escritor ou como escritora, aí é um privilégio da elite” (Evaristo, 2010).

A escrita ocupa um lugar central na luta das mulheres negras por reconhecimento, autonomia e reconstrução de si. Ao reivindicarem o direito de contar suas próprias histórias e afirmarem-se como autoras, essas mulheres não apenas confrontam as estruturas de exclusão que historicamente as relegaram à invisibilidade intelectual, mas também exercem uma força subversiva capaz de desestabilizar os fundamentos de uma tradição literária excludente. Nesse processo, escrever torna-se um gesto radical, de insurgência e de autoafirmação, por meio do qual se desafiam as normas canônicas e consolidam-se novas possibilidades de existência.

É nesse horizonte que se insere a reflexão de Gloria Anzaldúa (2021), que, em sua *Carta para mulheres escritoras do terceiro mundo*, dialoga de modo poético e provocador com autoras racializadas, encorajando-as a escrever mesmo diante de inúmeras adversidades. Anzaldúa aponta que, para essas mulheres, o ato de escrever ocorre mesmo sem dispor de um espaço próprio, enfrentando as sobrecargas

cotidianas que ultrapassam a intelectualidade e as barreiras estruturais impostas pelo racismo e pelo sexismo nos circuitos editoriais. Escrever, para elas, implica mobilizar não apenas a razão, mas também o corpo, o sangue e a ancestralidade, num gesto que as aproxima de uma verdade profunda, situada além das representações estereotipadas que historicamente marcaram suas subjetividades:

O ato de escrever é um ato de fazer alma, uma alquimia. É uma jornada em busca do eu, do cerne do eu, aquele que nós mulheres de cor pensamos ser 'a outra' – a escura, a feminina. [...] A escrita é uma ferramenta pra [sic] adentrar esse mistério, mas também nos protege, nos dá uma margem de distância, nos ajuda a sobreviver (Anzaldúa, 2021, p. 52-53).

A autora chicana compreende a escrita como um espaço de tensão e desconforto, pois ela desvela emoções muitas vezes dolorosas – medo, raiva, culpa – associadas à condição de mulheres que enfrentam múltiplas formas de opressão. Ainda assim, é precisamente essa exposição que torna o ato de escrever um instrumento de resistência e sobrevivência. Como ela afirma: “uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é temida” (Anzaldúa, 2021, p. 58). Esse tipo de escrita, que denomina *escrita orgânica*, não se separa da interioridade de quem escreve. É uma escrita que pulsa, que brota das vísceras e das experiências mais íntimas, fundindo-se com a trajetória de vida da autora, com sua visão de mundo e com os saberes herdados.

Essa concepção encontra ampla ressonância na perspectiva de Conceição Evaristo, que entende a escrita feita a partir das margens — sejam elas raciais, de gênero, territoriais ou sociais — como prática de enfrentamento e deslocamento das normatividades dominantes. Tanto Evaristo quanto Anzaldúa, ao lado de bell hooks e Audre Lorde, compreendem o gesto de escrever como um processo de ressignificação das identidades e como um ato coletivo de resistência. Para essas autoras, a escrita ultrapassa a função comunicativa ou estética: ela transforma-se em ferramenta política, em um espaço de reelaboração de si, de partilha de memórias e de combate às estruturas coloniais, patriarcais e racistas que tentaram apagá-las.

Trata-se, assim, de uma poética insurgente, na qual corpo, ancestralidade, afetividade e linguagem entrelaçam-se para forjar novas possibilidades de ser e de estar no mundo. A literatura, nesse contexto, não se apresenta como um luxo ou privilégio, mas como um instrumento de luta e de liberdade, capaz de restaurar a

dignidade das vozes silenciadas e de abrir caminhos para a construção de outras narrativas, vindas das bordas, das brechas e dos interstícios.

Essas autoras constroem, em seus textos, uma poética da resistência, em que corpo, memória, ancestralidade e língua entrelaçam-se para produzir formas alternativas de existência e de conhecimento. A escrita, nessa perspectiva, não é um luxo, mas uma prática de liberdade – uma forma de habitar o mundo de maneira crítica, criativa e insurgente. Ao considerar a escrevivência como eixo central da produção literária, especialmente entre sujeitos historicamente subalternizados, compreende-se a potência política e pedagógica de estimular essa prática entre os jovens. Nesse contexto, a juventude – em especial a juventude negra, periférica e subalternizada – encontra, na experimentação da escrita literária, um modo de reinscrever sua história, romper silenciamentos e construir sentidos outros para sua existência no mundo. A escrita torna-se, portanto, espaço de insurgência, de afirmação identitária e de elaboração do vivido.

Desse modo, a proposta de incorporar a escrevivência como prática pedagógica crítica na escola implica reconhecer a centralidade da experiência na formação leitora e escritora de sujeitos jovens. Essa abordagem articula-se com o conceito de letramento racial crítico (Moraes; Costa, 2020), que propõe a leitura e a escrita como instrumentos de enfrentamento ao racismo estrutural e de valorização das identidades negras e indígenas. Além disso, tal perspectiva encontra respaldo nos estudos de Larrosa (2002), ao enfatizar a experiência como aquilo que nos acontece, atravessa-nos e transforma-nos – um saber que escapa à normatividade curricular, mas que é essencial à constituição subjetiva. Ao permitir que jovens escrevam a partir de suas vivências, medos, desejos e ancestralidades, desloca-se o lugar da escrita escolar do tecnicismo à criação, da reprodução à invenção, da norma à singularidade.

Promover a escrevivência entre jovens, portanto, é afirmar o poder da literatura como espaço de formação ética, estética e política, no qual as juventudes podem não apenas ser leitoras de mundos, mas também autoras de si. Assim, sua pesquisa propõe uma ruptura com práticas escolares coloniais e homogeneizadoras, ao conceber a escrita como um território de experimentação, resistência e liberdade – em que cada jovem pode, por meio da palavra, inscrever sua presença no mundo.

2.2 ESCREVIVÊNCIA: A POÉTICA DE CONCEIÇÃO EVARISTO

*Quando eu morder
a palavra,
por favor, não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos,
o tutano do verbo,
para assim
versejar
o âmago das coisas [...].
(Evaristo, 2008, p .46.)*

Para iniciar esta seção, evoca-se um trecho do poema “Da calma e do silêncio”, de Conceição Evaristo, o qual apresenta uma metáfora sobre o ato da escrita, no qual a palavra é “mordida” e “mastigada”, transformando-se em algo profundo e visceral. A autora, nesse caso, descreve o processo criativo como um movimento de absorção e transformação, no qual a palavra, ao ser mordida e rasgada entre os dentes, torna-se um meio para atingir o “âmago das coisas”.

Esse ato de devorar a palavra e extrair dela a essência do que é verdadeiro reflete uma prática de escrita enraizada na experiência do corpo e da memória, uma escrita que vai além da superfície das palavras para alcançar suas raízes e significados mais profundos.

Esse processo descrito por Evaristo relaciona-se diretamente com a visão da criação artística como um ato íntimo, em que a arte transborda de significados e subjetividades pessoais. A criação, por sua vez, não é apenas um processo de expressão externa, mas uma imersão no universo interno do autor, no qual cada palavra e cada gesto artístico carregam consigo uma carga de vivências e experiências que são digeridas, mastigadas e reconfiguradas pelo artista.

Evaristo sugere em seu poema o ato de “morder” e “mascar”, a palavra é uma forma de se apropriar dela, de fazer com que não apenas revele, mas também se transforme na experiência vivida. É no ato de escrever, como no processo de “versejar” o “âmago das coisas”, que o autor traz à tona suas emoções, sua história e sua identidade, muitas vezes desafiando as limitações do que é dito e do que é vivido, criando algo que se torna uma extensão da sua própria trajetória. A criação, portanto, configura-se como um espaço de negociação entre o passado e o presente, entre o que é preservado e o que é transformado, resultando em uma obra que reflete a complexidade das trajetórias vividas e das memórias compartilhadas.

A noção de escrevivência, elaborada por Conceição Evaristo (2008), apresenta-se como uma chave fundamental para compreendermos a escrita literária como prática que entrelaça memória, história e experiências pessoais e coletivas. O próprio termo, resultado da fusão entre “escrever” e “viver”, explicita o caráter existencial da escrita: não se trata apenas de registrar, mas de reinscrever-se no mundo por meio da palavra, de narrar a própria existência e a de seu grupo, tornando-se sujeito da história.

Nesse sentido, a escrevivência não está isolada, mas dialoga com outras perspectivas teóricas e históricas que reconhecem a resistência de grupos oprimidos. No livro *Escrevivências: a escrita de nós* (2016), organizado por Constância Lima Duarte e Isabella Rosado Nunes, Maria Nazareth Fonseca aproxima a ideia de escrevivência da concepção de marronagem proposta por René Depestre (2000). Conforme apontado por Fonseca (2020), a marronagem, compreendida por historiadores caribenhos, remete às formas de insubmissão de escravizados que fugiam e criavam modos de vida e de sobrevivência – experiências semelhantes às dos quilombos na América Latina. Para Depestre (1980 *apud* Fonseca 2020, p. 68), “a marronagem alude-se também a um processo cognitivo que foi capaz de transformar a violência das forças coloniais em potências e ‘explosão de saúde criativa’”.

Fonseca (2020) ressalta que a marronagem abriga tendências, estéticas e expressões diversas, todas conectadas às vivências coletivas silenciadas pela história da escravização e da colonização. Ao analisar como escritores caribenhos e antilhanos abordam o ato de escrever, ela estabelece um vínculo com a escrevivência, tal como concebida por Evaristo. As práticas de resistência dos marrons e quilombolas inspiram formas de insurgência que também se manifestam na escrita literária, especialmente na produção de autoras negras, como é o caso de Evaristo.

No campo das insurreições de escravizados, assemelham-se marrons e quilombolas e suas ações irão inspirar formas de resistência que se mostram na escrita literária, quando assume modos de resistência que se instalam no campo da literatura, sobretudo na de autoria feminina negra, como a de Conceição Evaristo” (Fonseca, 2020, p. 69).

As formas de resistência utilizadas pelos povos subalternizados são múltiplas, e a escrita também integra esse conjunto de estratégias. A escrita literária, especialmente quando realizada por mulheres negras, surge como resposta às

violências históricas e à tentativa de apagamento. Como propõe Glissant (2021), essa escrita carrega a memória coletiva dos antepassados e projeta-se como força ativa no presente.

Diante disso, torna-se indispensável refletir sobre o papel autoral assumido por Conceição Evaristo, cuja obra literária ecoa nos interstícios de uma sociedade que persiste em seus mecanismos de exclusão racial. Evaristo estabelece-se como figura essencial da literatura brasileira contemporânea, dotada de elevado refinamento estético e narrativo, ao dar visibilidade às experiências de grupos historicamente oprimidos, com ênfase nas mulheres negras e nas populações afro-brasileiras.

Sua atuação intelectual remonta às publicações nos *Cadernos Negros* e estende-se às suas dissertações, teses, artigos, palestras e demais manifestações públicas, consolidando seu papel como pensadora e militante. Sua formação acadêmica, que inclui graduação em Letras (Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ), mestrado em Literatura Brasileira (Pontifícia Universidade Católica, PUC-RIO) e doutorado em Literatura Comparada (Universidade Federal Fluminense, UFF), reflete um percurso que desestabiliza as estruturas racistas e elitistas que ainda persistem nos espaços de produção do conhecimento.

Apesar do reconhecimento institucional tardio, Evaristo tornou-se uma das vozes mais importantes da atualidade. Sua crônica "Samba Favela", escrita aos 14 anos, publicada em 1990, e sua obra *Becos da Memória* (2006), escrita entre 1987 e 1988, são marcos da sua capacidade de transformar experiências pessoais em narrativas coletivas. Sua seleção vocabular precisa, o uso criativo de neologismos e a composição cuidadosa de enredos conferem singularidade à sua literatura.

A autora explicita, em entrevista (Evaristo, 2020, p. 31), que busca revelar a humanidade de suas personagens em contextos nos quais outros discursos literários negam essa condição:

Creio que é a humanidade das personagens. Construo personagens humanas ali, onde outros discursos literários negam, julgam, culpabilizam ou penalizam [...]. São personagens ficcionalizados que se con(fundem) com a vida, essa vida que eu experimento, que nós experimentamos em nosso lugar ou vivendo con(fundido) com outra pessoa ou com o coletivo, originalmente de nossa pertença.

Em sua tese *Poemas malungos – Cânticos irmãos*, Evaristo (2011, p. 8) escreve:

A palavra poética é um modo de narração do mundo. Não só de narração, mas, antes de tudo, a revelação do utópico desejo de construir outro mundo [...] toda coletividade tem direito ao seu auto-pronunciamento, tem direito de contar/cantar a sua própria história.

A poesia, portanto, surge como instrumento de subversão, reconstrução e restituição simbólica. A escrevivência, como explica a própria autora, nasce da vida, das observações do cotidiano e da busca por compreensão de um mundo que insiste em desconsiderar a existência de corpos e saberes negros. “A aprendizagem da escrita está na vida”, afirma Evaristo (2020b, p. 34), contrapondo-se à ideia de que escrever é dominar o mundo. Para ela, escrever é interrogação e não soberania: “É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias com as nossas vidas, que o mundo desconsidera” (Evaristo, 2020b, p. 35).

Compreender a literatura negra como uma dimensão ontológica é reconhecer que autores e autoras negras não apenas questionam estéticas eurocentradas, mas também propõem outras formas de criar e narrar. Como afirma Souza (2021, p. 44), a escrita de Evaristo é “preche de temas e sentimentos; ao falar de si, cada mulher compartilha experiências que são simultaneamente próximas e diferentes”. Trata-se de uma produção literária insurgente, profundamente enraizada na experiência individual e coletiva, capaz de fundar uma nova forma de leitura do mundo.

Nesse contexto, o termo *escrevivência*, que não se restringe à escrita autobiográfica, configura-se como um ato político, um resgate histórico e uma forma de resistência. A escrevivência entrelaça a experiência pessoal com a memória coletiva, trazendo à tona vozes que foram historicamente silenciadas. A autora relaciona essa concepção à tradição oral das mulheres africanas escravizadas no Brasil, que narravam histórias para adormecer as crianças da casa-grande. No entanto, sua escrita subverte essa lógica: em vez de histórias que embalam e apaziguam, sua literatura busca despertar os leitores para as injustiças sociais, conforme dito pela autora:

Quando eu usei o termo é... escrevivência [...] se é um conceito, ele tem como imagem todo um processo histórico que as africanas e suas descendentes escravizadas no Brasil passaram. Na verdade, ele nasce do seguinte: quando eu estou escrevendo e quando outras mulheres negras estão escrevendo, é... me vem muito na memória a função que as mulheres africanas dentro das casas-grandes

escravizadas, a função que essas mulheres tinham de contar história para adormecer os da casa-grande, né... a prole era adormecida com as mães pretas contando histórias. Então eram histórias para adormecer. E quando eu digo que os nossos textos, é..., ele tenta borrar essa imagem, nós não escrevemos pra adormecer os da casa-grande, pelo contrário, pra acordá-los dos seus sonos injustos. E essa escrevivência, ela vai partir, ela toma como mote de criação justamente a vivência. Ou a vivência do ponto de vista pessoal mesmo, ou a vivência do ponto de vista coletivo (Evaristo, 2017a).

Conceição Evaristo, portanto, fundamenta sua escrita na intersecção entre classe, raça e gênero, transformando sua vivência pessoal e a da coletividade negra em matéria literária. Sua produção, que ela própria denomina "escrevivência", emerge como um registro das experiências, memórias e resistências da população negra no Brasil. Em sua literatura, as fronteiras entre o real e o ficcional entrelaçam-se, dando origem a narrativas que, embora fabulares, partem das experiências vividas por sujeitos negros e são contadas a partir de suas próprias perspectivas. Dessa forma, sua escrita não apenas resgata histórias "adormecidas", mas também reivindica o protagonismo negro na construção da memória e da identidade cultural. Segundo a estudiosa Miranda:

A escrevivência articula em seu bojo uma dialética estratégica entre escrita e experiência. Estratégica, justamente porque se destina a enunciar tessituras de sujeitos que têm sido mantidos em silêncio, e cujas experiências não são vertidas em arquivo – permitindo o sono tranquilo dos "da casa-grande". E também porque gera um espaço de reflexão sobre fundamento da escrita na organização subjetiva das mulheres negras (Miranda, 2019, p. 190).

Dessa forma, Conceição Evaristo reivindica o direito dos grupos subalternizados de narrar suas próprias histórias, posicionando-os como sujeitos ativos e não meros objetos da narrativa hegemônica. Sua escrita desafia a violência do silenciamento imposta pelos arquivos, registros e terminologias oficiais, abrindo espaço para memórias e vivências que a história tradicional frequentemente negligencia ou apaga.

Além de figura fundamental na produção do conhecimento literário e intelectual no Brasil, Evaristo assume, em sua obra e em seus posicionamentos públicos, um papel crítico frente à historiografia tradicional, frequentemente marcada por uma perspectiva branca, patriarcal e urbano-centrista. Em sua reflexão, a autora aponta para as omissões da história oficial e para o potencial da literatura como espaço de

reconstrução dessas ausências: “O discurso ficcional chega justamente cobrindo certa lacuna. O que a história não nos oferece – estou falando a história, a ciência –, o que a história não nos oferece, a literatura pode oferecer” (Evaristo, 2020). Com isso, sua escrita rompe com os limites entre ficção e realidade e inscreve-se como ferramenta de recuperação da memória coletiva negra, desafiando as formas hegemônicas de narrar o passado e afirmando o valor epistemológico da experiência vivida.

Quando considerada como estratégia poética e política, a escrevivência revela-se como uma forma de conferir materialidade às experiências inscritas na oralidade e às vivências cotidianas da população negra, especialmente das mulheres (Fonseca, 2020). Trata-se de uma prática narrativa que tensiona as fronteiras entre o individual e o coletivo, entre o vivido e o literário, recuperando as tradições do “contador” e do “narrador de palavras”, da cultura oral e de seus desdobramentos múltiplos. A obra de Evaristo, nesse sentido, insere-se em uma constelação de produções literárias que, a partir de diferentes estilos e linguagens, promovem a valorização da ancestralidade, da escuta e da memória.

Essas reflexões articulam-se diretamente com os objetivos dessa pesquisa, cuja proposta é elaborar uma sequência didática que permita a jovens experimentar a escrita literária a partir do conceito de escrevivência. Ao reconhecer a experiência vivida como fundamento da criação literária, a escrevivência propõe uma ruptura com práticas escolares que privilegiam a norma, a técnica e a reprodução de modelos eurocêntricos. Em seu lugar, afirma-se a potência da palavra como espaço de autoria, escuta e ressignificação. Nessa perspectiva, a escola torna-se um território possível para que jovens, especialmente aqueles pertencentes a grupos historicamente subalternizados, possam não apenas contar suas histórias, mas também recriá-las, reinventá-las e imaginá-las outras, exercendo o direito à fabulação, à criação poética e ao encantamento.

Trata-se de possibilitar que esses sujeitos acessem a dimensão literária como lugar de liberdade, em que a memória não é apenas reconstruída, mas reimaginada; em que a dor pode ser transformada em linguagem e o cotidiano transfigura-se em metáfora. Ao escreverem a partir de si – de suas vivências, afetos, territórios e ancestralidades –, os jovens autorizam-se a ser autores de suas próprias narrativas, experimentando a palavra como gesto criador, como forma de se inscreverem no mundo com dignidade, beleza e autonomia. Assim, a escrita literária torna-se, na escola, mais do que uma habilidade a ser ensinada: ela constitui-se como prática de

resistência, de encantamento e de reinvenção da vida. A proposta de uma sequência didática ancorada na escrevivência é, portanto, também uma aposta ética e política na imaginação como possibilidade de evasão e encantamento.

2.3 ESCREVIVÊNCIA: RASTROS DA MEMÓRIA ANCESTRAL

*[...] Nas mãos entrelaçadas
de ambos,
o velho tempo
funde-se ao novo,
e as falas silenciadas
explodem
O que os livros escondem,
as palavras ditas libertam.*

(Evaristo, 2008, p.31)

A memória ancestral constitui-se como uma ponte essencial entre diferentes temporalidades e identidades, configurando-se em um espaço no qual coexistem forças antagônicas de silenciamento e resistência. Conceição Evaristo (2008, p. 31) ilustra essa dualidade ao enfatizar que as “falas silenciadas” operam como resistência ao apagamento histórico imposto pelas narrativas dominantes. Tais falas recuperam liberdade e vitalidade por meio da oralidade, da escrevivência e das narrativas coletivas, ressaltando, assim, a importância da memória na constituição das identidades individuais e coletivas, estabelecendo um diálogo constante entre ancestralidade e contemporaneidade.

Maurice Halbwachs (1990), pioneiro em uma abordagem sociológica da memória, distingue claramente memória coletiva e memória individual. Para ele, enquanto a memória coletiva abrange lembranças compartilhadas por um grupo específico, incluindo valores comuns e eventos históricos significativos, a memória individual relaciona-se às percepções e interpretações pessoais do passado. Essas duas formas de memória estão profundamente interligadas, pois a memória coletiva influencia diretamente as lembranças individuais, e estas, por sua vez, enriquecem a perspectiva sobre experiências compartilhadas:

[...] se a memória individual pode, para confirmar algumas de suas lembranças, para precisá-las, e mesmo para cobrir algumas de suas lacunas, apoiar-se sobre a memória coletiva, deslocar-se nela,

confundir-se momentaneamente com ela; nem por isso deixa de seguir seu próprio caminho, e todo esse aporte exterior é assimilado e incorporado progressivamente a sua substância. A memória coletiva, por outro, envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Ela evolui segundo suas leis e se algumas lembranças individuais penetram algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal (Halbwach, 1990, p. 36).

Complementando essa visão, Joel Candau (2021, p. 59-60) enfatiza que a ausência de memória provoca uma ruptura na continuidade necessária à construção identitária, destacando que a memória não se limita a ser um simples registro do passado, mas constitui ferramenta fundamental para atribuir sentido ao presente. Sem memória não há identidade, e sem esta as narrativas perdem-se, correndo o risco de esquecimento total. Nesse sentido, resgatar a memória ancestral e valorizá-la torna-se um ato significativo de resistência, permitindo reconstruir histórias fragmentadas e silenciadas, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a identidade afro-brasileira:

Como dar um sentido aos acontecimentos de uma vida, a uma série de ações desarticuladas, fragmentadas, à descontinuidade do real, 'miríade de acontecimentos pessoais'? Como fazer surgir a ordem da confusão e do acaso, a harmonia e concordância do que é fragmentado, discordante e díspar, o 'inteligível do acidental, necessário ou o provável do episódico'? Essas perguntas, todos que rememoram sua própria vida as fazem, explicitamente ou não. Uma vez que o que faz a identidade de uma pessoa não pode jamais ser realmente ou totalmente rememorado, responde Benedict Anderson, devemos contá-la, fazer uma 'narrativa de identidade', um 'discurso de apresentação de si' que terá a forma de uma 'totalidade significativa'." (Candau, 2011, p. 70).

Stuart Hall (2006, p. 12) também destaca que toda identidade constitui-se como narrativa sobre nós mesmos, construída por processos memoriais contínuos e interações sociais mediadas pela linguagem. Candau corrobora essa visão ao afirmar que a narrativa é crucial para conferir coerência às vivências fragmentadas, organizando-as em um todo significativo (Candau, 2021, p. 59-60).

Ampliando a discussão, Antonio Risério (2020) alerta para o perigo de se conceber a identidade como algo estático, sublinhando que a identidade cultural brasileira caracteriza-se por dinamismo e capacidade de absorção e adaptação de elementos diversos. Kabengele Munanga (2019) reforça essa perspectiva, enfatizando que a construção identitária no contexto brasileiro é marcada por

diversidade sociocultural significativa, ressaltando as distintas formas pelas quais grupos afro-brasileiros vivenciam suas identidades, expressando-as e variando conforme suas experiências históricas e socioculturais específicas:

Ser negro é ser excluído. Por isso, sem minimizar os outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania (Munanga, 2019, p. 15).

Retomado a complexidade de se entender as noções sobre memórias, Joel Candau (2016) propõe uma classificação das manifestações da memória em protomemória, memória e metamemória, destacando que a metamemória, compreendida como a capacidade de verbalizar memórias, manifesta-se como prática discursiva contextualizada. Ele critica o termo memória coletiva por considerá-lo uma forma de metamemória, um discurso parcial sobre a memória individual:

[...] a expressão 'memória coletiva' é uma representação, uma forma de metamemória, quer dizer, um enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros desse grupo (Candau, 2016, p. 24).

Dessa forma, a memória deve ser compreendida como uma construção social complexa, permeada pela afetividade e interligada ao presente e ao futuro, sendo um processo dinâmico que envolve enquadramentos e compartilhamentos de saberes (Pollak, 1992; Candau 2016). Michael Pollak (1989; 1992) aborda as “memórias subterrâneas”, entendendo-as como narrativas silenciadas que resistem às versões dominantes, surgindo em contextos propícios como instrumentos de resistência cultural e histórica.

Nesse sentido, Conceição Evaristo enfatiza a relevância dessas memórias subterrâneas na literatura, pois, ao emergirem, proporcionam visibilidade a histórias marginalizadas:

As memórias subterrâneas, ao emergirem em espaços delineados pelo poder da escrita, rasuram a cena dos grandes feitos e permitem a composição de outras histórias nascidas, como acentua Pollak (1989), da experiência da periferia e da marginalidade. O movimento que caracteriza o afloramento das memórias confinadas ao silêncio instiga a escuta das vozes que emanam do corpo dos espoliados, dos

indivíduos acossados pela dor da pobreza extrema (Evaristo, 2017, p. 191-192).

Essa reflexão encontra conexão direta com o contexto histórico da colonização e da travessia forçada do Atlântico, processos que impuseram um exílio violento a milhões de africanos e seus descendentes. Tais eventos provocaram rupturas profundas não apenas territoriais, mas também culturais e identitárias, destacando-se especialmente a perda da transmissão oral da memória, elemento fundamental que sustentava, ao longo de séculos, a identidade e a coesão social de inúmeros povos africanos.

No contexto da diáspora, essa memória sofreu fragmentações significativas, agravadas pela imposição da escrita como principal ferramenta de registro histórico e pela colonização cultural, que buscou apagar ou distorcer os referenciais africanos. O resultado foi um vácuo memorial, um limbo que desarticulou a genealogia dos brasileiros afro-diaspóricos e colocou-os em uma constante busca por reconstrução de suas histórias.

O sequestro das populações africanas para terras desconhecidas representou não apenas a negação do direito ao lar e à moradia, mas também a anulação de sua subjetividade, identidade e autonomia cultural. Os colonizadores deliberadamente misturaram membros de diferentes grupos étnicos africanos, separando famílias e dificultando a comunicação para enfraquecer suas resistências e impedir a transmissão de conhecimentos e memórias.

Como observa Leda Maria Martins (1997), esse processo não se limitou à supressão física, mas incluiu uma tentativa sistemática de apagar a linguagem – elemento essencialmente oral em muitas civilizações africanas – e impor uma nova estrutura cultural baseada na língua, na religião e na filosofia eurocêntricas. Diante desse cenário de apagamento e dominação, os povos afro-diaspóricos foram forçados a reinventar suas formas de resistência, encontrando nos fragmentos da oralidade e nas ressignificações culturais caminhos para reafirmar suas existências e reconstruir suas histórias.

Os africanos transplantados à força para as Américas, através da Diáspora negra, tiveram seu corpo e seu corpus desterritorializados. Arrancados de seu domus familiar, esse corpo, individual e coletivo, viu-se ocupado pelos emblemas e códigos do europeu, que dele se apossou como senhor, nele grafando seus códigos linguísticos, filosóficos, religiosos, culturais, sua visão de mundo. Assujeitados pelo

perverso e violento sistema escravocrata, tornados estrangeiros, coisificados, os africanos que sobreviveram às desumanas condições da travessia marítima transcontinental foram destituídos de sua humanidade, desvestidos de seus sistemas simbólicos, menosprezados pelos ocidentais e reinventados por um olhar alheio, o do europeu. Esse olhar, amparado numa visão etnocêntrica e eurocêntrica, desconsiderou a história, as civilizações e culturas africanas, predominantemente ágrafas, menosprezou sua rica textualidade oral; [...] impôs, como verdade absoluta, novos 97 operadores simbólicos, um modus alheio e totalizante operadores simbólicos, um modus alheio e totalizante de pensar, interpretar, organiza-se, uma nova visão de mundo [...] (Martins 1997, p.24-25.).

Ao longo da história, africanas e africanos resistiram às imposições coloniais, subvertendo as tentativas de apagamento cultural e contribuindo de forma essencial para a formação da identidade brasileira. Mesmo diante da violência da escravização e da diáspora forçada, mantiveram vivas práticas ancestrais, preservando elementos identitários fundamentais e transmitindo-os, como a oralidade e a memória, às gerações seguintes.

Essas heranças, passadas de uma geração a outra, consolidaram-se na identidade afro-brasileira, carregando em si a força dos ancestrais e sendo, ao mesmo tempo, carregadas por ela. Segundo Eduardo Oliveira (2007), a ancestralidade não apenas preserva as memórias e os ensinamentos dos mais velhos, mas também ressignifica constantemente as identidades afro-diaspóricas, conferindo à palavra um papel fundamental como ferramenta de resistência e pertencimento. O autor define ancestralidade como uma tangência epistêmica, produtora de significado e cultura, destacando sua natureza dinâmica e contínua.

A ancestralidade [...] é o principal componente da cosmovisão africana e orquestra, com sua lógica, os elementos restantes. Todos os elementos encontram-se interligados, como numa 'teia de aranha', e são interdependentes uns dos outros. Toda a estrutura social africana é permeada pelo sagrado, pela Força Vital que emana do preexistente ou dos ancestrais. O universo é um conjunto de interações de seres (minerais, animais, vegetais) interligados, como se formasse uma imensa teia de aranha entre fenômenos visíveis e invisíveis. A palavra flui como portadora de uma 'força' divina e por isso mesmo capaz tanto de destruir como de construir, tornando-se, ademais, um meio de transmissão de conhecimento sagrado e profano (Oliveira, 2007, p.182-183).

A ancestralidade, portanto, não se limita a um resgate estático do passado, mas se atualiza constantemente no presente, funcionando como um fluxo ininterrupto de

memória e identidade. Esse processo se dá por meio de um movimento cíclico, marcado pelo refluxo e pela repetição, reafirmando-se na experiência cotidiana e nas manifestações culturais. A ancestralidade continua a atuar como um elo vivo entre o ontem e o hoje, especialmente entre povos cuja formação social não foi completamente apagada pela cultura ocidental, permitindo que ela guie as novas gerações na reconstrução de sua identidade e história.

A noção de ancestralidade, no contexto da escrita de autoria negra, ultrapassa a concepção de um resgate passivo ou meramente contemplativo do passado. Trata-se, antes, de um processo dinâmico e contínuo de atualização das memórias coletivas e individuais, que se manifesta como fluxo vivo de identidade, resistência e pertencimento.

A ancestralidade, então, opera como um movimento cíclico e reiterativo, marcado pelo refluxo das experiências e pela repetição simbólica que se inscreve nas práticas cotidianas, nas manifestações culturais e na oralidade herdada. Longe de ser um elemento estático ou meramente evocativo, ela constitui um elo ativo entre o passado e o presente, sobretudo entre aqueles povos cuja formação social e histórica não foi inteiramente apagada ou subsumida pela lógica hegemônica da cultura ocidental. Nesse sentido, a ancestralidade age como força condutora, orientando as novas gerações na reconstrução de suas identidades, histórias e formas de existência.

A literatura, especialmente aquela produzida a partir de experiências de memória e testemunho, emerge como instrumento fundamental nesse processo. Em sua tessitura, ela possibilita a reconfiguração de identidades negadas e marginalizadas, oferecendo espaço para a elaboração de narrativas que reivindicam a dignidade e a humanidade dos sujeitos negros. Conforme aponta Zilá Bernd (2020), a literatura afro-brasileira contemporânea engendra um movimento de reconstrução da memória histórica e cultural ao:

[...] preencher os vazios e as ausências memoriais através do trabalho da memória, mostrando que os traços e as ruínas do passado podem ser representificados através de poemas, contos e outros tipos de narrativa, trazendo à tona e ressignificando no presente o que se tentou ocultar. Os escritores e escritoras afrodescendentes, ao selecionar as lembranças, mostram que o passado não prescreveu e que a literatura pode apontar novos caminhos no presente e projetar espaços de significação no futuro a partir das reminiscências do passado (Bernd, 2020, p. 228).

Essa prática literária, que se enraíza nas lembranças e experiências da população negra, busca reverter séculos de apagamento e estigmatização das marcas africanas — inclusive as fenotípicas — que sobreviveram aos regimes de violência impostos durante e após a escravização. Essas marcas foram sistematicamente desumanizadas, estereotipadas ou silenciadas no discurso oficial da história brasileira, mesmo que o povo negro sempre tenha representado parcela significativa da população nacional.

Diante disso, escrever a memória e a experiência da negritude é um gesto político e estético de insurgência: trata-se de recuperar uma identidade historicamente negada, reinscrevendo-a e assumindo-a com orgulho e resistência frente às forças que ainda hoje tentam suprimir visões de mundo e saberes afrocentrados.

Conceição Evaristo (2010), ao refletir sobre os sentidos e alcances da escrita negra, afirma que:

Tendo sido o corpo negro, durante séculos, violado em sua integridade física, interdito em seu espaço individual e social pelo sistema escravocrata do passado e, hoje ainda por políticas segregacionistas existentes em todos, senão em quase todos, os países em que a diáspora africana se acha presente, coube aos descendentes de africanos, espalhados pelo mundo, inventar formas de resistência. Vemos, pois, a literatura buscar modos de enunciação positivos na descrição desse corpo. A identidade vai ser afirmada em cantos de louvor e orgulho étnicos, chocando-se com o olhar negativo e com a estereotipia lançados ao mundo e às coisas negras (Evaristo, 2010, p. 134).

A autora explicita, assim, como a literatura negra atua no plano simbólico da resistência, convertendo-se em espaço de revalorização do corpo, da memória e da cultura afrodescendente. A escrita, nesse contexto, realiza uma travessia entre o passado e o presente, conectando os sujeitos da diáspora à sua origem ancestral, reelaborada no solo das Américas. Em outro momento, Evaristo complementa essa perspectiva ao afirmar que:

A literatura negra nos traz a revivência dos velhos griots africanos, guardiões da memória, que de aldeia em aldeia cantavam e contavam a história, a luta, os heróis, a resistência negra contra o colonizador. Devolve-nos uma poética do solo, do homem africano, transplantada, reelaborada nas terras da diáspora” (Evaristo, 2010, p. 136).

Desse modo, a escrevivência constitui-se como prática de evocação e reinvenção da memória ancestral, instaurando um território de escuta e enunciação em que a subjetividade negra é reafirmada. Por meio dela, vozes historicamente silenciadas encontram espaço de expressão, denunciando as violências do passado e do presente, ao mesmo tempo em que anunciam possibilidades de futuro alicerçadas na valorização da cultura, da história e das epistemologias negras.

2.4 ESCREVIVÊNCIA: INTERSECÇÃO ENTRE MEMÓRIA E ORALIDADE

A oralidade, em sua potência ancestral, constitui um dispositivo central na construção de saberes, na transmissão de experiências e na preservação de memórias. Walter Benjamin (2012, p. 214), ao refletir sobre a figura do narrador, destaca a importância da experiência que se perpetua “de boca em boca”, ressaltando a autoridade daquele que narra como alguém cuja palavra reverbera nos ouvintes: “A experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorrem todos os narradores”. A palavra do narrador, portanto, carrega um peso simbólico e formativo, sendo expressão de um saber que se comunica e atualiza-se na escuta.

Benjamin (2012, p. 216) reforça ainda que a prática narrativa está ancorada em um senso prático, o que confere à narrativa uma utilidade, seja como ensinamento moral, sugestão prática, provérbio ou norma de vida, conforme afirma:

O narrador, em sua experiência em narrar, destaca o lugar de autoridade, o que ele conta reverbera em algo que os outros querem ouvir e aprendem com o que é contado. O senso prático é uma das características de muitos narradores natos. (...) Tudo isso aponta para o parentesco entre esse senso prático e a natureza da verdadeira narrativa. Ela traz sempre consigo, de forma aberta ou latente, uma utilidade. Essa utilidade pode consistir por vezes num ensinamento moral, ou numa sugestão prática, ou também num provérbio ou norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos aos ouvintes.” (Benjamin, 2012, p. 216).

A função formadora da oralidade, entretanto, tem sido historicamente desvalorizada, sobretudo no campo da literatura, em que a escrita ocupa um lugar hegemônico de prestígio e legitimidade. Tal marginalização da oralidade é criticada por Paul Zumthor (2010, p. 24), que adverte: “É inútil julgar a oralidade de modo negativo, realçando-lhe os traços que contrastam com a escritura. Oralidade não

significa analfabetismo.” A construção de um paradigma letrado como único vetor de conhecimento e cultura implicou a desqualificação de manifestações orais, com forte impacto nos espaços educativos, em que a cultura escrita prevalece como norma.

Essa visão excludente é contestada pelo pesquisador Frederico Fernandes (2007), que, ao refletir sobre a estética da narrativa popular, ressalta que o valor estético da oralidade não reside unicamente em sua forma, mas na artesanidade do ato de narrar, no entrelaçamento entre linguagem, criatividade e cotidiano. Para o autor:

As questões de ordem estética não podem ser apreendidas unicamente pelo aspecto formal, como muitas vezes se faz na literatura escrita. A forma de narrar é, por excelência, artesanal. E isso não quer dizer que a palavra esteja totalmente despida de uma estética, ao contrário, aqui a apreensão do belo torna-se mais facilmente compreendida pela transmissão de saberes e de coisas simples do dia-a-dia [...] Pode-se dizer, então, que a literatura popular resulta de um trabalho com a linguagem, em que a criatividade, as maneiras de contar, o entretenimento e o plano ideológico, provenientes dela, trazem indícios de que se está lidando com uma “enfabulação” do cotidiano.” (Fernandes, 2007, p. 56).

A oralidade, por esse viés, não apenas resguarda a memória, mas produz sentidos coletivos, constituindo uma dimensão estética, política e pedagógica. Para Doralice Alcoforado (2007, p. 04), o texto oral é simultaneamente artístico e etnográfico, pois está ancorado na memória de seu transmissor e ajusta-se ao universo cultural de seu grupo. A autora afirma: “O texto oral simultaneamente é um texto artístico e um texto etnográfico. Mantido virtualmente na memória do seu transmissor, que o ajusta ao universo cultural do seu grupo” (Alcoforado, 2007, p. 04).

Esse lugar de mediação entre memória e expressão artística pode ser observado em práticas como o slam ou a poesia falada, sobretudo quando protagonizadas por mulheres negras, nas quais o corpo, a voz e o gesto produzem um discurso que se conecta com os elementos ancestrais de suas comunidades. Trata-se de uma experiência sensorial que ultrapassa o enunciado linguístico, invocando rituais, performances e musicalidades que constituem uma gramática própria.

No contexto da educação escolar, reconhecer a oralidade como linguagem legítima e formadora é abrir espaço para a valorização de saberes historicamente marginalizados. Isso implica, entre outras ações, compreender a escuta como prática

pedagógica e a palavra como campo de construção identitária. Na escola, a palavra do aluno – atravessada por sua cultura, por sua ancestralidade e por suas vivências – precisa ser legitimada como fonte de conhecimento e criação. A escrita literária que emerge desses contextos – como a que será proposta na sequência didática no capítulo 3 dessa pesquisa – será então uma expressão do vivido, da memória compartilhada, da resistência e da imaginação.

Dentro desse contexto, a oralidade assume um papel fundamental, não apenas como meio de comunicação, mas também como um mecanismo de resistência e transmissão de saberes. Sua força manifesta-se, em particular, na contação de histórias, que vai além da simples narrativa, incorporando ritmo, gestos e performances, criando uma experiência sensorial e coletiva. O “falar negro”, com sua musicalidade, expressividade e cadência típicas das culturas africanas, funciona como um elo entre passado e presente.

Essas manifestações orais, arquivadas na memória coletiva, são transmitidas pelas gerações mais velhas aos mais jovens, garantindo a continuidade das tradições e reforçando os laços comunitários. Assim, tanto a oralidade quanto a memória afirmam-se como pilares da identidade afro-brasileira, reafirmando-se como instrumentos poderosos de resistência, pertencimento e fortalecimento cultural.

A palavra é uma construção social, variável e inseparável de seu cunho ideológico, possuindo uma energia de materialização ou sendo “viva”, como sugere o autor maliano Amadou Hampâté Bâ (2010). Desse modo, reitera-se que as culturas africanas têm na palavra vocalizada um ponto focal de preservação de seus costumes, histórias, ensinamentos e tradições. Por meio da tradição oral, alguns povos africanos preservam valores morais e sagrados, assim, a oralidade africana não se restringe às lendas mitológicas como se costuma estereotipar. Ela é bem mais abrangente e complexa, conforme expõe Amadou Hampâté Bâ:

Qualquer adjetivo seria fraco para qualificar a importância que a tradição oral tem nas civilizações africanas. Nelas, é a palavra falada que se transmite, de geração em geração, o patrimônio cultural de um povo (Hampâté Bâ, 1979, p. 10-11).

Sendo elemento ancestral, a palavra é um pilar essencial das tradições africanas, sustentando saberes, preservando memórias e garantindo a continuidade da cultura. Ela não é apenas um meio de comunicação, mas um princípio estruturante

da existência. Por meio da palavra, acordos são selados, histórias são transmitidas, versões colonizadoras da história são contestadas e novos mundos são imaginados.

Contudo, é importante problematizar a ideia de uma África única. Nesse sentido, Hampâté Bâ, com uma contranarrativa romântica inerente ao seu afrocentrismo, produziu um contradiscurso à historiografia colonial e racista sobre a África, ou ainda, contra a história-ciência ocidental, que busca enquadrar realidades africanas aos moldes europeus num esforço falível e assentado nas generalizações, já que:

Quando se fala da 'tradição africana', nunca se deve generalizar. Não há uma África, não há um homem africano, não há uma tradição africana válida para todas as regiões e todas as etnias. Claro, existem grandes constantes (a presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre os mundos visível e invisível e entre os vivos e os mortos, o sentido comunitário, o respeito religioso pela mãe, etc.), mas também há numerosas diferenças: deuses, símbolos sagrados, proibições religiosas e costumes sociais delas resultantes, que variam de uma região a outra, de uma etnia a outra; às vezes, de aldeia para aldeia. As tradições a que me refiro nesta história são, de maneira geral, as da savana africana que se estende de leste a oeste ao sul do Saara (território que antigamente era chamado de Bafur), e particularmente as do Mali, na área dos fula-tucolor e bambara onde vivi" (Hampâté Bâ, 2003, p. 14).

É necessário, portanto, estar livre de generalizações e não se furtar a essa discussão: daí a importância de materiais com outras perspectivas, pensando no exercício de compreensão e interpretação diferente da África; do outro, que não seja etnocentrado, sem tomar nossas referências civilizacionais como padrão universal. Trata-se também de um exercício de alteridade e problematização de identidades, de reversão de uma falsidade ideológica sobre o continente.

Tal questão evidencia-se na reprodução de uma única história sobre o continente africano, que o representa como uno, mítico, exótico, selvagem, lascivo, inferiorizado — sem considerar que se trata de um território multifacetado, com particularidades histórico-culturais, com belezas, tradições, rupturas e necessidades singulares. A esse respeito, Chimamanda Adichie pontua que os estereótipos não são necessariamente falsos, mas são incompletos, pois fazem com que uma única história prevaleça: "Eles fazem com que uma história se torne a única história" (Adichie, 2009, s/p). A problemática da representação, portanto, reside no risco de negar a humanidade do outro ao tratar a diferença como inferioridade.

Nesse cenário, algumas inquietações fundamentais orientam esse estudo e sustentam as reflexões acerca da centralidade dos Estudos Africanos na reconfiguração da história da África e da diáspora. Questões como: qual a definição de tradição oral? Que distinções existem entre culturas orais e outras formas de registro? O que configura uma história marcada pela tradição oral? Como estudar as oralidades africanas sem recair em uma visão exotizante ou de excepcionalidade? Como compreendê-las enquanto estruturas fundamentais para a educação geracional e a transmissão de ensinamentos? Que rupturas e continuidades operam nas tradições orais frente às dinâmicas contemporâneas? Como preservar os saberes ancestrais transmitidos oralmente? E mais: qual o papel das literaturas orais nas sociedades fundadas sobre a oralidade?

A partir dessas indagações, compreende-se que, na tradição africana e de seus descendentes na diáspora, a palavra falada possui um poder transformador, capaz de criar, reorganizar e dar forma às realidades. Sua função ultrapassa o ato comunicativo, configurando-se como força ancestral e performativa. Essa compreensão é aprofundada por Muniz Sodré, em *Pensar nagô* (2017), ao discutir o papel da palavra na cosmologia iorubá:

[...] a palavra é, assim, mais performativa do que semântico-referencial, ou seja, não é puro signo linguístico com um significado, mas, ao modo da poesia originária, o traço singular de uma origem e um destino, à espera de apreensão como frase musical, isto é, por ressonância e não por literalidade semântica – é imagem e música (Sodré, 2017, p. 161).

A palavra, portanto, não se reduz ao significado literal, mas reverbera como som, imagem, ritmo e emoção. É força que evoca, convoca e transforma. Essa concepção ressoa na literatura afro-brasileira, sobretudo na obra de Conceição Evaristo, em que a oralidade entrelaça-se à escrita como modo de preservação da memória, afirmação da identidade e subversão das narrativas coloniais.

As reflexões de Muniz Sodré encontram ressonância nos estudos de Leda Maria Martins, particularmente em *Performances da oralitura: corpo, lugar de memória* (2003). A autora compreende o corpo como suporte milenar da memória, que ultrapassa a escrita ao incorporar gestos, rituais e oralidade como formas legítimas de registro e transmissão. Ao citar a musa grega Mnemosyne e a palavra bantu *ntanga*,

Martins evidencia que a performance corporal constitui uma forma de preservação da memória por meio de manifestações artísticas ancestrais.

Para Martins, a oralidade manifesta-se na criação de gêneros performáticos como os *orikis*, fortalecendo a resistência e a identidade negra nas práticas rituais e na memória coletiva. Nessa perspectiva, corpo e palavra atuam em conjunto na conservação das tradições afro-brasileiras. O enfrentamento ao cânone literário, portanto, demanda novas formas de ler e apreender as poéticas orais, ampliando o conceito de estética literária e inserindo a voz como lugar de pertencimento. Como afirma a autora:

A palavra poética, cantada e vocalizada, ressoa como efeito de uma linguagem pulsional e mimética do corpo, inscrevendo o sujeito emissor, que a porta, e o receptor, a quem também circunscreve em um determinado circuito de expressão, potência e poder. Como o sopro, o hálito, dicção e acontecimento performático, a palavra proferida e cantada grafa-se na performance do corpo, portal da sabedoria [...] (Martins, 2003, p. 67).

Essa relação entre oralidade, corpo e memória é aprofundada por Martins (2021) no capítulo “A oralitura da memória”, em que analisa o Reinado do Rosário do Jatobá, manifestação tradicional de Minas Gerais da qual participa. A autora propõe o conceito de **oralitura** como “rasura na escrita”, ou seja, como possibilidade de ruptura com as estruturas coloniais, a partir de saberes performáticos, corporais, sonoros, simbólicos. Trata-se de uma grafia plural, que exige ser vivida, experimentada, compartilhada.

Desse modo, compreende-se que a palavra — seja oral ou escrita — constitui uma rasura, um gesto que desafia os apagamentos históricos e inscreve uma marca viva. A oralidade, longe de excluir a escrita, transforma-a, tensionando suas fronteiras e mobilizando-a como instrumento de resistência. A escrita, nesse horizonte, não apenas registra, mas também ressignifica, questiona e reconstrói.

A palavra falada e a palavra escrita entrelaçam-se em um território de vivência e saberes, formando espaços de resistência e criação. No interior do texto escrito pulsa a performance, a memória, o ritmo, o gesto — reafirmando a oralidade como linguagem primeira dos povos africanos e afrodescendentes, meio legítimo de encantamento, transmissão e ancestralidade. Como destaca Martins:

Essa memória do conhecimento grafa-se, também, como aletria, nas pautas do papel e do corpo. Um saber que se borda pela fina lâmina da palavra ou no delicado gesto. Littera e litura. Gravuras da letra, do corpo e da voz (Martins, 2003, p. 80).

A escrita, nesse campo, é também performance. É um espaço de entrelinhas, de memórias encarnadas, de danças, ritos e celebrações. Tal como o conceito de oralitura, a literatura negra realiza rasuras nos padrões impostos pela colonialidade, afirmando, por meio da palavra encarnada, outras formas de existência e expressão. Escrever, nesse contexto, é insurgir; é inscrever novos traços, é criar um lugar de escuta, de memória e de mundo. É nesse contexto que se insere a noção de escrevivência, elaborada por Conceição Evaristo como chave epistemológica e poética para se pensar uma escrita ancorada na vida, nas experiências, na memória e na ancestralidade negras.

A escrevivência, por sua vez, mais que um estilo literário, é um gesto político e decolonial. A autora define-a como uma escrita que se alimenta das dores, vivências e memórias de um povo, principalmente das mulheres negras. Ao escrever, Evaristo reinscreve as vozes silenciadas e constrói narrativas que refletem uma coletividade historicamente oprimida, mas resistente. Um exemplo disso aparece em seu poema "Certidão de Óbito":

*“[...] Os ossos de nossos antepassados
colhem as nossas perenes lágrimas
pelos mortos de hoje.
Os olhos de nossos antepassados,
negras estrelas tingidas de sangue,
elevam-se das profundezas do tempo
cuidando de nossa dolorida memória”.*
(Evaristo, 2007, p. 67).

Esses versos condensam o sentido da memória ancestral como fonte de força, denúncia e cuidado. O passado não está morto: ele continua presente no corpo, na dor, no afeto e na palavra daqueles que resistem. A escrevivência, assim, consolida-se como um mecanismo de enfrentamento ao silenciamento, um modo de reinscrever os sujeitos negros na história — não mais como objetos de estudo, mas como autores de suas próprias narrativas.

No Brasil, a oralidade constitui uma das colunas da tradição afro-brasileira, sendo veículo de transmissão de ensinamentos religiosos, práticas de cura, mitologias, narrativas fundadoras, valores éticos e modos de vida. Essas práticas foram preservadas mesmo diante do sequestro colonial, mantendo-se vivas na memória das comunidades e contribuindo para a formação da identidade afro-brasileira. Leda Martins (1997) evidencia que a construção dessa identidade dá-se na encruzilhada entre tradição oral africana e outras linguagens e códigos com os quais se cruzou na diáspora:

As culturas negras que matizaram os territórios americanos, em sua formulação e modus constitutivos, evidenciam o cruzamento das tradições e memórias orais africanas com todos os outros códigos e sistemas simbólicos, escritos e/ou ágrafos, com que confrontaram. E é pela via dessas encruzilhadas que também se tece identidade afro-brasileira, num processo vital móvel, identidade esta que pode ser pensada como um tecido e uma textura, nos quais as falas e gestos mnemônicos dos arquivos orais africanos, no processo dinâmico de interação com o outro, transformam-se e reatualizam-se, continuamente, em novos e diferenciados rituais de linguagem e de expressão, coreografando a singularidade e alteridades negras ” (Martins, 1997, p. 26).

A identidade afro-brasileira é, portanto, rizomática, viva, e performática, nascida do gesto, da palavra e da memória. Ao mesmo tempo em que guarda a tradição, ela reinventa-se no presente, transformando a dor em força e a narrativa em re-existência. No entanto, esse processo foi sistematicamente silenciado pelas instituições. A memória negra foi marginalizada, os corpos negros estigmatizados e as vozes negras apagadas das narrativas oficiais. Martins (1997, p. 24-25) denuncia que esse silenciamento deu-se tanto pela imposição linguística — com a obrigatoriedade da língua do colonizador — quanto pela exclusão das tradições negras dos registros históricos e dos currículos escolares.

Evaristo (2020b), ao refletir sobre seu processo de escrita, afirma que suas palavras emergem da experiência com a linguagem, da ausência de domínio sobre o mundo, e da aproximação entre a oralidade e a escrita. Para ela, escrever não é dominar, mas buscar. A autora afirma: “A escrita é a imprescindibilidade de apreensão do mundo que, por mais que tentemos apreendê-lo, de nós ele escapole” (Evaristo, 2020b, p. 37).

Por isso, sua escrita aproxima-se da linguagem cotidiana, da palavra falada, das expressões vivas. A autora recorre ao dicionário “para acordar palavras” e, quando necessário, inventa. Essa invenção nasce da intuição, da escuta, da observação: “assuntar” o mundo, para Evaristo, é condição do ato criativo. Como ela afirma:

Várias situações e elementos podem desencadear em mim um processo criativo. Escutar uma música prestando atenção na modulação da voz, ver pessoas dançando, assistir a um espetáculo teatral, escutar uma música, remexer na memória passada (Evaristo, 2020b, p. 41).

Nesse movimento, a *escrevivência*, conceito forjado por Conceição Evaristo, destaca-se como estratégia estética e epistemológica de resistência. Ela ultrapassa a escrita como mero registro; transforma-se em ato político, fundado na experiência vivida, na memória ancestral e na oralidade partilhada. A autora resgata vozes ocultadas pela história oficial e reinsere a população negra no centro das narrativas literárias, por meio de uma escrita que congrega experiências individuais e coletivas. O efeito dessa escrita é a produção de um lugar de pertencimento e de identificação podem propiciar que jovens leitores, cujas histórias pessoais encontram eco na voz literária da autora.

A *escrevivência*, portanto, não apenas denuncia ausências, mas reconfigura presenças. Evaristo reinscreve no corpo do texto vozes interditadas, transformando a experiência cotidiana em matéria estética e política. Como afirma a própria autora: “Consciência que compromete a minha escrita como um lugar de auto-afirmação de minhas particularidades, de minhas especificidades como sujeito-mulher-negra. (Evaristo, 2020, p. 35).

Ao assumir sua escrita como lugar de afirmação de identidade, Evaristo reposiciona a literatura como campo de disputa simbólica. O que se escreve, como se escreve e quem escreve torna-se questão central para o desmonte da narrativa única que estrutura o imaginário social. Nesse sentido, a literatura não se limita à estética, mas converte-se em tecnologia de enfrentamento e reparação.

No contexto mais amplo da diáspora africana, os corpos negros, constantemente atravessados por violências históricas, não apenas vivem essas histórias, mas também as recontam e reinterpretam-nas. Esses corpos transformam-se em protagonistas de suas próprias narrativas, desafiando estruturas hegemônicas

e renovando o compromisso com a justiça histórica. A escrita literária, nesse processo, constitui um gesto político de insubmissão.

É nesse ponto que se articula a potência transformadora da literatura à formação educativa. O historiador Jacques Le Goff (2013) observa que a memória cumpre sua função social e coletiva a partir do momento em que assume forma narrativa. Quando o acontecimento não pode mais ser vivido, é a linguagem que o reorganiza, amplia e comunica. A narrativa, assim, não apenas registra, mas convoca, interpela e transforma. Ela constitui um lugar de memória, especialmente quando nasce da escuta e da experiência partilhada.

Dessa forma, a literatura de escrivência não apenas reconstrói memórias individuais, mas compartilha experiências históricas, coletivas e políticas. Para Evaristo (2020b, p. 42), há sempre um intervalo entre o vivido e o narrado, e nesse espaço emerge a criação:

Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso.

Ainda assim, escrever permanece como gesto intencional, como escolha de continuar traçando caminhos de escrivência, mesmo diante do abismo entre a experiência e a palavra. Essa escolha é especialmente relevante no contexto educacional, no qual a palavra do estudante — muitas vezes silenciada — precisa ser escutada e valorizada.

A escola, nesse sentido, deve reconhecer a oralidade como expressão legítima de saber e de existência. No capítulo 3 dessa pesquisa, será apresentada uma proposta de sequência didática que busca exatamente promover o encontro entre poéticas orais e práticas de escrita literária com estudantes do ensino básico, valorizando narrativas ancoradas na ancestralidade, na memória e na vida cotidiana.

A sala de aula, portanto, torna-se uma arena onde se escancaram as diversidades — não apenas para reconhecê-las, mas para promover diálogos que defendam os interesses coletivos. Nesse espaço, educar é também ensinar a transgredir. Como aponta bell hooks:

É evidente que temos que mudar as maneiras convencionais de pensar sobre a língua, criando espaços onde vozes diversificadas

possam falar [...] A mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos (hooks, 2017, p. 231).

Ao assumir uma perspectiva crítica, não apenas enquanto linha teórica, mas como pedagogia comprometida com a formação integral e com os Direitos Humanos, a escola torna-se espaço de formação de sujeitos ativos, críticos e autônomos. Para isso, é necessário compreender o conhecimento como construção coletiva e colaborativa, conforme enfatiza hooks:

Quando (...) professores e estudantes reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso.” (hooks, 2020, p. 36).

A memória coletiva só se realiza plenamente quando há espaço para que diferentes manifestações culturais convivam, escutem-se, respeitem-se. Nesse sentido, a articulação entre oralidade e escrita não é apenas estratégia metodológica, mas fundamento ético da formação leitora e escritora na escola. Como afirmam Gislaíne Avelar Matos e Inno Sorsy (2009, p. 08):

O ato de ouvir e o de ler exercem sobre nós funções diferentes e também acionam em nós faculdades diferentes. É fácil concluir que ambas (ouvir e ler) são experiências importantes. No caso do professor, o importante é saber que objetivos ele tem quando quer apresentar um conto a seus alunos. Há momentos em que é necessário criar situações de grupo para favorecer o sentimento de ‘estar junto’, de pertencer a uma comunidade (a da sala de aula, por exemplo) que compartilha as mesmas referências, ‘viaja’ pelos mesmos mares do imaginário. Nesse caso, a narrativa oral cumpre perfeitamente o objetivo.

A palavra — seja ela enunciada pela criança, pelo jovem ou por membros da família e da comunidade — precisa ser legitimada pela escola como forma válida e valiosa de conhecimento. Essa palavra carrega não apenas informações, mas modos de existência, experiências de mundo, valores éticos, práticas culturais, saberes populares, tradições religiosas e conhecimentos sobre a vida, sobre a saúde e sobre o convívio em coletividade. Está enraizada nas práticas cotidianas, nos gestos, nas histórias contadas em casa, nos casos partilhados ao entardecer, nos cantos e rezas

que atravessam gerações. Como observa Maria Emília Traça (1992, p. 28), o conto é elemento estruturante da cultura:

O conto, como a morada, a alimentação, a indumentária, é uma 'constante', é veículo transmissor de conhecimento, é uma 'palavra' (parábola) cujo fio não deve ser cortado ao passar de geração em geração, sob pena de pôr em perigo a coesão social e a sobrevivência do grupo. A transmissão de valores culturais faz-se, também, através dos contos. O ouvinte ou o leitor encontram, nas personagens imaginárias que povoam a narrativa, personagens e situações bem reais com que se defrontam no seu dia-a-dia. É todo o universo real, social e familiar que aparece em cena, com os seus conflitos latentes ou não, e os fantasmas que os engendram.

Reconhecer esse universo simbólico e cultural que permeia a palavra do estudante é abrir espaço para que a escola transforme-se em um território de acolhimento e valorização das identidades diversas. Quando o estudante pode se expressar a partir de sua própria história e cultura, sua comunidade também é trazida para dentro da escola — com sua memória, sua ancestralidade e suas formas de saber. Nesse processo, ao sentir-se ouvido e respeitado, esse sujeito passa a se reconhecer como legítimo produtor de conhecimento, tornando-se mais apto a enfrentar os desafios do aprendizado e a se constituir como leitor e escritor crítico e sensível.

Importa ressaltar que esse movimento não exige o abandono de suas origens, mas, ao contrário, incentiva o reconhecimento e o orgulho de suas raízes. É nesse gesto que floresce a potência da palavra viva — aquela que resiste, que resgata e que reconstrói.

A centralidade dessa discussão revela-se fundamental para a presente pesquisa, que propõe uma sequência didática pautada no conceito de escrevivência como caminho para a escrita literária da juventude. Ao considerar a oralidade, a memória e a ancestralidade como dispositivos formadores, a pesquisa reconhece na palavra do estudante um ponto de partida legítimo para a construção de sua autoria e de sua presença no mundo. Trata-se de tensionar os limites da escrita escolar tradicional e de promover práticas pedagógicas que articulem escuta, produção literária e afirmação identitária. Ao valorizar a palavra que vem da vida, a escola poderá, de fato, tornar-se um espaço de leitura do mundo e de reescrita da própria existência.

3. ESCRIVIVÊNCIAS JUVENIS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Este capítulo apresenta uma proposta de sequência didática voltada à formação de leitores e produtores de textos literários no Ensino Médio, fundamentando-a, e estando ancorada na noção de escrevivência, conceito elaborado por Conceição Evaristo. A partir de uma perspectiva pedagógica antirracista e decolonial, a proposta compreende a literatura como espaço de escuta, autoria e resistência, e reconhece nos sujeitos juvenis produtores de saberes legítimos, dotados de repertórios culturais, afetivos e políticos que precisam ser acolhidos e mobilizados no espaço escolar.

Ao propor a escrita de si como prática pedagógica, esse trabalho parte da pergunta: o que pode uma escrita negra no currículo branco? Essa indagação atravessa toda a elaboração da sequência e aponta uma chave crítica para pensar os limites e as possibilidades da escola como lugar de produção de subjetividades. Em um cenário em que os currículos escolares ainda operam sob lógicas eurocentradas e meritocráticas, a escrita negra – que carrega corpo, memória, ancestralidade e coletividade – irrompe como gesto de deslocamento epistêmico e insurgência simbólica. Nesse sentido, a escrevivência não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas um modo de reconfigurar o que se entende por conhecimento válido e por quem tem o direito de narrar.

Embora a BNCC afirme o compromisso com a valorização da diversidade, esse princípio frequentemente permanece restrito ao plano discursivo. Na prática, a presença de autores e autoras negras, indígenas e periféricas ainda aparece como exceção ou como elemento. A inserção da literatura afro-brasileira, por exemplo, muitas vezes se limita à função de representar a identidade negra, mas não como produção estética complexa ou como pensamento crítico estruturante do ensino de literatura. O que se observa, portanto, é uma inclusão sem revisão das hierarquias culturais que sustentam o cânone e os modos hegemônicos de leitura e escrita escolar.

Além disso, ao tratar as práticas de linguagem de modo generalizante, a BNCC deixa de considerar com profundidade as condições concretas de enunciação dos sujeitos escolares. As juventudes negras, quilombolas, periféricas e dissidentes permanecem como figuras ausentes ou abstratas — evocadas, mas raramente escutadas. Como aponta Nilma Lino Gomes (2013), a presença não garante o

pertencimento: é possível estar no currículo e, ainda assim, permanecer à margem dele. Nesse sentido, a base não enfrenta de forma estruturada o desafio de romper com os silenciamentos que atravessam o cotidiano escolar, sobretudo no que diz respeito ao direito à autoria.

A literatura, quando convocada, ainda ocupa muitas vezes o papel de ilustração de valores morais ou de ferramenta para “formação cidadã”, perdendo sua força como campo de invenção, complexidade e disputa simbólica. Em vez de reconhecer a escrita negra como um território de pensamento, de linguagem e de epistemologia própria, a escola continua tratando essas produções como complemento ou conteúdo de ocasião — sem permitir que elas reconfigurem os parâmetros da leitura, do ensino e do próprio ato de escrever.

Nesse contexto, o campo artístico-literário configura-se como espaço de disputa entre o controle institucional e a potência criativa das experiências que insistem em escapar aos formatos pré-estabelecidos. A escrita literária negra, quando emerge no currículo, não apenas acrescenta conteúdos: ela desloca a lógica da centralidade branca e reinscreve a linguagem como espaço de memória, dor, beleza e reexistência. Ao propor uma sequência que parte da escuta dos estudantes e da valorização de suas narrativas, esse trabalho reconhece que escrever-se jovem é, muitas vezes, um gesto de insurgência. A escrita torna-se, assim, mais que uma prática escolar: torna-se um território de pertencimento, fabulação e ruptura.

A sequência didática que será apresentada articula os eixos da literatura, juventude, identidade, oralidade e autoria, organizando-se em torno de três grandes movimentos: escuta, criação e partilha. Seu desenvolvimento é sustentado pelo diário de escrevivência como espaço contínuo de registro e elaboração. A proposta dialoga com referenciais como Zabala (1998) e Dolz e Schneuwly (2004), mas se afasta de modelos prescritivos, assumindo a sequência como prática viva, situada e afetiva, que se constrói no entrelaçamento entre voz, corpo e território. Cada etapa da sequência será detalhada na seção seguinte, com apresentação de seus objetivos formativos, estratégias de mediação, gêneros trabalhados e critérios avaliativos.

Por fim, a proposta será retomada com um olhar crítico à luz do conceito de escrevivência. Será analisado o que ela desloca em relação às práticas tradicionais de ensino de literatura, como articula leitura e autoria, e de que maneira tensiona os padrões escolares historicamente normatizadores. A escrita negra, nesse contexto, não é tratada como exceção nem como diversidade ilustrativa, mas como centralidade

epistemológica. É nesse sentido que a escola pode se tornar um espaço de reexistência: quando permite que os estudantes escrevam não apenas para cumprir uma tarefa, mas para narrar a si mesmos e reconhecer no outro a possibilidade de mundo.

3.1 O QUE PODE UMA ESCRITA NEGRA NO CURRÍCULO BRANCO?

A pergunta que nomeia este tópico não é apenas uma provocação: ela tensiona o cerne da estrutura curricular brasileira, marcada historicamente por silenciamentos, apagamentos e exclusões. Ao questionar o que pode uma escrita negra no currículo branco, indaga-se sobre os limites de uma educação que, sob a aparência de neutralidade, sustenta a branquitude como norma epistêmica. Trata-se de reconhecer que a escrita de si, quando mobilizada por sujeitos negros e periféricos, não é apenas um gesto expressivo — é um ato político que desafia os fundamentos do saber escolar. Nesse contexto, a escrevivência, conceito proposto por Conceição Evaristo, emerge como prática insurgente que desestabiliza o cânone, expõe o epistemicídio e inaugura outras possibilidades de narrar, de aprender e de existir.

O currículo, mais do que uma simples enumeração de conteúdos a serem ensinados, é uma construção social, histórica e ideológica. Ele expressa escolhas — e toda escolha é situada, marcada por relações de poder e por projetos de sociedade. Ao organizar o que deve ser aprendido, quem ensina, em que ordem se ensina e com quais objetivos, o currículo atua como um dispositivo de normatização cultural. Como aponta Sacristán (2013, p. 16), o currículo “tem o sentido de constituir a carreira do estudante” e organiza os conteúdos e práticas a serem desenvolvidos no percurso escolar. Nesse sentido, ele não é neutro, mas atravessado por interesses, disputas e exclusões — e, dentre essas, destaca-se a exclusão histórica das vozes negras e periféricas.

Desde sua origem, o conceito de currículo esteve vinculado a um projeto de homogeneização do saber, voltado à constituição de um sujeito ideal — branco, letrado, europeu, masculino. Como observa Sacristán (2000, p. 17), todas as finalidades atribuídas à escola acabam orientando a seleção de conteúdos e métodos, de modo que o currículo realiza os projetos sociais dominantes. Por isso, compreendê-lo como campo de disputa é reconhecer que ele pode tanto reproduzir desigualdades quanto subvertê-las.

Essa é a chave crítica que fundamenta o lugar da escrevivência no currículo, conceito norteador dessa pesquisa. Ao escreverem-se, os sujeitos historicamente interditados pelo discurso escolar inscrevem suas existências no campo da linguagem e reconfiguram as fronteiras do que se entende como conhecimento. Ou seja, mais do que um gesto individual, a escrevivência é um projeto político e pedagógico. Quando legitimada no espaço escolar, ela desestabiliza os cânones da linguagem e desloca os critérios de excelência textual.

Os(as) estudantes, ao produzirem suas narrativas a partir de seus corpos, afetos, territórios e ancestralidades, não estão apenas aprendendo a escrever: estão exigindo o reconhecimento de outras epistemologias, de outras formas de saber e de existir. Como reforça Evaristo (2011, p. 64), essa escrita “carrega a urgência da vida” e, por isso, não cabe nos moldes formais da escolarização.

Essa intervenção torna-se ainda mais urgente diante da permanência do racismo estrutural como eixo organizador da escola brasileira. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 sinalizam, no plano normativo, a necessidade de enfrentar a desigualdade racial por meio do currículo. O *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, publicado em 2004, buscou orientar políticas públicas, formar docentes e garantir a aplicação efetiva dessas leis (BRASIL, 2004). No entanto, quase duas décadas depois, dados do IBGE (2022) indicam que apenas 29,9% das escolas públicas afirmam desenvolver ações voltadas à valorização da história e cultura afro-brasileira — o que evidencia a distância entre a legislação e a prática cotidiana.

Como alerta Sueli Carneiro (2005), a inclusão simbólica, sem transformação estrutural, apenas reforça o epistemicídio — a negação sistemática dos saberes negros enquanto saberes válidos. O antirracismo, nesse contexto, não pode ser apenas conteúdo: precisa ser eixo formativo, estruturante, transversal. A escrevivência, enquanto prática literária que valoriza a experiência negra e periférica como fonte de saber, oferece uma estratégia concreta de enfrentamento a esse apagamento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora mencione a diversidade cultural e os direitos humanos, apresenta uma abordagem genérica e descontextualizada. As competências socioemocionais, como empatia e escuta, são propostas sem o enfrentamento explícito das estruturas históricas de exclusão. Como afirma Sacristán (2013, p. 94), o currículo dominante “não apenas exclui conteúdos,

mas desqualifica as formas de conhecer que não se ajustam à racionalidade moderna e eurocêntrica”. É nesse ponto que a escrevivência atua como prática de desobediência epistêmica, nos termos de Mignolo (2008), ao desestabilizar os paradigmas do conhecimento colonial e afirmar saberes localizados, corporificados e insurgentes.

A reconfiguração curricular exigida pela escrevivência passa, também, pelo deslocamento da branquitude como centro epistemológico. Nilma Lino Gomes (2005, p. 34) argumenta que “a branquitude se constitui como referência do saber escolar”, o que implica que tudo o que difere desse modelo é tratado como desvio ou exotismo. A introdução de vozes negras, indígenas e periféricas no currículo não pode se dar como exceção, mas como proposição epistemológica central, capaz de desorganizar os fundamentos do currículo tradicional.

Esse processo envolve também a valorização da oralidade como forma legítima de produção de conhecimento. O conceito de oralitura, de Leda Maria Martins (2021), propõe a fusão entre palavra, corpo e memória como base de uma poética ancestral e coletiva. Muniz Sodré (2009) compreende a oralidade como sistema de pensamento, e Nêgo Bispo (2019) aponta para as epistemologias do território como alternativas ao pensamento ocidental fragmentador. Ao incorporar a oralidade, o currículo amplia suas possibilidades e reconfigura-se como campo de presença, no qual o saber não é apenas codificado, mas vivido e partilhado.

Como lembra Foucault (1995), o saber não é neutro: ele produz sujeitos, regula comportamentos, disciplina corpos. O currículo, nesse sentido, opera como dispositivo de subjetivação. Quando estruturado apenas a partir de critérios técnicos e formais, torna-se instrumento de silenciamento. A escrevivência, ao propor a escrita a partir da experiência, da dor e da reinvenção, rompe com essa lógica e afirma uma linguagem outra — uma linguagem que pulsa, que fere, que fabula.

No contexto da escola pública contemporânea, António Nóvoa (2007) denuncia a sobrecarga de funções atribuídas à instituição escolar, o que compromete sua missão formativa. Diante da dispersão de demandas, ele propõe recentrar a atenção na aprendizagem com sentido, que convoca os sujeitos à ação, à reflexão e à autoria. A escrevivência, ao propor a escrita como prática de reinvenção de si e do mundo, torna-se um caminho potente para recuperar essa centralidade.

Reivindicar o lugar da escrevivência no currículo é recusar o silenciamento que estrutura a experiência escolar de sujeitos historicamente oprimidos. É afirmar que a

escola pode — e deve — ser espaço de disputa simbólica, de insurgência epistêmica e de invenção coletiva. Como propõe bell hooks (2013), ensinar é um ato performativo e político, no qual o saber deixa de ser transmissão e passa a ser travessia. A escrita, nesse horizonte, não apenas comunica: ela move, desloca e transforma. Quando a palavra negra inscreve-se no currículo, a escola deixa de ser reprodutora da ordem e passa a ser território de liberdade.

3.2 O CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO EM DISPUTA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde 2018, configura-se como um marco legal para a Educação Básica brasileira, propondo assegurar os direitos de aprendizagem e promover a equidade por meio de uma formação integral. Estruturada por áreas do conhecimento, competências gerais e específicas, a BNCC organiza o currículo em torno do desenvolvimento de saberes, atitudes, habilidades e valores. No entanto, a noção de “comum” que fundamenta o documento requer problematização: comum a partir de qual perspectiva? Comum para quem? A que projeto de sociedade responde essa seleção de saberes que deve ser compartilhada por todos?

Ao evocar um sujeito universal, desracializado e descontextualizado, a BNCC tende a produzir o que Gomes (2017) caracteriza como um “sujeito epistêmico neutro”, apagando os marcadores sociais que estruturam as desigualdades de acesso à linguagem e à fruição estética. Em nome da inclusão, corre-se o risco de reproduzir silenciamentos históricos sob o disfarce de uma suposta neutralidade técnica e meritocrática, ocultando que todo currículo é, em si, uma tecnologia de poder — “um jogo de seleções, inclusões e exclusões, que não é neutro nem inocente” (Moreira; Candau, 2007, p. 18).

No Ensino Médio, a área de Linguagens está organizada em cinco campos de atuação: artístico-literário, jornalístico-midiático, vida pública, práticas de estudo e pesquisa e práticas cotidianas. O Campo Artístico-Literário, mais diretamente vinculado à formação leitora e à experiência literária, propõe o contato com diferentes gêneros, o desenvolvimento da sensibilidade estética e o estímulo à autoria. Segundo o documento, esse campo deve possibilitar aos estudantes “experiências de leitura, escuta, análise e produção que ampliem a percepção sobre o mundo e sobre si mesmos” (Brasil, 2018, p. 133).

Em consonância parcial com a proposta dessa pesquisa, o documento também reconhece a importância de apresentar aos jovens obras da tradição literária nacional, bem como ampliar esse repertório com produções africanas, afro-brasileiras, indígenas e contemporâneas. Afirma-se, por exemplo, que:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais (Brasil, 2018, p. 134).

Reconhece-se, aqui, uma abertura curricular que pode ser mobilizada pedagogicamente a favor da diversidade de vozes e narrativas, especialmente quando o documento afirma que tais obras devem promover o contato com as ambiguidades da linguagem e “oportunizar novas potencialidades e experimentações de uso da língua” (Brasil, 2018, p. 134). No entanto, a noção de diversidade invocada pela BNCC continua genérica e despolitizada, pois não nomeia a literatura de ancestralidade negra como uma matriz formadora com especificidades éticas, estéticas e epistêmicas. A única habilidade do componente curricular de Língua Portuguesa que explicita a valorização de literaturas não hegemônicas é a EM13LP52, que orienta os estudantes a:

Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente (Brasil, 2018, p. 131).

Embora essa habilidade traga uma importante ampliação do repertório literário, ela ainda opera por meio de categorias amplas — como “literatura africana” — que tendem a apagar as experiências negras diaspóricas, as escrituras brasileiras e as textualidades que articulam ancestralidade, território, memória e resistência. A literatura de autoria negra no Brasil, ancorada em poéticas de sobrevivência e insurgência, não aparece nomeada enquanto tal, o que indica uma lacuna simbólica e política. Além disso, mesmo quando a Lei nº 10.639/2003 é mencionada, não há

diretrizes claras para sua efetiva implementação, tampouco se apresenta um compromisso formativo com os marcadores de raça, classe e gênero que atravessam as juventudes brasileiras.

É nesse contexto que se inscreve essa pesquisa, ao propor uma sequência didática comprometida com uma formação leitora que reconhece as vozes negras na literatura, valorizando-as e problematizando-as. Ao considerar a literatura como direito e como prática de enunciação de si, a proposta tensiona a lógica curricular hegemônica e afirma que não basta diversificar o cânone — é preciso deslocar as estruturas de poder que legitimam quem escreve, quem é lido e quem pode ser reconhecido como sujeito da palavra.

Como alerta Sacristán (2013, p. 83), “o currículo é sempre uma seleção de cultura e, como tal, exerce poder: inclui alguns saberes e exclui outros, constrói identidades, orienta subjetividades”. Ou seja, o currículo não apenas define o que deve ser aprendido, mas também quem importa no processo de ensinar e aprender. No caso da BNCC, o silêncio sobre o racismo estrutural e a ausência de estratégias concretas para a centralidade das culturas negras e indígenas evidenciam a persistência de uma lógica que reconhece a diferença sem redistribuir poder. A disputa curricular, portanto, não é apenas uma questão de conteúdos, mas envolve o direito de existir nos modos de narrar, de ler e de imaginar o mundo — e, sobretudo, o direito de reescrevê-lo.

No caso das juventudes negras e periféricas, essa exclusão ocorre não apenas na esfera dos conteúdos, mas na estrutura simbólica da escola. Como afirma Nilma Lino Gomes (2005, p. 31), “não basta inserir conteúdos sobre a cultura negra no currículo: é necessário desmontar a lógica que mantém a branquitude como referência central de saber”. Isso exige que a escola deixe de ser apenas transmissora de normas e transforme-se em espaço de criação, escuta e autoria insurgente.

É nesse horizonte que essa pesquisa propõe a inserção da escrevivência como eixo estruturante do trabalho no Campo Artístico-Literário. O conceito compreende a escrita como gesto político que emerge do corpo, da memória e da experiência vivida por sujeitos negros. Ao valorizar a experiência como conteúdo, forma e epistemologia, a escrevivência desloca o lugar da escrita escolar de um exercício técnico para uma prática de mundo. Como afirma Conceição Evaristo, trata-se de uma escrita que “carrega a urgência da vida” (Evaristo, 2011, p. 64), e que se constitui como forma de reexistência diante das violências do silenciamento.

Trabalhar com a escrevivência no Campo Artístico-Literário é romper com a lógica que transforma a literatura em código normativo. Em vez de “incluir” textos de autores negros como amostra de diversidade, a proposta é criar condições para que estudantes sejam também produtores de linguagem — escrevendo-se a partir de seus territórios, afetos, dores, memórias e sonhos. A escola, nesse contexto, deixa de ser espaço de reprodução e passa a ser campo de disputa simbólica.

Como reforça Kabengele Munanga (2004, p. 20), “o racismo é um dos maiores obstáculos ao reconhecimento da pluralidade cultural e ao respeito à diferença”. Enfrentar esse obstáculo no campo artístico-literário é redefinir o que se entende por leitura crítica, fruição estética e autoria. É reconhecer que a literatura só pode ser experiência libertadora quando abriga os vocabulários que foram historicamente interditados pela colonialidade do saber.

Assim, a proposta pedagógica que essa pesquisa apresenta não se limita à inclusão de novos textos no currículo nem à simples ampliação do repertório literário. O que se propõe é contribuir para a reconfiguração crítica do próprio conceito de literatura escolarizada, deslocando seu eixo de um acervo fixado por cânones eurocentrados para uma produção situada, ancestral, afetiva e coletiva. Isso implica reconhecer que a leitura literária pode — e deve — ser também leitura de si, do outro e do mundo, especialmente quando realizada a partir das margens. Ao compreender a escrita de si como prática legítima no campo artístico-literário, abre-se espaço para que estudantes historicamente silenciados sejam reconhecidos como produtores de linguagem, de pensamento e de memória.

3.3 ESCREVER-SE JOVEM: LITERATURA COMO TERRITÓRIO DE INSURGÊNCIA

Na escola, a literatura pode se configurar como território simbólico em que a juventude reconhece-se, desloca-se, reinventa-se e inscreve-se no mundo. Para sujeitos juvenis marcados por atravessamentos sociais como raça, classe, gênero, território e geração, a escrita não é apenas um exercício técnico ou gramatical, mas pode constituir-se como gesto político de enunciação e de mundo — uma forma de dizer “eu sou” diante de estruturas que historicamente lhes negam o direito à visibilidade e à escuta. Nesse sentido, a literatura precisa ser compreendida como campo de disputa simbólica e epistêmica, no qual a juventude encontra espaço para

nomear suas experiências, fabular futuros e reexistir frente às múltiplas formas de violência.

Para situar o recorte dessa pesquisa, é necessário compreender a juventude como categoria histórica, social e política, e não apenas como um intervalo etário. De acordo com a UNESCO (2021), juventude é o período entre os 15 e 24 anos, embora esse limite seja, em muitas análises, estendido até os 29 anos, como forma de abarcar as complexidades envolvidas na construção da autonomia juvenil. Essa definição é atravessada por marcadores como desigualdade econômica, escolarização precária, racismo estrutural, violência territorial e restrições ao acesso a bens culturais. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, define como adolescente aquele que possui entre 12 e 18 anos incompletos, podendo a proteção legal estender-se até os 21 anos em determinadas situações. Em ambas as abordagens, destaca-se que a juventude é vivida de forma desigual, e que os sentidos atribuídos a essa fase da vida são disputados socialmente.

Nesse cenário, não é possível falar de juventude como uma identidade fixa, homogênea e universal. Como defende Bourdieu (1983), juventude é uma categoria relacional, construída historicamente e marcada por múltiplas condições sociais, culturais e econômicas. Em contextos de desigualdade, essa condição torna-se ainda mais complexa: juventudes empobrecidas, racializadas, indígenas, quilombolas e periféricas enfrentam maiores obstáculos no acesso à educação, cultura, lazer e participação política. É nesse sentido que se torna mais apropriado adotar a noção de juventudes, no plural, reconhecendo a diversidade de trajetórias, subjetividades e modos de existência que conformam essa categoria.

Conforme destaca o cientista social Juarez Dayrell (2007), as juventudes contemporâneas não apenas sofrem os efeitos das transformações sociais, mas também atuam como protagonistas de mudanças culturais, políticas e estéticas. Na periferia urbana, por exemplo, manifestações como o hip-hop, o slam, o grafite e as batalhas de rima funcionam como espaços de produção de identidade, crítica social e reinvenção simbólica do cotidiano. Esses territórios de criação operam como “pedagogias da rua”, nas quais os(as) jovens aprendem a nomear o mundo e a si mesmos(as), elaborando narrativas contra-hegemônicas que desafiam os silenciamentos impostos pelos discursos oficiais.

Essa pluralidade é reforçada por Luiz Carlos Gil Esteves e Miriam Abramovay (2014), que afirmam que a juventude deve ser compreendida:

“não apenas como uma etapa etária da vida, mas como uma construção social atravessada por múltiplas formas de desigualdade e por uma diversidade de experiências, saberes e práticas culturais” (p. 19). Os autores destacam, ainda, que os(as) jovens “estão situados em diferentes contextos de oportunidades e exclusões” (p. 23), o que impõe à escola o desafio de reconhecer essas condições e valorizar a juventude como sujeito político. Criar espaços para que possam se escrever, nesse sentido, é também uma ação ética, pedagógica e insurgente. Como explicitam:

Existem muitos e diversos grupos juvenis, com características particulares e específicas, que sofrem influências multiculturais e que, de certa forma, são globalizados. Portanto, não há uma cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo, senão culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são, muitas vezes, completamente contraditórias entre si” (Esteves; Abramovay, 2014, p. 23).

Essa concepção das culturas juvenis — múltiplas, situadas, atravessadas por desigualdades e potências - contribui para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a juventude como produtora de saberes, criadora de linguagens e legítima autora de mundos possíveis. Esse reconhecimento passa, necessariamente, pela valorização da escrita como um dos instrumentos mais potentes de expressão e de reinvenção do mundo. Para muitas juventudes, sobretudo as negras, periféricas, indígenas e quilombolas, escrever não é apenas um exercício escolar: é um ato de insurgência contra a exclusão histórica do direito à autoria.

No Brasil, essa exclusão ganha contornos ainda mais marcados quando observamos os dados que revelam a materialidade das desigualdades que atravessam a juventude negra. De acordo com o IBGE (2022), mais da metade dos(as) jovens brasileiros(as) entre 15 e 29 anos autodeclaram-se negros(as) (pretos ou pardos), mas essa maioria numérica não se converte em acesso equitativo a direitos. Segundo o Atlas da Juventude (2021), jovens negros têm menores taxas de permanência no ensino médio e no ensino superior, são maioria entre os desempregados, os subutilizados e entre os jovens fora da escola e do mercado de trabalho. Além disso, figuram de forma alarmante nas estatísticas de violência: em 2020, 75% das vítimas de homicídio nessa faixa etária eram negras (IPEA, 2022). Esses dados evidenciam que não há como pensar a juventude de forma abstrata, descolada das estruturas que organizam o racismo à brasileira.

Essa condição de desigualdade não é apenas material — ela também é simbólica. A juventude negra segue sendo subrepresentada nas narrativas escolares, nos currículos oficiais e nas esferas de produção do conhecimento. Nesse contexto, defender o direito à escrita, à autoria e à imaginação literária é também afirmar o direito de existir.

A escrita, portanto, não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas um gesto de sobrevivência e liberdade. Para sujeitos historicamente silenciados, como as juventudes negras brasileiras, escrever-se é reivindicar o direito à palavra — direito este que lhes foi negado nos livros, nas salas de aula, nos espaços de poder e nas narrativas hegemônicas. Nesse contexto, a escola pode deixar de ser apenas espaço de normatização e tornar-se território de escuta, criação e deslocamento.

É nesse horizonte que se inscreve a noção de escrevivência como prática literária insurgente que emerge do corpo, da memória e da experiência vivida. A escrevivência rompe com a hierarquia entre vida e literatura ao afirmar que a experiência negra, especialmente a de mulheres negras, é conteúdo, forma e epistemologia. Ao afirmar que “nossas escrevivências não podem ser lidas como histórias para ninar os da casa-grande” (Evaristo, 2005, p. 69), a autora desafia os limites do cânone e reafirma o valor político da escrita como ferramenta de insubmissão.

Mais do que recurso estético ou autobiográfico, a escrevivência é uma tecnologia de resistência. Como aponta a própria Evaristo (2011), ela carrega “a urgência da vida”, inscrevendo no texto os silenciamentos, os afetos e as estratégias de sobrevivência forjadas nas bordas do mundo. Esse entendimento abre-se como um caminho e ecoa na reflexão de Grada Kilomba (2019), ao evidenciar que escrever a partir de uma experiência racializada e de gênero constitui um gesto radical de descolonização, pois, ao narrarmos nossas próprias histórias, abre-se um espaço para o rompimento de um ciclo da submissão epistêmica.

A produção textual de jovens negras e negros, quando legitimada pela escola, tem o poder de desestabilizar padrões de linguagem, de estética e de poder. Como nos lembra Lélia Gonzalez (2020), a linguagem também é território de colonialismo, e reconfigurá-la a partir dos saberes afro-diaspóricos é um gesto de insurgência. Do mesmo modo, Nêgo Bispo (2021) afirma que descolonizar a linguagem é reaprender a nomear a realidade sem intermediários coloniais — é recuperar o direito de falar de si e do mundo com palavras próprias.

Ao escreverem suas vivências, as juventudes negras não apenas denunciam as opressões que as atravessam: elas produzem sentido, reconfiguram memórias e deslocam silêncios. A palavra, nesse processo, apresenta-se como ferramenta de elaboração, gesto de presença e marca de autoria. A escrita torna-se possibilidade de dizer-se no mundo — não como resposta definitiva, mas como brecha para fabular outros caminhos. Por isso, a literatura deve ser compreendida como direito de imaginar e narrar-se, especialmente por aqueles que, historicamente, foram afastados desses espaços.

É nessa direção que se orienta essa pesquisa ao propor uma sequência didática que reconhece a escrevivência como possibilidade pedagógica e política, articulando escrita, experiência e ancestralidade como eixos para a formação leitora escritora de jovens. A proposta não pretende encerrar caminhos nem oferecer fórmulas, mas sim afirmar que abrir espaço para que estudantes escrevam-se a partir de seus territórios existenciais é reconhecer a escola como um lugar que também pode abrigar múltiplas vozes, narrativas e futuros.

3.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ARTICULADORA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A sequência didática, concebida como uma unidade formativa planejada e sistematizada, constitui um dispositivo potente na construção de práticas pedagógicas comprometidas com aprendizagens significativas, emancipatórias e enraizadas nas experiências dos sujeitos. Embora sua consolidação tenha ocorrido a partir dos estudos do Grupo de Genebra, notadamente Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é fundamental compreendê-la para além de um modelo técnico de organização das atividades escolares. Sua potência revela-se quando é mobilizada como estrutura viva, política e afetiva, capaz de tensionar o currículo, inscrever outras vozes e legitimar saberes historicamente subalternizados no espaço escolar.

Segundo Dolz *et al.* (2004), a sequência didática tem como objetivo central favorecer a inserção dos estudantes nas práticas de linguagem socialmente significativas, especialmente aquelas novas ou de difícil domínio. Para isso, propõem uma estrutura composta por quatro etapas: (1) apresentação da situação de produção; (2) produção inicial; (3) módulos de reescrita e reflexão; e (4) produção final. A primeira etapa consiste na apresentação da situação comunicativa do gênero a ser explorado

— sua finalidade, suporte, público-alvo, formas de circulação e um modelo prototípico. O intuito é que os estudantes compreendam o que se espera da produção e sintam-se mobilizados a participar do processo. A etapa seguinte, a produção inicial, tem caráter diagnóstico e formativo: permite ao professor reconhecer os saberes prévios da turma, as estratégias de linguagem utilizadas, as regularidades e as singularidades de seus modos de narrar. Os módulos subsequentes são construídos a partir dessas observações, com atividades que promovam o desenvolvimento das capacidades de linguagem em contexto real de uso. Por fim, a produção final permite avaliar a progressão dos estudantes e as transformações em suas práticas discursivas.

Contudo, essa lógica estruturante não deve ser adotada de forma prescritiva ou engessada. Aqui, ela é apropriada criticamente à luz de uma concepção de educação comprometida com a escuta das juventudes negras, periféricas e plurais. A sequência não parte apenas do gênero discursivo, mas das experiências vividas como eixo fundante do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma virada epistemológica: os estudantes não são vistos como receptores passivos de conteúdos, mas como sujeitos que já produzem linguagem, memória, cultura e história, e cuja escuta precisa ser efetivada como prática pedagógica.

Essa concepção encontra ressonância no pensamento de Antoni Zabala (1998), que define a sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (p. 18). Para Zabala, a sequência deve manter coerência interna e unidade formativa, permitindo que os estudantes compreendam o sentido do que fazem e participem ativamente do processo. O autor também destaca que toda prática pedagógica reflexiva deve articular três dimensões: o planejamento (que antecipa intencionalidades), a aplicação (que experimenta, afeta e reinventa o roteiro previsto) e a avaliação (que retorna à prática para reorientá-la criticamente).

Ainda assim, o próprio Zabala reconhece que a sequência didática, para ser significativa, não pode operar como um mecanismo rígido. É necessário que dialogue com a complexidade da prática docente e com as especificidades das turmas. É nesse ponto que se inscreve a proposta aqui defendida: compreende-se a sequência como espaço formativo de escuta, criação e autoria, que rompe com a lógica da homogeneização e assume o desafio de produzir conhecimento a partir das margens, das intersecções e das memórias silenciadas.

A centralidade da experiência como eixo estruturante da sequência é profundamente inspirada em Paulo Freire (1996), que nos lembra que o processo pedagógico só se realiza plenamente quando parte do mundo vivido pelos educandos. A escuta das trajetórias, das subjetividades e dos territórios não deve ser instrumentalizada, mas incorporada ética, estética e epistemologicamente ao processo formativo. Ensinar, nesse horizonte, é também agir politicamente, disputando o currículo e desestabilizando as hierarquias que mantêm determinados corpos fora do campo do conhecimento legítimo.

Nessa concepção, a escrita ocupa lugar central. Inspirada na noção de escrevivência, cunhada por Conceição Evaristo conforme já mencionado, essa proposta compreende a escrita de si como gesto de afirmação, deslocamento epistêmico e reinvenção do mundo. Escrever não é apenas registrar experiências, mas inscrever corpos e vivências historicamente marginalizadas no centro da cena discursiva. A escrita passa, assim, a ser uma forma de existir e resistir na escola — mas também de sonhar, fabular e encantar-se com outros possíveis.

Ao propor a escrita como gesto político e poético, reivindica-se o direito à palavra em sua dimensão mais ampla: não apenas como ferramenta de denúncia, mas como instrumento de invenção de si e do mundo. Reivindica-se, assim, o direito à fabulação, ao sonho e ao encantamento — dimensões frequentemente negadas aos corpos subalternizados, como se a imaginação também lhes fosse interdita. A escrita, nesse horizonte, é também travessia: entre o real e o desejado, entre o vivido e o sonhado, entre o trauma e a criação.

Por isso, a sequência didática aqui proposta articula cinco princípios norteadores: a experiência vivida como ponto de partida para o trabalho com a linguagem; escuta ativa como fundamento ético e metodológico da prática pedagógica; a autoria como prática de reconhecimento e inscrição simbólica; a leitura crítica como processo de escuta do mundo e dos outros e a construção de um percurso estruturado, mas aberto às singularidades e à reinvenção coletiva.

Esses princípios orientam a seleção dos gêneros discursivos, a organização das atividades, os modos de avaliação e o papel do professor como mediador de sentidos. Nesse contexto, a sequência didática deixa de ser um instrumento técnico para se constituir como uma prática pedagógica sensível às experiências dos sujeitos, aberta à escuta e comprometida com a autoria. Ela não se limita à lógica do cumprimento de habilidades prescritas, mas propõe um deslocamento: transforma o

ensino da linguagem em campo de disputa simbólica, em espaço de legitimação de saberes outros e em território de narrativas que desafiam o currículo hegemônico.

Mais do que um conjunto de diretrizes pedagógicas, esses princípios funcionam como fundamentos que reorientam o papel da sequência didática na escola. Ao deslocar o foco da simples transmissão de conteúdos para a valorização das vivências, da escuta ativa, da autoria e da leitura crítica, a proposta busca construir percursos formativos mais coerentes com a complexidade dos sujeitos que compõem a escola pública brasileira. Reconfigura-se, assim, o espaço da linguagem como lugar de produção de sentidos e reconhecimento, tornando o currículo mais permeável às vozes, aos repertórios e às subjetividades que historicamente foram silenciadas.

3.5 DO VIVIDO AO ESCRITO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM SEIS MOVIMENTOS

A partir das discussões teóricas e dos fundamentos político-pedagógicos apresentados até aqui, este item descreve a proposta de sequência didática elaborada como eixo estruturante dessa pesquisa. Concebida como prática situada, crítica e sensível à realidade das juventudes negras e periféricas, a sequência organiza-se em seis movimentos espiralares que se entrelaçam na valorização da experiência como núcleo do processo formativo, conforme figura a seguir:

Figura 1 – Etapas da sequência didática



Fonte: Autoria própria, 2025

Posto isso, elucida-se que a sequência didática apresentada propõe um percurso formativo organizado em seis movimentos articulados, que não devem ser compreendidos como etapas lineares, mas como instâncias complementares de um processo de leitura, escrita e partilha vinculado à experiência. Cada movimento cumpre uma função específica no amadurecimento das escrevivências, favorecendo o entrelaçamento entre sensibilidade estética, escuta crítica, elaboração simbólica e produção autoral.

- **Sentir – apreciação estética:** momento de abertura sensível ao contato com obras literárias e artísticas, mobilizando afetos, memórias e impressões como ponto de partida para a escrita de si.
- **Ler o mundo – leitura crítica e debates:** etapa dedicada à leitura e discussão de textos de autoria negra, promovendo análise contextual, aproximações intertextuais e reflexões sobre identidade, linguagem e poder.
- **Escrevivências:** fase de produção textual a partir da escuta de si e do mundo, em que os(as) estudantes são convidados(as) a escrever sobre suas experiências, ancestralidades e visões de futuro.
- **Revisitar a palavra – troca de textos e reescritas:** espaço de escuta entre pares, revisões coletivas e reescritas afetivas, valorizando o processo da escrita como construção partilhada.

- **Fazer ecoar – partilha:** momento de socialização das escrituras por meio de diferentes formas de expressão.

Para compor as etapas da proposta, foi realizada uma curadoria criteriosa de textos literários que traduzissem a pluralidade de vozes, linguagens e experiências presentes nos territórios periféricos, negros e femininos. A seleção das obras orientou-se por quatro critérios principais: (i) a centralidade da autoria negra, feminina e periférica como fundamento ético e político da proposta; (ii) a presença de temáticas ligadas à memória, ancestralidade, afeto, escuta e agência; (iii) a diversidade de gêneros, como cartas, poemas e produções audiovisuais, capazes de mobilizar diferentes formas de leitura, escrita e escuta no espaço escolar; e (iv) a força simbólica dos textos para provocar identificação, deslocamento e elaboração subjetiva por parte dos estudantes, conforme sistematizado no quadro 1, que apresenta visualmente as obras que compõem o corpus desta pesquisa:

Quadro 1 – Curadoria de textos

Gênero textual	Título do texto	Autoria	Obra de origem
Carta	<i>Querida K.</i>	Calila das Mercês	<i>Planta oração (2022)</i>
Carta	<i>Querida Antônia</i>	Djamila Ribeiro	<i>Cartas para minha avó (2021)</i>
Carta	<i>Querida filha</i>	Maya Angelou	<i>Cartas para minha filha (2008)</i>
Poema	<i>Vozes-mulheres</i>	Conceição Evaristo	<i>Poemas da recordação e outros movimentos (2008)</i>
Poema	<i>Os sonhos</i>	Conceição Evaristo	<i>Poemas da recordação e outros movimentos (2008)</i>
Poema	<i>Para a menina</i>	Conceição Evaristo	<i>Poemas da recordação e outros movimentos (2008)</i>

Documentário	<i>AmarElo – É tudo pra ontem</i>	Emicida	Netflix	
			Laboratório (2019)	Fantasma

Fonte: Autoria própria, 2025

No que se refere ao diálogo da proposta da sequência didática com os documentos legais, parte-se da constatação de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda contempla de forma incipiente a valorização da literatura de ancestralidade negra. Diante disso, optou-se por realizar uma curadoria criteriosa de habilidades que possam dialogar intencionalmente com os princípios formativos dessa proposta, ampliando as possibilidades de leitura, escrita e escuta de narrativas que expressem memórias, identidades e experiências marcadas pela diversidade étnico-racial.

Tal perspectiva encontra respaldo na BNCC, ainda que de forma genérica e pouco aprofundada, especialmente no que se refere à valorização de práticas de escrita ancoradas na experiência pessoal e na diversidade cultural. Ao tratar do campo da vida pessoal, o documento reconhece a importância de gêneros textuais que favoreçam o reconhecimento de trajetórias, a construção da autoria e a elaboração de registros afetivos, identitários e autobiográficos. Como aponta o texto:

Ganha destaque o domínio de gêneros e produções como perfis, apresentações pessoais, relatos autobiográficos, mapas (e outras formas de registro) comentados e dinâmicos, almanaques, playlists comentadas de produções culturais diversas, fanzines, e-zines (esses três últimos também considerados na esfera artístico-literária), entre outras possibilidades” (Brasil, 2018, p. 501).

Dessa forma, considerando que o eixo estruturante dessa pesquisa é a *escrevivência* — entendida como prática literária e pedagógica ancorada na experiência, na memória e na ancestralidade —, a proposta busca promover a interseção entre os campos mencionados, de modo a constituir uma experiência educativa que reconheça e valorize as múltiplas formas de existência e expressão dos sujeitos. Trata-se, portanto, de operar um deslocamento epistemológico que reposiciona a escola como espaço legítimo de memória, autoria e partilha de mundos possíveis.

A seguir, apresentam-se as habilidades selecionadas na BNCC (Brasil, 2018) que fundamentam essa sequência didática:

Quadro 2 – Habilidades da BNCC

Campo artístico-literário	Campo da vida pessoal
<p>(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.</p> <p>(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.</p> <p>(EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.</p> <p>(EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.</p> <p>(EM13LP50) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se</p>	<p>(EM13LP18) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.</p> <p>(EM13LP19) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/ problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.</p> <p>(EM13LP20) Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.</p>

<p>inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.</p> <p>(EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.</p> <p>(EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).</p> <p>(EM13LP53) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.</p>	
--	--

Fonte: Autoria própria, 2025

Considerando a seleção das habilidades propostas e, em especial, o compromisso com a valorização da literatura de ancestralidade negra, apresentam-se, a seguir, as descrições detalhadas das etapas que compõem essa sequência didática. Cada etapa explicita seus objetivos formativos, os textos selecionados, as estratégias metodológicas adotadas e os critérios que orientaram o planejamento — compondo um percurso articulado e intencional, comprometido com a escuta das juventudes, o reconhecimento da diversidade e a ampliação dos repertórios de leitura e escrita no espaço escolar.

A etapa **Sentir: apreciação estética** marca o início da sequência e tem como finalidade instaurar um ambiente propício à escuta sensível e ao acolhimento das percepções subjetivas dos(as) estudantes diante das obras literárias e artísticas

selecionadas. Mais do que apresentar os textos enquanto objetos de análise, esta etapa visa a promover uma aproximação estética e afetiva com a linguagem, convocando os sujeitos à experiência poética como forma de abertura à dimensão simbólica da escrita.

Trata-se, portanto, de um momento inaugural de mobilização dos sentidos e evocação da memória, no qual os(as) estudantes são convidados a acessar suas próprias experiências e repertórios culturais como ponto de partida para o processo de escrevivência. Essa aproximação sensível com os textos — marcada por escuta, fruição e identificação — é entendida como condição fundante para que a escrita possa emergir como prática significativa, situada e vinculada às vivências singulares de cada sujeito.

O diário de escrevivência, iniciado nesta etapa, constitui um dispositivo pedagógico central na proposta, funcionando como espaço de registro contínuo das percepções, imagens, afetos e hipóteses de leitura, bem como de elaboração inicial de fragmentos de textos autorais. Sua função é mediar o deslocamento entre a escuta do mundo e a produção escrita, configurando-se como instrumento de autoria, reflexão e construção de si.

As estratégias didáticas propostas para esta etapa encontram-se detalhadas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Etapa 1 da sequência didática - Sentir: apreciação estética

Sentir: apreciação estética
<p>Objetivo: Promover um espaço de sensibilidade e escuta atenta que favoreça uma aproximação estética, subjetiva e afetiva com o documentário <i>AmarElo – É tudo pra ontem</i>, criando condições para que os(as) estudantes acionem memórias, emoções e vivências que possam nutrir o processo de escrevivência como prática de escrita situada, autoral e vinculada à experiência.</p> <p>Tempo estimado: 4 aulas de 50 minutos</p> <p>Habilidades da BNCC contempladas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • EM13LP45; • EM13LP52; • EM13LP18. <p>Passo a passo: 1. Imersão estética como provocação inicial</p>

- Criar uma ambiência acolhedora na sala de aula: luz suave ou reduzida, som ambiente, disposição em roda ou semicírculo, buscando romper com a configuração escolar tradicional.
- Entregar papéis recortadas ou *post-its* para que os estudantes façam registros ao longo da exibição do documentário.
- Exibir trechos previamente selecionados do documentário *AmarElo – É tudo pra ontem*, com foco em:
 - a) Imagens de arquivo histórico que evocam ancestralidade e luta por direitos.
 - b) Falas de Emicida e convidados que abordam pertencimento, memória, juventude e arte como linguagem política.
 - c) Trechos do show e das músicas que intercalam o filme e evocam emoções coletivas.

2. Registros iniciais no diário de escrevivência.

- Após a exibição, solicitar que transcrevam para o diário os registros feitos durante a exibição — palavras, imagens, impressões, sensações, frases soltas, trechos de fala ou música — complementando com novos elementos que tenham emergido após o término.
- Ressaltar que o foco não está na interpretação racional do conteúdo, mas na escuta interna e na elaboração sensível daquilo que os atravessou.
- Reforçar que o diário é um espaço livre de julgamento, onde diferentes formas de expressão (texto, desenho, colagem, símbolos visuais ou sonoros) são bem-vindas e legitimadas como formas de representação do pensamento.

3. Promover atividade de partilha estética em grupo: criação de playlist comentada

- Formar grupos de 3 a 5 estudantes e propor que criem uma playlist comentada com 3 a 5 músicas que dialoguem com as sensações despertadas pelo documentário.
- As músicas podem ser extraídas da trilha do próprio filme ou escolhidas livremente, desde que os comentários revelem conexões afetivas, temáticas ou simbólicas com os conteúdos abordados.
- Os comentários deverão ser registrados no diário de escrevivência.
- Orientar os grupos a compartilharem trechos das playlists em uma roda de partilha, destacando o que motivou cada escolha.
- Estimular escuta empática e crítica entre os grupos, observando semelhanças e diferenças nas percepções

4. Realizar uma oficina de personalização do diário de escrevivência

- Convidar os(as) estudantes a realizarem a personalização estética de seus diários, reforçando a ideia de que esse caderno é um espaço íntimo, criativo, afetivo e autoral, onde experiências, sentimentos e pensamentos poderão ser registrados ao longo do percurso formativo.
- Disponibilizar materiais diversos — revistas, papéis coloridos, tecidos, canetas, colas, adesivos, fitas, elementos naturais, entre outros — para que cada estudante possa decorar a capa, construir colagens internas, nomear seu diário ou criar símbolos visuais que expressem aspectos de sua identidade, ancestralidade ou do que está sentindo no momento.

- Estimular que escrevam na primeira página algo que represente o início desse percurso: uma dedicatória a si mesmos uma frase simbólica, um desejo de escrita, uma epígrafe inspiradora ou uma imagem significativa.
- Reforçar que não há modelos, padrões ou formas “certas” — cada diário deve refletir a singularidade e a liberdade expressiva de quem o constrói.
- Aproveitar esse momento de envolvimento criativo para provocar a reflexão coletiva: **“Afinal, o que é escrevivência para você?”**
 - a) Promover uma escuta aberta das respostas e registros orais ou escritos que surjam espontaneamente.
 - b) Sugerir que a turma elabore, de forma colaborativa, um pequeno **glossário inicial de escrevivência**, com palavras, expressões ou metáforas que traduzam o que entenderam, sentiram ou intuem sobre o conceito.
 - c) Esse glossário pode crescer ao longo da sequência e se tornar um produto final coletivo, compondo o caderno ou sendo compartilhado em formato multimodal.
- Finalizar com um momento de contemplação silenciosa ou partilha opcional das capas e primeiras páginas finalizadas, valorizando o gesto simbólico de começar a escrever a própria história com liberdade, escuta e autoria.

Fonte: Autoria própria, 2025

Considerando a etapa apresentada, ao escolher o documentário *AmarElo – É tudo pra ontem (2020)*, de Emicida, como artefato de entrada, a proposta estabelece um contato inicial que mobiliza afetos, memórias e reflexões, criando as condições para que a escrita de si emerja de um lugar de atravessamento subjetivo e não apenas como tarefa escolar. Essa etapa configura-se como um convite à imersão na linguagem e na arte, instaurando um ambiente de escuta e acolhimento que rompe com a lógica de aproximação meramente técnica do texto e favorece a participação ativa e sensível dos(as) estudantes.

A presença do diário de escrevivência como dispositivo pedagógico central nesta fase reforça a compreensão, inspirada em Conceição Evaristo (2017), de que a escrita é gesto de inscrição e permanência, profundamente vinculado às memórias individuais e coletivas. Ao incentivar o registro simultâneo à exibição do documentário e a transcrição posterior com complementações, a metodologia reconhece o valor das anotações fragmentadas, das impressões imediatas e das formas não lineares de escrita. Esse diário não é um simples caderno de anotações, mas um território simbólico em que a experiência estética converte-se em matéria-prima para a autoria.

A atividade de playlist comentada, por sua vez, articula produção autoral e diálogo coletivo, concretizando a habilidade EM13LP45 ao promover a escuta das percepções alheias e a negociação de sentidos. Ao selecionar músicas que ressoem com o documentário, os(as) estudantes não apenas exercitam a apreciação crítica (EM13LP52), mas também constroem um repertório cultural partilhado, no qual a música, a memória e a identidade entrelaçam-se. Esse movimento amplia a compreensão de que a escrevivência não se restringe ao texto escrito, mas pode se manifestar em diferentes linguagens e suportes, compondo um mosaico expressivo plural.

Já a oficina de personalização do diário, culminando na construção de um glossário coletivo de escrevivência, materializa a integração entre o campo artístico-literário e o campo da vida pessoal, conforme previsto na BNCC (2018). Ao permitir que cada estudante inscreva visual e simbolicamente sua identidade no diário, a proposta reforça a ideia de autoria como ato estético e político. O glossário, construído a partir das definições e metáforas criadas pela turma, não apenas consolida o entendimento inicial do conceito, mas também se torna um documento vivo, que acompanhará o grupo ao longo da sequência e transformar-se-á junto com ele.

Assim, a etapa **Sentir: apreciação estética** não é apenas uma introdução, mas o alicerce sobre o qual se assentam as demais fases da proposta. Ao articular fruição, registro sensível, diálogo coletivo e expressão identitária, Assim, a etapa *Sentir: apreciação estética* não é apenas uma introdução, mas o alicerce sobre o qual se assentam as demais fases da proposta. Ao articular fruição, registro sensível, diálogo coletivo e expressão identitária, ela concretiza o deslocamento epistemológico defendido nessa pesquisa: um ensino de literatura que reconhece e legitima diferentes narrativas, promovendo a escrita como prática de afirmação, preservação da memória e invenção de novos modos de existir.

Considerando a riqueza temática e estética pretendida nesta proposta, a etapa 2: **Ler o mundo: leitura crítica e debates** será organizada em dois blocos complementares, possibilitando que os(as) estudantes vivenciem diferentes formas de expressão literária e ampliem suas práticas de leitura e escrita a partir de vozes plurais.

O **bloco 1 – Poéticas da memória: Conceição Evaristo** concentra-se na leitura e análise dos poemas *Vozes-mulheres*, *Os sonhos* e *Para a menina*, articulados ao vídeo inicial da etapa. O trabalho com esses textos permitirá investigar recursos

expressivos, marcas de oralidade e perspectivas intergeracionais, compreendendo como a autora mobiliza memórias, ancestralidades e experiências coletivas para construir narrativas poéticas que afirmam identidades e resistências.

A escolha dos três poemas que compõem esse bloco foi orientada por três critérios principais: (1) a representatividade de temas centrais na poética de Conceição Evaristo, como memória, ancestralidade, afetos e resistência; (2) a possibilidade de explorar diferentes tonalidades e perspectivas narrativas, desde o registro coletivo e geracional até o íntimo e subjetivo; e (3) a presença de recursos expressivos e marcas de oralidade que potencializam o trabalho com a leitura em voz alta e a apreciação estética em sala de aula.

Já o **bloco 2 – Cartas que atravessam o tempo**, propõe a leitura de textos epistolares de três autoras negras de diferentes contextos e temporalidades: “Caramboleiro”, de Calila das Mercês; “Querida Antônia”, de Djamila Ribeiro; e “Querida Filha”, de Maya Angelou. Cada texto revela, à sua maneira, como o gênero carta pode articular afetos, memória e posicionamento político, funcionando como espaço de resistência, partilha e projeção de futuros possíveis. Essa seleção também favorece o diálogo com a escrevivência, permitindo que os(as) estudantes reflitam sobre a carta como gesto literário e autobiográfico, ao mesmo tempo íntimo e coletivo.

Apresenta-se, a seguir, uma análise sintética dos poemas que integram a sequência didática elaborada nessa pesquisa, acompanhada de considerações sobre os critérios de escolha, a relação entre os textos selecionados e sua intencionalidade no contexto da proposta, evidenciando como cada um contribui para os objetivos formativos da sequência didática.

- **Vozes-mulheres (Evaristo, 2008):**

Em *Vozes-mulheres* (2008), a autora constrói uma narrativa poética que entrelaça gerações, compondo uma espécie de genealogia feminina em que as vozes das mulheres da família sobrepõem-se, sustentam-se e transformam-se mutuamente. A repetição anafórica da expressão “a voz de...” marca a passagem de tempo e reforça a continuidade da memória oral, permitindo perceber a herança simbólica e afetiva transmitida de uma geração a outra. Logo no início, o verso “*A voz da minha bisavó ecoou criança / nos porões do navio*” (Evaristo, 2008, p. 15) condensa uma

imagem de violência e resistência, remetendo à experiência da escravidão e ao trauma histórico que molda a identidade coletiva.

O efeito de continuidade histórica e afetiva presente no texto enfatiza não apenas a permanência das memórias e lutas, mas também a forma como essas vozes moldam o sujeito contemporâneo. A cada estrofe, a voz de uma geração é convocada: “*A voz de minha avó ecoou obediência / aos brancos-donos de tudo*” (Evaristo, 2008, p. 15); “*A voz de minha mãe ecoou baixinho / revolta / no fundo das cozinhas alheias / debaixo das trouxas / roupagens sujas dos brancos*” (Evaristo, 2008, p. 15). Essas imagens revelam tanto a opressão vivida quanto os gestos de resistência silenciosa que atravessam as histórias dessas mulheres.

Essa construção dialoga com o conceito de **oralitura** (Martins, 2002), segundo o qual a escrita pode reinscrever e atualizar as marcas da oralidade, preservando sua dimensão performática e sua função de transmissão da memória. Em *Vozes-mulheres*, a oralitura manifesta-se no ritmo cadenciado, na musicalidade dos versos e na estrutura repetitiva, que remete ao ato de contar histórias e à memória encenada pela palavra. Assim, o poema não apenas narra, mas reencena a presença viva dessas vozes, transformando a página escrita em espaço de performance.

No contexto pedagógico, essa dimensão abre múltiplas possibilidades de leitura performática: alternância de vozes para representar diferentes gerações; sobreposição sonora para criar o efeito de eco; pausas e entonações que marquem as emoções implícitas. Ao serem exploradas em sala de aula, essas estratégias intensificam a experiência estética e reforçam a compreensão da literatura como espaço de preservação e reinvenção da memória coletiva.

O verso final “*A minha voz ainda / ecoa versos perplexos / com rimas de sangue / e / fome*” (Evaristo, 2008, p. 15) explicita a continuidade dessa cadeia histórica: o eu poético carrega consigo as marcas do passado, mas as transforma em poesia. Essa abordagem dialoga diretamente com os objetivos da sequência didática, pois mobiliza os(as) estudantes a reconhecerem suas próprias vozes e registrá-las no diário de escrevivência, entendendo a palavra como instrumento de afirmação, memória e pertencimento.

Ao inserir a experiência poética no contexto das histórias familiares e coletivas, cria-se também a oportunidade de relacionar essas narrativas à própria história do Brasil, especialmente no que diz respeito à formação social marcada por desigualdades, resistências e legados culturais da população negra. A leitura,

portanto, não se limita ao âmbito individual, mas se expande para uma compreensão crítica das conexões entre memória pessoal e memória histórica.

- **Os sonhos (Evaristo, 2008):**

Em *Os sonhos* (2008), Conceição Evaristo elabora uma imagem densa sobre a resistência e a capacidade de reinvenção diante da adversidade histórica e social. Nos versos iniciais — “*Os sonhos foram banhados / nas águas das misérias / e derreteram-se todos*” (Evaristo, 2008, p. 53) — constrói-se um campo de dissolução e apagamento, em que os sonhos, figuras do desejo e da possibilidade, são corroídos pelo contato contínuo com a miséria. O campo semântico do desgaste e da destruição — “*derreteram-se*”, “*ferro e fogo*”, “*forma do nada*” — projeta um cenário de aniquilamento simbólico que ecoa as marcas estruturais da exclusão e da violência.

Essa primeira parte do poema organiza-se em um movimento de esvaziamento e negação, instaurando um tom de luto. No entanto, a estrutura do texto rompe essa linearidade com uma virada semântica decisiva: a irrupção da figura das crianças, que “*com bocas de fome, / ávidas, ressuscitaram a vida*” (Evaristo, 2008, p. 53). A fome, tradicionalmente associada à privação, é ressignificada como força motriz e impulso criador. O gesto de “*brincar anzóis nas correntezas profundas*” convoca imagens de mergulho e busca, sugerindo a recuperação de algo perdido ou soterrado — sonhos que, embora submersos, permanecem latentes.

A estrofe final amplia essa perspectiva para uma dimensão coletiva e transformadora: “*E os sonhos, submersos / e disformes / avolumaram-se engrandecidos, / anelando-se uns aos outros / pulsaram como sangue-raiz / nas veias ressecadas / de um novo mundo*” (Evaristo, 2008, p. 53). Aqui, a metáfora “*sangue-raiz*” condensa ancestralidade, vitalidade e enraizamento, articulando a memória coletiva à regeneração da vida. A pulsação desse “*novo mundo*” é inseparável da interconexão entre os sonhos, que se fortalecem na reciprocidade e na ligação orgânica entre passado e futuro.

O poema, portanto, não apenas tematiza a persistência e a recriação dos sonhos, mas formaliza esse movimento por meio de contrastes imagéticos, alternância rítmica e modulação de tom — do desalento inicial à potência renovadora final. Essa construção dialoga diretamente com a perspectiva da *escrivivência*, pois evidencia como as experiências individuais e coletivas, mesmo atravessadas pela

privação, podem reconfigurar-se em narrativas que afirmam a vida. No contexto pedagógico, tal texto permite múltiplas frentes de abordagem: análise das metáforas e redes semânticas, exploração das mudanças de ritmo e tonalidade, exercícios de leitura performática que realcem a passagem da perda à retomada e debates sobre como as narrativas literárias podem mobilizar afetos e projetar futuros possíveis.

- ***Para a menina* (Evaristo, 2008):**

Em *Para a menina* (2008), Conceição Evaristo constrói uma narrativa poética que articula cuidado, memória e trauma histórico, instaurando um diálogo entre a experiência individual e a coletividade negra. O poema organiza-se em quatro movimentos, cada um marcado por um gesto cotidiano de cuidado — *desmanchar as tranças, lavar o corpo, vestir a menina e sonhar seus dias* — que, no entanto, não se esgota na materialidade das ações, pois carrega camadas simbólicas profundas.

No primeiro movimento, o ato de “*Desmancho as tranças da menina / e os meus dedos tremem / medos nos caminhos / repartidos de seus cabelos*” (Evaristo, 2008, p. 25) transforma-se em metáfora para a tensão entre afeto e violência histórica. Os cabelos, enquanto signo de identidade cultural e ancestralidade, tornam-se também espaço de inscrição de medos e vulnerabilidades. O sintagma “caminhos repartidos” evoca não apenas o traçado das tranças, mas também os percursos fragmentados que marcam a trajetória da população negra no Brasil.

No segundo movimento, “*Lavo o corpo da menina / e as minhas mãos tropeçam / dores nas marcas-lembranças / de um chicote traiçoeiro*” (Evaristo, 2008, p. 25), o cuidado corporal expõe a persistência da memória escravista, figurada nas “marcas-lembranças” deixadas pela violência física e simbólica. A imagem do “chicote traiçoeiro” condensa a brutalidade do passado e sua permanência no corpo contemporâneo, revelando que o trauma histórico é transmitido intergeracionalmente.

A terceira parte intensifica a dimensão coletiva: “*a cor de sua veste / insiste e se confunde / com o sangue que escorre / do corpo-solo de um povo*” (Evaristo, 2008, p. 25). Aqui, o corpo individual da menina funde-se ao corpo coletivo (“corpo-solo”), deslocando a dor de um sujeito particular para a dimensão da comunidade negra como um todo. Essa fusão de imagens reafirma o que Evaristo denomina de “escrevivência”: narrar a si é, inevitavelmente, narrar o grupo de pertencimento, suas dores e resistências.

O último movimento reconfigura o tom, inaugurando uma possibilidade de futuro: “*Sonho os dias da menina / e a vida surge grata / descruzando as tranças / e a veste surge farta / justa e definida / e o sangue se estanca / passeando tranquilo / na veia de novos caminhos, / esperança*” (Evaristo, 2008, p. 25). O gesto de “descruzar as tranças” adquire valor simbólico de libertação, rompendo com a contenção anterior, enquanto a veste “farta, justa e definida” contrasta com a precariedade anterior. A imagem final, em que o sangue circula “tranquilo” por “novos caminhos”, inscreve a esperança como horizonte possível — não como esquecimento do passado, mas como reinvenção da vida a partir dele.

Formalmente, o poema constrói sua força na alternância entre imagens de opressão e imagens de cuidado, utilizando substantivos compostos (“*marcas-lembranças*”, “*corpo-solo*”, “*sangue-raiz*”) que condensam múltiplos sentidos e articulam temporalidades distintas. No trabalho pedagógico, a leitura performática pode explorar essa oscilação entre tensão e alívio, bem como a progressão rítmica que conduz do peso histórico à projeção de esperança.

- **Curadoria dos poemas: fundamentos e intencionalidade**

A seleção de *Vozes-mulheres*, *Os sonhos* e *Para a menina* (Evaristo, 2008) foi orientada por três eixos que estruturam a proposta: a dimensão intergeracional da experiência, a elaboração da memória (individual e coletiva) e o vislumbrar do futuro como gesto ético-político de escrita. Em termos intergeracionais, *Vozes-mulheres* organiza uma cadeia de enunciações femininas por meio da anáfora — “a voz da minha bisavó...”, “a voz de minha mãe...” (Evaristo, 2008, p. 15) — instaurando um *continuum* de filiações que não é meramente genealógico, mas enunciativo: cada voz não só herda como reformula o que recebe. Didaticamente, esse arranjo permite tensionar uma leitura essencialista de “ancestralidade” (como algo fixo) e propor aos(as) estudantes a compreensão de herança como reescrita, isto é, como transmissão que se transforma.

Esse diálogo entre tempos e vozes encontra ressonância no conceito de oralitura, formulado por Leda Maria Martins (1997), que compreende a palavra poética como inscrição simultânea da oralidade e da escritura, instaurando um corpo-texto que guarda e reinventa memórias. Nos poemas de Evaristo, a cadência, as repetições e os ecos verbais não apenas evocam tradições orais afro-diaspóricas, mas também

as reinscrevem no suporte escrito, preservando o ritmo e a sonoridade como marcas de resistência. Assim, a escolha desses textos também se justifica por sua potencialidade para explorar, em sala de aula, como a literatura pode ser ao mesmo tempo documento e performance, registro e acontecimento.

No plano da memória, os três textos evitam convertê-la em monumento. Em *Para a menina*, a memória do trauma — “marcas-lembranças / de um chicote” — não é exibida como espetáculo de dor; ela aparece mediada por gestos de cuidado (“desmancho as tranças”, “lavo o corpo”), convertendo lembrança em tratamento simbólico (Evaristo, 2008, p. 25). Essa ambivalência, que aproxima cuidado e ferida, convoca uma postura crítica: como narrar violências sem estetizá-las? Que critérios de mediação, linguagem e endereçamento adotamos em sala para não reduzir a literatura a documento ou a catarse? A intencionalidade pedagógica aqui é dupla: (i) afirmar a memória como trabalho de elaboração (e não repetição literal do dano) e (ii) produzir deslocamentos interpretativos que articulem histórias familiares às tramas históricas do país, favorecendo uma leitura situada da formação social brasileira.

Por sua vez, *Os sonhos* desloca o eixo exclusivamente retrospectivo e insiste no porvir. O poema parte da ruína (“derreteram-se todos”, “forma do nada”) e opera uma virada com a irrupção das crianças, que “ressuscitaram a vida” e recuperam o que estava “submerso” (Evaristo, 2008, p. 53). A imagem de “sangue-raiz” sintetiza memória e vitalidade, propondo um futuro enraizado — não a negação do passado, mas sua reconfiguração coletiva. Problematiza-se, aqui, uma tendência escolar de ler a literatura negra apenas pelo prisma do dano: a escolha desse poema reposiciona o foco na agência, na imaginação e na capacidade de futurar. Em termos didáticos, isso autoriza práticas de projeção (escritas-resposta, cartas ao futuro, mapas de desejos), nas quais o diário funciona como laboratório de planejamento de mundos possíveis.

A articulação entre esses três textos, portanto, não é apenas temática. Ela encena temporalidades distintas (passado herdado, presente de cuidado, futuro projetado) e solicita operações leitoras complementares: escutar (*Vozes-mulheres*), elaborar (*Para a menina*) e projetar (*Os sonhos*). A intencionalidade para a sequência é fazer com que tais operações migrem da análise textual para a escrita autoral dos(as) estudantes: mapear filiações, tratar as feridas com linguagem e construir horizontes. Assim, os poemas funcionam como dispositivos de mediação que sustentam um percurso formativo no qual a escrevivência deixa de ser conceito abstrato e se converte em prática concreta de leitura, memória e invenção.

Postas essas considerações, apresenta-se, a seguir, a descrição detalhada do bloco “A poética de Conceição Evaristo” da sequência didática, sistematizada no **quadro 4**. Nele, cada etapa é explicitada em seus objetivos, procedimentos e materiais, evidenciando o encadeamento das ações pedagógicas e o modo como se articulam para favorecer o diálogo entre fruição estética, reflexão crítica e produção autoral. Essa organização busca oferecer uma visão integrada da proposta, permitindo compreender como cada movimento contribui, de forma interdependente, para a construção da escrevivência como prática educativa, literária e política.

Quadro 4 – Etapa 2: Ler o mundo: leitura crítica e debates (Bloco 1)

Ler o mundo: leitura crítica e debates Bloco 1 – Poéticas da memória: Conceição Evaristo
<p>Objetivo:</p> <p>Promover uma experiência estética e crítica na poética de Conceição Evaristo, articulando leitura performática, análise literária, escuta sensível e escrita experimental. Estimular a percepção de como memória, ancestralidade e resistência se entrelaçam na escrita literária, ampliando a compreensão da escrevivência e valorizando o diário como instrumento de registro, reflexão e criação.</p> <p>Habilidades (BNCC):</p> <ul style="list-style-type: none"> • EM13LP46; • EM13LP48; • EM13LP19.
<p>Passo a passo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exibir o vídeo <i>O ponto de partida da escrita – Ocupação Conceição Evaristo</i> (2017). <ol style="list-style-type: none"> a) Pedir que os(as) estudantes anotem no diário palavras, frases, imagens ou histórias que despertem memórias, afetos ou inquietações. b) Estimular que registrem não só o que ouviram, mas também o que sentiram e lembraram. 2. Realizar uma roda breve de comentários espontâneos, para que alguns voluntários leiam trechos de seus registros. Relacionar as percepções iniciais à noção de escrevivência. 3. Apresentar os três poemas (<i>Vozes-mulheres</i>, <i>Os sonhos</i>, <i>Para a menina</i>). Dividir a turma em três grupos, atribuindo um poema a cada um. 4. Orientar que cada grupo: <ol style="list-style-type: none"> a) Leia o poema em voz alta, mais de uma vez, variando a entonação. b) Anote no diário as imagens, metáforas, repetições e marcas de oralidade percebidas. c) Reflita sobre como o poema dialoga com memórias coletivas e pessoais.

- d) Escreva no diário um pequeno texto autoral (verso ou prosa poética) inspirado em um elemento central do poema.
5. Disponibilizar um roteiro de análise (perguntas-guia) colado no diário ou distribuído impresso, para que sirva de apoio e estrutura às anotações.
6. Solicitar que cada grupo prepare uma leitura performática do poema, incorporando ritmo, pausas, gestos e/ou elementos visuais ou sonoros.
7. Realizar a apresentação de cada grupo para a turma. Após cada leitura, registrar no diário reações e conexões que surgirem a partir do que foi apresentado.
8. Construir coletivamente um “Mapa de sentidos” no quadro físico ou digital, reunindo as ideias-chave de cada grupo. Pedir que cada estudante registre no diário quais desses sentidos mais o impactaram e por quê.
9. Retomar o texto autoral iniciado no passo 4 e revisar a escrita a partir das reflexões coletivas.
10. Encerrar com uma roda de micro-sarau, em que os(as) estudantes leiam seus textos autorais (quem se sentir à vontade). Registrar no diário como foi ouvir e ser ouvido nesse espaço de partilha.

Fonte: Autoria própria, 2025

O trabalho desenvolvido neste primeiro bloco permite que os estudantes mergulhem na tessitura poética de Conceição Evaristo, compreendendo como sua escrita mobiliza memórias individuais e coletivas para afirmar identidades e resistências. As análises dos poemas *Vozes-mulheres*, *Os sonhos* e *Para a menina*, associadas ao registro reflexivo no diário de escrevivência, favoreceram a percepção de que a palavra literária, ao mesmo tempo em que se ancora na experiência, é capaz de ressignificar traumas, celebrar ancestralidades e projetar futuros possíveis. A alternância entre leitura coletiva, discussão em grupos e produção autoral aproximou os(as) estudantes do gesto criativo, evidenciando que a poesia não é apenas objeto de fruição, mas também ferramenta de inscrição no mundo. O diário, nesse processo, consolidou-se como um espaço de memória viva, no qual se entrelaçam a escuta, a observação e a invenção. Esse fechamento não encerra o movimento iniciado, mas amplia suas possibilidades, preparando o caminho para novas formas de expressão literária.

Se no bloco 1 a palavra poética materializou-se em versos que ecoam ancestralidades, no bloco 2, ela desloca-se para o campo do gênero epistolar, abrindo novas possibilidades de diálogo entre experiência, afeto e posicionamento político. A escolha das cartas “Caramboleira”, de Calila das Mercês (2022), “Querida Antônia”, de Djamila Ribeiro (2021), e “Querida filha”, de Maya Angelou (2008), permite que

os(as) estudantes percebam como a escrita íntima pode transcender o destinatário imediato, transformando-se em ato público e coletivo.

Ao aproximar cartas de diferentes autoras, contextos e temporalidades, este bloco convida à reflexão sobre as continuidades e rupturas entre formas literárias, evidenciando que tanto o poema quanto a carta podem funcionar como territórios de resistência, partilha e projeção de futuros. A transição entre os blocos, portanto, não representa uma mudança abrupta, mas um deslocamento que mantém viva a mesma pergunta essencial: como a palavra, ao se enraizar na experiência, pode gerar novos modos de existir e de imaginar o mundo?

A seleção das três cartas foi orientada por critérios que articulam diversidade de contextos, força estética e relevância formativa. Primeiramente, buscou-se contemplar autoras negras de diferentes temporalidades e espaços socioculturais, de modo a ampliar o repertório e evidenciar como a escrita epistolar adapta-se e ressignifica ao longo do tempo. Em segundo lugar, priorizou-se a presença de marcas de oralidade, tonalidades afetivas e densidade política, elementos que favorecem a leitura performática e a reflexão crítica em sala de aula.

Por fim, considerou-se a potência intergeracional dessas cartas, que transitam entre conselhos, partilhas de experiências e projeções de futuro, permitindo que os(as) estudantes estabeleçam relações com suas próprias vivências e escrevivências. Na sequência, apresenta-se uma breve análise de cada um dos textos selecionados, destacando suas especificidades e contribuições para os objetivos formativos desta etapa da sequência didática.

- ***Planta oração (Mercês, 2022)***

O texto “Caramboleira”, de Calila das Mercês, integra a obra *Planta oração* (2022), livro que reúne poemas, cartas e narrativas curtas marcados por uma escrita de forte densidade poética e política, na qual a autora mobiliza memórias, afetos e referências ancestrais para construir uma estética própria, situada e insurgente. A obra, atravessada pela perspectiva da escrevivência, articula experiências individuais e coletivas de mulheres negras, transformando-as em matéria literária que afirma identidades, resiste a apagamentos e projeta futuros possíveis. Nesse conjunto, “Caramboleira” estrutura-se como uma carta endereçada a “K.”, instaurando um pacto

de interlocução que combina acolhimento afetivo, afirmação identitária e resistência política.

A narrativa, permeada por memórias, conselhos e imagens poéticas, constrói um espaço simbólico de proteção e partilha que acompanha a destinatária em diferentes momentos de sua trajetória, configurando-se como um território de afeto e cuidado. Logo na abertura — “Não se preocupe nesse momento se você não é querida como gostaria de ser” —, evidencia-se um gesto inaugural de legitimação das experiências de exclusão vividas por meninas negras, ao mesmo tempo em que se indica a necessidade de deslocar o eixo da autoimagem do olhar alheio para o reconhecimento de si e para a construção de redes de pertencimento.

Entre as dimensões mais significativas da carta está a valorização da estética negra, especialmente na referência ao cabelo crespo como marcador identitário e espaço de memória coletiva. A afirmação “não tem ninguém que saiba tocar neles com afeto” sublinha que o cuidado capilar ultrapassa o aspecto estético e se inscreve como gesto de preservação cultural e de fortalecimento subjetivo. Tal perspectiva entrelaça estética, afeto e fortalecimento coletivo, evocando saberes ancestrais e atualizando estratégias de resistência históricas do povo negro. Assim, o texto reposiciona o cuidado com o corpo como prática política e como manifestação de uma pedagogia de valorização da negritude.

O diálogo entre narradora e destinatária também é tecido por lembranças de companheirismo e solidariedade — como “brincar com N com os pés no chão” ou “a amiga que ajudava a pegar o lanche” —, experiências que evidenciam a potência das redes de aquilombamento no cotidiano. Nessa perspectiva, retoma-se a definição de Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018, p. 10-11), para quem o quilombo “não é algo que ficou preso ao passado, pois se mantém presente, com características urbanas, essencialmente como um lugar de afeto, acolhida e compartilhamento de conhecimentos”. Essa compreensão dialoga diretamente com a concepção de Maria Beatriz Nascimento (2018, p. 7), para quem “o quilombo é um avanço, é produzir ou reproduzir um momento de paz [...] a resistência. Uma possibilidade nos dias de destruição”. Nesse sentido, a carta configura-se como um gesto contemporâneo de aquilombamento, recriando, no plano epistolar, um espaço seguro para mulheres negras compartilharem saberes, fortalecerem identidades e projetarem futuros coletivos.

As metáforas agrícolas e vegetais — “regada”, “crescer”, “podar e fertilizar” — atravessam o texto e funcionam como eixo imagético central, remetendo ao cultivo da vida e à construção paciente das condições para o florescimento, mesmo diante de contextos adversos. Essa dimensão simbólica inscreve *Caramboleira* no conjunto da obra *Planta Oração*, na qual Calila das Mercês transforma a escrita em semente: palavras como sementes que germinam resistência, memória e afeto. Ao integrar o pessoal e o coletivo, a carta concretiza o conceito de escrevivência, transformando experiências de mulheres negras em matéria literária que articula intimidade, denúncia e afirmação política.

No âmbito da sequência didática, “Caramboleira” ocupa posição de destaque no bloco 2 – Cartas que atravessam o tempo, configurando-se como exemplo paradigmático de carta literária que articula, de forma indissociável, estética negra, memória afetiva e resistência política. A leitura e análise do texto possibilitam que os(as) estudantes identifiquem recursos expressivos do gênero epistolar, reconheçam marcas de oralidade e compreendam como se constroem redes de afeto e solidariedade entre mulheres negras.

Ao mesmo tempo, o contato com a narrativa de Calila das Mercês estimula a aproximação entre literatura e vida, convidando os(as) estudantes a relacionarem as experiências narradas às suas próprias vivências, registradas no diário de escrevivência. Esse processo favorece a autorreflexão, a construção identitária e a compreensão da escrita como prática de resistência e cuidado. A etapa culmina com a produção de cartas literárias que, inspiradas no gesto da autora, operam como atos de memória e insurgência, fortalecendo a constituição de uma comunidade leitora e autora enraizada em afetos, partilhas e projetos coletivos de futuro.

- ***Cartas para a minha avó* (Ribeiro, 2021)**

O texto “Querida Antônia”, de Djamila Ribeiro, integra o livro *Cartas para minha avó* (2021), obra em que a autora reúne narrativas epistolares atravessadas por memórias pessoais, reflexões políticas e celebração da ancestralidade feminina negra. Nessa carta, Djamila endereça à avó Antônia um diálogo afetivo e memorialístico que articula intimidade, reconhecimento identitário e preservação cultural. A narrativa é conduzida por um inventário sensorial — “gosto de manga verde e doce de abóbora”, “cheiro de feijão” e “jantar às seis da tarde” — que reconstrói

cenar e gestos de afeto, compondo um retrato vivo da convivência e das experiências compartilhadas. Ao rememorar episódios da infância e adolescência, a narradora atribui centralidade às práticas de cuidado da avó, como benzer, preparar alimentos e trançar cabelos, ações que, para além da dimensão doméstica, assumem significado político na afirmação da estética negra e na transmissão de saberes ancestrais.

A carta também evidencia a função simbólica do corpo da avó como território de memória. Suas mãos, descritas como “lindas, com história, com calos, mas macias”, não apenas cozinham e trançam cabelos, mas materializam a continuidade de uma linhagem e de um modo de viver que valoriza o afeto como prática de resistência. Ao relatar gestos de acolhimento e defesa — como interceder nas brigas com a mãe ou proteger a neta de provocações —, a narradora atribui à avó um papel de guardiã, cuja presença garante segurança física e emocional.

Outro aspecto relevante é a forma como a carta revela um tecido de afetos transmitidos entre gerações, em que a relação avó-neta torna-se eixo de transmissão de saberes, modos de cuidado e valores éticos. Não se trata apenas de uma convivência familiar, mas de um sistema próprio de sustentação simbólica, em que gestos simples — benzer, preparar comidas, trançar cabelos, defender a neta — funcionam como práticas de preservação cultural e fortalecimento subjetivo. Esse universo, marcado por lealdades, alianças e cumplicidades, sugere que o pertencimento comunitário pode nascer e nutrir-se no microcosmo da família, expandindo-se para a vizinhança e outros espaços sociais. Assim, a carta evidencia que o aquilombamento, mais do que um conceito histórico, concretiza-se no cotidiano por meio de micro-redes de proteção e transmissão de memórias, em que as mulheres negras desempenham papel central como guardiãs e articuladoras desses laços.

No âmbito da sequência didática, “*Querida Antônia*” ocupa posição de destaque no Bloco 2 – Cartas que atravessam o tempo, por permitir a abordagem simultânea de: (i) recursos expressivos do gênero epistolar (endereçamento, marcas de interlocução, alternância entre o tom íntimo e o público); (ii) a dimensão sensorial da memória como estratégia narrativa; (iii) a estética negra como política de afirmação e cuidado; e (iv) o papel das redes de afeto na construção identitária. Em diálogo com o diário de escrituragem, a leitura estimula os(as) estudantes a mapear cenas e memórias significativas de suas próprias trajetórias e a reconhecer as figuras de cuidado que atuam em suas vidas. A etapa culmina com a produção de cartas literárias que, inspiradas no gesto de Djamilia Ribeiro, funcionem como atos de

preservação da memória, fortalecimento de vínculos e projeção de futuros coletivos, consolidando a comunidade leitora e autora como espaço de partilha, reconhecimento e resistência.

- **Cartas à minha filha (Angelou, 2008)**

O trecho selecionado de *Cartas para a minha filha* (2008), de Maya Angelou, inscreve-se no conjunto de textos epistolares que articulam conselhos, memórias e reflexões críticas sobre a vida, assumindo um tom de confiança que se abre para a dimensão pública e coletiva. Ao dirigir-se a uma “filha” — termo que, como a própria autora declara na apresentação do livro, designa não apenas um vínculo biológico, mas todas as mulheres com quem compartilha uma herança de luta e sabedoria —, Angelou constrói uma voz que entrelaça experiência individual e legado comunitário.

A carta opera em múltiplos registros: narrativo, ao recordar episódios pessoais; reflexivo, ao extrair deles aprendizados; e prescritivo, ao oferecer lições orientadas para a autonomia, a responsabilidade e a ação transformadora. A autora parte de uma perspectiva autobiográfica para formular princípios éticos e políticos, como a importância de assumir erros, pedir perdão, não se acomodar na queixa e cultivar uma postura ativa diante dos desafios. Essa dimensão propositiva aproxima-se da tradição oral afro-diaspórica de transmissão de saberes por meio de máximas, provérbios e histórias exemplares, reafirmando o valor da palavra como ferramenta de orientação e fortalecimento coletivo.

Há, no texto, uma atenção ao equilíbrio entre vulnerabilidade e potência. Angelou admite falhas, hesitações e momentos de dor, mas os reinscreve como oportunidades de crescimento e como fundamento para orientar outras mulheres. Tal gesto tem relevância política, pois recusa o estereótipo da mulher negra como invulnerável ou como mero símbolo de resiliência, permitindo que a fragilidade seja também parte da experiência e da construção identitária. Ao mesmo tempo, a carta convoca à ação: “Tente ser um arco-íris na nuvem de alguém”, metáfora que condensa a ideia de esperança ativa e solidariedade como práticas diárias.

O fecho do texto, ao declarar ter dado à luz um filho, mas possuir “milhares de filhas” de diferentes etnias, culturas e orientações sexuais, rompe fronteiras biológicas e nacionais, projetando uma comunidade imaginada de filhas-mulheres que compartilham a herança simbólica da autora. Essa estratégia discursiva insere a carta

em um horizonte de sororidade interseccional, no qual a diferença é não apenas reconhecida, mas celebrada como força.

No contexto da sequência didática, esse trecho de *Cartas para a minha filha* dialoga diretamente com as propostas de leitura e escrita epistolar que valorizam o gênero como espaço de aconselhamento, partilha e construção de vínculos. Sua análise em sala de aula permite explorar: (i) os recursos de endereçamento e a construção de um “nós” inclusivo; (ii) a articulação entre experiência pessoal e horizonte coletivo; (iii) o uso de metáforas e provérbios como dispositivos de ensino; e (iv) a noção de comunidade afetiva que atravessa fronteiras e diferenças. Em diálogo com o diário de escrevivência, a carta pode inspirar os(as) estudantes a produzir textos que, a partir de suas próprias experiências, formulem conselhos, compartilhem saberes e projetem redes de cuidado e solidariedade — ampliando a noção de família para além do parentesco consanguíneo e reconhecendo a potência política do afeto como prática de resistência.

- **Curadoria das cartas: fundamentos e intencionalidade**

A seleção das obras “Caramboleira”, de Calila das Mercês, “Querida Antônia”, de Djamilia Ribeiro, e o trecho de “Cartas para a minha filha”, de Maya Angelou, que compõem o Bloco 2 – “Cartas que atravessam o tempo”, fundamenta-se na compreensão da carta como gênero discursivo capaz de articular memória, afetos e elaboração crítica da experiência. Conforme Foucault (2006, p. 149-159), a escrita epistolar é “algo mais do que um adestramento de si próprio pela escrita”, pois constitui simultaneamente um gesto de manifestação de si e de oferta de si ao olhar do outro, instaurando um espaço de presença recíproca entre remetente e destinatário. Trata-se, portanto, de um ato que conjuga introspecção e alteridade, permitindo que a narrativa pessoal constitua-se como “narrativa de si” e que elementos como o corpo, os gestos e a temporalidade entre escrita, envio e recepção integrem a própria materialidade da mensagem.

Marcos Antonio de Moraes (2008a), dialogando com Philippe Lejeune, ressalta a natureza multifacetada da carta como objeto, ato e texto, situando-a numa “constelação de assuntos, significados e indagações” que evidenciam sua dimensão partilhada. Nesse sentido, a curadoria das cartas aqui propostas privilegia textos em que a relação epistolar não se limita à comunicação, mas se expande como espaço

de construção estética e política, no qual a voz que escreve dirige-se a um interlocutor concreto e, ao mesmo tempo, a uma comunidade ampliada de leitores e leitoras.

A escolha desses textos também se ancora no conceito de escrevivência, que, como já dito inicialmente, compreende a escrita das mulheres negras como inscrição de si a partir de um lugar sociocultural específico, convertendo experiências individuais e coletivas em narrativas que desafiam representações coloniais e patriarcais. A carta, nesse contexto, emerge como dispositivo de autorrepresentação e resistência, em que o cotidiano, a memória e o corpo feminino negro são inscritos de forma afirmativa e insurgente. Assim, “Caramboleira”, “Querida Antônia” e o trecho de “Cartas para a minha filha” apresentam, cada qual a seu modo, um inventário de lembranças e conselhos que afirmam a dignidade e a potência da existência negra, articulando afeto, estética e engajamento político.

A intencionalidade dessa curadoria está, portanto, em oferecer aos(as) estudantes um corpus textual que permita não apenas a análise das marcas constitutivas do gênero epistolar — como o endereçamento, a construção do interlocutor e o tom íntimo-público —, mas também a vivência de práticas de leitura e escrita que funcionem como exercícios de memória, cuidado e autorreflexão. Em diálogo com o diário de escrevivência, as cartas selecionadas instigam a criação de textos-resposta que atualizam a tradição epistolar como prática de linguagem e como ferramenta de construção de identidades coletivas, reforçando redes de afeto e solidariedade. Dessa forma, a sequência didática ancora-se na dupla dimensão da carta: como espaço de encontro entre remetente e destinatário e como território de inscrição de histórias, corpos e projetos de futuro que afirmam a presença e a voz das mulheres negras na literatura.

A seguir, propõe-se a descrição das etapas propostas neste bloco “Cartas que atravessam o tempo”:

Quadro 5 – Etapa 2- Ler o mundo: leitura crítica e debates (Bloco 2)

Ler o mundo: leitura crítica e debates Bloco 2 – Cartas que atravessam o tempo”
<p>Objetivo: Promover a leitura crítica e a apreciação estética de cartas literárias de autoras negras (Calila das Mercês, Djamila Ribeiro e Maya Angelou), explorando o gênero epistolar como espaço de memória, afeto e posicionamento, e articulando-o ao diário de escrevivência por meio da elaboração de intertextos afetivos e da construção de mapas de vozes.</p>

Habilidades (BNCC):

- **EM13LP46** – Participar de eventos (saraus, rodas, slams etc.) para socializar obras próprias e interpretar obras de outros.
- **EM13LP48** – Perceber peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários.
- **EM13LP19** – Compartilhar gostos, interesses e práticas culturais, valorizando diferenças e identificando afinidades.

Tempo estimado: 5 aulas de 50 minutos

Passo a passo**Aula 1 – Introdução e organização dos grupos**

1. Apresentar o bloco temático e contextualizar o gênero epistolar como espaço de memória, afeto e posicionamento.
2. Dividir a turma em três grupos, atribuindo a cada um uma carta e fornecendo orientações para estudo.
3. Distribuir o roteiro de análise com tópicos:
 - a) Breve biografia da autora.
 - b) Contexto histórico e cultural.
 - c) Elementos estruturais e estilísticos da carta.
 - d) Passagens que evidenciem memória, afeto e posicionamento.
4. Orientar os grupos a iniciar a leitura atenta e a marcar trechos significativos.
5. Solicitar que cada grupo comece o **Mapa de vozes**: diagrama com o nome da autora no centro e, ao redor, frases, palavras ou ideias que representem sua voz, conectando-as a temas centrais da carta.

Aula 2 – Leitura orientada e aprofundamento da análise

1. Realizar leitura coletiva das três cartas (cada grupo lê apenas a sua, os outros escutam).
2. Orientar os grupos a aprofundar a análise, buscando relações entre texto e contexto de produção.
3. Apoiar a construção do **Mapa de vozes**, incentivando o uso de recursos visuais (cores, setas, destaques).
4. Registrar no diário de escrevivência, individualmente, as **primeiras impressões** sobre a carta ouvida, destacando sentimentos e imagens evocadas.

Aula 3 – Preparação das apresentações

1. Orientar cada grupo a preparar uma apresentação oral que contenha:
 - a) Apresentação da autora.
 - b) Análise do texto.

- c) Leitura expressiva de trechos selecionados.
 - d) Exposição do **Mapa de vozes**.
2. Ensaiar a leitura expressiva, trabalhando ritmo, pausas e entonação.
 3. Refinar o **Mapa de vozes** para ser exposto na próxima aula.
 4. No diário, iniciar o **Intertexto afetivo**: copiar um trecho marcante da carta e escrever abaixo um parágrafo que dialogue com ele (concordando, discordando, completando ou ressignificando).

Aula 4 – Apresentações e debate

1. Apresentar, por grupo, a autora, a análise da carta, a leitura expressiva e o **Mapa de vozes**.
2. Promover espaço para perguntas e comentários da turma após cada apresentação.
3. Orientar os colegas ouvintes a registrar no diário novas conexões ou reflexões inspiradas nas apresentações.
4. Estimular que os estudantes revisitem e ampliem seu **Intertexto afetivo** com base nas trocas.

Aula 5 – Sistematização e projeção

1. Conduzir uma conversa coletiva sobre as convergências e singularidades encontradas nas cartas.
2. Propor a socialização voluntária de alguns **Intertextos afetivos**, oralmente ou com leitura performática.
3. Orientar o fechamento da etapa no diário com uma **síntese pessoal**: o que aprendi, o que senti e como posso dialogar com as autoras a partir da minha escrita.
4. Guardar os registros para retomada na etapa de produção final da sequência (cartas-resposta)

Fonte: Autoria própria, 2025

A etapa 3 da sequência didática — **Experimentação da escrita** — constitui o momento em que os(as) estudantes passam da fruição e análise de cartas literárias e poemas para a prática autoral, assumindo a escrita como gesto de criação, diálogo e posicionamento. Embora a produção textual já tenha sido gestada de forma gradual nas etapas anteriores, por meio de registros no diário de escrevivência, intertextos afetivos e leituras expressivas, essa fase propõe a intencionalidade plena do ato de escrever. Trata-se de um espaço para que cada participante elabore sua própria carta-resposta, mobilizando os recursos estilísticos, estruturais e afetivos apreendidos nas leituras e apresentações.

Mais do que reproduzir modelos, a proposta valoriza a experimentação como campo de descoberta: experimentar palavras, imagens, formas de dizer e endereçamentos possíveis, transitando entre memória, afeto e crítica social. Ao escrever, os(as) estudantes são convidados(as) a revisitar as vozes e imagens poéticas das autoras lidas, mas também a inscrever a sua própria voz, estabelecendo uma relação de autoria e pertencimento. Assim, a escrita torna-se não apenas produto final de um processo, mas um exercício de escuta de si e do mundo, de resposta e continuidade às narrativas e tessituras poéticas que os atravessaram.

A **Etapa 3 – Experimentação da escrita** constitui o momento em que os(as) estudantes passam da fruição e análise de cartas literárias e poemas para a prática autoral, assumindo a escrita como gesto de criação, diálogo e construção de sentidos sobre si e sobre o mundo. Embora a produção textual já tenha sido gestada de forma gradual nas etapas anteriores — por meio de registros no diário de escrevivência, intertextos afetivos e leituras expressivas —, esta fase propõe a intencionalidade plena do ato de escrever, orientada tanto pela perspectiva processual quanto pela concepção de **escrevivência**, compreendida como escrita atravessada por memória, corpo e experiência.

Inspirada na concepção de escrita como processo, a pesquisadora Passarelli (2004, p. 88) afirma que “deve-se ter em conta a escrita como uma tarefa que se realiza em etapas, desenvolvida gradativamente”. Nesse sentido, esta etapa valoriza a elaboração textual em quatro momentos: **planejamento**, quando o(a) estudante seleciona lembranças, imagens e reflexões a serem partilhadas; **tradução das ideias em palavras**, na qual se experimentam formas de dizer, tonalidades e recursos expressivos; **revisão e reescrita**, entendidas como oportunidades de aprimorar clareza, coesão e intencionalidade; e **editoração**, momento de dar forma final ao texto, considerando sua circulação e recepção. Como lembra Passarelli (2012, p. 43), “somente com muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão ainda, é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório”.

Ao articular essas etapas à escrita de si, a proposta incentiva que cada estudante elabore os seus textos como espaço de autorreconhecimento e partilha, reconstituindo vivências e aprendizagens a partir do diálogo com as vozes das autoras lidas. Mais do que reproduzir estruturas fixas, a escrita aqui se configura como um exercício de lembrar e narrar, de organizar experiências e dar forma à própria voz,

reconhecendo-se como sujeito da própria história e produtor de sentidos no encontro com o outro.

A seguir, apresenta-se o passo a passo desta etapa:

Quadro 5 – Etapa 3: Experimentação da escrita

Experimentação da escrita
<p>Objetivo:</p> <p>Estimular a escrita de si, em formato de carta ou poema, a partir de motes que convoquem memórias e experiências significativas, mobilizando recursos estilísticos e expressivos observados nas leituras anteriores e articulando-os ao processo de planejamento e produção da primeira versão do texto.</p> <p>Habilidades (BNCC):</p> <ul style="list-style-type: none"> • EM13LP20. • EM13LP53. • Tempo estimado: 3 aulas de 50 minutos
<p>Passo a passo</p> <p style="text-align: center;">Passo a passo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar a proposta <ol style="list-style-type: none"> a) Explicar que cada estudante produzirá a primeira versão de um texto autoral (carta ou poema), inspirado em memórias, vivências e nas leituras anteriores da sequência. b) Reforçar que a escrita será precedida por um planejamento estruturado, para garantir clareza de propósito e coerência. 2. Apresentar o “Baú de motes” <ol style="list-style-type: none"> a) Mostrar os dez motes preparados, apresentados como “bilhetes” guardados em uma caixa ou baú simbólico. b) Possibilitar a escolha do mote de forma aleatória (sorteio) ou intencional (o estudante escolhe). <p style="text-align: center;">Motes disponíveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carta para quem me ensinou a ver o mundo – Endereçar a escrita a alguém que tenha deixado marca significativa na sua forma de sentir, pensar ou agir. • As marcas que carrego – Narrar lembranças e experiências que moldaram quem se é, sejam visíveis (físicas) ou invisíveis (emocionais, sociais, culturais). • Entre o que herdei e o que inventei de mim – Refletir sobre o que vem da ancestralidade, família e comunidade, e o que foi construído por escolhas próprias. • O silêncio que me formou – Explorar momentos não-ditos, experiências vividas no silêncio ou situações em que as palavras faltaram.

- **O que não coube nas fotografias** – Revelar histórias, sensações e detalhes que ficaram fora dos registros visuais, mas que guardam significados profundos.
- **O caminho de volta** – Narrar a experiência real ou imaginada de retornar a um lugar que foi importante e perceber o que mudou (no lugar e em si).
- **A primeira vez que me senti estrangeiro(a)** – Descrever uma situação de deslocamento, literal ou simbólico.
- **O que ainda vive nas ruas da minha memória** – Trazer à tona lugares da cidade ou do bairro que marcam a identidade.

3. Planejar o texto

a) No diário de escrivência, registrar:

- **Forma escolhida:** carta ou poema.
- **Destinatário ou foco** (no caso da carta) / **imagem central** (no caso do poema).
- Palavras-chave que sintetizem a memória ou sensação.
- Elementos sensoriais a explorar (sons, cores, cheiros, imagens, sensações).
- Possíveis recursos estilísticos (metáforas, repetições, tom de intimidade etc.).

4. Produzir a primeira versão

- a) Escrever de forma contínua, sem interrupções para correção.
- b) Valorizar a fluidez criativa, permitindo que o texto se construa livremente a partir do planejamento.

5. Compartilhar fragmentos (opcional)

- a) Convidar estudantes que desejarem a ler trechos do que escreveram para a turma.
- b) Estimular comentários que valorizem os aspectos positivos da escrita.

6. Registrar reflexões no diário

- a) Anotar como foi escrever a partir do mote.
- b) Destacar o que pretende manter ou ampliar na próxima etapa de revisão.

Fonte: Autoria própria, 2025

Concluída a experimentação inicial, a sequência avança para a Etapa 4 – Revisitar a palavra: troca de textos e reescrita, um momento central para consolidar a concepção de escrita como processo e não como produto acabado. Se, na etapa anterior, o foco esteve na liberdade criativa e na inscrição da voz autoral na primeira versão, agora o movimento é de retorno crítico ao texto, munido de novos olhares e percepções.

Nesta fase, os(as) estudantes participam de um circuito de leitura crítica entre pares, no qual cada produção é lida por colegas e recebe uma devolutiva dialogada, destacando aspectos de força expressiva, coerência, clareza e possíveis caminhos para ampliação ou refinamento. Esse processo aproxima-se do que Passarelli (2012) denomina “reescrita como etapa constitutiva do processo de produção textual”, em que o escritor “volta a ser leitor de si mesmo” e, a partir daí, retoma o papel de autor(a) com maior consciência de suas escolhas.

A troca de textos, nesse sentido, não é apenas um momento de avaliação, mas um espaço de interlocução e aprendizagem colaborativa, em que o(a) estudante confronta-se com diferentes interpretações e reconhece que a palavra é viva, passível de reorganização e ressignificação. A reescrita, então, deixa de ser entendida como mera correção mecânica e passa a se configurar como recriação, na qual se preserva a intenção original, mas aprimora-se a expressão, o encadeamento das ideias e a potência poética ou epistolar do texto.

Assim, estabelece-se uma continuidade entre a liberdade inventiva da Etapa 3 e o exercício de lapidação da Etapa 4: o que foi gerado no fluxo criativo agora é revisitado com atenção às escolhas lexicais, à organização estrutural, ao diálogo com o leitor e à coerência interna. Essa prática reafirma que a escrita, especialmente a literária, é um trabalho artesanal com a linguagem — feito de experimentação, reflexão e reconstrução, conforme detalhado no quadro abaixo:

Quadro 6– Etapa 4: Revisitar a palavra: troca de textos e reescrita

Revisitar a palavra: troca de textos e reescrita
<p>Objetivo:</p> <p>Promover a leitura crítica e colaborativa das produções textuais, possibilitando que os(as) estudantes revisitem e reescrevam suas cartas ou poemas a partir de devolutivas construtivas, desenvolvendo consciência autoral, clareza de propósito e refinamento estético.</p> <p>Habilidades (BNCC):</p> <ul style="list-style-type: none"> • EM13LP20. • EM13LP53. • Tempo estimado: 3 aulas de 50 minutos
<p>Passo a passo</p> <p>1. Preparar o ambiente de troca</p> <p>a) Explicar a importância da leitura crítica entre pares como etapa formativa, não avaliativa.</p>

- b) Lembrar que o objetivo é oferecer sugestões que ajudem o(a) autor(a) a fortalecer seu texto.

2. Organizar duplas ou trios de leitura

- a) Distribuir as produções para que cada estudante leia o texto de outro colega.
b) Orientar a leitura silenciosa, seguida de uma leitura em voz alta feita pelo próprio autor(a) ou pelo leitor(a) parceiro(a).

3. Realizar a devolutiva dialogada

- a) Solicitar que o leitor(a) destaque:
- **Forças** do texto (trechos marcantes, imagens potentes, escolhas criativas).
 - **Sugestões de aprimoramento** (clareza, coesão, escolha de palavras, ritmo, encadeamento de ideias).
- b) Garantir que as observações sejam feitas de forma respeitosa e construtiva.

4. Registrar no diário de escriturência

- a) O autor(a) anota as observações recebidas e reflete sobre quais caminhos deseja seguir na reescrita.

5. Reescrever o texto

- a) Retomar a carta ou poema original, incorporando ajustes, cortes, acréscimos ou reorganizações.
b) Estimular que o(a) estudante preserve a essência do texto, mas busque ampliar sua força expressiva e comunicativa.

6. Compartilhar voluntariamente

- a) Convidar autores(as) que desejarem a apresentar a nova versão ao grupo, comentando mudanças e motivos para cada escolha.

Estratégias de apoio à reescrita

- **Roteiro de revisão** (fixado na sala ou entregue aos alunos): verificar clareza do destinatário/tema, coerência do encadeamento, uso intencional de recursos expressivos, força das imagens, adequação do tom e do vocabulário.
- **Correção interativa**: pequenas anotações ou perguntas no próprio texto para provocar a reflexão do autor(a).
- **Leitura comparativa**: autor(a) mantém as duas versões (primeira e reescrita) para observar avanços e escolhas feitas.

Fonte: Autoria própria, 2025.

Após a vivência de revisão e reescrita na etapa anterior, a sequência avança para a Etapa 5 – Fazer ecoar: partilha de textos, momento em que a palavra deixa de habitar apenas o espaço individual do caderno ou da tela para ganhar presença no coletivo. É a fase em que as vozes construídas ao longo do percurso projetam-se,

dialogam e ressoam, permitindo que cada estudante experimente o papel de autor(a) não apenas na escrita, mas também na apresentação e socialização da própria obra.

Sob a perspectiva bakhtiniana, esse momento não se reduz a um encerramento formal: é um acontecimento discursivo em que se efetiva o princípio do diálogo. Como afirma Bakhtin (2022 [1929], p. 302):

A percepção excepcionalmente aguda da outra pessoa como o 'outro', e do seu 'eu' nu, pressupõe que todas as definições que revestem o 'eu' e o 'outro' com uma carne social concreta — de família, de estrato, de classe e de todas as variações dessas definições — perderam sua autoridade e sua força criadora de forma. É como se a pessoa se apercebesse diretamente no mundo, como um todo, sem quaisquer instâncias intermediárias, à parte de qualquer coletivo social ao qual poderia pertencer.

Ao circular no espaço coletivo, o texto literário — aqui, cartas e poemas em chave autobiográfica — passa a existir na relação com outras vozes, gerando sentidos que escapam ao controle do(a) autor(a) e que só emergem no contato com o olhar, a escuta e a interpretação alheia.

Essa concepção dialoga com a escrevivência (Evaristo, 2005; 2017) atravessada pela historicidade de quem escreve. Se a escrevivência afirma a palavra como lugar de vida e de autoria marcada, a partilha amplia esse gesto: o texto escrito a partir de si reverbera nas experiências de outros sujeitos, provocando reconhecimento, estranhamento, afeto ou questionamento. Cada carta ou poema, portanto, deixa de ser apenas um registro individual para se tornar parte de um tecido coletivo de narrativas, no qual as memórias pessoais encontram eco em memórias e sensibilidades compartilhadas.

Nessa direção, o conceito de oralitura, formulado por Leda Maria Martins (2021) como já dito anteriormente, acrescenta outra camada a essa etapa: a palavra que, nascida na escrita, atualiza-se na voz e no corpo, performando sentidos que ultrapassam a dimensão verbal. Ao partilhar oralmente seus textos, o(a) estudante não apenas lê, mas reinscreve no espaço social as marcas de sua memória e de sua corporalidade, incorporando ritmo, entonação, pausas e gestos que são, eles mesmos, significantes. A oralitura, assim, reata laços entre tradição oral e produção escrita, reafirmando que a literatura, sobretudo quando ancorada em experiências de vida, é também um ato de presença performática.

Posto isso, apresenta-se a abaixo a descrição completa desta etapa:

Quadro 7– Etapa 5: Fazer ecoar: partilha de textos

Fazer ecoar: partilha de textos
<p>Objetivo</p> <p>Promover a socialização das produções autorais, articulando oralidade, escrita e performance, e ampliando o alcance das vozes produzidas na sequência didática, de forma a fortalecer o sentimento de autoria, pertencimento e diálogo com a comunidade leitora.</p> <p>Habilidades (BNCC)</p> <ul style="list-style-type: none"> • EM13LP46. • EM13LP53. • EM13LP19.
<p>Passo a passo com orientações detalhadas</p> <p>1. Preparar o espaço e os recursos</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Escolher local com boa acústica e conforto para acomodar todos(as) os(as) estudantes e o público convidado (sala, auditório, pátio ou biblioteca). b) Dispor cadeiras em semicírculo ou círculo para favorecer a interação visual. c) Providenciar microfone e caixa de som, caso o espaço seja amplo, e testar previamente os equipamentos. d) Decorar o ambiente com elementos que dialoguem com a temática da escrevivência (fotos, trechos de textos, objetos simbólicos). e) Disponibilizar mesa para exibição de exemplares impressos ou QR codes para acesso à publicação digital. <p>2. Selecionar e revisar as versões finais dos textos</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Orientar cada estudante a reler sua produção e marcar trechos que queira reforçar, cortar ou reformular antes da socialização. b) Disponibilizar tempo em aula para revisões ortográficas, gramaticais e estilísticas, preservando a voz e o estilo do(a) autor(a). c) Conferir se todos os textos têm título, autoria e, quando pertinente, dedicatória ou epígrafe. d) Recolher autorizações para a publicação e uso público dos textos (inclusive para redes sociais da escola, se for o caso). <p>3. Ensaiai a apresentação performática</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Organizar um momento de treino coletivo, em que cada estudante leia seu texto para colegas, recebendo devolutivas sobre ritmo, entonação e postura. b) Orientar o uso consciente da voz: respirar antes de começar, articular bem as palavras, variar a entonação para marcar emoções. c) Incentivar que experimentem pausas expressivas e uso de gestos que reforcem o sentido do texto. d) Caso desejem, integrar elementos multimodais como música de fundo, projeção de imagens, uso de objetos simbólicos ou performance corporal.

4. Realizar o sarau performático

- a) Abrir o evento apresentando a proposta e a importância da partilha como ampliação do público leitor.
- b) Definir e anunciar a ordem de apresentações, alternando gêneros (cartas e poemas) e vozes para manter o ritmo do evento.
- c) Nomear um(a) mestre(a) de cerimônias (pode ser um(a) estudante) para conduzir as apresentações.
- d) Garantir um clima de escuta respeitosa: solicitar que celulares sejam silenciados, evitar conversas paralelas e incentivar aplausos após cada apresentação.
- e) Registrar em foto, áudio ou vídeo (com autorização prévia) para compor memória do projeto.

5. Publicar coletivamente os textos

- a) Reunir os textos finais revisados e diagramá-los em um **fanzine, revista digital ou mural literário** da turma.
- b) Incluir uma breve **nota de processo** escrita por cada autor(a), comentando seu percurso de criação e reescrita.
- c) Revisar o material coletivamente antes da publicação para garantir padronização e qualidade visual.
- d) Imprimir e distribuir na escola e/ou divulgar em redes sociais institucionais.
- e) Organizar um momento simbólico de “lançamento” da publicação, que pode ser integrado ao sarau ou feito em outro dia.

6. Registrar no diário de escrevivência

- a) Solicitar que cada estudante registre no diário:
 1. **Descrição** de como se sentiu ao apresentar o texto oralmente e ao vê-lo publicado.
 2. **Reflexão** sobre o sentido de “fazer ecoar” a própria palavra e de inscrevê-la no espaço coletivo.
 3. **Recorte** de um trecho do próprio texto que considere central para a sua mensagem.
 4. **Justificativa** do porquê dessa escolha, articulando-a à experiência pessoal e à escrevivência.

Fonte: Autoria própria, 2025

Após o momento de partilha e circulação dos textos na etapa “Fazer ecoar”, em que as palavras dos(as) estudantes encontraram o público e inscreveram-se no espaço coletivo, é necessário criar um espaço de recolhimento e elaboração. Se na etapa anterior o movimento foi de lançar a palavra ao mundo, agora o gesto volta-se para dentro: retomar o que foi vivido, visitar o percurso e compreender como a

experiência de escrita e socialização afetou a própria voz e a percepção sobre si e sobre o outro. Esse intervalo reflexivo prepara o terreno para que as aprendizagens não se dispersem, mas sejam guardadas de forma significativa e transformadas em potência para novas criações.

Na última etapa — Guardar e transformar —, o objetivo é consolidar e ressignificar o percurso vivido, preservando as aprendizagens, os afetos e as descobertas produzidas ao longo da sequência didática, e projetando-os para novas experiências de escrita e leitura. Não se trata de um encerramento definitivo, mas de um ponto de virada: um momento em que o vivido é acolhido e arquivado, mas também lançado como semente para futuros processos criativos.

Nesta fase, o diário de escrevivência, que acompanhou todas as etapas, ganha centralidade como um arquivo vivo. Os(as) estudantes revisitam suas páginas para identificar mudanças na forma de escrever, reconhecer temas e imagens recorrentes e perceber como suas vozes transformaram-se a partir das leituras, diálogos e experimentações. Essa retomada amplia a consciência de si como sujeito da própria palavra, permitindo compreender que escrever é também guardar — não no sentido de cristalizar, mas de preservar para poder transformar.

Articulada ao conceito de escrevivência, entendido como “a escrita de nós mesmos” que entrelaça memória e invenção, vida e linguagem (Evaristo, 2007), esta etapa reafirma o ato de guardar como gesto criativo e político. Ao visitar o próprio texto, o(a) estudante pode reconhecer-se naquilo que permaneceu e naquilo que mudou, percebendo que cada escrita é uma construção em trânsito, feita de lembranças, silêncios e reinvenções.

Nesse sentido, a memória cumpre papel essencial. Conforme aponta Ricoeur (2007, p. 108), ela “acontece em via de mão dupla — do passado para o futuro, de trás para frente —, mas também do futuro para o passado, segundo o movimento inverso de trânsito da expectativa à lembrança, através do presente vivo”. Tal dinâmica está presente na escrita literária, que resgata experiências para projetá-las em novas formas narrativas, como vemos no conto “Olhos d’água” (2016), de Conceição Evaristo:

Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimentos. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do

nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas (Evaristo, 2016, p. 5).

Ao mobilizar lembranças, a escrita de si constrói lugares de memória que não se limitam aos espaços formais de preservação, mas se realizam na própria narrativa, transformando recordações em matéria literária. Assim, guardar e transformar simboliza um duplo movimento: reconhecer o valor da própria trajetória literária e assumir a autoria como compromisso contínuo, aberto ao diálogo, à escuta e à reinvenção de si e do mundo.

A seguir, apresenta-se o passo a passo desta etapa, com o propósito de encerrar o percurso didático construído, consolidando as aprendizagens e os registros produzidos ao longo da sequência.

Quadro 8– Etapa 6: Guardar e transformar

Guardar e transformar
<p>Objetivo:</p> <p>Consolidar e ressignificar o percurso vivido ao longo da sequência didática, preservando memórias, afetos e aprendizagens, e projetando-as para futuros processos criativos. Integrar a produção textual final ao Diário de Escrevivência, transformando-o em um arquivo vivo que alimenta o produto final — um álbum literário que reúne textos, memórias e projeções.</p> <p>Habilidades da BNCC:</p> <ul style="list-style-type: none"> • EM13LP46. • EM13LP48. • EM13LP19.
<p>Passo a passo</p> <p>1. Revisitar o Diário de Escrevivência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar que os(as) estudantes releiam todo o diário, desde o primeiro registro feito na sequência didática. • Orientar que destaquem trechos que considerem reveladores de mudanças na forma de pensar, escrever ou sentir ao longo do percurso. • Propor que anotem, no próprio diário, palavras-chave ou imagens que sintetizem essa transformação. <p>2. Seleção de fragmentos literários</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir do diário e dos textos produzidos, cada estudante seleciona trechos representativos para o álbum, incluindo:

- a) Um texto ou fragmento inicial (primeiras tentativas de escrita).
- b) Um texto revisado após as devolutivas (etapa de reescrita).
- c) Um texto apresentado na partilha pública (etapa “Fazer ecoar”).

3. Notas de memória no diário

- Antes de inserir os trechos no álbum, os(as) estudantes registram no diário:
 - O contexto de criação de cada texto.
 - As sensações associadas ao momento da escrita.
 - Como perceberam as reações do público na partilha.

4. Página de “Memórias Futuras”

- No álbum, cada estudante cria uma página dedicada a projeções para a escrita futura: temas que deseja explorar, formatos que pretende experimentar, experiências que gostaria de registrar.
- No diário, escrevem um texto reflexivo articulando essa projeção com o conceito de escrevivência, pensando como suas histórias pessoais e coletivas podem continuar a inspirar novas criações.

5. Montagem do álbum

- Organizar o álbum intercalando:
 - a) **Páginas literárias** (trechos de textos).
 - b) **Páginas reflexivas** (notas e memórias extraídas do diário).
 - c) **Página de projeções criativas**.
- O suporte pode ser artesanal (colagens, desenhos, encadernação simples) ou digital (e-book, apresentação interativa).

6. Socialização

- Realizar uma roda de apresentação em que cada estudante compartilhe ao menos uma página ou elemento marcante do álbum.
- Os diários de escrevivência podem permanecer com cada estudante como arquivo pessoal, mas sugira que guardem uma cópia de algum trecho para compor uma “caixa de memórias” ou um mural coletivo da turma.

7. Encerramento reflexivo no diário

- Propor que cada estudante escreva, no diário, um texto final respondendo a três perguntas:
 1. O que guardo desta experiência?
 2. O que transformou minha escrita ou meu olhar?
 3. Como desejo continuar escrevendo a partir de agora?

Fonte: Autoria própria, 2025

3.6 DO REGISTRO À REFLEXÃO: ORIENTAÇÕES PARA A LEITURA CRÍTICA DAS ESCRIVIVÊNCIAS

*O silêncio mordido
Rebela e revela nossos ais
e são tantos os gritos
que a alva cidade de seu imerecido sono
desperta em pesadelos (Evaristo, 2017, p. 84).*

A escrevivência, tal como mobilizada nesta pesquisa, não se reduz a um exercício escolar de expressão; ela constitui-se como gesto estético, político e epistêmico, enraizado em memórias, afetos, oralidades e narrativas comunitárias. Nesse horizonte, o(a) educador(a) deixa de ser mero aplicador de atividades para atuar como leitor(a) crítico(a), mediador(a) cultural e analista sensível dos processos de escrita, escuta e circulação da palavra. Esse papel supõe ler o processo (e não apenas o produto), isto é, acompanhar a teia de relações entre experiências, leituras, ensaios, revisões e partilhas que compõem a trajetória formativa de cada estudante ao longo da sequência didática.

A escrevivência é concebida na escuta da própria vida, mas também na vida do Outro. Muitos textos de Conceição Evaristo originaram-se da observação e da escuta atenta das pessoas ao seu redor. No livro de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), por exemplo, notamos que a escrevivência nasce do ouvir, a ponto de que, ao transformar essas histórias em ficção, realidade e imaginação se entrelaçam, e a autora percebe que suas palavras não são apenas suas.

Em sua obra, Evaristo descreve esse movimento de forma sintética, em um trecho que revela a centralidade da escuta como porta de entrada para a escrita:

Gosto de ouvir, mas não sei se sou a hábil conselheira. Ouço muito. E no quase gozo da escuta, seco os olhos. Não os meus, mas de quem conta. [...] Portanto, essas histórias não são totalmente minhas, mas quase me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas" (Evaristo, 2011, p. 8).

A escrita de Evaristo começa no ouvir, no observar e no deixar-se atravessar pelas vozes alheias para compor seus textos literários. Trata-se de um jogo entre realidade e ficção que dá centralidade a vozes — especialmente de mulheres historicamente colocadas em posição de subalternidade, marcadas pela exclusão e pela invisibilidade — e que se funde à própria história de vida da autora. Ao lermos seus escritos, o limite entre ficção (da ordem da imaginação) e realidade (do que foi escutado ou vivido) não é facilmente discernível.

Nesse sentido, também é possível que os(as) estudantes, ao produzirem suas escrevivências, recorram a elementos ficcionais para falar de si. A invenção pode servir como dispositivo de proteção, elaboração simbólica ou intensificação poética da experiência pessoal, preservando o sentido de verdade subjetiva que atravessa a escrita. O papel do(a) educador(a) é reconhecer esses cruzamentos, sem tentar forçar uma separação entre o vivido e o inventado, mas buscando compreender as razões e sentidos que levaram o(a) estudante a narrar daquela maneira.

Inspirados na concepção freireana de “leitura de mundo”, é importante lembrar que a escrita, nesse contexto, não se restringe à decodificação da palavra escrita, mas envolve a interpretação da realidade em sua complexidade:

[A leitura] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (Freire, 1989, p. 09).

Assim, a escuta e análise das escrevivências demanda do(a) educador(a) um olhar sensível, que considere a dimensão estética, política e subjetiva do texto, reconhecendo nele tanto as marcas de autoria quanto os diálogos com memórias coletivas. Não se trata apenas de avaliar aspectos formais, mas de perceber o texto como gesto de humanização, no sentido atribuído por Antonio Candido:

[Humanização é] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (Candido, 2011, p.182).

Essa perspectiva aproxima-se também da defesa freireana da educação como aquilo que confirma em nós a vocação ao “ser mais” (Freire, 2019, p.104) e da escrita como “ato criador” (Freire, 2013a, p.26), no qual convergem subjetividade e aspectos histórico-culturais, reafirmando identidades contra forças colonialistas e de apagamento.

Se escrever é escrever de si mesmo, a escrevivência enquanto escuta analítica dá-se na instância do dizer, que amplia o conceito para uma relação além da

linguagem escrita, e por que não dizer da linguagem oral também? O dizer de si implica um interlocutor, uma partilha que o outro acolhe suas formulações, que se materializam em discursos, cabendo ao analista identificá-los e compreendê-los. A apropriação da língua escrita não se dá da mesma forma para todos.

Já foi proposto até aqui, que o processo de exclusão e inclusão de uma jornada escolar ecoam anos de desigualdade social e econômica no Brasil. Dessa forma, ao pensar nas escrevivências em análise, é necessário pensar também na escola como espaço político-simbólico. O simulacro de autoria para o sujeito escolar dá-se no processo de autorização da escrita de um texto em sala de aula, de uma atividade, ou de uma pesquisa como essa. A autoria aqui não se trata de um bem (no sentido de obra literária, direitos autorais, propriedade privada), mas de um ato, o de escrever.

Isto é, o sujeito escolar, nas escrevivências, permite-se ocupar o lugar de autoria desses textos a partir da autorização simbólica e institucional da escola e do(a) professor(a) para que escreva sobre si, suas memórias e experiências. Ao considerar o espaço escolar e a educação oferecida, bem como as possibilidades de apropriação dessa autoria, é necessário refletir também sobre as habilidades linguísticas envolvidas na produção textual, incluindo aquelas que se manifestam nas escrevivências.

Não é objetivo desse trabalho analisar os escritos apenas pelo viés da adequação à norma padrão da língua — ainda que se reconheça a sua importância em diferentes contextos de uso e a necessidade de que os(as) estudantes tenham acesso a ela. O domínio da norma considerada padrão possibilita que esses(as) jovens transitem por diferentes espaços sociais e discursivos, sem que isso signifique apagar ou deslegitimar as marcas linguísticas de suas experiências e repertórios culturais.

O aspecto gramatical pode ser relevante enquanto indício dos processos de significação que se inscrevem na língua, mas não deve se sobrepor à compreensão do texto como espaço de expressão subjetiva e cultural. Quando se trata das escrevivências, a oralidade assume papel central, tal como aponta Conceição Evaristo, não como ausência de escrita elaborada, mas como presença de marcas de um repertório cultural que se constrói na intersecção entre memória, experiência e linguagem.

E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação [...] (Evaristo, 2020, p. 30).

Nessa chave, compreender as escrevivências dentro da sequência didática significa lê-las como uma cadeia de gestos distribuídos nas seis etapas, nas quais o(a) professor(a) intervém de maneira analítica e formativa, garantindo que cada momento de produção seja também um momento de reflexão:

- **Sentir — apreciação estética:** observar as ressonâncias sensíveis provocadas por textos, imagens, canções e performances (expressões, silêncios, metáforas espontâneas, memórias acionadas) e anotá-las. Aqui se inicia a cartografia afetiva que sustentará a escrita.
- **Ler o mundo — leitura crítica e debates:** registrar perguntas, tensionamentos e relações com o contexto social e cultural. A “leitura de mundo” (Freire, 1989) precede a leitura da palavra, alimentando-a; o diário torna-se espaço de sistematização dessas inteligências.
- **Experimentação da escrita literária:** observar rascunhos, hesitações, escolhas lexicais, marcas de oralidade e intertextos. O(a) docente lê o processo (rasuras, versões) tanto quanto o texto final.
- **Revisitar a palavra — trocas e reescritas:** mediar devolutivas entre pares, mapear o que se altera (e o porquê), identificar movimentos de ampliação de sentido e de consciência estilística.
- **Fazer ecoar — partilha performática/publicação:** registrar corporalidade, ritmo, pausas, entonação e a recepção do público; recolher ecos (comentários, impressões) que retornam ao(à) autor(a) e afetam a obra.
- **Guardar e transformar — síntese e projeção:** sistematizar aprendizagens e projetar continuidades (álbum, cápsula do tempo, metas de escrita/leitura), preservando o diário como arquivo vivo.

Essa trajetória pode ser comparada ao que bell hooks descreve em seu ensaio *Heranças estéticas: a história feita à mão* (2019). Ao rememorar o trabalho artesanal de sua avó na confecção de colchas de retalhos, hooks (2019, p. 189) define as lembranças como “tecido reutilizado” e as colchas como “mapas que traçavam o curso da nossa vida”. Para a autora, o trabalho manual da avó tinha como característica fundamental, para além de uma autoexpressão criativa e de valor estético, que

caracteriza mulheres negras como artistas habilidosas, uma função narrativa, ao passo que cada colcha tinha sua própria história, como materialidade prática da vida cotidiana das pessoas. Tanto a escolha do tecido — que muitas vezes foi parte de uma roupa que alguém já não usava mais, ou doado pelas patroas brancas de sua avó, ou comprado pelos filhos quando as condições materiais eram mais favoráveis — quanto a definição do propósito do artefato e do(a) destinatário(a) influenciavam o sentido do trabalho.

Ao longo das gerações, “as colchas de retalhos feitas por Baba refletiam tanto transformações nas condições econômicas vivenciadas pelas pessoas negras do campo quanto mudanças na indústria têxtil” (hooks, 2019c, p. 240). Para a autora, a artesã é também uma narradora, uma contadora de histórias, reunindo retalhos “guardados para serem usados no momento certo” e costurando cada pedaço com cuidado até formar a colcha como “narrativa pictórica”. É a partir desses retalhos de memória — guardados e disponibilizados no momento da rememoração, no instante em que se escolhe o que lembrar e o que esquecer — que cada narrativa ganha corpo, tornando-se produto de conhecimento da experiência.

Em todas as etapas da sequência, o **Diário de Escrevivência** cumpre função análoga a esses retalhos: nele, o(a) estudante guarda fragmentos de experiências, pensamentos e imagens, que, costurados no momento certo, revelam não apenas a trajetória individual de escrita, mas também sua inserção em uma tessitura coletiva de memórias e significados. Ao professor, cabe o papel de artesão-escutador, capaz de ler os fios e os vazios, as costuras e os desmanches, respeitando a singularidade de cada percurso.

A análise docente — comprometida com uma ética da escuta e com a humanização (Candido, 2011) — privilegia processos de significação, valoriza a liberdade criativa (inclusive o uso de ficção para falar de si) e reconhece que silêncios também são parte do dizer. Para sustentar essa mediação, o(a) educador(a) pode mobilizar, de forma contínua, as seguintes estratégias:

- **Leitura múltipla** — reler o texto em diferentes momentos, buscando perceber nuances, mudanças de tom e escolhas de linguagem;
- **Mapeamento de temas recorrentes** — identificar imagens, palavras ou memórias que se repetem ao longo do diário e das produções;
- **Escuta do contexto** — considerar as condições em que o texto foi produzido (etapa da sequência, atividades anteriores, trocas em grupo);

- **Rodas de devolutiva coletiva** — propor que cada estudante leia um trecho e ouça comentários interpretativos e afetivos dos colegas;
- **Perguntas disparadoras** — como “O que você aprendeu sobre si ao escrever este texto?”, “Há algo que você não escreveu, mas que ficou ecoando?”, “Que parte do texto você gostaria de manter para sempre?”;
- **Atenção aos silêncios e ausências** — compreender que lacunas também são formas de dizer;
- **Registro do olhar docente** — manter um caderno ou ficha de observação para anotar percepções sobre cada estudante ao longo do processo.

Em síntese, do registro à reflexão, o papel do(a) educador(a) é escutar, interpretar e devolver ao(à) estudante uma leitura que amplie sua consciência de linguagem e de mundo, reconheça sua autoria como ato (e não como propriedade) e projete continuidades para além da sequência didática. Assim, a escrevivência escolar não apenas produz textos, mas reatualiza memórias e inaugura sentidos — na palavra, no corpo e na comunidade.

CONCLUSÕES

Em grande parte das práticas culturais e textos culturais novos e instigantes – no cinema, na literatura negra, na teoria crítica – existe um esforço de rememoração que expressa a necessidade de criar espaços nos quais seja possível resgatar e recuperar o passado, legados de dor, sofrimento e triunfo de modo que transformem a realidade presente. Os fragmentos de memória não são simplesmente representados como um documentário uniforme, mas construídos para dar uma ‘nova visão’ sobre o antigo, construídos para nos levar a um modo diferente de articulação”

(hooks, 2019c, p. 284-285).

O que hooks (2019c) formula nessa epígrafe é, em essência, o que orientou todo o percurso dessa pesquisa: compreender a escrita como lugar de rememoração ativa, no qual a memória não é reprodução neutra, mas uma recriação capaz de reconfigurar o presente e tensionar futuros. Essa “nova visão” sobre o antigo encontra na escrevivência um campo fértil, pois, ao fundir experiência, fabulação e ancestralidade, ela rompe o molde linear e documental da história oficial e cria uma linguagem própria — política e estética — para narrar o que antes era silenciado.

O interesse pelo conceito de escrevivência, portanto, não se limita ao seu valor como categoria literária, mas se expande para sua potência de deslocar posições historicamente impostas à subjetividade negra. Trata-se de um gesto de autodefinição (hooks, 2019), de ruptura com fantasias coloniais sobre a existência negra (Kilomba, 2019) e de reconstrução narrativa pela via da autoria. A aproximação com a **fabulação crítica** reforça essa potência, pois ambas insurgem contra representações colonizadas e estereotipadas, abrindo espaço para narrativas complexas, inventivas e autorais.

Grada Kilomba (2019) lembra que esse processo não é linear, mas atravessado por resistências internas e externas — negação, frustração, ambivalência, identificação — até que o sujeito possa deslocar-se do lugar do “Outro” e afirmar-se como eu:

Todo o processo alcança um estado de descolonização; isto é, internamente, não se existe mais como a/o ‘Outra/o’, mas como o eu. Somos eu, somos sujeitos, somos quem descreve, somos quem narra, somos autoras/es e autoridade da nossa própria realidade (KILOMBA, 2019, p. 238).

No contexto da sequência didática aqui desenvolvida, essa passagem simbólica foi estimulada pelo encontro dos(as) jovens do ensino médio com obras que mobilizam ancestralidade e memória negra — *Amarelo: é tudo pra ontem*, de Emicida, *Planta oração*, de Calila das Mercês; *Cartas para a minha avó*, de Djamilia Ribeiro; e *Carta para a minha filha*, de Maya Angelou —, criando um território de leitura e escrita que se afasta do cânone excludente e aproxima-se de uma prática de letramento literário antirracista, conforme preconiza a Lei 10.639/2003. Mais do que acesso a textos, tratou-se de inserir os(as) estudantes em um movimento de pertencimento estético, político e cultural.

Argumenta-se, assim, que a escrevivência é uma palavra germinante (Evaristo, 2020b): viva, de trajetória aberta, capaz de gerar novos fazeres e pensar a educação desde uma perspectiva negra e feminina. Em sua dimensão estética, preserva o rigor e a força da literatura; em sua dimensão política, transforma a escrita em ferramenta de resistência e reparação histórica. Como afirma Evaristo: “De muitas histórias já sei, pois vieram das entranhas do meu povo. O que está guardado na minha gente, em mim dorme um leve sonho” (Evaristo, 2017b, p.17).

Esse “leve sonho” de que fala Evaristo não é passividade ou devaneio inócuo, mas **projeto e convocação** — uma estratégia de continuidade histórica e de insurgência simbólica. Ao afirmar que a escrevivência “traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana” (2017, p. 89), a autora reinscreve no presente uma **nacionalidade hifenizada**, que não se dissolve no mito da homogeneidade nacional, mas reivindica explicitamente sua origem e seu pertencimento à diáspora africana. Essa afirmação, longe de ser mero gesto identitário, é um ato político de reposicionamento: desloca a narrativa dominante para incluir, no centro, as histórias, saberes e memórias que foram sistematicamente apagados pela colonialidade.

Celebrar a ancestralidade, nesse contexto, não é nostalgia; é ato de reatualização. Ao conectar-se tanto com povos africanos quanto com a diáspora, Evaristo evoca uma rede de solidariedades e trocas que oferece à juventude negra brasileira não apenas um passado de resistência, mas um horizonte de criação. Na escrita, essas conexões traduzem-se em imagens, ritmos, silêncios e metáforas que recusam a lógica da fragmentação imposta pela escravização, recompondo um tecido de pertencimento.

Nesse sentido, a escrevivência não se limita a registrar experiências individuais; ela constrói uma comunidade, na qual a memória coletiva torna-se matéria-prima para a fabulação de futuros. É um movimento de mão dupla: ao mesmo tempo em que olha para trás, para as “entranhas do meu povo” (Evaristo, 2017b), projeta um devir no qual a juventude negra possa escrever e viver histórias que não sejam moldadas pelo racismo estrutural, mas por seus próprios sonhos, desejos e epistemologias.

Essa potência coletiva encontrou materialidade no **Diário de Escrevivência**, eixo estruturante da sequência didática, em que os(as) estudantes puderam experimentar a autoria como ato e não como propriedade. Nesse processo, práticas de escuta, elaboração e reescrita articularam memórias pessoais e coletivas, permitindo que o espaço escolar se tornasse um lugar de atualização de histórias e de encontro entre oralidade e escrita. Assim, o diário funcionou como laboratório de construção de um currículo antirracista, no qual a juventude negra é reconhecida como sujeito produtor de conhecimento e como agente capaz de transformar narrativas, reafirmando o direito de fabular o próprio futuro.

Essa pesquisa reconhece seus limites: foi desenvolvida a partir de um recorte específico de um acervo textual e de uma experiência didática situada, o que não esgota as múltiplas possibilidades de se trabalhar a escrevivência na educação básica. No entanto, a sequência proposta aponta caminhos concretos para a ampliação dessas práticas — seja pela integração mais sistemática com outras áreas curriculares, seja pela incorporação em projetos interdisciplinares que articulem literatura, história, artes e ciências humanas, seja ainda pela criação de acervos escolares de autoria estudantil como política permanente de memória.

A principal contribuição está em evidenciar que, quando mediada de forma crítica e estética, a escrevivência pode operar como política de linguagem e de memória, fortalecendo o protagonismo juvenil negro e instituindo espaços de legitimação das vozes historicamente silenciadas. Tal perspectiva abre a possibilidade de adaptar e expandir a sequência para diferentes contextos educacionais — urbanos ou rurais, formais ou não formais, presenciais ou híbridos —, respeitando especificidades culturais e territoriais, mas mantendo como eixo o direito à literatura, à fabulação, à autoria e à construção comunitária do conhecimento. Assim, a experiência aqui analisada reafirma que a escola pode ser lugar de invenção de

futuros e de reescrita de histórias, contribuindo para um currículo efetivamente antirracista e emancipador.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. [S.l.]: TED, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript. Acesso em: 20 mar.2025
- ALCOFORADO, Doralice. Literatura oral e ensino de literatura: textos e contextos. In: GOMES, Cristiane Maria; SÁ, Simone Caputo Gomes de (org.). **Oralidade e ensino de literatura**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 15–34.
- ALVES, Samanta dos Santos. Letramento racial crítico: por uma pedagogia da reexistência. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: Acesso em: 10 de Agosto de 2025
- ANGELOU, Maya. **Carta para minha filha**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands / La Frontera: The New Mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
- ANZALDÚA, Gloria. A carta para mulheres escritoras do terceiro mundo. In: ANZALDÚA, Gloria; MORAGA, Cherríe (org.). **Esta ponte chamada minha dor: vozes de mulheres de cor**. Tradução Fernanda Fiume; Amanda Moura; Jess Oliveira; Lucas Bellator. São Paulo: Sêo, 2021. p. 47–60.
- BATALHA, Maria Cristina. O que é uma Literatura Menor? **Revista Cerrados**. Brasília, UNB, v. 22, n. 35, 2013, p. 113-133. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/14137> Acesso: 30 mar.2025.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BERND, Zilá. Relendo a literatura brasileira contemporânea do ponto de vista da poética da ausência. In: OLIVEIRA, M. A. S. A.; CURCINO, A.; COSTA, L. F. da; MAGALHÃES, F. **Ensaio sobre memória** – v. 2. 2020, p. 221-237. Disponível em: <https://www.ipleiria.pt/eseccs/wp-content/uploads/sites/15/2020/12/Livro-Volume-2-Ensaio-sobre-Memo%CC%81ria.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2025.

BISPO, Nêgo. Colonialismo, território e epistemologias do Sul. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin; NASCIMENTO, Abdias (org.). **Afrocentricidade**: uma episteme para a práxis negra. São Paulo: Selo Negro, 2019. p. 85–101.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> . Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoesdiversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> . Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me000376.pdf> . Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf . Acesso em: 20 out. 2024.

BISPO, Nêgo. **Colonialismo, quilombos**: modos e significações. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 1995.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. In: SILVA, Petronilha B. G. (org.). **Ensino das relações étnico-raciais**: desafios e perspectivas. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 117–133.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. A literatura e os limites da significação. **Revista de Estudos Literários.** Coimbra, PT: Universidade de Coimbra. v. 15, n. p. 45-56, 2012. Disponível em: Acesso em: 03 de Julho de 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.** São Paulo: UNESP, 2011.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz gênero”: adolescentes, sexualidade e educação. **Educação & Sociedade.** Campinas: UNICAMP. v. 24, n. 85, p. 57-77, 2003. Disponível em: Acesso em: 04 de junho de 2025.

DEBUS, Eliane. Literatura e infância: outras leituras, outras escritas. In: DEBUS, Eliane. **Literatura infantil: do cânone à cibercultura.** São Paulo: Cortez, 2017. p. 31–49.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Livraria. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova reunião: 23 livros de poesia.** Rio de Janeiro: Edições Bestbolso, 2009, vol. 2, p. 230.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Martine; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequência didática: ensino e aprendizagem de gêneros textuais.** Tradução e organização de Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura, política e identidade: Literatura afro-brasileira.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: uma utopia e várias histórias do tempo presente. REIS, Tiago Siqueira *et al* (org.). **Coleção história do tempo presente: volume 3.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. Disponível em: <https://ufrr.br/editora/index/php>. Acesso em: 18 mar. 2025.

EMICIDA. **AmarElo – é tudo pra ontem.** Direção: Fred Ouro Preto. São Paulo: Netflix, 2020. Documentário (89 min).

ESTEVEES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude: outros olhares sobre a diversidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Juventude: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: MEC/SECADI, 2014. (Coleção Educação para Todos; v. 27).

Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume27_juventude_outros_olhares_sobre_a_diversidade.pdf. Acesso em: 30 maio 2025.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

EVARISTO, Conceição. (2020a). Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: DUARTE, C. L. & NUNES, I. R. (Org.). **Escrevivência a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Disponível em: Acesso em: 10 de Agosto de 2025.

EVARISTO, Conceição. Escritora Conceição Evaristo é convidada do Estação Plural: depoimento [jun. 2017]. Entrevistadores: Ellen Oléria, Fernando Oliveira e Mel Gonçalves. TVBRASIL, 2017a. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xn2gj1hGsoo> . Acesso em: 19 fev. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira**. Disponível em: aladaainternacional.com. Acesso em: 15 mar. 2025.

EVARISTO, Conceição. Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória. **Revista Releitura**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, n. 23. nov/ 2008. Disponível em: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/escrevivencias-da-afro-brasilidade.html> Acesso em: 18 fev. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017b.

EVARISTO, Conceição. **Depoimento cedido durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras, realizado em maio de 2009**, na Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafr/autoras/188-conceicao-evaristo> . Acesso em: 19 fev. 2025.

EVARISTO, Conceição. O ponto de partida da escrita – Ocupação Conceição Evaristo. **Itaú Cultural**, 2017. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo canal Itaú Cultural.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3CWDQvX7rno>. Acesso em: 09 ago. 2025.

FERNANDES, Frederico. **Entre histórias e tererês: a literatura de tradição oral na escola**. São Paulo: Selo Negro, 2007.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento racial crítico: uma proposta de enfrentamento ao racismo na escola. 2014. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul-out. 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141>. Acesso em: 23 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições 34, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito: curso no Collège de France (1981-1982)**. Tradução Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Da possibilidade de uma educação antirracista: desafios e perspectivas. In: PINTO, Vívian Batista (org.). **Diversidade e educação: práticas e desafios pedagógicos**. Brasília: MEC, 2003. p. 67-80.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**. v. 10, n. 18, abr. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>

Acesso em: 21 mar. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP8A, 2006.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A palavra, memória viva na África. In: HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **A África e sua história**. O Correio da Unesco. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, ano 7, n. 10-11, p. 17, 1979.

hooks, bell. [pseudônimo de Gloria Jean Watkins]. **Black Looks: Race and Representation**. New York: Routledge, 1995.

hooks, bell. [pseudônimo de Gloria Jean Watkins]. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. [pseudônimo de Gloria Jean Watkins]. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. Tradução Jamille Pinheiro. São Paulo: Elefante, 2019c.

hooks, bell. [pseudônimo de Gloria Jean Watkins]. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Heci Regina Candiani. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 mai. 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 19, mar. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141324782002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 16 de Maio de 2025.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências**. Tradução Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: o Reinado do Rosário no Jatobá**. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MARTINS, Leda Maria. **Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, [S. l.], n. 26, p. 63–81, 2003. DOI: 10.5902/2176148511881. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881> . Acesso em: 15 fev. 2025.

MATOS, Gislaine Avelar; SORSY, Inno. **Ler, contar e recontar histórias: caminhos para a leitura e para a escrita**. São Paulo: FTD, 2009.

MERCÊS, Calila das. **Planta oração**. São Paulo: Editora Nós, 2022.

MIGNOLO, Walter. Epistemologia do sul e a opção descolonial. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 83–117.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. Corpo de romances de autoras negras brasileiras (1859-2006): posse da história e colonialidade nacional confrontada. 2019. **Tese** (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-26062019-113147/pt-br.php> Acesso em: 13 de Maio de 2025.

MORAES, Euzébio; COSTA, Marcilene Garcia da. **Letramento racial crítico: por uma educação antirracista nas escolas**. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2020.

MORAES, Marcos Antonio de. Epistolografia: o objeto e suas margens. **Revista USP**, São Paulo, n. 79, p. 6-15, set./nov. 2008a. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13639>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 05-20.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2007.
- OLIVEIRA, Eduardo. **Epistemologia da Ancestralidade**. 2007. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_epistemologia_da_ancestralidade.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.
- PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.
- PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 1997.
- PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Pulsações da poesia brasileira contemporânea: o Grupo Quilombo hoje e a vertente afro-brasileira**. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida. (Org.) **Um tigre na floresta de signos**. Belo Horizonte: Maza, 2010. p.329-355.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. **Estudos Históricos**, 5 (10). Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941> Acesso em: 16 jun. 2025.
- POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. In: **Estudos Históricos**, 2 (3). Rio de Janeiro, 1989. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, Vol. 2. n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278> Acesso em: 16 jun. 2025.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: QUIJANO, Aníbal. **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- RIBEIRO, Djamila. **Cartas para minha avó**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- RISÉRIO, Antônio. **Em Busca da Nação**. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2020. p. 163 – 174.
- RODRIGUES, Tânia Barreira; BRAIT, Beth. **Discursos de mulheres negras: construção de sentidos e identidades**. São Paulo: Hucitec, 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por competência: o que há de novo?** São Paulo: Artmed, 2013.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SODRE MUNIZ. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: CODECRI, 1983; (2. ed.) Francisco Alves, 1988.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô: uma epistemologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução Sandra Regina Goulart; Marcos Ferreira Feitosa; André Ferreira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOUZA, Florentina da Silva. **Escritas de mulheres negras: exercícios de escrevivência e de re(exis)(sis)tência**. **Revista Cerrados**. Brasília: Universidade de Brasília, v. 30, ed. 57, p. 41 - 50, 2021. DOI 10.26512/cerrados.v30i57.38376. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/38376>. Acesso em: 26 mar. 2025.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TENÓRIO, Jeferson. Jeferson Tenório defende papel da literatura como direito humano. **Agência Brasil**, 16 ago. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-08/jeferson-tenorio-defende-papel-da-literatura-como-direito-humano>. Acesso em: 09 mar. 2025.

VERGANI, Teresa. **Educação Etnomatemática: o que é?** Lisboa: Pandora, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Educ; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.