



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

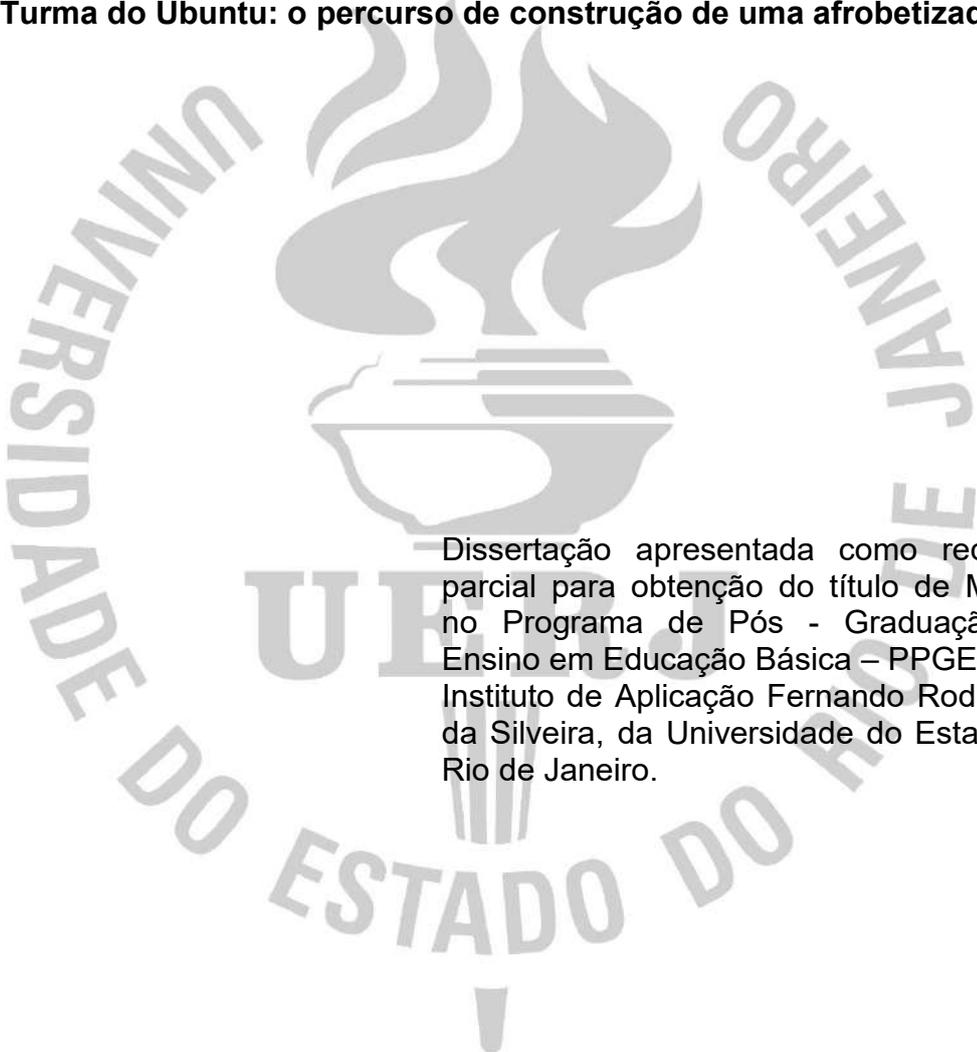
Laís Vivian Oliveira Rufino

**HQ Turma do Ubuntu: o percurso de construção de uma
afrobetizadora**

Rio de Janeiro
2024

Laís Vivian Oliveira Rufino

HQ Turma do Ubuntu: o percurso de construção de uma afrobetizadora



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós - Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB - do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dra. Jonê Carla Baião

Rio de Janeiro
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

CATALOGAÇÃO NA FONTE UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

R926	<p>Rufino, Laís Vivian Oliveira</p> <p>HQ Turma do Ubuntu: o percurso de construção de uma afrobetizadora. / Laís Vivian Oliveira Rufino. - 2024. 129 p. : il.</p> <p>Orientadora: Jonê Carla Baião.</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.</p> <p>1. Histórias em Quadrinho - Teses. 2. Letramento - Teses. 3. Afrobetização - Teses. I. Baião, Jonê Carla. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/ UERJ. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 371.3</p>
------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Láís Vivian Oliveira Rufino

HQ Turma do Ubuntu: o percurso de construção de uma afrobetizadora

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Jonê Carla Baião (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Profa. Dra. Claudia Cristina dos Santos Andrade
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof. Dra. Luiza Rodrigues de Oliveira
Universidade Federal Fluminense – UFF

Rio de Janeiro
2024

DEDICATÓRIA

Aquelas e aqueles que pavimentaram os caminhos que eu pude caminhar.

A todas as crianças que me inspiraram e inspiram nessa trajetória de educadora principalmente, a criança que veio depois da escolha de ser docente, Daniel, meu filho.

A todas e todos que ainda estão por vir, sentido mais amplo, mas especialmente as que estão por vir enquanto educadores e enquanto construtores e usufruidores de uma sociedade mais equânime.

AGRADECIMENTOS

Às mulheres da minha vida, primeiramente a que me gerou, Celma Oliveira Rufino da Silva. As que vieram antes dela, e para representá-las, vou agradecer a essas ancestrais mais imediatas, Euzy Francisco de Oliveira, minha avó materna, Edicea Francisco de Oliveira, minha-tia avó materna. Com elas aprendi a tecer amor, ancestralidade e continuidade. As que vieram depois e têm extrema relevância na (re)construção e ressignificado deste tecer, Michelle Francisco de Melo, minha cúmplice e melhor companhia, minha prima, que exerce a função escolhida pelo sagrado para ser uma irmã. Graças a ela, eu não precisei enfrentar o mundo sozinha.

Aos primeiros homens da minha vida, especialmente à Daniel Raymundo de Oliveira, meu avô, meu ancestral vivo mais velho, aquele que me ensinou a importância da sabedoria, da disciplina e da persistência. Mas também ao Celso Luiz de Oliveira, meu tio paterno, e Luis Carlos Rufino da Silva Júnior, meu irmão.

Ao maior homem da minha vida, apesar de ainda se pequeno de tamanho, mas enorme em tantas outras coisas, maior do que se espera que seja com 12 anos, meu filho, Daniel Rufino, meu chamego.

Ao meu parceiro de vida, Paulo Henrique Vieira, meu denço.

As muitas um mulheres e homens da minha família, não apenas a consanguínea, as pessoas que fui encontrando durante o percurso e que se enquadram no meu conceito mais amplo de família. Para representar essa família consanguínea, ou não, Célia Cristina, Valéria Francisco, Alexandra Saldanha, Maria Eduarda, Layza Rufino, Larissa Rufino, Laís Xavier, Adriana Silva (Dryka), Fernanda Cardoso, Luana Soares, Diene Vicente, Dona Conceição, Mariane Xavier, Sílvia Machado, Beatriz Andrade, Wellington Magalhães, Ma Castor, Nataniel Rosa, Paulo Lucas.

Aos profissionais da educação, professores como eu, com os quais pude conviver e que já participaram de alguma forma nesse processo constante e infinito em que me construo e reconstruo enquanto educadora. Aos que me inspiraram e repassaram muitos saberes que vão além do que uma universidade poderia proporcionar-me. Aos meus colegas de trabalho que levo para a vida, Tia Selma, Patrícia Roif, Patrícia Novaes, Rachel Nigre, Stella Saramago, Marcela Moriello, Heloíse Silva, Gabriela Coutinho, Barbara Amado, Flavia Mendonça, Simone Nunes, Aline Botelho, Joana Oscar e tantos outros.

Às escritoras e escritores que me inspiram, dentre eles, Conceição Evaristo, Kiusam de Oliveira, Sonia Rosa, Elaine Marcelina, Emicida, Celso Luiz de Oliveira, Renato Noguera, Luiz Rufino, Júlio Emílio Braz, Maria Alice, Viviane Rodrigues, Antônio Bispo e Ailton Krenak.

Aos meus amigos que percorreram esse desafio chamado mestrado lado a lado, Elayne Melo, Vanessa Balbina, Anderson Miguel, Luan Ribeiro. Àquela que me orientou nesse percorrer generosamente Jonê Carla Baião.

Ao charme, um movimento negro educador que também resgata a minha relação com a corporeidade. Além disso, meu momento terapêutico e coletivo de troca de axé nos domingos depois de estudar ou escrever por dia (que seria de descanso). (O que seria de mim sem os domingos celebrando e fazendo as pazes com meu corpo no Parque Madureira? rs)

Às crianças que passaram e passam pela minha vida na condição de educandos e que me fazem amar a cada dia mais minha profissão, a superar dilemas e desafios impostos, que alvejam esta educadora de indagações sobre a vida e sobre o mundo, que obrigam a ver as coisas de outros pontos de vista, enfim, aos que verdadeiramente têm tanto a ensinar, às vezes, mais do que aprender. Não seria possível mencioná-los, mas todos têm sua importância.

A todos esses e tantas outras pessoas que partilharam o caminhar da vida por horas, meses ou anos, mas que interferiram com seu axé numa vida inteira e alguns deles talvez nem saibam.

EPÍGRAFE

Figura 1 – Nana & Nilo - sementes¹



Fonte: (NANA & NILO, 2020).²

¹ Utilizo esta epígrafe como saudação aos que vieram antes de mim e os que ainda estão por vir.

² NANA & NILO. Nossas crianças, nossas sementes. "Nana & Nilo" acreditando no futuro. Rio de Janeiro, 19 mar. 2018. Instagram: @nanaenilo. Disponível em: <https://www.instagram.com/nanaenilo/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

RESUMO

RUFINO, Laís Vivian Oliveira. **HQ Turma do Ubuntu**: o percurso de construção de uma afrobetizadora. 2024. 129f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Muitos passos foram dados em direção ao enfrentamento do racismo com apoio da educação em relações raciais, mas ainda parece desafiante encontrar e desenvolver as práticas, voltadas para uma educação, que também priorizem o Ensino de História e Culturas Africanas, afro-brasileiras, mesmo passados 20 anos da lei 10639/03. Enquanto alfabetizadora, a preocupação e o estudo acerca dos letramentos é algo inerente e, enquanto afrobetizadora, surge a necessidade deste trabalho que busca entrecruzar as questões raciais, a alfabetização e suas narrativas a partir da aproximação dos campos epistemológicos dos letramentos e das escrituras para encontrar e desenvolver histórias em quadrinhos (HQ) dentro destas perspectivas. Dos letramentos que vão para além da letra alfabética, o gênero que utiliza diferentes tipos de linguagem, as histórias em quadrinhos são um tipo de narrativa comumente utilizada em salas de aula e normalmente atrativa para várias faixas etárias. Do entrelaçamento dos letramentos e das escrituras dentro de uma perspectiva afrobetizadora, surgem duas questões principais: Qual o percurso para tornar-se afrobetizadora? Como se dá a construção, o desenvolvimento e a aplicação de uma HQ negra? Além de identificar os títulos literários e HQ utilizados nos primeiros anos do ensino fundamental, este trabalho possui como premissa o desenvolvimento de HQ que contemplem e priorizem as corporeidades, as “(escre)vivências”, as formas de pensar, também das infâncias negras, para refletir sobre os efeitos de sua utilização. O conjunto das HQ que surgem da necessidade da construção das narrativas dentro de uma perspectiva identitária que ganharam o título *HQ Turma do Ubuntu* são o produto educacional que foi sendo construído paralelamente a pesquisa. A pesquisa está pautada na subjetividade do refletir e do escrever acerca do tornar-se sujeita, tornar-se negra, tornar-se afrobetizadora, portanto amparam as discussões, as interlocuções e as narrativas. Que através deste percorrer, foi possível compreender as camadas do tornar-se, das lacunas no campo literário-artístico para as infâncias negras e a construção de narrativas afroreferenciadas em HQ.

Palavras-chaves: Histórias em quadrinhos. Afrobetizadora. Letramentos; Escrituras.

ABSTRACT

RUFINO, Laís Vivian Oliveira. **HQ Turma do Ubuntu**: the journey of building an afrobetizadora. 2024. 129f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Many steps have been taken towards confronting racism and education for race relations, but it still seems challenging to find and develop practices aimed at education that also prioritize the teaching of African and Afro-Brazilian history and cultures, even after 20 years. years of law 10639. As a literacy teacher, the concern and study about literacy is something inherent, and as an Afrobetizer, there is a need for this work that seeks to intertwine racial issues, literacy and its narratives by approaching the epistemological fields of literacy and the offices to find and develop comic books within these perspectives. Of the literacies that go beyond alphabetical letters, the genre that uses different types of language, comic books are a type of narrative commonly used in classrooms and normally attractive to various age groups. From the intertwining of literacies and writing skills within an Afrobetization perspective, two main questions arise: What is the path to becoming an Afrobetizator? How is the construction, development and application of a black comic book? In addition to identifying the literary titles and comics used in the first years of elementary school, this work has as its premise the development of comics that contemplate and prioritize corporeality, (writing) experiences, ways of thinking, also of black childhoods, to reflect on the effects of its use. The set of comics that arise from the need to construct narratives within an identity perspective that gained the title HQ Turma do Ubuntu are the educational product that was being built in parallel with the research. The research is based on the subjectivity of reflecting and writing about becoming a subject, becoming black, becoming an Afrobetizer, therefore supporting discussions, interlocutions and narratives, Aparecida de Jesus FERREIRA (2014; 2015), Conceição EVARISTO (2007; 2016a; 2016b; 2017a; 2017b), Grada KILOMBA (2019), Neuza Santos SOUZA (2021). For a historical understanding of blackness in comic books, Nobuyoshi CHINEN (2012; 2018) and Fernanda Pereira SILVA (2018). Through this journey, it was possible to understand the layers of becoming, the gaps in the literary-artistic field for black childhoods and the construction of Afro-referenced narratives in comics.

Keywords: Comic books. Afrobetizadora. Literacy. Escrevivências.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nana & Nilo - sementes	7
Figura 2 – Adinkra Aya	14
Figura 3 – Sankofa - as três variações do Adinkra	18
Figura 4 – Espelho (OLIVEIRA, 2021).	25
Figura 5 – Nana & Nilo – Livro com defeito.	34
Figura 6 – Coleção Obras Infantis Completas de Monteiro Lobato.	35
Figura 7 – Curta metragem <i>O Senhor do Trem</i>	41
Figura 8 – Nana & Nilo – Lei	54
Figura 9 – Desenho de uma criança - meu retrato.	65
Figura 10 – Livro didático de História do 2º ano.	67
Figura 11 – Trabalho realizado sobre África em sala de aula com as crianças.	69
Figura 12 – Quadrinhos para McCloud.	73
Figura 13 – Quadrinhos para McCloud.	74
Figura 14 – Quadrinhos para McCloud.	74
Figura 15 – A “Laís criança” e sua “amiga” Mônica	76
Figura 16 – Representação da Tumba de Menna de McCloud.	79
Figura 17 – Fotografia de Narrativa Egípcia.	80
Figura 18 – Logotipo da Revista Gibi.	82
Figura 19 – Jeremias.	85
Figura 20 – Personagem Milena.	86
Figura 21 – Infográfico Os donos da rua.	87
Figura 22 – Pantera Negra: Ida ao cinema.	88
Figura 23 – Contação de histórias	88
Figura 24 – Pantera Negra: brinquedo.	88
Figura 25 – HQ negra.	90
Figura 26 – Ser – Nana & Nilo.	91
Figura 27 – Jeremias (diminuído).	93
Figura 28 – Jerê Pantera.	94
Figura 29 – O mundo de Tayó em quadrinhos nº 1 – atividade.	95
Figura 30 – Tayó.	96
Figura 31 – Kayodê.	96
Figura 32 – HQ da Tia Vivi.	98

Figura 33 – Logotipos da Turma do Ubuntu.....	106
Figura 34 – Valores afro-brasileiros.....	108
Figura 35 – “Meu cabelo” no Material Didático da Prefeitura.....	110
Figura 36 – Comentário – captura de tela do <i>Instagram</i> ,.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAp-UERJ	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GPFORMADI	Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo: Narrativas de Professoras, Currículos e Culturas
GEQRA	Grupo de Questões Raciais
HQ	História(s) em quadrinhos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexo, Assexuais e outras variações de manifestações sexuais e de gêneros
ONG	Organização não governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

INÍCIO DESTA CAMINHADA.....	14
“A estrada” (teórico-metodológica).....	20
1 SUJEITA: IDENTIDADES E LETRAMENTOS	27
1.1 A escola e as literaturas	29
1.2 “Onde a boca dança e o pé diz”	41
1.3 Alfabetizada(!) Leitora (!?)	44
2. TORNANDO-ME AFROBETIZADORA.....	50
2.1 Raça e racismo e identidade(s)	51
2.2 Movimento(s) Negro(s) Educador(es): os verdadeiros mestres das formações	54
2.3 “Tia, seu cabelo é igual ao meu!”: vivências e escrevivências	63
3. “NÃO ESTÁ NO GIBI”: AUSÊNCIAS E PRESENÇAS DAS NEGRITUDES NAS HQ.....	73
3.1 Linguagens, oralidades e origem das HQ.....	77
3.2 Negritudes nas HQ: muito além de personagens	89
3.2.1 Nana & Nilo	91
3.2.2 Jeremias – <i>Graphic Novels</i>	93
3.2.3 Tayó em Quadrinhos	94
3.2.4 HQ da Tia Vivi	96
4. HQ TURMA DO UBUNTU: A AFROBETIZADORA E AS HQ.....	99
4.1 O que é ser “afrobetizadora”?	100
4.2 HQ Turma do Ubuntu: o que temos a dizer	103
4.2.1 Sobre HQ Turma do Ubuntu	104
4.2.2 Sobre a idealização, concepção e aplicação das narrativas em HQ	107
FINALIZANDO ESSA CAMINHADA.....	113
REFERÊNCIAS (ALÉM DAS) BIBLIOGRÁFICAS	117

INÍCIO DESTA CAMINHADA...

Figura 2 – Adinkra Aya



Fonte: CARMO, 2016.

Como iniciar essa caminhada acadêmica? Escolhi iniciar com imagens. Essa escolha um tanto audaciosa surge da necessidade de estar em consonância com um dos saberes compartilhados por Leda Maria Martins (2021)³. Essa pesquisa teve início no período de uma pandemia global, a COVID-19, quando muitas das relações e atividades de ensinoaprendizagem dependiam da internet e das redes sociais. Inclusive as primeiras orientações foram através do *WhatsApp*⁴. Através dele, dias antes de uma *live* no *Youtube* intitulada *Escrevivência, Oralitura*, juntamente com o *banner* do encontro, veio a seguinte indicação de Jonê Carla Baião, minha orientadora, "Evento obrigatório para quem estuda as questões étnico-raciais, evento importante para quem se sabe implicado por essas questões". Passados 50 minutos do início desse encontro virtual, que contava com a presença de Conceição Evaristo e Leda Maria Martins, um trecho especificamente marcou-me, deixei essa fala de Leda grifada em meu caderno da pesquisa e tento não me afastar desta premissa ao longo deste trabalho:

³ ESCREVIVÊNCIA, Oralitura. 3 set. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/GMse92ubeXY?si=eQTCrby32dJyrvRX>. Acesso em: 12 set. 2021.

⁴ Aplicativo para troca de mensagens.

os saberes não se escrevem e se inscrevem apenas pela letra alfabética. A letra alfabética, ela é um dos instrumentos de inscrição da memória, há outros meios de. Não é? Dentre eles, vamos pensar nessa imensidão dos saberes africanos que são transportados e (re)(trans)criados,(re)territorializados (INSTITUTO DE ARTE TEAR, 2021).

Para contrapor essa quase incontestável superioridade da letra alfabética, umas das formas de racismo epistêmico, foi pujante abrir os caminhos desta parte da caminhada com uma imagem, um *Adinkra*, pois são uma das formas de escrita provenientes do continente africano (CARMO, 2016) dentro dessa imensidão de saberes. Questionando o alfabeto como a única forma de escrita, escolho o texto não-verbal, a *Aya e Nana & Nilo*, como epígrafe da dissertação. Essa premissa de que o texto não-verbal, assim como as outras possibilidades de escrita, podem anunciar outras formas de pensar, existir e seguem como premissas deste trabalho acadêmico (apesar de pautado na escrita alfabética). Assim, cabe ressaltar que

Como a escrita é um objeto de poder, ela existe para separar quem escreve de quem não escreve. As chamadas culturas ágrafas não serão somente alvo de dominação racial, mas também lugares que a modernidade vai calar por meio da escrita. Não bastasse ignorar os vestígios rupestres que dão início à escrita enquanto processo no mundo, ou ainda o surgimento dos modelos atuais de escrita na África antiga (uma África negra, lida hoje como branca), a escrita é usada hoje como objeto logofonocêntrico (para lembrar a palavra dada por Jacques Derrida) que limita o mundo de quem não escreve pela régua de quem escreve (NASCIMENTO, 2019, p.20-21).

Aya foi o escolhido para inaugurar esse trabalho, pois simboliza a resistência, a perseverança, a independência e os desafios contra dificuldades. Enquanto mulher negra⁵, educadora, mãe, pesquisadora, muitos desses valores, que trazem o *Adinkra Aya*, foram necessários na minha trajetória. Apesar de localizadas em tempos e espaços distintos, as autoras Grada KILOMBA (2019) e Conceição EVARISTO (2007) destacam a importância da intelectualidade feminina negra, a subjetividade, a produção de conhecimento das mulheres negras enquanto resistência, assim como, suas condições de protagonistas.

⁵ Aqui nesta pesquisa faço a escolha e uso do termo negra, não só pela referência ao trabalho de Neusa Santos Souza, em *Tornar-se Negro* que traz análises dos efeitos do racismo na formação da subjetividade das pessoas negras no Brasil (SOUZA, 2021), mas também, enquanto escolha pela classificação realizada pelo censo demográfico, termo que contempla o grupo de pretos e pardos. Além disso, devido a uma escolha política, assim como se dá o da escolha por intitular o Movimento de Negro e não de Preto (GOMES, 2017). Apesar disso, o termo preto ou preta podem ser utilizados em outros contextos dentro do trabalho.

Para uma educação para as relações raciais⁶, esses valores, também se fazem presentes. Destes valores e resistências praticadas pelos movimentos negros, passos largos foram dados para a conquista de alguns direitos. Entretanto, salas de aula que possuam em seu cotidiano o compromisso com a construção de uma sociedade antirracista, ainda não alcança a unanimidade, mesmo passados mais de 20 anos da publicação da lei 10.639⁷ de 2003.

Aya também pode ser compreendida através do provérbio “Eu não tenho medo de você” e por meio da luta dos movimentos negros, apesar do medo desse mecanismo de opressão, o racismo, inclusive a lei 10639/03 é uma enorme conquista.

Apesar do racismo, *A gente combinamos de não morrer*⁸ e, assim, como no provérbio, que simboliza Aya, apesar do medo há audácia ou destemor, “Se ao menos o medo me fizesse recuar; pelo contrário, avanço mais e mais na mesma proporção desse medo. É como se o medo fosse uma coragem ao contrário. Medo, coragem, medo, coragemedo, coragemedo de dor e pânico” (EVARISTO, 2016b, p. 100).

E como fruto dessa coragemedo, além de destacar a base legal para a educação para as relações raciais, das diversas conquistas que dependem desse destemor, destaco, também, as narrativas afrocentradas⁹ e para a *infância em afroperspectiva* (NOGUERA, 2019). Dentre as possibilidades de resistência contra o apagamento e invisibilidade, a persistência em contar, criar, existir e (r)existir, especificamente, a arte de narrar uma história, dramatizar ideias e performar as negritudes e o uso dessas múltiplas narrativas na educação são o meu foco. Também, para contribuir com a produção de conhecimento contra-hegemônico e contrapor a uma lógica única de epistemologia, este trabalho tende a seguir na

⁶ Faço uso dos termos Relação Racial ou Relações Raciais. O termo étnico-racial me limito a utilizar em citações. Isso porque o “termo etnia, atribuído aos chamados povos sem escrita, foi sempre marcado pelo preconceito racista” (KI-ZERBO, 2010, p. XLVI).

⁷ A lei 10639 de 2003 que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Posteriormente, retomo a reflexão acerca desta lei.

⁸ Título de um dos contos de Conceição Evaristo em Olhos D’Água, *A gente combinamos de não morrer*, onde a personagem Bica, fala das suas coragemedos de mãe e de mulher.

⁹ *Afrocentricidade* é um conceito proposto pelo educador afro-americano Molefi Asante (NASCIMENTO, 2013). Nesta pesquisa, iremos encarar e utilizar os termos afrocentricidade, assim como os outros que derivam, dentro da mesma perspectiva de Renato NOGUERA (2010), enquanto perspectiva onde os povos africanos e os descendentes das diásporas, são os agentes e não os coadjuvantes.

primeira pessoa, no sentido de “invocar uma escrita afroperspectivista¹⁰ que se pretende infancializante” (NOGUERA, 2019, p. 53).

Portanto, a linha de pesquisa se enquadra em Construir Saberes Didáticos para Lidar com a Diferença na Escola, tendo como parte o Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo: Narrativas de Professoras, Currículos e Culturas (GPFORMADI) e um grupo de pesquisa que vem sendo germinado como um desdobramento do GPFORMADI, o Grupo de Questões Raciais (GEQRA). Esses são os pilares deste trabalho que busca entrecruzar as questões raciais, a alfabetização e suas narrativas.

Enquanto *sujeita*¹¹ que se sabe em formação docente contínua, antecede a pesquisa, a motivação pela busca de materiais que priorizasse a alfabetização nas classes populares. Mas, é considerando fatores interseccionais, como raça, gênero e classe que insurge de forma recente e implacável para algumas professoras-pesquisadoras, juntamente com a necessidade de enegrecer a minha prática pedagógica. Despertando, também, a necessidade de refletir e construir práticas alfabetizadoras que contemplem discussões sobre as diversidades e as potencialidades.

E, destas práticas que antecedem a pesquisa da professora-pesquisadora e a pesquisa acadêmica, surge o produto educacional que foi desenvolvido paralelamente a pesquisa, o conjunto de narrativas no gênero histórias em quadrinhos (HQ), a *Turma do Ubuntu*. Os produtos educacionais, são um dos elementos do percurso formativo de um mestrado profissional que

além de se constituírem em elementos que viabilizam a pesquisa na formação docente, são caracterizados como ferramentas pedagógicas, elaboradas pelos próprios profissionais em formação que comportam conhecimentos organizados objetivando viabilizar a prática pedagógica (FREIRE; GUERRINI; DUTRA, 2016, p. 102).

O personagem principal dos percursos formativos, desde a educação básica, é o texto verbal escrito. Tal texto é proeminente na maioria dos materiais pedagógicos utilizados comumente nas escolas e, aos elementos não-verbais das narrativas, sobra um papel limitado. Para tratar de determinados assuntos, para alguns sujeitos ou para transmitir uma ideia de forma mais plena, o texto alfabético, o texto verbal escrito é que se torna limitado.

¹⁰ O termo infância em afroperspectiva foi cunhado por Renato Noguera (2019).

¹¹ Termo utilizado por Grada KILOMBA (2019) que retomo posteriormente.

É necessário deixar explícito e reforçar que o texto verbal escrito ainda é proeminente neste percurso formativo. Entretanto, o texto verbal escrito, em determinados momentos cede espaço para o texto verbal cantado, declamado, oral transcrito, mas também, para o texto não-verbal, a imagem, a iconografia, a fotografia, dentre outros.

As histórias em quadrinhos (HQ) foram as escolhidas para construir as narrativas que seriam concebidas e analisadas, pois, dentre os gêneros textuais que dialogam com diversas faixas etárias e tipos de sujeitos, as HQ são umas das que integram o texto verbal e não-verbal com um pouco mais de equidade. As histórias em quadrinhos (HQ) são outras possibilidades de escrita que não se limitam à letra alfabética, um tipo específico de narrativa que surge da composição imagens e textos para produzir sentidos.

Figura 3 – Sankofa - as três variações do Adinkra



Fonte: VELOSO, 2022.

Sankofa é um provérbio que valoriza a sabedoria de aprender com o passado para (re)construir o agora e o ainda por vir, que é representado, também, como um pássaro e pode ser compreendido como “nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás” (CARMO, 2016). A pesquisa com quadrinhos tem esse caráter, essa ideia que o Adinkra/Sankofa traduz. E, ao sankofizar-me, do passado que me constitui, as histórias em quadrinhos estão presentes.

Apesar das HQ terem feito parte da minha infância, do meu passado, o ponto crítico em que a decisão de trazer essa análise sobre e com os quadrinhos foi um desdobramento da pesquisa, das leituras, dos diálogos que essa pesquisa proporcionou até aqui.

Enquanto eu me embrenhava no *letramento racial*¹² de Aparecida de Jesus FERREIRA (2014; 2015), houve um momento de (re)conexão não só com a literatura de Conceição EVARISTO (2007; 2016a; 2016b; 2017a; 2017b, 2020), mas

¹² *Letramento racial* é um conceito desenvolvido por Aparecida de Jesus Ferreira em sua tese, e, que, posteriormente foi publicado em livro. Retomo posteriormente a desenvolver melhor as relações que essa trajetória da pesquisa se relaciona com este conceito (FERREIRA, 2015).

com a escrevivência enquanto campo epistemológico. A partir disso, há uma necessária mudança dentro da pesquisa. Ainda assim, cabe ressaltar que esta mudança está longe de ter sido um deslocamento linear.

Certamente para constituir-me professora-pesquisadora, alfabetizadora, educadora das classes populares, mas principalmente da camada retinta dessa classe popular, muitas questões precisaram ser levantadas e refletidas. Neste caminhar levantei tantas e tantas perguntas que me senti como o pequeno Kirikú¹³ que ao nascer já falando, perguntava, perguntava e perguntava (...). Assim como o Kirikú, encontrei perguntas e problemas grandes demais, maiores que as possibilidades, maiores que o tempo restrito de uma pesquisa. Sendo, dificilmente respondidas e solucionadas, mas ainda assim, apesar de grandes, foram questões relevantes que me mantiveram buscando as outras perguntas.

Entretanto, na impossibilidade de contemplar todos os questionamentos plenamente que vieram à tona, antes e durante a pesquisa, e da necessidade de alinhar o objeto e o problema a algo que possa contribuir com produção de conhecimento por meio de pesquisa numa “proposta de ação profissional que possa ter, de modo mais ou menos imediato, impacto no sistema a que ele se dirige” (MOREIRA, 2011, p. 133). A trajetória principal que escolho caminhar, sendo assim, a prioridade neste estudo é compreender os percursos de construção da sujeita afroetizadora, educadora que prioriza potencializar as negritudes na alfabetização, inclusive no processo de construção do produto educacional, HQ Turma do Ubuntu. A razão desta pesquisa é a escassez de materiais, especificamente quadrinhos com representatividade e para as infâncias negras. Sendo assim, *quais são os percursos de uma educadora negra para a construção da identidade e para a concepção e produção de uma HQ negra?*

O cerne deste estudo, percorre três eixos principais, são eles: compreender os avanços conquistados pelos movimentos negros na educação para as relações raciais e refletir sobre os meus percursos enquanto alfabetizadora negra para um *letramento racial*; identificar os quadrinhos, em que a subjetividade das negritudes sejam representadas; e, desenvolver histórias em quadrinhos que contemplem e

¹³ *Kirikú e a Feiticeira* é um filme de 1998 sobre a lenda africana de um bebê guerreiro que salva sua família e sua aldeia, o personagem principal chamado Kirikú (OCELOT, 1998). Também está disponível em forma de livro, publicado em 2016.

priorizem as corporeidades, as vivências, as formas de pensar, também, das infâncias negras, e refletir sobre os efeitos de sua utilização.

Portanto, os capítulos ficam divididos em: *Sujeita: identidades e letramentos*, neste primeiro capítulo, a partir de suas vivências e do levantamento bibliográfico, refletir sobre os possíveis atravessamentos de algumas infâncias negras. No capítulo seguinte, *Tornando-me afrobetizadora*, a compreensão dos processos sócio-históricos que atravessam o grupo identitário e a *sujeita*. No terceiro capítulo, *“Não Está no gibi”: ausências e presenças das negritudes nas HQ*, a compreensão desse dispositivo da indústria cultural histórica e socialmente. No último capítulo, *Turma do Ubuntu HQ: a afrobetizadora e as HQ*, além da relação da *sujeita* com a HQ, uma definição do termo afrobetizadora e o processo de construção, desenvolvimento e aplicação do produto educacional HQ Turma do Ubuntu.

“A estrada” (teórico-metodológica)

A lua move-se lentamente, mas cruza a cidade.¹⁴
Provérbio africano.

Para pensar como seria o caminhar desta pesquisa para além de uma “colonialidade metodológica”, a partir de uma concepção epistêmica que compreende a produção do saber e, inclusive da academia, como não neutros, foram necessários muitos passos, caminhar milhas e milhas antes de dormir, sem dormir, e até sonhar com esse caminhar acadêmico enquanto dormia.

Exigiu de mim muitos vai-e-véns, muito imbróglio, tantos giros e círculos que foi necessário me perder para talvez achar essa via e como seria essa caminhada. Sendo assim, para construir e refletir sobre essas histórias em quadrinhos que destoam do tido como hegemônico, o caminho metodológico escolhido está estreitamente ligado a desobediência epistêmica de que haja um conhecimento universal e a ciência como restritamente sendo a objetividade pseudocientífica reconhecida como válida.

¹⁴ Provérbio africano. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/proverbios-africanos-2/>

“Não sou o objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e não a que é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político” (KILOMBA, 2019, p. 27-28). Por isso, como rota de escrita acadêmica, a escrevivência (FELISBERTO, 2020). Escrevivência pode ser considerada uma das tecnologias negras da resistência, visto que, segundo a própria Conceição EVARISTO (2020), a escrevivência é a possibilidade de

“borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. 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” (EVARISTO, 2020, p.30).

(Re)construir essa imagem, (re)assumir o papel de *sujeita*, (re)tomar a posse e autoria por escrito sem abandonar os traços de oralidade, tão relevantes para nossa construção identitária, assim como a ancestralidade, também, através “desses signos gráficos, do valor da escrita”, fazem parte desta minha escrevivência docente, como passei a chamar.

Talvez para este estudo ser considerado “cientificamente válido”, seja necessário fazer algumas afirmações a contragosto. Talvez, também, seja relevante para você que está lendo esta pesquisa que a abordagem dela é qualitativa. Pode-se dizer que há um (des)encontro com o que poderíamos chamar de pesquisa explicativa em alguns momentos, por vezes bibliográfica ou documental.

Nesse sentido, lançamos mão de, ao desenvolver esta pesquisa, nos aproximarmos da *pedagogia sentipensante*, pois escolhemos usar além da racionalidade, a emoção, o coração, o sentir. O campo epistemológico da *pedagogia sentipensante* está envolvido com a construção de materiais pedagógicos que possam pautar um currículo tanto afetivo quanto político (TALLEI, 2022). Como a trajetória acadêmica caminha paralelamente à construção de um conjunto de narrativas no gênero de histórias em quadrinhos que trazem para discussão temas que perpassam a razão e a emoção tanto para quem lê o produto educacional, quanto para quem as concebe, a perspectiva da *pedagogia sentipensante* está alinhada a essa forma de construção.

Além disso, que este estudo se (des)encontra com algumas perspectivas metodológicas como a pesquisa-ação e pesquisa ativista. Como o mote principal é a compressão dos impactos relatados acerca da utilização de histórias em

quadrinhos, que eu ousou construí-las. A pesquisa ativista, se enquadra nessa linha de *sentipensar*. Por ser uma linha epistemológica, que além de uma metodologia, sustenta-se na ideia de que a pesquisa não é neutra e em uma perspectiva que cabe a pesquisa ativista a “geração de formas outras de conhecer, refletir, atingir e estudar um fenômeno” (VILAÇA, 2016, p. 84) onde o pesquisador age, segundo Vilaça (2016), como parte-sujeito-agente-parceira(o) onde as experiências social, política, militante e sensível do pesquisador não ficam de fora do processo, essa forma de performar ciência, também, se aproxima da minha.

Visto que não só as metodologias de análise que empregamos no campo dos estudos acadêmicos estão em defasagem em relação às práticas decoloniais, antirracistas e, apesar dessa defasagem, também, abranger a interação entre os sujeitos através das redes sociais, os dados deste estudo foram coletados através do *Instagram*, ferramenta de comunicação. Esta escolha se deu porque foi a rede social onde as histórias em quadrinhos foram compartilhadas com educadores e outros sujeitos que se identificaram com as páginas nas quais ficaram disponíveis as HQs.

E, assim como Gayatri C. Spivak (1995), cabe a reflexão “Pode a subalterna falar?” (*apud* KILOMBA, 2019, p. 45). Escolhi utilizar esse espaço da academia ao usufruir deste direito que me cabe, trazer este papel de sujeitas e não mais de objeto ou de figurante e, ainda que implicitamente, legitimar as histórias de mulheres negras, negras profissionais da educação, as que me antecederam e não puderam acessar ou permanecer no ambiente escolar e acadêmico.

Além de um direito é, também, um ato de resistência, poder utilizar essa perspectiva de produção de conhecimento que leva em consideração as (escre)vivências individuais que sentimos na pele coletivamente enquanto mulheres negras e escolher dar voz às histórias que não puderam ser contadas.

Talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto inscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação (EVARISTO, 2007, p. 20-21).

Algumas mulheres, intelectuais negras, contribuem para a (re)afirmação de uma voz feminina negra como centro e, contribuem também, para a decolonização

do conhecimento, para o questionamento/enfrentamento do mito da objetividade, através das narrativas, como bell hooks (2001), Aparecida de Jesus FERREIRA (2015), Grada KILOMBA (2019), Conceição EVARISTO (2007; 2016a; 2016b; 2017a; 2017b, 2020), dentre outras.

Grada KILOMBA (2019), utiliza de forma metodológica para compreensão dos efeitos do racismo, um tipo de narrativa, que segundo a autora, são “entrevistas narrativas biográficas com mulheres negras que recordam suas histórias pessoais dentro de estruturas racistas e através de narrativas de experiências da vida real” (KILOMBA, 2019, p. 81). E destaca em outro momento, que

bell hooks escreve sobre amor e união como um projeto político para as pessoas negras. hooks argumenta que as autobiografias de africanas/os escravizadas/os “contam uma história coletiva de indivíduos emocionalmente devastados pela separação da pátria, do clã e da família” (*apud* KILOMBA, 2019, p. 221).

Para Ferreira (2015), as narrativas podem ser utilizadas para demonstrar como o racismo é estrutural não só na sociedade, mas especificamente, no ambiente educacional. Para compreender as narrativas, Ferreira utiliza o “referencial teórico da Teoria Racial Crítica, que considera narrativas, autobiografias, histórias, contranarrativas, histórias não hegemônicas, cartas”. Para Lee Anne BELL (2003, p. 4), “as histórias sobre raça e racismo podem derivar de experiências individuais, elas também comunicam pressupostos culturais e hábitos de pensamento que transcendem o indivíduo” (*apud* FERREIRA, 2015, p. 21).

Tanto na perspectiva de bell hooks (2001), Grada KILOMBA (2019) quanto em Aparecida de Jesus FERREIRA (2015) há menções de que as narrativas são capazes de perpassar as questões individuais da mulher negra e que estão presentes nas narrativas a individualidade destas *sujeitas*, mas que há uma perspectiva coletiva nas formas de performar escritas, pesquisas e narrativas desta intelectualidade negra feminina.

Porém, apesar de também estar centrada nesta condição da mulher negra enquanto centralidade da narrativa, Conceição EVARISTO (2007; 2016a; 2016b; 2017a; 2017b, 2020) constrói uma outra perspectiva acerca da narrativa da mulher negra como literatura e como epistemologia. Sendo assim, cabe destacar as especificidades desta autora para o protagonismo narrativo da mulher negra.

Apesar das possíveis aproximações do pensamento de Conceição EVARISTO (2007; 2016a; 2016b; 2017a; 2017b, 2020) com outras perspectivas epistemológicas

A ideia de Escrevivência talvez possa trazer algo novo para a teoria da literatura pensar. Parece-me que o conceito de autoficção, de escrita de si, de narrativas do eu, e até de ego-história, quando um historiador resolve, por meio do aparato da ciência que ele conhece, narrar a sua vida, como sujeito histórico, como sujeito da história de seu tempo, o conceito de Escrevivência pode ser pensado por parâmetros diferentes dos colocados para pensar as categorias citadas anteriormente (...) a Escrevivência não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso. A Escrevivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes. O nosso espelho é o de Oxum e de Iemanjá (EVARISTO, 2020, p. 38).

Sendo assim, a própria autora demarca que a escrevivência, é um tipo específico de narrativa “impregnado da história de uma coletividade” (EVARISTO, 2020, p. 39). Assim como a ilustração na figura 4, a seguir, e, como mencionado por Conceição EVARISTO (2020), essa escrita realizada a partir e com esse espelho, que representa uma porta de entrada para enxergar além da nossa individualidade, pois vislumbra a nossa ancestralidade, as potencialidades, a coletividade. Essa escrita enquanto “espelho de Oxum e Iemanjá” pode possibilitar a emancipação e o ecoar de vozes silenciadas durante muitas gerações. E, por isso, uma escrita dentro desta perspectiva está muito além de um texto autobiográfico ou outras nomenclaturas afins (EVARISTO, 2020).

Figura 4 – Espelho (OLIVEIRA, 2021).



Fonte: (OLIVEIRA, 2021, p. 8).

Para compreender o meu letramento racial, a minha construção identitária, (re)constituir a minha perspectiva de alfabetizadora e de afrobetizadora, construir um entendimento dos meus percursos para esse tornar-se, me espelho na escrevivência, realizo este processo através de uma escrita inspirada neste termo e epistemologia de Conceição EVARISTO (2007; 2016a; 2016b; 2017a; 2017b, 2020).

Sendo assim, existem algumas diferenças das narrativas da mulher negra, em geral, das realizadas por bell hooks (2001), Grada KILOMBA (2019) e Aparecida de Jesus FERREIRA (2015) para a maneira de performar a escrita de Conceição EVARISTO (2007; 2016a; 2016b; 2017a; 2017b, 2020). Para uma construção teórica e subjetiva minha, e compreensão do meu lugar de *sujeita*, apesar destas diferenças, foi importante nessas construções, transitar por cada uma delas em alguns momentos e aspectos e realizar algumas aproximações apesar das notáveis e mencionadas diferenciações.

Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida (EVARISTO, 2020, p. 35).

Sendo assim, para me tornar afrobetizadora, e durante esse processo, foi necessário levantar muitas interrogações. Dentre essas questões, foi extremamente relevante para a minha própria compreensão e construção teórica-metodológica na pesquisa e no produto educacional, indagar, responder e escrever sobre *Como me tornei afrobetizadora?* Além dos referenciais teóricos já trazidos para esse início de conversa com os quais o diálogo se faz necessário durante toda essa trajetória da pesquisa, como Conceição EVARISTO (2007; 2016a; 2016b; 2017a; 2017b, 2020), Aparecida de Jesus FERREIRA (2014; 2015) e Grada KILOMBA (2019), foi relevante trazer, também, para a compreensão de raça, racismo, diversidade e currículo, Nilma Lino GOMES (2002; 2005; 2012; 2017; 2019) que aborda sobre o 'racismo à brasileira' no espaço escolar, sobre o movimento negro educador, sobre as corporeidades negras. Outros autores como: Eliane CAVALLEIRO (2001; 2010) e Kabengele MUNANGA (2005) para repensar a função que a escola cumpre, Renato NOGUERA (2010, 2012, 2019, 2020) para compreender o denegrir na educação, ubuntu, afrocentricidade e infância em afroperspectiva. Scott MCCLOUD (1995; 2006) e Will EISNER (2008; 2010), para um entendimento e diálogo sobre os textos multimodais, as narrativas gráficas, histórias em quadrinhos, Raymundo NETTO e Waldomiro VERGUEIRO (2018), sobre o uso de quadrinhos em sala de aula e para uma compreensão histórica das negritudes nas histórias em quadrinhos brasileiras, Nobuyoshi CHINEN (2013; 2018) e Fernanda Pereira SILVA (2018).

1 SUJEITA: IDENTIDADES E LETRAMENTOS

Assim como em bell hooks¹⁵ (2017), encontrei as palavras de Paulo Freire em um momento específico da vida onde se tornaram mais intensos e constantes os questionamentos sobre a sociedade em que vivemos. Essas leituras das obras de Freire podem ter sido a ponta de lança dessas reflexões de uma futura pedagoga e sua construção de uma “identidade de resistência” crítica. Ao refletir sobre o como ou os porquês de ter me tornado, o que eu passei a chamar de *afrobetizadora*, me recordo de um trecho em que esse pensador é indagado sobre sua carreira de educador:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

É bem verdade que a gente tem desde menino, certos gostos, certas preferências por coisas, ou forma de ser, ou de dizer, ou de fazer que, de vez em quando, ou quase sempre, coincidem com a natureza de certos quefazeres, como o educativo, por exemplo. [...]

Minha carreira de educador começou exatamente na minha experiência como educando (FREIRE, 1991, p. 58-59).

Para entender o que me levou a essa necessidade de trazer para o centro a questão racial e para me aproximar de um entendimento sobre “*Como me tornei essa sujeita afrobetizadora?*” foi necessário trazer à tona memórias represadas e vozes caladas dentro da minha subjetividade que precisaram, finalmente, serem ouvidas. Sem a pretensão de encontrar uma resposta objetiva e definitiva para este questionamento, neste capítulo, a reflexão está centrada na formação inicial de uma *sujeita* negra dentro da sociedade, tal qual ela está posta para a construção de uma identidade. Enquanto alfabetizadora, trago para a discussão as vivências e experiências que antecedem a alfabetização, o período formal de aquisição das leituras e das escritas, para compreender a construção da identidade a partir das primeiras experiências dentro da escola, na relação com a literatura e aquisição da leitura e da escrita, nos letramentos, mas também, além da escola.

¹⁵ bell hooks é assim escrito utilizando apenas letras minúsculas devido a uma escolha política da intelectual. bell hooks era o pseudônimo de Gloria Jean Watkins e foi adotado em homenagem à sua bisavó.

Além de trazer à tona essas vozes, as coloquei para dialogar com tantas outras que contribuem para os campos epistemológicos com os quais esta pesquisa está pautada, dentre eles: acerca da alfabetização e letramentos, acerca de raça e (anti)racismo, das escrevivências e outros tipos de letramentos. E, a partir desta encruzilhada de textos, aos meus contextos, pode se tornar compreensível este tornar-se, e até esse entrelaçamento pode ser considerado parte desse processo de construção da *sujeita* afrobetizadora.

Para Neusa Santos SOUZA (2021),

A descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio. [...] Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUZA, 2021, p. 26).

Assim, tornou-se fulcral para a compreensão da *sujeita* alfabetizadora e afrobetizadora, realizar um breve passeio na minha condição de *sujeita* em formação, retomar algumas lembranças e recortes da infância, adolescência e juventude que precedem a construção dessa pesquisa, pois a minha condição de educadora está estreitamente ligada a essa vivência como educanda.

Aqui esta experiência é a matéria prima. É ela quem transforma o que poderia ser um mero exercício acadêmico, exigido como mais um requisito da ascensão social, num anseio apaixonado de produção de conhecimento. É ela que, articulada com experiências vividas por outros negros e negras, transmutar-se-á num saber que — racional e emocionalmente — reivindico como indispensável para negros e brancos, num processo real de libertação (SOUZA, 2021, p. 26).

Tal compreensão acerca do que é identidade e a reflexão desta experiência do processo de construção de uma identidade negra em um país como o nosso estruturalmente racista são as matérias primas para a minha trajetória aprendente e como objeto de investigação crítica, mas principalmente, pois contribui para minha formação plena de *sujeita* e para o meu *tornar-me negra* (SOUZA, 2021). Para bell hooks (2019a, p. 28 *apud* hooks, 1989, p. 42), “sujeitos são aqueles que ‘têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias’”. Sendo assim, o exercício da pesquisa, da escrita constituiu-se como uma parte significativa do meu *tornar-se sujeita* (hooks, 2019a).

Lanço mão de discutir as identidades consciente de que as identidades estão *sujeitas* a mudanças e não é um conceito estático (HALL, 2006, p. 28). Para Nei LOPES (2004), a identidade “é a convicção que um indivíduo tem de pertencer a um

determinado grupo social, convicção essa adquirida graças a afinidades culturais, históricas, linguísticas *etc.*” (LOPES, 2011, p. 334). A partir da leitura de Maria Aparecida Andrade SALGUEIRO (2020), compreendo que as identidades são tecidas. As identidades negras¹⁶ são uma interseção de fatores que perpassam pela ancestralidade africana, pela experiência da diáspora e das experiências individuais e coletivas decorrentes da diáspora, mas principalmente a ressignificação e (re)conexão com as tradições e raízes africanas e a capacidade de produção para potencialização de si e do outro.

1.1 A escola e as literaturas

Tenía siete años apenas, apenas siete años
 ¡Qué siete años!
 ¡No llegaba a cinco siquiera!
 De pronto unas voces en la calle
 ¡Me gritaron Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ""Soy acaso negra?""- me dije
 ¡Sí!
 ""Qué cosa es ser negra?""
 ¡Negra!
 Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía.
 ¡Negra!
 (GAMARRA, 2008).¹⁷

“Se eu fosse a única estudante negra na sala, eu tinha de certa forma, de representar o que aquilo significava” (KILOMBA, 2019, p. 173). E, a escola era um espaço que eu não visualizava muitos pares com quem me identificasse fenotipicamente, eu realmente era a minoria ou a única. Sendo uma criança negra que nasceu em meados da década de 1980 e estudante de escola particular de bairro, eu acreditei ser minoria, apesar de viver no país com a maior população

¹⁶ Recorro as identidades negras e percorro essa trajetória acadêmica priorizando as discussões identitárias negras. Apesar da multiplicidade de identidades, há uma escolha consciente em aprofundar as discussões nas questões identitárias das negritudes pois está estreitamente ligada à minha subjetividade.

¹⁷ Optei pela transcrição do poema em sua língua original, o espanhol, mas é possível acessar em plataformas como *Youtube*, além do texto interpretado pela própria autora, como consta na bibliografia, este texto traduzido e interpretado em língua portuguesa, dentre eles destaco um intitulado “Me Gritaram Negra: Negra + MÚSICA: Negra | PRIMAVERA DAS MULHERES - Um Show Manifesto”. Disponível em: <https://youtu.be/G11sEdJ4J5s>.

negra fora do continente africano. A escola é, sem dúvida, o espaço institucional, onde há racismo, onde, normalmente, é o primeiro contato da criança negra com essa invenção da branquitude e um desdobramento do colonialismo.

A Laisinha, a Laís negrinha, já atribuiu muitos sentidos em ser negrinha e negra. A Laís criança, era a menina tímida, comportada e “impecável”. O padrão imposto para ir para qualquer lugar, principalmente para a escola era o “impecável”. Uma das faces do racismo para controle, subordinação e apagamento está na forma de como é imposta o ser, o estar e o vestir-se para os sujeitos negros.

Além de ser utilizados como subordinação, a forma de vestir-se, a exigência de um padrão tido como impecável, é uma outra maneira de negar a subjetividade da pessoa negra. Enquanto, única representante de uma negritude no ambiente escolar, impõe-se através do racismo que haja a representação de um grupo tão diverso e extenso personificada em um único sujeito. E o vestir-se de “forma impecável” é uma condição que determina que os sujeitos negros serão minimamente aceitos em determinados lugares ou apenas veladamente discriminados.

“Ser incluída/o sempre significava representar as/os excluídas/os. E, é por isso, que geralmente nos é forçado o papel de representantes da ‘raça” (KILOMBA, 2019, p. 173). Sendo assim, os cabelos para ir para escola, assim como eu, também tinham que ser "comportados". Precisavam estar penteados, arrumadíssimos, bem alinhados para ficar dentro do aceito, “o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização” (KILOMBA, 2019, p.127) e que deixaram , e ainda deixam, marcas profundas que reverberam até os dias atuais.

Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não-civilização. O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim” (KILOMBA, 2019, p.127).

Minha relação com os cabelos atravessam pela minha história e, também, pela minha experiência escolar. Os rituais de beleza perpassam pela trajetória das mulheres negras desde tenra idade e antecede os processos de alisamento ou outras formas de controle do cabelo com o uso de produtos químicos. Este ritual esteve presente, enquanto ritual de doutrinação dos fios, antes de se tornar um ritual estético de empoderamento que pratico atualmente.

Na vida da mulher negra, especificamente brasileira, esse processo está relacionado também ao racismo, pois impõe sobre nossos corpos padrões e condutas específicas e que geram desde cedo inclusive auto-ódio para as meninas, principalmente. Para Nilma Lino GOMES (2002), a escola é um dos espaços onde a criança está inserida e que pode interferir nas formas de representação construídas sobre o cabelo, pode contribuir para reforçar estereótipos e intensificar as experiências da criança com o cabelo e o corpo.

Apesar de parecer óbvio, cabe ressaltar que o ambiente escolar foi mais um dos ambientes no qual as formas de ser do corpo negro, de criança negra, não foram representadas, não havia nenhuma menção ao *cabelo black*¹⁸ e nem figuras ou ilustrações que demonstrassem de forma potencializadora essa existência.

Entendo a construção da identidade negra como um movimento que não se dá apenas a começar do olhar de dentro, do próprio negro sobre si mesmo e seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, do que está fora. É essa relação tensa, conflituosa e complexa que este trabalho privilegia, vendo-a a partir da mediação realizada pelo corpo e pela expressão da estética negra. Nessa mediação, um ícone identitário se sobressai: o cabelo crespo. O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos. Cabelo crespo e corpo podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra (GOMES, 2017, p. 24).

O início da escolarização de muitas crianças ignora a questão racial, portanto, a minha trajetória escolar, do final dos anos 1980, não se diferenciou dessa realidade. Essa primeira experiência escolar, além de esquivar-se de desenvolver esse entendimento, além de ter como modelo de aluno e escola, o modelo eurocêntrico, não me deixou muitas lembranças. Mas hoje, consciente de como raça e racismo influenciam as experiências, dentre elas, as escolares, percebo que esse modelo de escola deixou, apesar das poucas lembranças daquele período, a *recordação do racismo*¹⁹, uma delas relacionada ao cabelo, foi onde descobri que

¹⁸ *Cabelo Black* (cabelo preto, tradução literal) ou *Cabelo Black Power* (cabelo poder preto, tradução literal) são umas das formas de nomear o cabelo crespo, o cabelo que possui curvatura em espiral. Esses termos foram popularizados no Brasil nos anos 1970 como a notoriedade dos movimentos norte-americanos que utilizavam o cabelo como instrumento estético e político de afirmação da identidade e direitos.

¹⁹ Apesar de ter algumas situações de racismo vivas na minha memória, referente a esse período da vida, este estudo não pretende se aprofundar em pontuar essas memórias. Essa dimensão simbólica, subjetividade humana, reflete diretamente na formação de *sujeita*. Mas na questão do racismo, independentemente de quais e quantas situações são vivenciadas, deixam marcas profundas, muitas vezes irreparáveis no sujeito. Reencontrei algumas vivências afins às crianças do estudo feito por Eliane CAVALLEIRO (2010) sobre esse tipo de vivência nas salas de aula da educação infantil de

meu cabelo era considerado feio, inadequado, apesar de cuidado e “comportado”.

Atualmente, existem alguns movimentos contra-hegemônicos que utilizam a *internet* como ferramenta de comunicação, devido ao seu grande alcance para divulgar materiais, que contemplam as subjetividades da pessoa negra, como literatura, literatura infanto-juvenil, fotografia, ilustração, filmagens, dentre outros. Mas, talvez, a crença de que eu, menina negra, fazia parte de uma minoria, no sentido quantitativo, pode ter sido reforçada por outras instituições para além da escola. Visto que na mídia da época, nos livros, nas revistas e nos jornais que tive acesso, não havia espaço para pessoas negras, principalmente em papéis que não estivessem ligados a subordinação.

A invisibilidade negra é um dos aspectos dessa ideologia que povoa o imaginário em que o estereótipo padrão, enquanto belo e relevante, era o branco. Para minha geração, que teve uma quantidade considerável de elementos, mídia específica para a infância, disseminação massiva de produtos para tal faixa etária, mas nada que contemplasse as infâncias negras ficando uma lacuna relevante. A ideia de que era normal essa ausência ou pequena representatividade folclorizada ou estereotipada por muito tempo ficou presa no meu imaginário.

Tal como Eliane CAVALLEIRO (2010) afirma, a questão racial permeia as relações durante a vida da criança. Devido às consequências da diáspora africana, tal como foi e do mecanismo de poder e privilégios que chamamos de racismo, a vida de qualquer pessoa será atravessada por essas questões. E para a criança negra, o racismo se apresenta muito cedo, antes da construção de uma identidade e da construção da autoestima estarem sendo trabalhadas.

O “ritual pedagógico do silêncio” fez parte dessa trajetória. Esse ritual contou com algumas situações mencionadas por Eliane CAVALLEIRO (2010), como: silêncio dos professores perante situações de racismo, ausência da história e cultura negra no currículo escolar e de representatividade negra enquanto potência.

Esse tipo de socialização escolar, segundo a autora, pode gerar um ideal de ego branco nas crianças negras comprometendo o desenvolvimento emocional e cognitivo, e nas crianças brancas, um sentimento de superioridade. Apesar de perceber hoje, a presença desse ritual na minha trajetória escolar, apesar de vivenciar o racismo, e até se sentir incomodada com aquelas práticas, não posso

meados de 1990. Ler CAVALLEIRO (2010), reavivou algumas memórias das situações de racismo e omissão que (vi)enciei.

afirmar que, a “Laís criança”, conseguiria reconhecer, nomear o racismo e verbalizar sobre ele, isso só pode ser possível (muito) posteriormente.

Penso que a não percepção do racismo por parte das crianças também está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema. A ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema. Tem-se a ideia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma parte condenável do ponto de vista da educação (CAVALLEIRO, 2010, p. 33).

Não era comum que houvesse conversas familiares sobre o racismo de forma explícita. Mas, frases como, “Você tem que ser duas vezes melhor!”, “Mantenha suas mãos visíveis em uma loja!”, “Nunca saia de casa sem seus documentos!” faziam parte do cotidiano, demonstrando que a questão racial pairava implicitamente. Para CAVALLEIRO (2010), o silêncio era uma forma de “proteger” a criança ou poderia demonstrar uma falta de preparo das famílias com relação à temática.

Já em âmbito escolar, o discurso de igualdade e o mito da democracia racial, também, contribuem para manter esse tipo de racismo silenciado. Era latente que a escola, dentro desse paradigma, tem um papel (con)formador, ou seja, tornar o sujeito submisso a uma realidade já estabelecida. Cada sujeito apreende a realidade de forma subjetiva, mas esse rótulo de invisível e dócil, o aceite desse lugar (con)formado inicia neste período da pré-escola, mas acompanhou-me durante a vida, principalmente no período escolar. A escola dentro desta perspectiva não permite a construção de uma identidade negra plena, o fruto de uma escola dentro desta perspectiva é uma identidade limitada e fragmentada, é uma identidade a partir da visão e da construção do outro, da branquitude²⁰.

Heloisa Pires LIMA (2005) nos desafia a entrar em uma biblioteca, livraria ou mesmo a estante de livros de casa e encontrar os nossos pares, os personagens negros. “Ou, então, procure lembrar, nos livrinhos de sua infância, as figuras negras presentes nesse repertório” (LIMA, 2005, p. 103). A autora afirma que faz esse tipo de indagação como forma de exercício em aulas ou palestras e, que normalmente, os participantes não sem lembram ou lembram de alguns poucos.

Mas, a partir de uma busca mais criteriosa na memória e nos documentos, “A primeira descoberta é que a presença negra não é tão invisível assim nessa produção brasileira. Eles aparecem, no entanto, em uma gama muito restrita de

²⁰ Posteriormente, retomo as reflexões acerca das construções das identidades.

associações” (LIMA, 2005, p. 103). Dentre as associações atribuídas as negritudes, encontradas por LIMA (2005) estão: *escravizados como escravos, as empregadas, as Nastácias de Monteiro Lobato, A África*.

Figura 5 – Nana & Nilo – Livro com defeito.



Fonte: (NANA & NILO, 2018).²¹

Nesse “ritual pedagógico do silêncio”, a literatura infantil da época, assim como, os desdobramentos em outros tipos de mídia, acompanhavam esta lógica. E dos recortes de memória que recupero da minha infância, estão lá a tia Nastácia e tio Barnabé. Estes foram personagens estereotipados criados pelo escritor Monteiro Lobato, representados em diversas obras infantis. Tia Nastácia “forjou o imaginário de várias gerações (...). Representa o estereótipo da ‘mãe preta’, criada doméstica fiel, detentora de um saber baseado na experiência de vida, (...), era uma espécie de mãe substituta para os filhos da família patriarcal” (LOPES, 2007, p. 151). Com relação a esta personagem, Heloisa Pires LIMA (2005), faz uma análise mais criteriosa das ilustrações em algumas das obras. Aponta que são grotescas, animalizantes, postura corporal curva/submissa e estereotipadas.

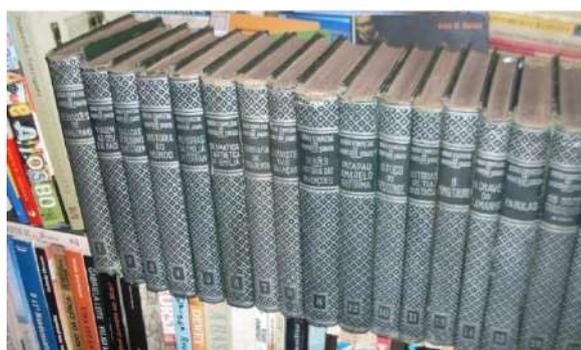
Barnabé, o “Negro velho, é uma espécie de contraparte de Tia Nastácia, mostrando-se, entretanto, para com ela, prepotente e desdenhoso, certamente por

²¹ NANA & NILO. Necessidade de representatividade negra em todas as produções, é o que a Turma de Nana & Nilo deseja. Rio de Janeiro, 10 mai. 2018. Instagram: @nanaenilo. Disponível em: <https://www.instagram.com/nanaenilo/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

sua condição de ‘macho’”(LOPES, 2007, p. 152). Nas obras de Lobato, Emília pode ser vista como porta-voz dos preconceitos do autor, segundo Nei LOPES (2007).

Os personagens e a narrativa de *A menina do narizinho arrebitado*²², primeiro livro da coletânea *Sítio do Picapau Amarelo*, fazem parte deste imaginário apesar de ter nascido mais de seis décadas depois de sua publicação. Essas não são as principais figuras dessa ideologia que pairam na minha memória. Há outras figuras que representam o ego da branquitude e fazem parte do imaginário da minha geração, mas não vou agora me ater a essas.

Figura 6 – Coleção Obras Infantis Completas de Monteiro Lobato.



Fonte: (GUILHERME, 2014).²³

Dos *Becos da (minha) memória*, estão os 14 malditos livros verdes do Monteiro Lobato da coletânea *Sítio do Picapau Amarelo*. Herdo do meu tio paterno, Celso Luiz de Oliveira, uma grande estante de madeira robusta de coloração bem escura que cobria a toda a parede repleta de livros e outros papéis. As letras eram um lugar seguro para mim, mesmo quando talvez, eu não soubesse realmente lê-las. “Fazia moradia” neste acervo de meu tio que herdei indiretamente, pois não foi verbalizado para quem iria ficar o conjunto de livros, mas que, com o tempo, acabou sendo apenas meu. Apesar de não ser mais possível ter acesso a esse acervo, que se deteriorou com o tempo, consegui em um *site* a imagem exata destes livros.

A grande estante de madeira, além desta coletânea, abrigava cerca de uma centena de livros, quantidade bem acima da média por residência, se levarmos em consideração que a média de livros lidos por ano, por habitante, atualmente, é de

²² Publicação de 1920 que posteriormente foi intitulado como *Reinações de Narizinho*.

²³ GUILHERME, Denise. Memórias literárias: Monteiro lobato e a formação do leitor literário. 15 maio 2014. Disponível em: <https://blog.ataba.com.br/memorias-literarias-monteiro-lobato-e-a-formacao-do-leitor-literario/>. Acesso em: 5 out. 2022.

4,95 livros²⁴. Como no poema escrito por ele dentre os “grandes, bonitos e permanentes” (OLIVEIRA, [s.d.])²⁵ amores que cultivo estão também pelos livros e pelas letras.

Celso Luiz de Oliveira foi um homem negro, pobre, suburbano, sambista, poeta, considerado “rebelde”, fora dos padrões heteronormativos²⁶ e questionador, isso vivendo durante um dos períodos mais duros para uma grande parcela da população daquela época, a ditadura militar. Foi o primeiro universitário da família, iniciou Comunicação Social na Universidade Federal Fluminense (UFF), mas se formou em Filosofia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Além disso, foi também primeiro mestre e professor universitário da família. Ele viveu entre 1957 e 1990. Sua morte precoce, quando eu tinha apenas 4 anos, foi em decorrência da pandemia de AIDS²⁷ das décadas de 1980 e 1990.

Dentre os livros herdados por ele, de Ciências Humanas e Sociais, a maioria dos livros eram de Filosofia. Foucault, Rousseau, Maquiavel, Voltaire, Platão, entre outros, que faziam parte do acervo, li porque era curiosa. Olhava aquelas letras, mas não entendia nada. Não tinha “leitura de mundo” (FREIRE, 2003) suficiente para compreender aquelas letras lidas, mas alguns desses livros vinham com biografias, fotos dos pensadores, que eram as únicas partes compreensíveis para minha cabecinha de criança. Lia porque sabia que era coisa de “gente inteligente”.

[...] a criança identifica-se com aqueles a quem considera importantes – “outros significativos” – quando de seu processo de socialização. Para esses autores, estar em sociedade significa participar da sociedade de forma dialética. A apreensão do mundo pelo indivíduo origina-se no compartilhamento da realidade enquanto social, isto é, vivida e simbolizada pelos outros (ZIVIANI, 2012, p. 53 - grifos da autora).

Os livros de poesias, inclusive os cadernos de poesias autorais manuscritas e datilografadas por ele, em formato de livro que um dia iria nascer, essas sim

²⁴ De acordo com a 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro realizada em 2019 e publicada em 2021, o brasileiro tem uma média anual de 4,95 livros lidos por habitante (FAILLA, 2021).

²⁵ Menção ao poema do meu tio, Celso Luiz de Oliveira, na íntegra a seguir.

²⁶ E aqui me eximo a definir algo tão específico da sua forma de ser e estar no mundo relacionado ao gênero e opção sexual, mas na época, ele se definiria como gay. Talvez na leitura que temos de gênero, atualmente, talvez seja simplista demais para denominar uma pessoa que se apaixonava por pessoas e se relacionava com elas devido a ideias e ideais, e, portanto, talvez não se restringiria a um gênero específico dentre os mais de 50 listados atualmente.

²⁷ A sigla AIDS significa síndrome da imunodeficiência adquirida (*acquired immunodeficiency syndrome* em inglês), uma doença crônica que danifica o sistema imunológico, transmitida pelo vírus HIV não apenas por contato sexual, pois a transmissão pode acontecer por contato com sangue soropositivo e, e em alguns casos, de mãe soropositiva para bebê durante a gravidez, parto ou amamentação.

desenvolveram outro tipo de afeto pelas letras. Ainda que não fossem infantis, nem pensadas diretamente para a infância, tinha algo compreensível para minha cabecinha de criança.

Olha, eu desejo que você seja feliz
 não como praxe, como sempre se diz
 mas imensamente feliz
 ao ponto de só chorar de alegria
 e que a tristeza, coisa que terá que existir
 seja sentida e curtida, mas esquecida
 a ponto de não deixar marcas, nem dissabores
 e que teus amores sejam grandes, bonitos e permanentes
 que realmente valham a pena e existam
 a ponto de não te embrutecer ou esterilizar
 que a vida seja da melhor maneira possível
 sendo livre, espontânea, doce, diferente
 a ponto de não desapontar
 Só desejo-lhe essas coisas
 porque você ainda não nasceu
 se não seria impossível
 não passaria de ilusão, utopia.
 (OLIVEIRA, [s.d.]).

Entendia algumas coisas daqueles jogos de palavras e lembro de que gostava daquela sensação da poesia. Especialmente, o poema intitulado “Ao feto, com afeto” que ele não teve tempo de revelar seu verdadeiro destinatário, mas que no meu imaginário e na minha narrativa gosto de pensar que foi escrito para mim.

Além dos livros, tio Celso nos deixou três cadernos de poesias manuscritas que guardo até hoje. Lembro Conceição EVARISTO (2017a), penso que por vezes tio Celso e tio Tatão se parecem. Tio Celso, assim como o “Tio Tatão, por vez ou outra, aparecia com um presente, um livro” (EVARISTO, 2017a, p. 63), ou qualquer outro tipo de material escrito ou material escolar que eram como um convite a produção de desenhos e histórias. Assim como Maria-Nova, personagem de Conceição Evaristo (2017a), um tio era o portador das letras e do livro. Tio Celso antes de partir, *por vez ou outra, aparecia com um presente*, um gibi²⁸. Eu gostava de alternar a tentativa de diálogo com aqueles livros com a leitura dos gibis e de seus poemas.

Porém, a única parte do acervo do meu tio, que era destinado à literatura infantil, era a tal coletânea de livros de Monteiro Lobato. Estes foram da infância do meu tio e da minha mãe, na década de 1960, e povoaram as infâncias por gerações na minha família através dos livros, mas também pela série televisiva. Mexia nos

²⁸ Gibi é a forma como popularmente chamamos as revistas de histórias em quadrinhos no Brasil. Voltarei na temática acerca dos gibis e das histórias em quadrinhos posteriormente.

livros desta coleção, gostava de tirar da prateleira e colocar na ordem novamente, folheava, lia partes, mas essa coleção não desenvolveu o mesmo afeto que os outros escritos.

A literatura infantil e a escola foram criadas para atender a um ideal de sociedade do modelo familiar burguês, nos séculos XVII e XVIII, para exercer influência na formação da criança dentro de uma ideologia (ARAUJO e SILVA, 2012). As primeiras obras de literatura infantil brasileiras foram produzidas no final do século XIX, quando uma infância específica era tida como símbolo de pureza e outra infância, também específica, era vista como objeto e aliada da humanidade. Segundo Prado (2014),

Os paradigmas propostos pelos estudos sociais da infância têm orientado pesquisas na área de história, pedagogia, antropologia, economia, saúde e psicologia, apesar de suas sistematizações mais elaboradas virem da sociologia, mais especificamente, da sociologia da infância (*apud* NUNES, 2016, p. 387).

Abramovicz e Oliveira (2012) afirmam que uma verdadeira compreensão sociológica da infância só é possível levando em consideração a questão racial (*apud* NUNES, 2016, p.389). Sendo assim, talvez não seja possível compreender a literatura infantil de forma plena, sem levar em conta a raça, por isso, cabe uma aproximação ou uma releitura, ainda que breve, da *História Social da Infância*²⁹, desta vez sobre a ótica das negritudes.

A literatura infantil fundada no Brasil, assim como os livros escritos por um escritor eugenista, ou seja, que possui a crença que existem “raças melhores” e “raças piores” dificilmente irá distanciar essa concepção pessoal e proveniente do racismo científico da época da sua obra.

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma do diálogo e, além disso, é feito para ser aprendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado, criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre trabalhos posteriores etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma atividade, tanto do próprio autor como a de outros autores. (...) Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde alguma coisa, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc (BAKHTIN, 2006, p.127-128).

²⁹ Fazendo menção à publicação *História social da infância e da família* de Philippe ARIÈS (1978).

A literatura infantil, portanto, o livro, enquanto manifestação artística precisa ser analisada levando em consideração o contexto histórico, social, econômico e político, assim como outras manifestações artísticas. A partir destes contextos, a literatura pode servir como ferramenta para disseminação de ideologias. Sendo assim, não podemos afirmar que a escrita de Lobato não possuía objetivo de compartilhar ideias eugenistas.

Os textos de Monteiro Lobato eram encontrados não só nos livros, mas também, em adaptações para a televisão³⁰ e em livros didáticos. A infância que vivenciei, sendo invisível ou irrelevante não só nas histórias, mas também, através de produções audiovisuais e escolares. Apesar de estarmos em um outro contexto histórico, social, econômico e político, no qual existem discussões acerca do caráter excludente da literatura de Lobato, ainda atualmente, seus livros são apontados como símbolos da literatura infantil. Inclusive, o Dia Nacional do Livro infantil, é uma homenagem que se perpetua até os dias atuais para este autor, pois é comemorado na data de seu nascimento. Esta data é comumente lembrada através de atividades e celebrações dentro e fora das instituições escolares no mês de abril.

Cabe ressaltar que os livros da coleção do autor, mencionados anteriormente, foram republicados até os anos 1970 pela editora Brasiliense e, a partir de 2005, com os direitos autorais sendo comprados pela Globo, vem sendo reeditadas inclusive em HQ. Tanto as edições antigas, quanto as reeditadas após 2005, são de fácil acesso e muito utilizadas até hoje em escolas. Na sala de leitura da escola que trabalho, não é difícil encontrar dezenas de publicações desse autor.

Iris Maria da Costa AMÂNCIO (2008), ratifica que os livros utilizados no ambiente escolar podem contribuir para reforçar ou romper com o racismo instituído e destaca os livros, tanto literário, quanto o didático, como formas importantes de veiculação de saberes.

MENEZES e BUSSENS (2022) e ROSA JUNIOR (2022) demonstram como esta literatura de Monteiro Lobato estava impregnada de uma concepção que podemos ler como racista e do caráter estigmatizador das obras do autor. Apesar

³⁰ A coleção intitulada "Obras completas de Monteiro Lobato", escritas da década de 1920 até a década de 1940, publicada em 1951 que posteriormente, foi adaptada para série infantil de TV como "Sítio do Picapau Amarelo", entre 1952 e 1963 (1ª versão - Rede Tupi), 1964 (2ª versão - TV Cultura), de 1967 e 1969 (3ª versão - Band), de 1977 a 1986 (4ª versão - Rede Globo), de 2001 a 2007 (5ª versão - Rede Globo). A versão em desenho animado estreou em 2012, conta com 3 temporadas, versões internacionais e passa não só na Rede Globo, mas também, foi exibido no canal *Cartoon Network* do Brasil e canal *Boomerang*.

desses estudos recentes, BARROS & RANGEL (2022) apontam sua utilização atualmente e destaca como significativa na alfabetização e letramento. GUILHERME (2014)³¹ retrata com melancolia e saudosismo sua infância e lembranças com a obra de Lobato, levanta alguns questionamentos, dentre eles, “por que Monteiro Lobato deixou de ser lido, se ele é reconhecidamente um dos nossos maiores escritores?” (GUILHERME, 2014) atenua seu caráter discriminatório apesar de relacionar com o contexto social e histórico do racismo apresentado. Sendo assim, as concepções acerca da utilização da literatura de Monteiro Lobato possuem perspectivas incongruentes.

Os personagens de Lobato, dentro de um contexto sócio-histórico, que utiliza as obras deste autor sem contextualizar e sem trazer para a discussão o racismo, fazem parte de uma ideologia que difundiu o estereótipo dócil e servil de negros através dos personagens e contribuíram significativamente para o mito da democracia racial, os silêncios, as ausências, os velados, as folclorizações e os estereótipos (MENEZES e BUSSENS, 2022) que são alguns aspectos da ideologia racista que vivenciei.

Significativas pesquisas apontam o uso da literatura infantil para a valorização das identidades, da construção da autoestima, para um trabalho contínuo e de qualidade no que tange às relações raciais desde a educação infantil, dentre elas MUNANGA (2005), AMÂNCIO (2008) e OLIVEIRA (2020). Kiusam de OLIVEIRA (2020), aprofunda o entendimento do que ela mesma chama de *Literatura Negro-Brasileira do Encantamento*. Das contemporâneas a mim, destaco FERREIRA (2022)³², RAIÁ (2020)³³, DIAS (2019)³⁴, JESUS (2019)³⁵, SILVA (2019)³⁶, pois trazem um aprofundamento acerca da literatura infantil e identidades.

³¹ GUILHERME, Denise. Memórias literárias: Monteiro lobato e a formação do leitor literário. 15 maio 2014. Disponível em: <https://blog.ataba.com.br/memorias-literarias-monteiro-lobato-e-a-formacao-do-leitor-literario/>. Acesso em: 5 out. 2022.

³² *Letramentos de inspiração griô: contação de histórias e literatura infantojuvenil negra por uma educação antirracista*, de Sinara Rubia Ferreira, defendida pelo PPRER (CEFET) em 2022.

³³ *As meninas negras na literatura infantil sob a perspectiva de olhares plurais: o que dizem esses olhares?*, de Ana Lúcia da Silva Raia, defendida pelo PPGEB em 2020.

³⁴ *Meninas bonitas – um estudo sobre empoderamento feminino e relações étnico-raciais no contexto escolar a partir da literatura infantil*, de Rosa Maria Noronha Dias, defendida pelo PPGEB em 2019.

³⁵ *A literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento das identidades negras: uma narrativa autobiográfica*, da escritora de literatura infantil e pesquisadora Sonia Regina Rosa de Oliveira Dias de Jesus (Sonia Rosa), defendida pelo PPRER (CEFET) em 2019.

³⁶ *O projeto EntreLivros: (Re)construindo identidades negras a partir da afroperspectividade nas séries iniciais do Ensino Fundamental*, de Heloíse da Costa Silva, defendida pelo PPRER (CEFET) em 2019.

O movimento contra-hegemônico dentro da literatura (também, infantil) e o acesso das narrativas das negritudes ao mercado editorial foi impulsionado pela Lei 10639 de 2003. Visto que a literatura, assim como a educação artística, recebe destaque pela determinação legal ainda que apresente a História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras no currículo como um todo. A partir daí, de forma mais qualitativa e quantitativa, a literatura passa a contemplar a multiplicidade de sujeitos, personagens, temas, contextos, narrativas para as negritudes. O sujeito “universal” perde espaço no campo editorial, apesar de ainda ser majoritário, até o contexto em que a pesquisa foi realizada.

1.2 “Onde a boca dança e o pé diz”

Figura 7 – Curta metragem *O Senhor do Trem*.



Fonte: O SENHOR do trem, 2022, 7:00.³⁷

O samba, “onde a boca dança e o pé diz”, possui extrema relevância na construção dos valores afro-brasileiros. Apesar de pertencer a um tempo, a um contexto social, em que a questão racial era silenciada, em um poema meu tio Celso anuncia a importância do samba, “onde a boca dança / e o pé diz / tudo o que só ele sabe dizer / e que eu não posso infelizmente descrever” (OLIVEIRA, [s.d.])³⁸. Mesmo não sendo de uma *família de sambistas*, nos sambas de roda e pagodes improvisados nos quintais, típicas das famílias negras do subúrbio do Rio de Janeiro,

³⁷ O SENHOR do Trem. 24 ago. 2022. 1 vídeo (10 min 55 s). Publicado pelo canal Campo 4 Produções Cinematográficas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qB0gclNpCVQ>. Acesso em: 25 jul. 2024.

³⁸ Poema intitulado *É da raça* sem data e manuscrito que compõe um dos cadernos do meu tio Celso organizados em forma de livro não publicado.

recebi aquilo que Azoilda³⁹ afirma ter um importante papel na formação das crianças desde a primeira infância, na instituição *samba de fundo de quintal*, instituição contra-hegemônica.

Dentre a variedade de valores afro-brasileiros, Azoilda TRINDADE (2013), destaca para a educação infantil: a energia vital – axé, a oralidade, a circularidade, a corporeidade, a musicalidade, a ludicidade e a cooperatividade. As sementes das ideias de que somos sagrados, cheios de axé, que precisamos ouvir, falar (ou cantar), ouvir histórias de força e resistência negra, brincar de ser negra sendo, no direito a ser brincante, da importância da roda, da celebração da vida, da arte, do *ubuntu*⁴⁰, do sagrado, do corpo e seus saberes, eu aprendi. Mas, não foi a escola que me proporcionou o acesso a eles, foram talvez os *pagodes e sambas nos quintais* das casas que fui levada com os que estavam lá ou nos versos, através do convívio familiar e social.

O samba, assim como anunciado no curta-metragem, *O Senhor do Trem*, trazido aqui em forma de epígrafe para inaugurar essa seção, possui um papel de extrema relevância para as identidades negras, para a resistência e de elo com a ancestralidade. O samba é, um dos *movimentos negros educadores*⁴¹ (GOMES, 2017), onde

muitos irmãos se encontraram e se reconheceram e decidiram resistir juntos, cantar juntos em um único ritmo criado por nós. Ele é a origem de muitos outros ritmos. Ele é a nossa casa, nossa história, nossa memória, o samba somos nós (O SENHOR do trem, 2022, 6:10).

Talvez, seja por isso, que Jorge ARAGÃO (1986) afirma que “Resiste quem pode a força dos nossos pagodes”⁴². Esse trecho, desta música de um álbum lançado no mesmo ano do meu nascimento, provavelmente ouvida centenas de vezes nos quintais nos quais brinquei na infância, foi sendo cantarolada (talvez soprado em meus ouvidos) enquanto eu refletia e escrevia sobre essa parte do texto. Só me dei conta da música que estava cantarolando ao finalizar essa seção e percebi por um (não) acaso que estão estreitamente ligados.

³⁹ Ouso aqui chamá-la pelo primeiro nome, pois anos depois descobri que a primeira professora negra da minha trajetória possuía era essa grandiosidade, cometo esta ousadia pois pude chamá-la, de Azoilda ou Azo, ainda que pelo pouco tempo que estudei com ela.

⁴⁰ Ubuntu é uma filosofia africana que normalmente é traduzida como “eu sou porque nós somos”. Me dedico mais na compreensão acerca do significado de Ubuntu em seções posteriores.

⁴¹ Retomo posteriormente, na seção 2.2, a discussão acerca dos movimentos negros educadores.

⁴² A música está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NJvn_6QuK8c Acesso em: 14 jun. 2021.

Apesar de não terem sido premissas educacionais vivenciadas na escola, elas estavam ali implícitas através desse movimento negro e, provavelmente, reservaram espaço para uma subjetividade de resistência e (re)existência. O mecanismo de resistência, através das manifestações culturais afro-brasileiras, dos *movimentos sociais*⁴³, nesse caso, esses sambas, que proporcionaram vivenciar tais valores.

Segundo Eliane CAVALLEIRO (2010), o papel desempenhado na socialização e identidade da criança da educação infantil é de extrema relevância.

Compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. Para tornar a pré-escola um espaço positivo ao entendimento das diferenças étnicas, é necessário observarmos o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar, que, conforme demonstrado por diversos estudos e pesquisas, parece ignorar essa questão. Contudo, a educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeia a sua relação com os demais cidadãos (CAVALLEIRO, 2010, p.26).

Uma primeira infância escolar que, apesar das inúmeras vivências que se propõe, não é capaz de incluir as que estão ligadas ao pertencimento identitário e à consciência racial em desenvolvimento. Me faz questionar a quem isso interessa e privilegia. As marcas e lacunas para as crianças, negras e não negras, em consequência dessa ausência, podem contribuir para a manutenção de uma sociedade conveniente para alguns e desvantajosa para tantos.

Enquanto professora alfabetizadora, não poderia ignorar esse período que antecede a alfabetização, inclusive na minha formação. A educação infantil é o primeiro e, um dos principais ambientes sociais sistemáticos fora do ambiente familiar, na vida da criança. A instituição escolar é o cerne dessas primeiras experiências pedagógicas para compreensão de si, do outro, do corpo, das culturas, dos letramentos, das relações, de escuta, de fala, das representações, dentre outros. Assim, essas primeiras experiências sociais, escolares e não-escolares, podem influenciar não só o processo de aquisição da leitura e escrita, mas a vida da criança dentro e fora da escola.

A identidade é uma “metamorfose e expressão da vida” que resulta do processo interativo, na ação que o indivíduo desempenha como membro da

⁴³ Movimentos sociais entendidos aqui não só como movimentos operários ou trabalhistas, mas todo e qualquer coletivo contra hegemônico ou com objetivo de transformação social, tais como: movimentos negros, movimentos feministas, movimentos LGBTIA+, dentre outros, mas também os movimentos artísticos e culturais que difundem tais concepções, tais como: o samba, o *hip-hop*, o graffiti, os cordéis, dentre tantos outros.

comunidade. A formação dessa consciência reflexiva, de cada uma das pessoas, acontece em função da ação e do discurso social; advém dos significados partilhados socialmente que determinam, explicam e legitimam a identidade do sujeito. Portanto, a identidade é constituída pela história pessoal do indivíduo, sendo o fruto das interações que estabelece nos grupos de socialização (ZIVIANI, 2012, p.56-grifos da autora).

A partir da socialização, a criança se vê e se reconhece enquanto grupo social. Por meio da forma que é tratada pelas pessoas que são significativas a criança, constrói uma imagem de si. Na socialização primária, a vivência em âmbito familiar, que “adquire um valor mais profundo e importante” (ZIVIANI, 2012, p. 54), me via como leitora e potente.

1.3 Alfabetizada(!) Leitora (!?)

Quem faz perguntas, não pode evitar as respostas.
Provérbio Africano.⁴⁴

Para Tio Totó, personagem de Conceição Evaristo (2017^a), “Dava trabalho ler. Juntar letra por letra e no final a palavra. Depois juntar palavra por palavra e, no final, debaixo das palavras em ajuntamento, surgia algum pensamento, algum dizer bonito ou alguma bobagem” (EVARISTO, 2017a, p.19). Mas afinal, o que é ler, o que é ser uma pessoa alfabetizada? Os atos de “Ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos.” (FERREIRO, 2009, p. 13).

Frequentei a pré-escola, mas não a classe de alfabetização, “antigo C.A.⁴⁵”, que ainda fazia parte da educação infantil, na época. Em uma escola particular de um bairro periférico na qual frequentei, ainda na pré-escola, nos anos anteriores ao “C.A.”, demonstrei ser capaz de decodificar as sílabas, as palavras e frases (ainda que sem sentido). E eu fui considerada alfabetizada dos 4 para os 5 anos de idade.

⁴⁴ Provérbio africano. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/proverbios-africanos-2/>

⁴⁵ C.A. significava Classe de Alfabetização e até 2006 fazia parte da primeira etapa da educação básica, a educação infantil. Com a Lei nº 11.274 de 06/02/2006 que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos, a alfabetização passou a fazer parte da Educação Básica, etapa do ensino obrigatório.

A partir desse parâmetro, tradicional, de que alfabetizar é decodificar e, por ter desenvolvido tal exigência antes do tempo previsto, esse “mérito” me deu um “passaporte” para o ensino fundamental prematuramente. Aos 6 anos, fui matriculada em uma outra escola, também particular, mas dessa vez uma “escola de freiras” do subúrbio carioca, na 1ª série do antigo primário, com um ano até dois ou três anos de idade a menos que os demais colegas de sala. Nessa escola, cursei do atual 2º ao 9º ano do ensino fundamental.

Apesar do “passaporte”, para a etapa seguinte da educação básica ter se justificado pelo “domínio da leitura e da escrita”, não foi assim que me descobri leitora. Não foi no ritual de oralizar os símbolos que formam as sílabas, palavras e frases e reconstrução de sílabas, palavras e frases como um quebra-cabeças mnemônico que descobri que lia e escrevia, ou seja, alfabetizada.

Além de alfabetizada, uma leitora apaixonada, mas apesar disso, durante a segunda fase de escolarização, o ensino fundamental, é vivo na minha memória que o lugar do acerto era raro e o constante eram as vezes que minha caligrafia ou até quietude não eram as tidas como perfeitas. Nesse período, fui estudante em uma escola em que o acesso à leitura e escrita eram restritos ao quadro, aos cartazes, aos livros didáticos e às “folhinhas mimeografadas” em duas cores, um ambiente escolar com perspectiva seriada, classificatória, excludente.

As notas baixas e o rótulo de criança com dificuldade de aprendizagem, eram totalmente contrários a leitora apaixonada que eu estava me tornando. Paralelamente a essa vida de amor pela leitura e livros, a esse favorecimento de acesso a um quantitativo relevante de livros na minha moradia, vivência dos valores afro-brasileiros, dicotomicamente, lembrar a vida escolar, me traz à tona mais as recordações de fracasso escolar, sentimento de invisibilidade e preterição na sala de aula. A constância das versões e visões estigmatizantes e estereotipadas das crianças negras ao longo da vida escolar, a reprodução de valores, crenças de formas repetidas ao longo da trajetória da construção da identidade, “ganha ar de verdade”.

A partir de Paulo Freire, as concepções de alfabetização passam por mudanças significativas. Para Freire (2003), o aprendizado e a alfabetização têm caráter transformador, de garantia de direitos, é fundada no sujeito e voltada para o mundo. A leitura do mundo precede e se perpetua durante o processo de entendimento da palavra que é inesgotável. O movimento dialético, inesgotável entre

a leitura do mundo e da palavra é determinante na nossa condição humana (FREIRE, 2003). Paulo Freire foi um dos precursores de uma concepção libertadora da aprendizagem e denunciou as práticas do ensino alienantes da “educação bancária”, mas que dentro da perspectiva desta pesquisa podemos ressignificá-la e renomeá-la para *educação “b(R)ancária*⁴⁶”...

“Negro Alírio motivava todo mundo a aprender a ler. Antes de tudo, explicava que era preciso que todos aprendessem a ler a realidade, o modo de vida em que todos viviam” (EVARISTO, 2017a, p.95). Conceição Evaristo (2017a), através deste personagem faz uma interseção entre a literatura, da leitura como possibilidade de emancipação e uma concepção de que essa vai muito além da *leitura das palavras*.

Negro Alírio, um dia, no intervalo do almoço, correu à escola que atendia as crianças da favela. Era preciso um documento que garantisse a matrícula das crianças em outras escolas. Esta era a preocupação maior de Negro Alírio. Para ele, a leitura havia concorrido para a compreensão do mundo. Ele acreditava que, quando um sujeito sabia ler o que estava escrito e o que não estava, dava um passo muito importante para sua libertação (EVARISTO, 2017a, p. 146).

A perspectiva de alfabetização chamada de “tradicional” de que a escola “devia conduzir progressivamente pelo caminho de sucessivas correspondências entre o oral e o escrito - partindo de elementos menores, como nos métodos sintéticos, quer partindo de elementos maiores, como nos métodos analíticos – é substituída” (SOARES, 1999) nos anos 1980, a partir das Ciências Linguísticas e, também, da Psicologia Genética Piagetiana empregada à alfabetização e seus processos por Emília Ferreiro (2009). Foi uma substituição parcial, pois percebemos que ela coexiste dentro do ambiente escolar, ainda no século XXI.

Magda Soares (1999), além de trazer uma nova forma de compreender o ensino do sistema alfabético de escrita, inaugura as reflexões acerca do letramento, na década de 1980. Apesar de estreitamente ligados, os conceitos de alfabetização e letramento são distintos e interdependentes. Para a autora “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando(...)” (SOARES, 2003, p. 47).

⁴⁶ Eu ouvi o termo *educação bancária* de um colega de classe em disciplina no mestrado. Estava anotado em meus escritos, mas não há referência bibliográfica, portanto talvez seja autoral deste colega que infelizmente não lembro o nome e não deixei anotado. Faz referência ao termo Educação Bancária de Paulo Freire (1974), em sua obra intitulada Pedagogia do Oprimido.

Ana Lucia Silva SOUZA (2001; 2011) contribui para a compreensão de que a escola é um espaço onde circulam diversos tipos de letramentos. Para a autora, o letramento é um

conjunto das práticas e dos usos sociais que envolvem tanto a leitura como a oralidade realizados pelos sujeitos, em distintos contextos socioculturais. Neste caso, ser letrado requer, além de possuir conhecimentos básicos em relação à língua e é o seu funcionamento, ser capaz de articular essas informações atribuindo-lhes valores. Tal domínio que serviria para detectar e enfrentar solicitações de situações de maneira consciente crítica, como para intervir e propor modificações no meio que se vive (SOUZA, 2001, p. 181).

O conceito de alfabetização e as condições para definir se alguém é alfabetizado é fruto de mudanças constantes. As autoras Jonê Carla BAIÃO *et al.* (2019), argumentam que

uma criança está alfabetizada quando descobre diferentes usos da linguagem escrita. E, nesse processo, percebe a necessidade de se apropriar e consolidar a base alfabética da escrita, enquanto ferramenta que permitirá que seu texto cumpra cada vez mais e melhor a função de compartilhar seus pensamentos, desejos, saberes, dúvidas, curiosidades, solicitações... Num processo complexo marcado por conhecimentos e desconhecimentos (BAIÃO; BARREIROS; SANTOS, 2019, p. 50).

Se levarmos em consideração que uma pessoa só pode ser considerada analfabeta, a partir dos 14 anos, segundo a UNESCO (BAIÃO; BARREIROS; SANTOS, 2019, p. 41), podemos afirmar que o entendimento acerca da alfabetização não é mais tão restrito.

O letramento, assim como a alfabetização, dentro destas perspectivas, não começa e nem termina na escola. Nesse sentido, o processo de alfabetização se inicia muito antes da entrada em uma “classe de alfabetização”, nas leituras que o sujeito faz do mundo que o rodeia e através das diferentes formas de interação que estabelece. Quando chega à “classe de alfabetização”, o sujeito vai estar em algum momento deste processo de compreensão. Assim, se vier de um ambiente social alfabetizado e alfabetizador, já terá certamente pensado sobre este objeto de conhecimento. Além disso, a leitura não se esgota nem se limita ao texto alfabético.

O próprio inimigo o fizera mais esperto. O próprio inimigo o ensinara a ler. E ele aprendera mais do que lhe fora ensinado. Sabia ler o que estava e o que não estava escrito. Sabia ler cada palmo da terra, cada pé de cana, cada semente de milho. Sabia mais ainda, sabia ler cada rosto de um irmão seu (EVARISTO, 2017a, p.62).

Eu aprendi a ler, me considerava leitora dentro de uma visão ampliada de leitura, mas a escola, incutia dicotomicamente outros significados para a forma de

me ver e constituir. A escola impôs sobre mim estigmas e estereótipos que me faziam questionar essa premissa de leitora, de potente, mas também, de inteligente e de bela, pois esses estigmas e estereótipos ultrapassam as vivências escolares no campo subjetivo.

A linguagem, os atos de fala, as ações que fazem parte do ato discursivo, silêncio, expressões, grunhidos, em diferentes contextos, repetidamente, podem causar efeitos imediatos e/ou duradouros. Os estudos sobre os efeitos do preconceito racial, tanto o explícito quanto o implícito, não só na área da Psicologia, mas também, na Educação, Antropologia, Sociologia e áreas afins, nos levam a compreender a construção da identidade da criança negra em uma sociedade estruturalmente racista.

Não sentir-se pertencente àquele espaço e não encontrar sentido nas leituras e escritas que eram priorizadas por lá, sentir na pele os efeitos nocivos do racismo, uma invisibilidade da luta e resistência negra, ausência da cultura e história afro-brasileira nesses primeiros contatos com a vida fora da família, uma educação que foi moldada dentro de uma epistemologia que não contempla o corpo e a existência de uma pessoa negra no Brasil, são algumas lembranças que insisto manter vivas na memória e fazem parte das minhas escolhas pedagógicas enquanto educadora.

As histórias ligadas a negritude contemplam peculiaridades e convergências, na trajetória de uma outra família, negra e suburbana, é uma Carolina que, para Jonê Carla BAIÃO (2021),

[...] ergue-se trazendo com ela a sua ancestralidade e suas mais novas. O caminho que ela abre é digno dos caminhos que cruzaram o transatlântico. É o caminho instaurador, de sangria, de grito e de bravura e de resistência de todo um grupo (BAIÃO, 2021, p. 226).

Nessa linha do tempo espiralada, essa descoberta de letrada e leitora não aconteceu enquanto esse tio alto-astrol se fazia presente no Aiyê⁴⁷, mas, posterior ao seu processo de finitude, esse tio ancestral. Trago para cá, uma parte dessa viagem na linha do tempo desse tio em interseção com a minha, para “compartilhar um pouco do que uma família negra, pobre, de uma metrópole como o Rio de Janeiro, pode experienciar em sua trajetória acadêmica” (BAIÃO, 2021, p. 222).

Na trajetória da minha família, inclusive acadêmica, Carolinas e Celsos, convergem como comissão de frente dos seus enredos familiares peculiares. Tio

⁴⁷ Aiyê é uma palavra iorubá que significa Terra ou o mundo físico.

Celso, abriu esse caminho com os livros de páginas brancas, deixou como herança a história de amor pelas letras e um grito de bravura e resistência com sua presença, resistência na academia, mas também, com seus poemas e sambas (re)escritos em páginas que hoje estão amarelas, envelhecidas pelo tempo.

Através dos gibis⁴⁸ que ele me dava e que eu também recebi de outros familiares, mãe, avó, primas, que me descobri leitora. “A leitura já não me dava tanto trabalho. Eu já não precisava mais juntar letra por letra, havia palavras que eu lia no primeiro olhar(...). Um dia li em voz alta, para mim mesmo, e senti que quase não gaguejava mais” (EVARISTO, 2017a, p.50).

⁴⁸ Posteriormente, no terceiro capítulo, retomo a discussão acerca dos gibis, forma como popularmente as histórias em quadrinhos ficaram conhecidas no Brasil.

2. TORNANDO-ME AFROBETIZADORA...

Um pouco de chuva a cada dia encherá os rios até transbordarem.⁴⁹ Provérbio africano.

Neste capítulo, o cerne é a compreensão dos processos sócio-históricos que atravessam o meu grupo identitário e a *sujeita*. Abrange uma parte da construção de *sujeita* que está em processo de afrobetização, da ruptura com uma identidade pautada no “outro” e a construção de uma identidade pautada em “nós”. Para a compreensão deste processo em uma educadora, o *letramento racial crítico* (FERREIRA, 2015) é caro.

Para Aparecida de Jesus FERREIRA (2014; 2015), o letramento racial é a reflexão e compreensão acerca de raça, racismo e relações raciais. A partir do entendimento de como raça atravessa as experiências dos sujeitos independentemente da identidade racial deste. Sendo assim, a autora afirma que “temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico” (FERREIRA, 2015, p. 35).

O letramento racial crítico é o conjunto de práticas que podem contribuir para que as pessoas desenvolvam o letramento racial. Ou seja, práticas pedagógicas que possam contribuir para que as crianças, educadores, assim como, as famílias, e demais pessoas de uma comunidade escolar, desenvolvam uma compreensão profunda sobre raça e relações raciais a partir da sua identidade e do contexto no qual está inserido.

Para um *letramento racial* (FERREIRA, 2015) é basilar para compreender o que é raça e racismo. A questão racial no Brasil, é atravessada pela dor e pelo racismo. Entender a história das negritudes no país, implica na compreensão dessas *cicatrices*, como mencionado na epígrafe acima, e são uma das partes desta história, mas talvez não as protagonistas. Portanto, trago para o debate o referencial teórico que dialoga para uma possível compreensão acerca de raça e racismo, seus aspectos sociais, históricos e político-legislativos. Mas, também, no avançar dos

⁴⁹ Provérbio africano. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/proverbios-africanos-2/>

movimentos de resistências antirracistas, a resistência e a contribuição dos movimentos negros no devido protagonismo dentro dessa perspectiva.

2.1 Raça e racismo e identidade(s)

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes
 Que nem devia tá aqui
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?
 Alvos passeando por aí
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
 É roubar o pouco de bom que vivi
 Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir
 (DUH, EMICIDA, *et al.*, 2019).⁵⁰

Como a sociedade é estruturalmente racista, formada a partir de concepções de desumanização e extermínio para algumas populações (ALMEIDA, 2019) não podemos compreender a sociedade, nem suas instituições e relações, sem uma compreensão de raça e racismo, uma das tecnologias desenvolvidas pelo colonialismo europeu. O termo raça, antes de ser utilizado para os seres humanos, originalmente surgiu para classificar plantas e animais. O significado de raça passou por modificações, portanto, não é um termo fixo, é um termo que passa por diferentes utilizações e disputas historicamente e socialmente.

Aqui neste trabalho acadêmico, os termos raça e racismo não estão atrelados ao significado dado quando os termos surgiram, baseados na ideia de grupos superiores ou inferiores (GOMES, 2005). Do ponto de vista biológico, já é difundida a ideia de que não há diferenças entre as pessoas, utilizamos o termo enquanto relacional e histórico, portanto, “o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e

⁵⁰ Música AmarElo do álbum de mesmo título, do Emicida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=91bikd4bWOs>

considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete” (GOMES, 2005, p. 47).

“O Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo, insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é a aparente invisibilidade” (GOMES, 2019, p. 51). O Racismo, esta invenção da branquitude, como diz Cida BENTO (2022), sistema opressivo que estrutura a sociedade, está presente em diversas instituições, dentre elas, a escolar.

Y me sentí negra,)

¡Negra!

Como ellos decían

¡Negra!

Y retrocedí

¡Negra!

Como ellos querían

¡Negra!

Y odie mis cabellos y mis labios gruesos

Y mire apenada mi carne tostada

[...]

Y retrocedí ...

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

(GAMARRA, 2008).

Enquanto mulher negra, alfabetizadora, professora da rede Municipal, desde 2009, de área periféricas, do subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, a questão racial atravessa a minha vida sem pedir minha autorização, é uma questão cotidiana em nossas vidas. Enquanto Educadora, é fundamental estar atenta e, enquanto mulher e Educadora Negra, não temos os mesmos privilégios por optar por um cotidiano sem pensar em raça e racismo.

A ideologia dominante nos levou a enxergar a escola como o local da neutralidade e da objetividade. A escola impregnada dessa ideologia, foi um importante mecanismo, de disseminação da democracia racial, da meritocracia e outras formas de mascarar problemas associados ao poder e aos privilégios. Essa ideologia impede que se compreenda que o racismo estrutura todas as instituições, não sendo a escola isenta disso.

Não que o racismo não seja um elemento estrutural e estruturante das vidas de pessoas negras. É notório que o racismo, que esse mecanismo de opressão para os descendentes dos negros sequestrados e escravizados entre os séculos XV e XIX, tem consequências cicatrizadas e outras, que até hoje, ainda ferem as pessoas

negras neste país, mas as *cicatrices* do racismo, talvez não devessem ser as personagens principais das narrativas acerca das negritudes.

Por isso, me permito focar em um trabalho que discuta acerca de relações raciais, letramentos e escrevivências, e que dispute espaço para uma reflexão que possa ir além do racismo. O racismo, enquanto coadjuvante do enredo que vem sendo construído, porém, sem deixar de considerá-lo, de pensá-lo, mas não se deixar limitar a ele (NUNES, 2016). E, é devido a isso, que pretendo trazer a trajetória de resistências, escrevivências, letramentos, *afrobetizações* para protagonizarem esta discussão.

Mesmo não sendo o centro da discussão lá está ele, o racismo, foi no ambiente escolar que *Me Gritaron Negra*, não da forma carinhosa que tinha sido chamada de negra, negrinha, preta, pretinha. A escola foi o local onde descobri que ser negra, no Brasil, é desafiador. Contudo, a performatividade de raça possui duas faces: uma que faz com que a repetição contribua para a naturalização de valores, crenças, ideologias e discursos, que faz "ganhar ar de verdade" os estereótipos e outra que é transgressora, uma repetição "falha", rompimento da cópia, uma ruptura que pode curar e mitigar sofrimentos (MELO, 2021).

[...] ¿Y qué? ¡Negra!
 Sí ¡Negra!
 Soy ¡Negra!
 Negra ¡Negra!
 Negra soy
 ¡Negra! Sí
 ¡Negra! Soy
 ¡Negra! Negra
 ¡Negra! Negra soy
 De hoy en adelante no quiero
 lacear mi cabello
 No quiero
 Y voy a reírme de aquellos,
 que por evitar – según ellos –
 que por evitarnos algún sinsabor
 Lllaman a los negros gente de color
 ¡Y de qué color! NEGRO
 ¡Y qué lindo suena! NEGRO
 ¡Y qué ritmo tiene!
 Negro Negro Negro Negro
 (GAMARRA, 2008).

Atribuo que, na formação da minha identidade de criança negra, o samba tem uma enorme contribuição, subjetivamente, de forma potencializadora. Os outros elementos que constituem a formação desta identidade estão ligados a raça pelo viés do racismo. Para romper com uma visão inferiorizante, desenvolvida pela

negação, exclusão, invisibilização e com uma *identidade negra fragmentada* (GARCIA, 2007), o que me possibilita a construir uma identidade negra mais plena, além, da conexão com o samba, foi importante me (re)conectar com *movimentos negros educadores* (GOMES, 2017).

2.2 Movimento(s) Negro(s) Educador(es): os verdadeiros mestres das formações

Figura 8 – Nana & Nilo – Lei



Fonte: (NANA & NILO, 2018).⁵¹

Assim como Nilma Lino GOMES (2017), trabalhamos a partir de uma concepção mais alargada de Movimento Negro. Movimento Negro é compreendido como grupo político de mobilização racial, ainda que em determinados momentos possua um viés especificamente cultural. Tem extrema relevância todos os “ensinamentos do Movimento Negro, o qual, por conseguinte, é herdeiro de uma sabedoria ancestral” (GOMES, 2017, p.18). Essa (re)produção de saberes emancipatórios nos levaram a diversos avanços e conquistas que perpassam toda a História do Brasil, desde quando iniciam as resistências com relação aos sequestros e tráfico dos povos do continente africano e sua opressão, no século XV, período

⁵¹ NANA & NILO. 15 ANOS da Lei. 10.639. Rio de Janeiro, 4 jun. 2018. Instagram: @nanaenilo. Disponível em: <https://www.instagram.com/nanaenilo/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

colonial. E, que tiveram continuidade, pelo período imperial e pelo atual período que estamos, o “republicano”⁵².

Sendo assim, Movimento Negro e Movimento Negro Educador são:

[...] um conjunto de ações de mobilização política, de protesto antirracista, de movimentos artísticos, religiosos, de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros no Brasil como forma de libertação e de enfrentamento do racismo. Entre elas se encontram: as entidades religiosas (como as comunidades-terreiro), assistenciais (como as confrarias coloniais), recreativas (como “clubes de negros”), artísticas (como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia), culturais (como os diversos “centros de pesquisa”) e políticas (como as diversas organizações do Movimento Negro e ONGs que visam a promoção da igualdade étnico-racial) (GOMES, 2017, p. 22-23).

Os movimentos negros educadores desempenham papel de extrema importância enquanto formadores. Assim como explica Sueli Carneiro (MANO A MANO, 2022), não foi na formação inicial de professora que me forja afrobetizadora. No ensino médio, modalidade *formação de professores*, “antigo Normal”, me ensinaram a ensinar as letras, a pensar sobre forma de ensinar, sobre alguns porquês de a escola ser da forma que está sendo, mas uma visão ainda de “tia sim”⁵³, uma visão ainda restrita e tradicional sendo a ausência de temática racial majoritária. Isso, apesar de ter cursado, de 2001 a 2003, pós LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9394 de 1996 e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que contemplava a *Pluralidade Cultural*.

Meu primeiro contato com a universidade, na verdade foi um encontro, que tive brevemente com Azoilda Trindade⁵⁴, na Universidade Estácio de Sá de Madureira. Antes do resultado da universidade pública, eu e minha família, já imaginando que essa aprovação estaria distante da nossa realidade, decidimos fazer a matrícula na universidade particular. A mesma universidade privada onde foi necessário retornar para, posteriormente, finalizar o curso de Pedagogia. Isso, sem

⁵² Existe uma divisão para fins didáticos no tempo da História do Brasil em Brasil Colônia, Brasil Império e Brasil República. Foge de a pesquisa buscar os estudos que questionam essa divisão, mas através da indagação, menciono.

⁵³ Fazendo referência ao título do livro de Paulo Freire, “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”.

⁵⁴ Azoilda Loretto da Trindade (1957-2015) - Atualmente, uma ancestral, foi uma pedagoga e psicóloga relevante quando se trata de intelectualidades negras, epistemologias e saberes afro-referenciados e educação para as relações étnico-raciais. Azoilda era doutora em Comunicação e mestre em Educação. Além disso, foi a idealizadora e organizadora do projeto “A cor da cultura”, um conteúdo audiovisual e pedagógico desenvolvido para a valorização das culturas negras.

imaginar que o mesmo motivo de imaginar não ser aprovada, seria o de não poder concluir o curso na universidade pública.

Azoilda, e as poucas aulas que tive com ela, até descobrir o resultado e a aprovação na UFF, apesar de breves, foram sementes que germinaram e contribuíram na minha formação de educadora, uma concepção outra do que seria ser educadora. Pude me reencontrar com seus textos e cultivar sua concepção de educação.

Na universidade, no curso de Pedagogia, cheguei com alguns porquês da educação brasileira, percursos, escolas, políticas, filosofias. Muito dos porquês e respostas para esses porquês não obtive na faculdade. Lá me ensinaram tudo repartidamente, a pensar a educação mediante algumas epistemologias da educação. Me ensinaram que Paulo Freire e epistemologias centradas no educando, podem ser mais citados do que lidos em sua completude, e, que essa forma de ver a educação, centrada no aprendizado, seria raramente lida e menos ainda praticada.

As infâncias que eram pensadas na universidade, não eram as que eu tinha vivenciado enquanto criança e não eram as que eu sabia que iria vivenciar enquanto educadora. Trazer tal questionamento para as aulas, era um ponto de incômodo para os docentes da universidade e de vazio para a formação que eu desejava. Utilizava nessas indagações a lei 10639/03, publicada um ano antes do meu ingresso na universidade, para questionar acerca das infâncias que permaneciam inviabilizadas e das práticas pedagógicas que precisam ser diferentes.

Dos saberes que vêm de longe, (alguns) passos significativos foram dados no avançar dos direitos, em busca de uma equidade. “Não veio do céu, nem das mãos de Isabel” (DOMÊNICO, MIRANDA, *et al.*, 2018), a gama de direitos que tiveram que ser conquistados na marra pela população negra neste país. Frutos do que Nilma Lino Gomes (2017) chama de *movimento negro educador* são os saberes dos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos em movimento que produzem uma diversidade de reivindicações e lutas. Destas reivindicações, (algumas) até se transformaram em políticas públicas.

Especificamente, na área da Educação, a política pública que impulsionou uma educação para as relações raciais foi a Lei nº 10639/2003. Essa lei, ponto de chegada, pois, é uma das consequências do trabalho do *movimento negro educador* (GOMES, 2017), possibilitou as bases legais e ampliou as políticas públicas voltadas para uma educação pautada na diversidade racial. Segundo Nilma Lino GOMES

(2017), essa alteração se dá a partir das ações pontuais e intencionais de instituições e professores que insistem em mediar a compreensão e resistência perante o racismo estrutural e endêmico, dos que teimam a se contrapor ao socialmente estabelecido do branco como regra e o negro como exceção, dos que persistiram em (re)contar a história dos negros como autores e não expectadores e de potentes e não submissos.

A Lei nº 10639/2003, além de incluir no currículo oficial do ensino fundamental e médio, a obrigatoriedade da História e Cultura afro-brasileira, instituiu a construção das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas*⁵⁵, e, incorpora ao calendário escolar o *dia Nacional Consciência Negra*⁵⁶, dia 20 de novembro. Posteriormente, a lei passou por uma ampliação e foi republicada para incluir, também, a História e Cultura dos Povos Originários Indígenas na obrigatoriedade, a Lei nº 11645/2008.

A partir destas leis, a Lei nº 10639/2003 e a Lei nº 11645/2008, que se ampliam as reflexões acerca de raça e relações raciais na educação, nas pesquisas educacionais e para a promoção de mudanças de práticas escolares. A lei 10639/03 pode ser considerada um rito de passagem para a educação brasileira (GOMES, 2017), mas também, pode ser vista como um ponto de chegada almejada e alcançada devido ao movimento negro educador. Este ponto de chegada, norteou outros pontos de partida, como: a ampliação da discussão acerca das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas; o fortalecimento e a ampliação das práticas de educação antirracistas; discussão da questão racial, também, fora da Educação Básica, onde inicialmente foi proposto, sendo amplamente discutido, também, da educação infantil e no ensino superior, especificamente na formação inicial e continuada de educadores; e, o letramento racial crítico nos ambientes escolares, mas também, além dele.

⁵⁵ Esta política curricular foi publicada em 2004 e serve de orientação para a implementação da lei 10.639 (BRASIL, 2004).

⁵⁶ A data foi criada em 1971, em Porto Alegre, em reunião do Grupo Palmares, e em 1978, divulgado em um manifesto do Movimento Negro Unificado (GOMES, 2017). Alguns estados e municípios, já o decretaram como feriado, sendo o estado do Rio de Janeiro, o primeiro estado a instituí-la, com a Lei Estadual nº 4.007 de 2002. O Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, só foi instituído como data comemorativa, posteriormente a Lei 10639, com a lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. Cabe ressaltar que o Dia da Consciência Negra está em discussão no poder legislativo federal com o intuito de transformá-lo em feriado nacional. O Projeto de Lei do Senado nº 482, de 2017, apesar de aprovado pelo Senado, ainda está em tramitação na Câmara dos Deputados, em 2023.

Além da Lei nº 10639/2003, é relevante destacar algumas conquistas mais recentes no campo dos direitos, tais como: a Lei 7.716 de 1989, Lei de Crime Racial, inclui o artigo 150 no Código Penal, tipificou o crime de racismo no Brasil, atualmente este crime é inafiançável e imprescritível; a Lei 12.711 de 2012, que determina a criação de cotas em universidades públicas para a população negra e a Lei 12.990 de 2014, que determina que 20% das vagas oferecidas nos concursos são destinadas aos negros.

Segundo Aparecida de Jesus FERREIRA (2014), o quantitativo cada vez maior de estudos sobre raça, racismo, relações raciais na educação e ,em outras áreas das Ciências Sociais e Humanas, também, têm uma importante contribuição para mudanças relevantes para o contexto das negritudes e da educação. Muitos pesquisadores que vem levantando questões acerca das conquistas dos movimentos negros e suas repercussões, dentre elas, Ferreira (2014) que destaca as “ações afirmativas, cotas nas universidades, estudos raciais críticos no contexto escolar (inclusive no contexto universitário) e, no da mídia, e estudos acerca de livros didáticos e de outros setores da vida nacional” (FERREIRA, 2014, p. 239).

Passados 20 anos da publicação da Lei nº 10639/2003, a disputa por um currículo que contemple a diversidade racial, ainda não é fácil, mas urgente e necessário. Urgente, pois, não há espaço para uma falsa neutralidade que é na verdade uma forma velada de manutenção de racismo e privilégios, necessário e imprescindível, para a construção de uma sociedade outra, para contribuir para o reconhecimento tanto das potências das negritudes quanto da participação das negritudes, não enquanto contribuição, mas como pilar fundamental para essa sociedade.

Pude ingressar na universidade, no primeiro ano após a publicação da Lei nº 10639/2003, porém, a temática racial só fazia parte das aulas se partisse de pesquisas ou interesses individuais. O assunto não fazia parte da bibliografia, estudos e discussões proporcionados coletivamente.

Vivenciar uma vida escolar marcada por uma possibilidade singular e desvantajosa para a construção da identidade, de ver-me como negra mediante a sociedade racista em que vivemos, me deixou marcas, mas houve uma ruptura. Sueli Carneiro, no podcast *Mano a Mano*⁵⁷, entrevistada por Mano Brown, revela uma possibilidade de ruptura:

⁵⁷ (MANO A MANO, 2022).

Ao contrário do que diz a lenda, não foi a universidade que me formou como a pensadora que eu sou ou como a intelectual orgânica que eu sou. Eu sou produto do movimento social, sou uma intelectual orgânica do movimento negro e do movimento de mulheres negras. Quem fez a minha cabeça foi Abdias do Nascimento. Eu aprendi a pensar Preto, como uma pessoa preta, lendo Abdias do Nascimento. Eu aprendi a pensar com uma mulher negra lendo, vendo e assistindo Lélia (MANO A MANO, 2022).

Assim como, Victoria Santa Cruz, através da expressão artística, ressignifica o *negra*, utilizo-me deste poema musicado de uma mulher negra latina, para demonstrar artisticamente um paralelo ao conceito de *performatividade de raça* (MELO, 2021) e de *letramento racial* (FERREIRA, 2015). Também, utilizo-o para sinalizar que a minha trajetória foi atravessada por essa possibilidade de ressignificar, em mim, essa negritude.

O rompimento com essa forma única de se enxergar, nessa sociedade, é um processo subjetivo e profundo. Talvez, não seja possível precisar onde e quando acontece esse ressignificar da negritude, mas tenho a convicção que o contato com outros movimentos negros e outras manifestações artísticas e culturais negras, foi, também, o que me aproximou de uma outra possibilidade de ver-me como negra.

A universidade vai me dar outras coisas, ferramentas. Acho que foi Audre Lorde que disse, “já que vocês brancos me ensinaram a sua língua, agora eu posso amaldiçoá-los”. Então eu diria que a universidade me deu outras ferramentas, a possibilidade de amaldiçoá-los, por exemplo. A forma de pensar, as convicções, uma perspectiva afro entrada para pensar ser negro, ser mulher negra nessa sociedade devo a eles (CARNEIRO, 2022, s/nº).

É provável que se eu “aprendi a pensar preto”, que eu tive a possibilidade de compreender o meu lugar de mulher, negra e periférica, que eu deva isso, essa outra possibilidade de negritude, às expressões artísticas oriundas do movimento negro. Esse rompimento, com um pensamento (con)formado, foi impulsionado com o contato com a poesia de contestação e na exaltação das identidades de negritudes que contém nos *raps*, nos *funks* e nos sambas.

Apesar de não ser possível demarcar, no tempo e no espaço essa ruptura, foi da adolescência para a juventude, que os diálogos e reflexões sobre *raps* nacionais e letras que contestavam o estado das coisas e outras epistemologias que partem da centralidade na negritude, despertaram em mim esse interesse e essa outra forma de me ver e compreender as negritudes que podem ter sido responsáveis pelo nascimento da afrobetização em mim.

Atuar em locais de população majoritariamente negra, interfere diretamente na escolha da trajetória acadêmica que trilho, vivenciar essas realidades da periferia,

da favela, da desigualdade social e da segregação socioespacial, dentre outros problemas de forma mais acentuada na sociedade quando eu ainda era estagiária enquanto cursava Pedagogia no início da vida adulta, contribuiu e contribui para forjar a educadora que venho construindo. O que me forja cotidianamente a aprender, e me trazem a reflexão, são as crianças, turmas, ambientes escolares e não-escolares, estar na educação em outros papéis, além de estudante e, tentar caminhos para proporcionar às crianças uma vivência educacional diferente.

Ainda estagiária de Pedagogia, trabalhei em ambientes não-escolares de promoção de leitura, atuando majoritariamente com crianças, em favelas, em uma Organização não governamental (ONG). Trabalhei no Complexo do Alemão (ONG Central Única das Favelas) e no Jacaré, favela localizada na periferia de Niterói (ONG Fundação Gol de Letra).

Posteriormente, meus locais de trabalho, já enquanto servidora pública, também, foram em locais afastados do centro, centro compreendido em todos os seus aspectos. De modo breve, educadora na periferia e área rural de Nova Iguaçu, na rede municipal, como professora dos anos iniciais. E, de 2009 a 2023, com a mesma função já exercida anteriormente em Nova Iguaçu, na Rede Municipal do Rio, no bairro Penha, especificamente na Vila Cruzeiro.

A Vila Cruzeiro, faz parte do maciço Serra da Misericórdia, que se estende por 26 bairros do subúrbio carioca e, compreende dois complexos de favelas, o Complexo do Alemão e o Complexo da Penha. Vila Cruzeiro, transformada em favela, mas reconhecida como quilombola⁵⁸ e de várias tradições afro-brasileiras.

Dentre esses catorze anos de trabalho na Vila Cruzeiro, onze foram em um CIEP,⁵⁹ localizado na parte mais alta da favela. Lá, pude vivenciar a educação em diferentes anos de escolaridade e, em papéis e funções diferentes, como: Sala de Leitura, Coordenação Pedagógica e Direção Adjunta. Atualmente, atuo como professora articuladora em um GET⁶⁰, na Nova Holanda, uma favela, que também, faz parte de um conjunto chamado Complexo da Maré, localizado no subúrbio do Rio de Janeiro.

⁵⁸ Vila Cruzeiro, pode ser considerado um território quilombola, conforme pesquisas, de acordo com matéria da Veja Rio de julho de 2020 <https://vejario.abril.com.br/coluna/william-reis/vila-cruzeiro-legado-rio/>

⁵⁹ CIEP - Centro Integrado de Educação Pública, projeto educacional de Darcy Ribeiro e arquitetonico de Oscar Niemeyer iniciado nos anos 1980, projetos inovadores para uma educação popular e integral.

⁶⁰ GET é a sigla utilizada para algumas escolas vocacionadas da Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro que significa Ginásio Educacional Tecnológico.

Essa trajetória, me motivou a refletir e pesquisar acerca da alfabetização nas classes populares e, atravessada por essas formações, experiências e leituras a aprimorar o meu olhar de professora-pesquisadora considerando fatores interseccionais como raça e classe. O interesse por realizar uma pesquisa voltada para as questões raciais no período que abrange a alfabetização, está estreitamente ligada à essa de estudante e, depois, educadora que nesse caminho, além de descobrir-se enquanto negra e de tentar compreender o que é ser negra numa sociedade estruturalmente racista, de assistir/sentir, *sentipensar* acerca dos silenciamentos acerca dos racismos no ambiente escolar.

A dificuldade de lidar com o problema étnico parece dar às professoras a ilusão de que ignorar é a melhor saída. Em resposta aos inúmeros conflitos étnicos, o abafamento surge como uma opção para que o problema desapareça do cotidiano escolar e a sua vítima dele se esqueça. Como se fosse um conto de fadas que, no final, sempre acaba bem (CAVALLEIRO, 2010, p. 79).

O silenciamento pode ser visto, também, como omissão com relação ao racismo. Se omitir quanto as situações como essas deseduca, não ajuda a promover uma sociedade mais justa e igualitária, não contribui para redução das situações de racismo. Segundo Eliane CAVALLEIRO (2001), era (ou é) comum que as ações de professoras, silenciar, “não ligar”, inércia, em casos de racismo entre crianças, no caso da pesquisa da autora, turmas da educação infantil, mas podemos afirmar que há racismo no discurso de professores independentemente do nível de ensino.

Para o letramento racial, destaco a compreensão de raça e racismo, para um letramento racial crítico, apesar da lacuna na minha formação inicial, destaco as formações continuadas. Para Vera CANDAU (1997), a

formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 1997, p. 64).

Sendo assim, utilizo aqui a compreensão de que a formação continuada é uma parte da prática pedagógica do educador, alicerçados em fundamentação teórica que impulsiona a dialética entre teoria e prática. As rodas de conversa, as indicações de livros, seminários acerca das questões raciais, apesar de durante um tempo serem escassos, foram cruciais para compreender as questões relacionadas a raça, racismo, identidade e educação.

A importância da formação continuada foi reforçada a partir das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas* instituídas a partir da Lei 10639/2003 e publicadas em 2004.

Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p.17).

No ano em que fui professora da Sala de Leitura, em 2016, um curso de extensão que pude realizar no Colégio Pedro II, *Literatura Africana e Afrobrasileira: Estratégias de Abordagem na Educação*, me forneceu muito do que eu necessitava quanto a compreensão das relações raciais na educação e maior conhecimento de uma das melhores ferramentas para trabalhar a temática, a literatura. Esse curso, que era semanal, viabilizou muitas trocas de conhecimento, sem deixar de considerar as trocas informais nas conversas paralelas durante as aulas com os colegas ao lado, as referências bibliográficas, dadas e recebidas, a sensação de que muitos outros professores e professoras, também, estavam preocupados em fazer da Lei 10639/2003 uma realidade.

No mesmo ano, deste curso de extensão, foi promovido o primeiro *Seminário de Relações Étnico-Raciais na Primeira Infância* da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, e, apesar de não estar trabalhando diretamente com essa faixa etária na época, foi caro participar. Nos dois anos seguintes, as trocas de saberes foram intensificadas, nesse seminário, pois, tive o interesse de apresentar trabalhos. A partir desse seminário, pude conhecer o trabalho profissional e acadêmico de Joana Elisa Costa Oscar, que posteriormente, foi a primeira gerente da GERER, a Gerência de Relações Étnico-Raciais.

A GERER, Gerência de Relações Étnico-Raciais, instituída em janeiro de 2021, é um órgão de natureza consultiva, mediadora e de planejamento estratégico com o intuito de orientar o trabalho de implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, atuando através dos eixos Currículo, Formação e Projetos Intersetoriais. Desde a sua criação, a GERER, cumpre um de seus objetivos,

fomentar discussões e reflexões para inovação, implementação e avaliação de diretrizes específicas para a Educação das Relações Raciais, de forma acessível, através do *youtube* e disponibilizados de forma permanente em seu *site*⁶¹.

Assim que deixei a Sala de Leitura, chega uma educadora, voluntária participante de um programa federal que para manter alunos nas escolas públicas por mais tempo, pagava uma ajuda de custo, o Mais Educação. Essa educadora, também, contribuiu para a minha formação continuada, pois, desenvolveu uma pesquisa sobre raça, racismo, literatura, território e escola. As leituras e reflexões que ela fazia, academicamente, se misturavam as minhas e dali surgiram algumas práticas pedagógicas.

Apesar de ser coordenadora pedagógica, onde se realizavam as atividades dessa educadora, as atividades e reflexões que desenvolvemos juntas ou que eu apenas era expectadora, fazem parte da minha formação. Esse trabalho, desenvolvido por Heloíse da Costa Silva, na escola que trabalhamos foi organizado academicamente e defendido pelo PPRER (CEFET) em 2019 com o título *O projeto EntreLivros: (Re)construindo identidades negras a partir da afroperspectividade nas séries iniciais do Ensino Fundamental*.

As questões apontadas pelas crianças acerca dessas trocas e identidades compartilhadas entre essas duas educadoras negras, Heloíse SILVA (2019) e eu, compõe esse texto acadêmico

Eles, então, passaram a me relacionar, não só com a cantora [Iza], mas com demais pessoas que tivessem cabelos parecidos com os meus, tais como os da coordenadora pedagógica, que também é negra e usa tranças *box braids* compridas. Com relação a nós duas, eles sempre perguntam se somos irmãs. [...] Sobre a relação das crianças com o meu cabelo é importante destacar que o fato de eu ser uma das professoras negras e que usa cabelos afro, sejam traçados ou *black power*, ou, ainda, use turbantes, faz com que os alunos, principalmente as alunas, estabeleçam relação de reconhecimento comigo. Muitos deles passaram a se enxergar negros ou achar bonito cabelo que não seja liso ou, ainda, rejeitaram continuar no processo de alisamento dos fios por me observarem, assim como ao observarem a coordenadora pedagógica da escola (SILVA, 2019, p. 160-161).

2.3 “Tia, seu cabelo é igual ao meu!”: vivências e escrevivências

Um pouco de chuva a cada dia encherá os rios até transbordarem (Provérbio africano).

⁶¹ <https://sites.google.com/view/gerer-sme/in%C3%ADcio?authuser=0>

Foi relevante na minha (re)construção, enquanto *sujeita*, fazer as pazes com o meu corpo. O meu corpo, continuamente silenciado por anos, precisou ser trazido ao centro. Por isso, enquanto pesquisadora, não posso deixá-lo à margem dessa pesquisa. Cabe a mim, dentro desta perspectiva, ressaltar “o corpo negro como livre, que age, move, contesta, vibra, goza, sonha, reage, resiste e luta” (GOMES, 2017, p. 79), contrariando a dicotomia mente e corpo, um corpo que pesquisa, dança, fala, pensa.

“O corpo negro nos conta uma história de resistência constituída de denúncia, proposição, intervenção, revalorização” (GOMES, 2017, p. 95). No meu corpo, assim como, no de muitas outras mulheres negras, essa história foi (re)escrita por meio das pazes que fiz com ele ao recuperar as ancestralidades que reverberam através dele, dadança, mas que começa a ser (re)escrita pelo cabelo. “Os cabelos crespos, os penteados afros, as roupas e formas de vestir que transmitem uma ancestralidade africana recriada e significada no Brasil” (GOMES, 2017, p. 97). A partir da transição capilar, o meu corpo contribuía, era um dos canais para comunicar a minha identidade, e que tipo de narrativa e de trabalho pedagógico eu estava comprometida a partir dali.

Na escola, na alfabetização, enquanto educadora, ser negra continua sendo difícil, talvez até mais. Mas a ruptura, o rompimento do significado do negra, do afro, também, é devido a escola numa outra perspectiva. Na escola, as crianças ao verem meus cabelos trançados ou livres para cima, me gritaram negra, se identificaram com os traços e pertencimentos afins. Outros, gritaram-me a professora alfabetizadora que coloca negritude em tudo. As mudanças e as perspectivas de tornar a minha alfabetização mais afro, promover uma educação que se forja decolonializada, acontece nas frestas, nas brechas, conforme no provérbio africano.

Figura 9 – Desenho de uma criança - meu retrato.



Fonte: Acervo pessoal – 2017.

“Tia, seu cabelo é igual ao meu”, “Vou fazer uma trança assim também”, “Olha o cabelo da tia!” invadiram meus dias junto ao *letramento racial*. Os comentários sobre cabelo, mas que não se limitam a estética, e possuem uma demonstração explícita de reconhecimento, pertencimento e representatividade, não se restringiram à minha sala de aula. E passaram, a me atravessar, também, por crianças e adolescentes de outras salas, dos ex-alunos e alunas que se tornaram os irmãos mais velhos e levam e buscam os menores. Esses comentários, talvez, tenham impellido a manutenção das práticas antirracistas mais do que as falas que tentavam inibir tais práticas.

Aos poucos, no Brasil, ter um corpo negro, expressar a negritude que começa a ser percebido socialmente como uma forma positiva de expressão da cultura e da afirmação da identidade. Essa percepção passa de um movimento interno construído no seio da comunidade negra- não sem conflitos e contradições- para o movimento externo de valorização da estética e da corporeidade negra no plano social e cultural (GOMES, 2017, p. 94-95).

Na minha construção de educadora, de afrobetizadora, o processo estético de reconhecimento através do uso do cabelo, sem processos químicos, potencializou uma transgressão à colonialidade que ultrapassou a questão corporal e de escolha pessoal, ultrapassou, também, o meu corpo invadindo a sala de aula e a prática pedagógica. Esse movimento, de resistência estética, representado principalmente pelo meu cabelo, foi percebido pelas crianças através de falas, olhares e escritas que demonstraram tanto a aprovação, em sua maioria, mas, também, desaprovação, ou na verdade, reprodução da monocultura do corpo e do gosto estético que

diz respeito às representações, ideologias e formas de conceber os padrões de beleza e fealdade que acabam por eleger um determinado padrão

estético e corporal como superior, belo e aceitável. No contexto da relação Norte-Sul e, tomando as relações raciais no Brasil como um exemplo, esse padrão é o branco europeu. O racismo não só transforma a branquidade como característica moral a ser atingida, mas também no padrão estético a ser almejado (GOMES, 2017, p. 80-81).

Para me tornar afrobetizadora, afrobetizar-me, antes de colocar a negritude no centro de tudo que estivesse ao meu alcance, tive que (re)colocar e (re)conhecer a negritude que havia em mim. Tive que desvencilhar-me das máscaras brancas⁶² e tornar-me negra (SOUZA, 2021), negra em tudo, para poder proporcionar uma sala de aula negra para crianças negras, uma sala de aula que pudesse aquilombar-nos, uma sala de aula em território, possivelmente, quilombola.

Com Beatriz NASCIMENTO (2006), fui compreender a importância dos quilombos. Quilombo é uma das instituições africanas, aquela que apesar do tráfico humano e da diáspora, é um marco na capacidade de resistência e organização de sistemas sociais alternativos ao colonialismo pelos povos sequestrados e seus sucessores.

Para ensinar sobre resistência e sobre quilombos, foi indispensável a (re)conexão com as resistências e quilombos que foram apagados da história do local que trabalho, a Vila Cruzeiro. Em 2020, fui convidada a falar sobre essa experiência.

A professora Laís Rufino leciona desde 2009 na escola pública Brandão Monteiro, que fica dentro da favela. Sua família vive na Vila Cruzeiro desde as décadas de 30 e 40. Ela, que sempre passou suas férias lá, conhece muito bem a história do quilombo que virou favela. 'Eu sempre quis saber a história da minha família e do local onde escolhi trabalhar. Muitos professores vão para a favela sem essa ligação que eu já possuía. Eu gosto de contar essa história para as crianças e mostrar que o lugar onde elas moram é um lugar de resistência, que foi um quilombo e que eles devem manter essa resistência. Além disso, essa história serve de contraponto à imagem pejorativa da Vila Cruzeiro retratada na mídia. Essa história diz muito do que nós realmente somos', conta a professora, que trabalha na coordenação pedagógica da escola (REIS, 2020).

E, através da busca de entendimento da característica quilombola do território que trabalho, descobri o quilombo que há em mim, foi a partir dessa busca que possibilitou tomar consciência do caráter quilombola da minha própria família.

⁶² Fazendo referência ao livro de Frantz Fanon (2008), *Pele Negra, Máscaras Brancas*.

Figura 10 – Livro didático de História do 2º ano.



Fonte: (FUNARI, 2017).⁶³

Foi, por acaso, a partir de um livro, de literatura infanto-juvenil, encontrado na sala de leitura da escola em que eu trabalho, “Um quilombo no Leblon”⁶⁴, que traz alguns dados históricos para a narrativa. Nele, encontrei a indicação que teria existido na Tijuca um quilombo com o mesmo nome que o meu avô materno carrega de sobrenome. E, foi de outra situação inesperada, em um livro didático de História, do meu filho Daniel (figura 10), que me deparei com a indicação da existência de um outro quilombo que poderia estar relacionado a história da família, desta vez, do lado paterno. Dessas peripécias do destino, esses encontros com esses livros suscitaram outras buscas.

“Não chega a ser exagero, que entre 1888 e 1970, com raras exceções, o negro brasileiro não pode expressar-se por sua voz na luta pelo reconhecimento de sua participação social” (NASCIMENTO, 2006, p. 123). É provável que esse silenciamento, tenha interrompido em algumas gerações acima da minha, a continuidade da história de resistência dos meus antecessores. Os sobrenomes dos meus dois avôs, tanto o avô materno, Daniel, quanto o avô paterno, Manoel,

⁶³ FUNARI, Raquel dos Santos. Aprender juntos história, 2º ano: ensino fundamental. 6. Ed. São Paulo: Edições SM, 2017.

⁶⁴ SANDRONI, Luciana. Um quilombo no Leblon. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

carregam significativos indicativos da resistência quilombola de seus antecessores, apesar de não saberem.

O meu sobrenome, o que recebo de meu pai e do meu avô paterno, Rufino, carrega as subjetividades de resistência de um quilombo que batiza não só a família, mas também, um quilombo localizado onde esse avô paterno nasceu no estado da Paraíba. Um outro sobrenome, mas esse não carrego, o penúltimo sobrenome do meu avô materno, Raymundo, também, nomeia um quilombo.

Daniel Raymundo de Oliveira, meu avô, é um homem lúcido, aos seus 93 anos de vida, e que me conta muitas histórias, das quais eu gosto de ouvir, não reconhece essa identidade quilombola. Essa parte da sua própria infância, da família da sua mãe, de quem recebeu este sobrenome, só temos retalhos, pois, sua mãe faleceu quando ele ainda era criança.

Apesar do silenciamento e do apagamento dessa história de resistência, a (re)conexão com essa instituição, o quilombo, não se tornou só o símbolo propulsor dos movimentos negros, a partir das décadas de 1970, mas para mim, uma possibilidade de (re)encontro com essa minha ancestralidade. Ambos os lados da família, desconheciam suas próprias ancestralidades, que, até então, estavam ocultas. Foi necessária essa trajetória de (re)conhecimento para que finalmente pudessem ser desveladas.

“A encruzilhada, nos termos exusíacos, emerge como o tempo/espaço das invenções cruzadas entre um imaginário em África e as suas reverberações criativas, circunstanciais e inacabadas na diáspora” (RUFINO, 2019, p. 28). Portanto, da interseção das subjetividades, dos saberes dentro das perspectivas sobre alfabetização e letramentos, com o letramento racial e epistemologias em afroperspectiva, surge a noção de afrobetizadora. E, atualmente, a necessidade de refletir sobre essa prática. Da encruzilhada entre as trajetórias, memórias veladas e reveladas, saberes e fazeres na alfabetização e para as relações raciais me constituo afrobetizadora.

Figura 11 – Trabalho realizado sobre África em sala de aula com as crianças.



Fonte: A autora, 2019.

Do incômodo de não encontrar os meus pares retintos nas referências e nos materiais escolares, assim como, nos cartazes e imagens, dessa inquietação, surgem alguns desenhos e alguns trabalhos que coloriram corredores da minha escola com muitos tons de lápis de cores de peles. Assim como, percebemos o racismo estrutural na sociedade é possível vislumbrar tal efeito na educação. Os signos e enunciados (BAKHTIN, 2006), em destaque ou silenciados numa sala de aula, podem nos levar a compreender se a proposta pedagógica está sendo (anti)racista.

Por isso, a sala de aula, de uma professora afrobetizadora, precisou tornar-se afro como ela e começou não só pelos cartazes, mas também, pelos livros. Entendendo que a literatura possui mais que a função de formar leitores e contribuir para a aquisição de leitura e escrita, a função de formações afetivas, subjetivas e identitárias para as crianças negras e de construções ideológicas para todas as crianças, pois, a gama de informações iconográficas através das imagens, para além do texto, possibilitam a construção de múltiplos imaginários sobre negritudes.

Esse movimento, de olhar com olhos de ver as relações de raça e racismo, me levaram a escrita de vivências que, nós, negras e negros, sentimos na pele. O meu rompimento com o silenciamento, não foi apenas através da voz e do corpo, por necessidade, se materializa no papel.

Sendo assim, esse texto⁶⁵ que segue a abaixo, foi tecido a partir de uma situação experienciada que muda drasticamente não só a minha relação com o texto, mas também, com os estudos e atitudes acerca das questões raciais na escola.

Uma criança chega à escola de biotes e batom vermelho. Uma menina negra retinta com seu penteado e autoestima. Poderia ser um dia como qualquer outro...

Uma escola em território quilombola (ainda que não reconhecido) e que possui grande influência africana e afro-brasileira. Uma criança com seus Bantu knots, ou popularmente conhecido como coquinhos ou biotes que são vários pequenos coquinhos feitos no cabelo e usados não só no continente africano, mas também aqui no Brasil.

Na sala dos professores, alguns que se leem como brancos e entre os seus afins, são capazes de mostrar que a branquitude até em um diálogo breve pode revelar um dos seus mecanismos perversos (mais ainda por se tratar de uma criança). Uma conversa entre professores revelou que realmente não era um dia qualquer. Antes da hora da entrada, numa sala dos professores, algumas professoras se organizam para iniciar o dia e conversam:

- Professora A, você viu como Dandara chegou hoje?, pergunta a professora B.

- Não, responde a professora A.

- Parece um saci!, afirma a professora B

Nessa mesma sala de aula, existem outras professoras. Professora C se mantém calada no seu consentir. Já a outra, a Professora D, paralisa. Ela, naquele momento, fração de segundo, congela, sente, (re)sente, sente novamente aquela dúvida se era ou não aquele mesmo, o crime perfeito.

O sinal toca! O tempo demarcado como escolar, agora verdadeiramente começa, cada um vai para o seu espaço, com seu plano de aula e histórias de vida no bolso. Professora D, caminha para sua turma, mas aquela sensação de ontem, amanhã e hoje não se dissipa, a sensação dessa vez não é daquelas boas.

Quando uma criança negra retinta de biotes e batom vermelho tem sua figura, presença e existência comparada a um saci sendo alvo de folclorização, objetificação e exotificação, algumas das formas de o racismo se apresentar, a dor é inevitável.

Nesse dia e hora determinados, que deixa de ser um dia qualquer, é quando você entende que escolheu atuar em um ambiente escolar onde uma menina negra que chega com biotes e batom vermelho esbanjando autoestima e alegria pode causar incômodo em uma branquitude que Cida Bento⁶⁶ chama de “branquitude acrílica”.

Era pra ser um dia com outro qualquer, mas é mais um dia que a sua existência é atravessada por um tipo de dor que não é inédita. Quando você é uma pessoa que entende que essa grande invenção da branquitude tem várias formas de se revelar, que essa invenção da branquitude permeia diversos âmbitos nessa sociedade fundada nessa invenção como mecanismo de exclusão educacional, econômica, social e cultural.

Quando uma pessoa se depara com uma situação como essa, o mecanismo de luta ou fuga pode ser ativado. A fuga⁶⁷ é um tipo de resistência que merece respeito, quando falamos do racismo. A fuga já foi e é alvo de muitas escolhas de sanidade e sobrevivência. Mas as situações vinculadas ao racismo não têm o benefício de ser uma vez ou outra, são recorrentes.

⁶⁵ RUFINO, Laís Vivian Oliveira (2021). Sem Título. [Manuscrito não publicado]

⁶⁶ (BENTO, 2022)

⁶⁷ FEDERICO, Roberta. Trauma racial: quando o racismo deixa suas marcas. Veja Saúde, 2021. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/coluna/saude-negritude-atitude/trauma-racial-quando-o-racismo-deixa-suas-marcas/>.

Professora D, chega na sala, encara a turma, 32 crianças, todas negras, talvez exceto 2, a sensação de ontem, amanhã e hoje não passa. Enquanto, recolhe as folhas que as crianças levaram para casa, se questiona, se martiriza: Por que paralisei? Por que não reagi? Que tipo de pessoa sou eu, que não fala diante disso?

Seus pensamentos seguem repletos de interrogações e seu coração com raiva, vergonha, tristeza...

Dandara, a menina dos birotos, não era uma de suas alunas. Mas Dandara sempre te afeta de alguma forma, é daquelas que não deixa passar batido um encontro no corredor e sempre interrompe uma ida ao banheiro ou uma caminhada até a secretaria para levar ou buscar um documento.

Nessas idas e vindas pelos corredores da escola, Dandara já me disse muitas coisas sem que eu percebesse um contexto parente. Numa dessas, disse que ser preto é feio. Um outro dia, bem distante do Natal, Dandara afirmou que não existe papai Noel preto. No final da primeira quinzena de maio, me parou no corredor, e disse:

- Somos livres para ir ao *shopping*?, parecia aflita.

A última da Dandara foi me perguntar se devemos nos alegrar porque os pretos têm um dia só seu.

Seguir ou não num espaço onde o racismo em suas mais variadas máscaras estão presentes nas práticas e discursos, num espaço em que o racismo ocupa um espaço relevante e cotidiano e continuar tentando criar mecanismos para resistir a ele?, reflete a professora D. São tantas situações que ela questiona até suas escolhas profissionais...

A dor do racismo, a mesma que te paralisa mediante a ele, que te faz fugir, pode te impulsionar a enfrentamentos. O mecanismo de luta ou fuga é um mecanismo de sobrevivência subjetivo. Não são escolhas friamente pensadas e nem binárias. O estudo, a escrita, a pesquisa, a construção de práticas pedagógicas, culturais e artísticas são formas de luta e de resistência que talvez sejam um caminho.

Dandara é uma daquelas crianças que todos da escola conhecem. Dandara é uma daquelas crianças que se sentem mais à vontade nos corredores do que na sala de aula. Dandara apesar da pouca idade e das poucas vivências de sala de aula, tem muitas falas, narrativas e sabedoria sobre a vida.

Dandara era uma menina bem destemida. Acho que mais que destemida, corajosa! Tudo na pontada língua, principalmente sarcasmos e alfinetadas. Dandara não gostava de demonstrar que precisava de ajuda. Mas também não sei se em algum dia foi ajudada... Outro dia, acudi Dandara. Estava sozinha no banheiro, apavorada, seu dente havia caído e sangrava. Foi a única criança que vi sozinha numa situação como essa.

Sempre que apareço com um cabelo, Dandara me afeta de alguma forma sem dizer uma só palavra. Quase que simultaneamente sorri, torce o nariz, levanta a sobrancelha, às vezes emite algum tipo de som que pode ser um 'hum' bem contundente. Às vezes, essas expressões em conjunto me parecem de contentamento, às vezes, apesar de seguirem o mesmo código, estão me comunicando o seu descontentamento.

Das centenas de crianças que transitam na escola cotidianamente, das dezenas de Dandaras que compartilham os 200 dias letivos dentro dessa escola, poucas possuem a possibilidade de desenvolver o letramento racial sem que exista um quilombo que procura resistir. Por isso, talvez não seja lutar ou fugir, é lutar e é fugir, um "meio fugir lutando ou meio que lutar fugindo". Lutar junto com os pares e fugir das formas de opressão são batalhas cotidianas.

Como uma das maiores usuárias desse ambiente escolar, o corredor, Dandara é uma das maiores críticas não só do cabelo que eu escolho ou até das roupas que eu uso, mas também dos trabalhos que escolhemos na nossa turma para expor nos corredores da escola. Ela sempre me aponta suas opiniões acerca do que está ali representado, mesmo sem ler alfabeticamente o que está escrito. Sempre tem algo a dizer sobre os

personagens. “Essa daqui é a que parece, comigo!”, contentamente sempre escolhe algum dentre os vários que se assemelha.

[...]

Poderia ser um dia qualquer, mais um na vida da professora D, mas ela faz uma viagem no túnel do tempo de sua trajetória, se depara com um pássaro no caminho que traz um provérbio, “Se wo were fi na wosankofa a yenkyi,” (Não é errado voltar atrás pelo que esqueceste) e chega a uma conclusão. Aquilombar-se é um caminho!, celebra a professora D, D de Dandara.

Penso para escrever e escrevo para pensar. Dos estudos e das vivências, surgiram alguns escritos, uns são mais vivências que estudos, outros mais estudos que vivências. Alguns, se perderam. Eram reflexões, que eu mesma ainda silenciava, pois, deixava para lá e se perdiam entre os papéis. Depois, de retomado o contato com a literatura negro-brasileira, os textos foram sendo retomados, maturados e tecidos com outra perspectiva e, a partir das vivências.

Dentre elas, essa curta narrativa literária, ainda sem título, que surge a partir de uma experiência vivida e em alguns relatos de diversos cotidianos para ilustrar a decisão de compor a resistência aos mecanismos de opressão. Luto e luta, para as pessoas negras deste país, são verbos, não que seja fácil!

Neste processo de construção da minha identidade, enquanto compreendia meu papel de mulher, negra e periférica (e, ainda percorro caminhos nessa trajetória), iniciei a construir-me educadora e *afrobetizadora* quando percebi que a temática racial na escola era necessária e urgente. Afrobetizar foi sendo constituído por mim, cotidianamente, como um tipo de ativismo docente e acadêmico acerca das ancestralidades, potencialidades e identidades negras. Mas, afinal, o que é ser “afrobetizadora”?⁶⁸

⁶⁸ Esta é uma reflexão que retomo posteriormente.

3. “NÃO ESTÁ NO GIBI”: AUSÊNCIAS E PRESENÇAS DAS NEGRITUDES NAS HQ

Figura 12 – Quadrinhos para McCloud.



Fonte: (MCCLLOUD, 1995, p.2).

Neste capítulo, é fulcral o entendimento de HQ, suas origens e genealogia, assim como, um breve levantamento documental das HQ negras que foram significativas nesta trajetória. HQ é uma sigla que se popularizou, juntamente, com as histórias em quadrinhos. História em quadrinho é um gênero que reúne os elementos gráficos (desenhos) e elementos narrativos (roteiro e diálogos). As HQ, as imagens e textos organizados em sequência, com o intuito de contar algo ou provocar uma reflexão, a linguagem dos quadrinhos é considerada a nona arte, a arte sequencial.

Assim como McCloud (1995), “quando criança eu sabia exatamente o que era história em quadrinhos” (MCCLLOUD, 1995, p. 2). Portanto, neste terceiro capítulo, HQ Turma do *Ubuntu: a afrobetizadora e as HQ*, a compreensão da relação da *sujeita* com a HQ, sobre as HQ enquanto dispositivo da indústria cultural, histórica e social e sobre o processo de autoria das histórias em quadrinhos, sua divulgação e sua aplicação.

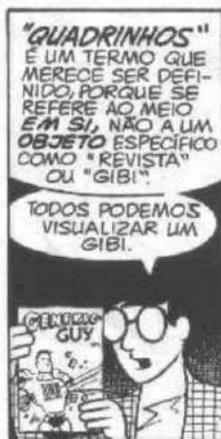
Para compreensão deste dispositivo da indústria cultural, é importante pontuar que

Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não

podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele (BAKTHIN, 2006, p. 38).

Além de um dispositivo cultural, afinal, o que são HQ? Para McCloud (1995),

Figura 13 – Quadrinhos para McCloud.



Fonte: (McCloud, 1995, p. 4).

De acordo com Cagnin (1975), as HQ são “uma forma narrativa por meio de imagens fixas” (CAGNIN, 1975, p. 23) que podem ser observadas a partir de diferentes perspectivas, como: literárias, históricas, psicológicas, sociológicas, didáticas, estético-psicológicas, de valores, publicitárias. São “um sistema narrativo formado de dois códigos de signos gráficos: a imagem, obtida pelo desenho; a linguagem escrita” (CAGNIN, 1975, p. 25). Will Eisner (2008) se refere aos quadrinhos como “arte sequencial” com sobreposição de imagens e palavras, “são uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia” (EISNER, 2008, p. 9).

Figura 14 – Quadrinhos para McCloud.



Fonte: (McCloud, 2006, p. 1).

Já para McCloud (2006), HQ são mais do que uma combinação linguagem verbal e linguagem não-verbal, “são um idioma” (MCCLOUD, 2006, p. 1). O autor em

suas obras escritas, em quadrinhos, traz um importante panorama histórico e social das HQ e traça uma análise de cada item que a compõe, como símbolos, sarjeta, balões, entre outros. Ainda para McCloud (1995), o termo “arte sequencial” utilizada por Will Eisner (2008; 2010), poderia confundir as HQ com outros de arte. Além disso, através de um olhar crítico, analisa os quadrinhos como literatura, os quadrinhos como arte, os direitos dos criadores, a questão mercadológica, a percepção pública das HQ, a diversidade de gêneros, raça, origens e classe na produção das HQ e acerca da produção, difusão e construção de HQ através de meios tecnológicos.

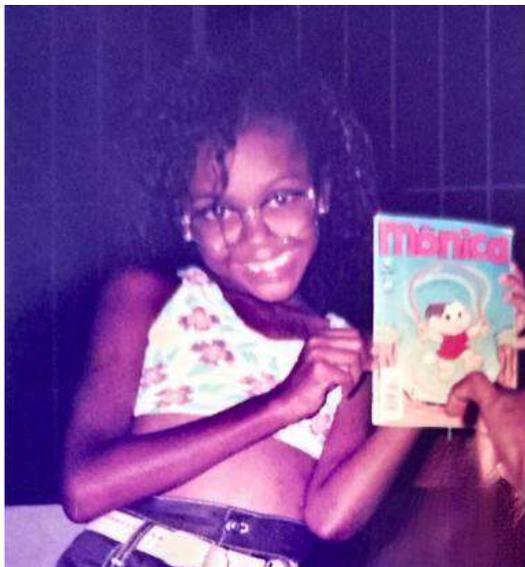
Para VERGUEIRO (2009; 2022), além de um tipo artístico-literário, é um importante recurso didático-pedagógico. Inicialmente, tido como “vilão” as HQ não eram vistas com bons olhos por educadores e responsáveis. A partir dos anos 1940, inicia-se o uso educacional timidamente. No Brasil, a partir de avaliação realizada pelo Ministério da Educação, nos anos 1990, e de sua inclusão no PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e LDB (Lei de Diretrizes e Bases) houve uma maior inclusão das HQ em livros didáticos (VERGUEIRO, 2022).

As HQ, esse gênero artístico-literário que escolho me debruçar, enquanto educadora e afrobetizadora, me levam a olhar para atrás, sankofizar-me, acordam em mim algumas memórias e me faz refletir sobre a minha interação com as HQ desde pequena. Retomando brevemente o significado de Sankofa,

Sankofa ensinaria a possibilidade de voltar atrás, às nossas raízes, para poder realizar nosso potencial para avançar. Sankofa é, assim, uma realização do eu, individual e coletivo. O que quer que seja que tenha sido perdido, esquecido, renunciado ou privado, pode ser reclamado, reavivado, preservado ou perpetuado. Ele representa os conceitos de auto-identidade e redefinição. [...] É parte do conhecimento dos povos africanos, expressando a busca de sabedoria em aprender com o passado para entender o presente e moldar o futuro (SANKOFA, 2008).

Nesse voltar atrás, dias antes da qualificação da pesquisa, a partir dos muitos baús de fotos que se faz uma família, encontrei uma foto minha com sete anos, aproximadamente. Fez ainda mais sentido a escolha das HQs enquanto percurso formativo. É muito provável que o momento retratado tinha sido de um dia festivo, pois, a revelação de fotos era um supérfluo para famílias pobres de subúrbio, as poses eram guardadas para momentos de relevância.

Figura 15 – A “Lais criança” e sua “amiga” Mônica



Fonte: Acervo pessoal.

Em um ambiente festivo, lá estava eu, com a minha amiga, as letras, as histórias em quadrinhos. Apesar de não ser possível precisar a data da foto, suponho que eu tinha aproximadamente 6 anos de idade e acho estranho me ver posando assim para a foto. Eu era uma criança tida como muito tímida⁶⁹. Não posso afirmar contundentemente que o motivo da pose e do sorriso ao gibi porque esse fragmento da memória se perdeu, mas, ao tecer os fragmentos que me restaram com relação a isso, vou ainda assim atribuir à HQ.

As histórias em quadrinhos são uma forma de comunicação muito democrática. Por conta de seu texto enxuto (em boa parte das histórias), imagens dinâmicas, cores encantadoras e símbolos atraentes e sinestésicos, muitas crianças se “alfabetizam” aprendendo a ler os quadrinhos (BRANDÃO, 2018, p. 35).

“Ponciá Vicêncio vencida as dificuldades. Aprendeu o abecedário, conhecia as letras em qualquer lugar” (EVARISTO, 2017b, p.25). Ficou marcado na minha memória que foi através de uma linguagem híbrida, as histórias em quadrinhos, que eu percebi que eu lia e compreendia o tal abecedário. A sensação de compreensão

⁶⁹ Posteriormente, pude ressignificar esse tímida a partir de frase atribuída a Monique Evelle, “Nunca fui tímida, fui silenciada”. Essa frase foi repetida por ela em várias apresentações públicas, sendo a primeira vez em 2015, na banca do prêmio Laureate Brasil. Essa frase faz uma importante interseção com essa trajetória. Essa frase virou um lema bastante utilizado na época do prêmio e utilizada nas redes sociais com a hashtag #nuncafuitímidafoisilenciada

de um texto de forma autônoma, se origina em mim, a partir da leitura dos gibis, apesar de ter sido formalmente considerada alfabetizada dos quatro para cinco anos. Talvez, por isso, os gibis são para mim uma lembrança que evoca o meu lado sentipensante (TALLEI, 2022) pois, é tanto afetiva quanto racional.

Esses gibis, que recebia de presente, inicialmente, fizeram parte da minha infância, mas não somente. Posteriormente, da vida escolar, enquanto estudante e enquanto educadora, presente nos livros didáticos e outros materiais, nas escolas enquanto acervo, dentre outros.

3.1 Linguagens, oralidades e origem das HQ

Até que os leões tenham suas histórias, os contos de caça glorificarão sempre o caçador.⁷⁰ Provérbio africano.

As imagens, as representações pictográficas de coisas, animais e pessoas, são partes importantes das histórias em quadrinhos, uma linguagem multimodal. Sendo assim, cabe aqui nesta trajetória, um olhar ainda que breve, sobre a linguagem visual, a linguagem que tem a imagem como suporte, e o texto não verbal.

Em um determinado momento, desta trajetória de pesquisa, foi importante reconhecer na formação das histórias em quadrinhos, as negritudes, suas africanidades, as presenças e ausências. Nesta busca, a linguagem, o texto verbal e não-verbal, elementos das HQ, têm uma relação genealógica com os povos africanos, portanto, com seus descendentes no território africano e/ou em diáspora.

A oralidade é uma característica marcante nas culturas africanas. O poder que é atribuído a palavra falada é relevante nas mais diversas culturas africanas. Segundo Amadou Hampatê BÂ (2010), o poder da palavra falada possui uma energia vital, com capacidade criadora e transformadora do mundo, garante e preserva ensinamentos. O autor, diz ainda que a tradição oral: “é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, pois todo pormenor nos remonta à Unidade primordial” (BÂ, 2010, p. 169).

⁷⁰ Provérbio africano. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/proverbios-africanos/>

A importância da oralidade não anula a notória presença no continente africano em inúmeras culturas, da linguagem visual não verbal, dos sistemas de escrita. Inclusive, a compreensão do mundo, por meio de imagens, antecede à oralidade. Além dos sistemas de escrita peculiares, a uma determinada cultura ou povo, existem, também, os símbolos gráficos compartilhados em diversas culturas, inclusive, sendo trazidos ao continente americano através da diáspora.

Dentre um sistema de escrita baseado em ideogramas, e que sobrevive a diáspora, temos os Adinkras, que servem para expressar através do vestuário, de objetos e até na arquitetura, uma ideia, um provérbio, um ensinamento. Além dos Adinkras, há outros tipos de representação simbólica que se manifestam através de objetos, mas também, através do corpo, por exemplo, os cabelos que, anteriormente, poderiam comunicar, inclusive, a posição do indivíduo dentro do seu grupo.

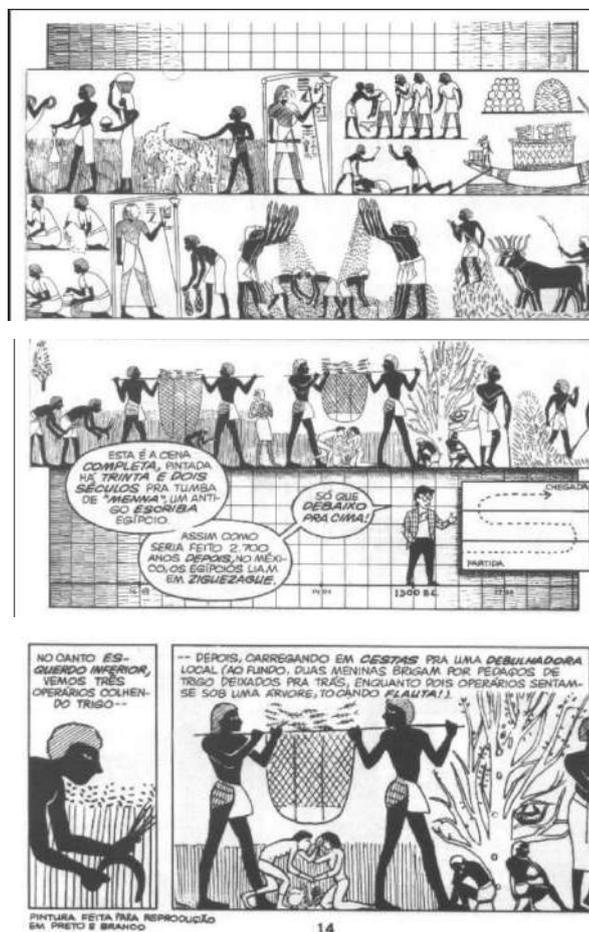
Sendo assim, retomando o ensinamento de Leda Maria Martins, que trago no início desta trajetória acadêmica, de que os saberes vão para além da letra alfabética, existem outras formas de codificação escrita na História dos povos africanos, diferentes da linguagem alfabética, tais como oralidade, hieróglifos, ideogramas, pictogramas, desenho, dentre outros, se pensarmos nos povos africanos e seus descendentes atualmente. Apesar da forte tradição oral e de desenvolverem a tecnologia de se comunicar através de imagens e símbolos, os povos africanos estão entre os precursores dos sistemas de escritas (OBENGA, 2010, p. 66).

Sem dúvida, a demarcação da origem das histórias em quadrinhos, é um campo de disputa. Pode-se afirmar que arte de contar histórias através de representações remontam às pinturas rupestres. Nesta trajetória de pesquisa, apesar de não ser possível precisar onde elas foram inventadas, escolho a narrativa que demarca como início das histórias em quadrinho, no seu conceito mais amplo, como originada pelas culturas africanas. Já a história em quadrinho, enquanto dispositivo da indústria cultural ou elemento da cultura pop e de massa, é o resultado do trabalho artístico desenvolvido por muitos indivíduos, em diferentes locais e épocas, mas que acontece posteriormente, a invenção da imprensa.

McCloud (1995), demonstra outras genealogias para as HQ, que antecedem a invenção da imprensa, como pintura grega, arabescos orientais, manuscritos pré-colombianos, aqui nas Américas, até em tapeçarias europeias e árabes, mas em

relação à origem africana, menciona uma cena pintada há trinta e dois séculos, na tumba de Menna (figura 16).

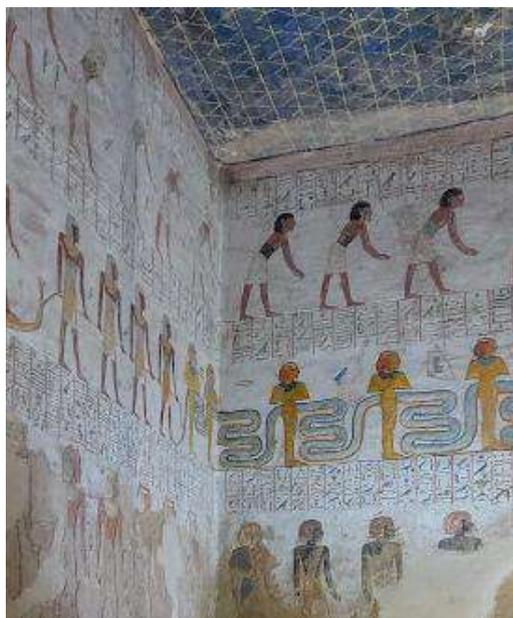
Figura 16 – Representação da Tumba de Menna de McCloud.



Fonte: (McCloud, 1995, p. 14).

A partir deste paradigma, reacendo uma outra memória recente, nas visitas que pude realizar aos templos egípcios em 2021, apesar de orgulharem-se dos feitos egípcios, não encontrei nas explicações de guias turísticos e nas legendas dos museus um Egito negro, a negritude era ocultada daqueles feitos magníficos. Lá, ao vislumbrar aquele tipo de narrativa que, também, faz um sincretismo texto e imagem (figura 17), também fiquei, antes de me deparar com McCloud e sua concepção da genealogia da HQ, com essa sensação.

Figura 17 – Fotografia de Narrativa Egípcia.



Fonte: Acervo pessoal (2021).

De acordo com McCloud (1995), as histórias em quadrinhos impressas, surgem com o advento da invenção da imprensa, no final do século XIX. Especificamente, para as infâncias, a partir da década de 1930, nos Estados Unidos, surgem as *comic books*, as revistas de histórias em quadrinhos (VERGUEIRO & RAMOS, 2009, p.249).

Chamados, também, de *gibis* (Brasil), em outras partes do mundo as HQ podem ser conhecidas por outros nomes, por exemplo, *comic books*, em EUA e Canadá, *histórias aos quadrinhos*, em Angola, *Mangá*, no Japão, *Fumetti*, na Itália, *banda desenhada/bande dessinée*, em Portugal, França e Bélgica, *arte sequencial*, *historietas*, na Argentina), *Tebeos*, na Espanha, *manhwa*, na Coreia, entre outros (BRANDÃO, 2018, p. 36).

Mesmo com diversos tipos de nomes, possui diversos formatos, além das revistas (ou gibis). Além deste formato, o mais conhecido, existem também:

- as tiras ou tirinhas, que são muito populares;
- as fanzines, publicações de fãs-clubes;
- a fotonovela, como fotografias são imagens e HQ é o sincretismo entre imagem e verbo. Esse tipo de produção, também, é considerado HQ;
- o Mangá, além de ser uma forma de nomear as HQ no Japão. Aqui no ocidente são chamadas de Mangá as HQ com inspirações nos traços e outras características marcantes das HQ japonesas; o cartum, desenho humorístico

que pode ou não ter palavras, normalmente com o objetivo de incomodar, de fazer pensar ou rir;

- a charge; se assemelha ao cartum, mas não é tão amplo, e sim mais restrito temporalmente ou para um determinado público;
- as novelas gráficas ou *Graphic novels*, é um tipo de HQ que se destaca pela sua complexidade narrativa e muitas vezes possui características mais literárias e artísticas do que os quadrinhos tradicionais. Além disso, normalmente explora temas mais maduros e complexos, abordando uma variedade de gêneros que vão desde a ficção até a não ficção;
- as Webcomics, é uma definição do modo de transmissão das HQ, pois, assim, são chamados os quadrinhos que são publicados na *internet*. As *webcomics* são um tipo de HQ com grande difusão devido ao caráter mais democrático que a *internet* tem em comparação ao mercado editorial impresso.

Gibi foi o nome de uma das primeiras histórias em quadrinhos no Brasil, editada mensalmente pela editora Globo, nos anos 1940. O significado e origem da palavra gibi reforçam esta reflexão acerca da questão racial e do apagamento e da inviabilização das negritudes.

Originalmente, a palavra gibi significava “menino negro”, “negrinho”. Ironicamente, embora aparecesse frequentemente junto ao título da revista gibi, ele nunca foi personagem de uma história em quadrinhos (CHINEN, 2018, p. 180).

Não ironicamente, eu, mulher negra, educadora, leitora de quadrinhos desde a infância, fui descobrir apenas em 2022, e, em decorrência da pesquisa, o real significado, o significado ocultado da palavra gibi. Essa descoberta, me traz o desconforto de deparar-me com mais uma situação de apagamento e invisibilização com relação às negritudes no Brasil.

Como aponta Nobuyoshi CHINEN (2013; 2018), apesar de *menino negro*, *negrinho* serem os significados da palavra *gibi*, passou a ser mais conhecido como sinônimo de Histórias em Quadrinhos⁷¹. Além disso, o menino negro, que aparece enquanto identidade visual, de forma estereotipada para compor a logotipo da revista.

⁷¹ Em outras partes do mundo as histórias em quadrinhos também podem ser conhecidas por outros nomes, por exemplo, no Japão, são mais conhecidas como *Mangás*, na Itália, como *Fumetti*, na França, *Bande Dessiné* e *Comics* para os Estados Unidos (CAGNIN, 1975, p. 23).

Figura 18 – Logotipo da Revista Gibi.



Fonte: (CHINEN, 2018, p. 180).

“Não está no gibi” pode ser compreendido como sinônimo de inacreditável. E, realmente, é difícil de acreditar que as negritudes, ainda, estejam alijadas do protagonismo merecido nos mais diversos dispositivos culturais apesar de ser uma população majoritária. É difícil de acreditar e aceitar que as pessoas negras, especificamente nas HQ destinadas às infâncias, ainda sejam subrepresentadas ou estereotipadas como documentado na tese, que posteriormente, virou livro de Nobuyoshi Chinen (2013). Ele realiza uma análise documental, em publicações nacionais e jornais paulistas, entre “30 de janeiro de 1869, data de lançamento de *Nhô Quim*, de Angelo Agostini, considerada a primeira série em quadrinhos do Brasil até 31 de dezembro de 2011, eleito pela ONU como Ano Internacional do Afrodescendente” (CHINEN, 2013, p. 8).

De acordo com o autor, essa forma de presença negra nos quadrinhos remonta, desde a primeira história em quadrinhos publicada no Brasil, *Nhô Quim* de Angelo Agostini, pois, o personagem negro está presente desde o primeiro painel. Ouso afirmar que a negritude está presente no título dessa primeira HQ brasileira, através da abreviação vocabular própria do falar dos negros presente nas palavras *nhô* e *Quim*. Segundo Nei LOPES (2004), a palavra *Nhô* é a “forma aferética de *sinhô*, bantuiização do português ‘senhor’” (LOPES, 2004, p. 478). Nei Lopes, também, aponta em outros vocábulos, as marcas da colonização e da africanização na língua.

Segundo Lélia González (1988), existe uma marca de africanização na língua portuguesa que falamos no Brasil. Essas marcas, podem ser observadas no “caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes [...] apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo” (GONZÁLEZ, 1988, p.70).

Chinen (2013; 2018), faz um levantamento de personagens negros e, como, são representados. O autor afirma que até meados de 1980, eram escassos e subalternos os papéis ocupados pelas pessoas negras nos quadrinhos. Dentre esses personagens, aponto os que constam tanto no levantamento de CHINEN (2013; 2018) quanto de Nei Lopes (2007), o *Dicionário Literário Afro-brasileiro*: do desenhista Luiz Sá, o *Azeitona*, o personagem de HQ da revista Tico-Tico entre 1905 e 1962 (LOPES, 2007, p. 28); do cartunista Ziraldo, o mais conhecido é o *Pererê*, personagem criado pelo em 1969, e que no ano seguinte ganha revista própria e nos anos 1980 se torna série para TV, além desse, o cartunista cria outras personagens, a *Boneca-de-piche* e a *Mãe Docelina* (LOPES, 2007, p.128);

A cabeça como uma bola ou uma elipse preta, olhos esbugalhados e lábios exageradamente grossos estão presentes nessas figuras. Vários dos personagens afrodescendentes apresentaram essa mesma configuração, perpetuando um estereótipo que vigorou durante décadas. Um modelo representativo que só veio a se alterar na segunda metade do século XX (CHINEN, 2013, p. 51).

Como aponta Chinen (2013), assim eram ilustrados e representados os personagens negros, como podemos visualizar na Figura 99 no logotipo da revista Gibi. Numa pesquisa repleta de imagens, desde a epígrafe, é uma escolha a não reprodução dos personagens apontados anteriormente, mas são facilmente encontrados, caso seja de suma importância ao leitor.

A HQ, para as infâncias, mais popular é a *Turma da Mônica* de Maurício de Sousa⁷². Essa revista em quadrinhos, faz parte do cotidiano e do imaginário de muitas gerações. Ao indagar uma pessoa acerca de um título de HQ para crianças, dificilmente outro título seria mencionado. Esse quadrinho é utilizado como material didático há décadas e podem ser encontradas facilmente suas histórias inclusive em livros didáticos.

Sobre a mais conhecida história em quadrinhos brasileira para crianças, Chinen (2013), dedica-se, em um subcapítulo, a analisar acerca da presença de personagens negros. O primeiro personagem explicitamente negro de Maurício de Sousa, o Jeremias, foi concebido no ano de 1960, na perspectiva estereotipada, assim como, aponta Chinen (2013). Segundo Mauricio de Sousa (2017), Jeremias e outros personagens antecedem a criação dos que se tornaram os protagonistas da narrativa.

⁷² Retomo posteriormente a discussão e levantamento das HQ que contemplem as negritudes.

Compare Mônica, Cebolinha, Cascão e Magali. Eles são idênticos em tamanho, altura, peso, formato do rosto. O que os diferencia é apenas o cabelo – espetado no Cebolinha, penteado para o lado na Mônica, escorrido na Magali, crespo no Cascão, encaracolado no Anjinho (SOUSA, 2017, p. 146).

Existem discussões acerca da possível negritude de um outro personagem, que segundo o próprio criador Sousa (2017), possui cabelos crespos (SOUSA, 2017, p. 147). Como aponta Sandro Lopes dos SANTOS (2020), este “personagem que se apresenta com características negativas com relação a sua higiene pessoal, o que não contribui para uma imagem negra positiva” (SANTOS, 2020, p. 61). Neste tempo e espaço restritos não é possível um mergulho mais profundo em semiótica, discriminação e colorismo que poderíamos analisar em obras de Mauricio de Sousa.

Em nenhum momento de sua biografia Sousa (2017), é abordada a questão racial. Narra-se acerca da criação do personagem Pelezinho, em 1977, criado a partir do atleta Pelé, inclusive, com fotografia do momento da assinatura do contrato com o jogador sem mencionar a questão racial. Ao ler a biografia, tive aquela sensação da falsa neutralidade e da falsa ideia de democracia racial. Será que só eu tenho a impressão que atribuir a falta de higiene a cabelos crespos, já seria indício de racismo e até explícito?

Costuma-se associar falas, posturas, discursos e atitudes racistas ao desconhecimento. As informações equivocadas ou sua invisibilização, não está ligado a desinformação. “Em outras palavras, racismo não é falta de informação sobre a/o ‘Outra/o’ – como acredita o senso comum -, mas sim, uma projeção branca de informações indesejável na/o ‘Outra/o’” (KILOMBA, 2019, p.117).

A história em quadrinhos no Brasil - sua produção e consumo - é um espaço predominantemente masculino branco e, assim como as artes plásticas, é caracterizada pela invisibilidade de personagens negras - um não dito nas palavras de Foucault - e pela sub-representação e subalternização (NETO, 2015, p.69-70).

Ao considerar as HQ uma manifestação artística-literária dinâmica, que se relaciona historicamente e socialmente, podemos compreender que a sociedade brasileira, sendo fundada no colonialismo, que perpetra o racismo estruturalmente até hoje, não seria possível neutralizar esses processos nas narrativas, inclusive das HQ.

Jeremias é um personagem limitado a poucas participações nas narrativas se compararmos aos outros personagens dessa narrativa. Como podemos observar na figura abaixo, Jeremias sofreu alterações nos anos de 1970, 1980 e 2000.

A análise realizada por Chinen (2013), é relativa a um período que antecede a criação da primeira personagem negra da *Turma da Mônica*, em 2019, e a publicação de *Graphic Novel* intitulado *Jeremias: Pele* em 2018, a qual retomo posteriormente.

Figura 19 – Jeremias.



Fonte: Facebook.⁷³

Após um intervalo longo de seis décadas, da data do lançamento das revistas em quadrinhos Mauricio de Sousa, uma protagonista negra feminina, a Milena tevesua primeira aparição, no ano de 2017, como coadjuvante e, só protagoniza, uma narrativa a partir de 2019.

⁷³ Salvat - Miniaturas Turma da Mônica (Publicado em 15 de agosto de 2017). "Olha só a evolução do nosso querido Jeremias." via Facebook. Visitado em 04 de maio de 2023.

Figura 20 – Personagem Milena.



Fonte: (Turma da Mônica Wiki).⁷⁴

A partir do mestrado profissional em Indústrias Criativas da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), desenvolve-se o projeto Os Donos da Rua: Representatividade Racial e as Transformações do Protagonismo Negro no Universo Turma da Mônica que realiza uma pesquisa mercadológica sobre a representatividade negra na Mauricio de Sousa Produções (MSP) e a construção de um infográfico (figura 23), além do artigo com os resultados encontrados.

A presença negra nas Histórias em Quadrinhos nacionais é fruto de uma evolução de valores estéticos e morais que se desenvolveu ao longo de anos na produção cultural. Com a Turma da Mônica, obra de vida do quadrinista Mauricio de Sousa, não foi diferente. Atualmente, suas personagens são uma referência no imaginário infantojuvenil, além de ilustrarem uma parte significativa da economia criativa brasileira. No que diz respeito à representatividade negra, fundamental na construção do respeito à diversidade étnica, o projeto Os Donos da Rua busca compreender dentro de um contexto mercadológico como se deu a transição da presença negra nos produtos editoriais da Mauricio de Sousa Produções de uma posição secundária para protagonista. Abaixo, conheça os personagens negros de proeminência na Turma da Mônica, dos seus primórdios que antecederam uma manifestação explícita do pensamento decolonial às edições da atualidade (PAIVA *et al.*, 2021, p. 15).

Depois de anos de ausência e de apagamento das culturas e identidades negras nas narrativas, após quase 15 anos da publicação da lei que obriga o Ensino e Culturas Africanas e Afro-brasileiras, uma variedade de publicações acerca da temática, a mais conhecida e popular HQ para crianças, assume que existe uma realidade que nos cerca, que existem mudanças necessárias. Muitos dispositivos da indústria cultural, passam a atender há séculos de reivindicação das populações negras, após anos de negligências, mudanças tardias de um antirracismo conquistado praticamente na marra.

⁷⁴ CONTRIBUTORS TO TURMA DA MÔNICA WIKI. Milena. Disponível em: <https://monica.fandom.com/pt-br/wiki/>. Acesso em: 11 out. 2023.

Figura 21 – Infográfico Os donos da rua.



Fonte: (PAIVA et al., 2021, p. 15).⁷⁵

Chinen (2013), não contempla o *Pantera Negra*, pois, sua tese se limita aos quadrinhos brasileiros. Entretanto, aponta a importância desse personagem que surge, em 1966, nos quadrinhos da *Marvel* e, em 2018, foi lançado como filme com grande repercussão, inclusive no Brasil (CHINEN, 2018, p. 180).

teve um efeito positivo na elevação da autoestima da audiência afrodescendente ao abandonar estereótipos e mostrar, mesmo que numa peça de ficção, uma realidade em que os negros construíram uma sociedade ultramoderna e os cidadãos demonstram valores como força, inteligência, liberdade e autodeterminação. Obviamente, não basta que se tenham personagens de pele escura para que uma cultura se sinta representada (CHINEN, 2018, p. 180).

Fernanda Silva (2018), faz uma análise aprofundada acerca dos super-heróis negros. Apresenta uma compreensão acerca desse gênero de aventuras, super-heróis e representatividades negras. Explicita o surgimento do *Pantera Negra*, a composição, as narrativas relacionadas a esse personagem, faz um paralelo entre o personagem e o partido dos Panteras Negras, criados em mesmo ano, em 1966. Com relação a educação, aponta que o trabalho com super-heróis negros, pode servir como base para uma educação que aborde a questão racial e que é necessária a formação de educadores dentro desta perspectiva.

Março de 2018, ficou marcado na minha alma, não só pela morte de Marielle Franco, dentro da minha trajetória de educadora, de afrobetizadora, o lançamento do filme, *Pantera Negra*, foi um momento marcante. No ano de 2018, eu lecionava numa turma de 6º ano na Penha, na Vila Cruzeiro.

⁷⁵ Dentro do artigo há um link que possibilita a melhor visualização do infográfico. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1p70Rf8ee9Goo9ml4qkZXJD7jKuaRYsEC/view?usp=sharing>

Com a grande divulgação acerca do filme, logo no início do ano letivo, isso suscitou muitas conversas. Nelas, descubro que muitas crianças daquela turma nunca tinham ido ao cinema. Daí, surge uma vaquinha para arrecadar o dinheiro para levá-los.

Figura 22 – Pantera Negra: Ida ao cinema.



Fonte: Acervo pessoal.

Fomos nós, de forma autônoma, de ônibus comum, para alguns bairros de distância, uma professora, dois voluntários (meu marido Paulo – namorado na época – e minha prima Michelle), os dezesseis estudantes que eram parte daquela turma e um bebê. Uma das estudantes, já era mãe e só poderia estar naquela atividade se pudesse levar sua filha. Para educadores da rede pública, essa é uma das formas de realizar momentos formativos fora da escola, pois, não existem recursos disponíveis para essa finalidade.

Figura 23 – Contação de histórias



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 24 – Pantera Negra: brinquedo.



Fonte: Acervo pessoal.

Após a ida ao cinema, houve desdobramentos, atividades orais e escritas acerca do filme. Além disso, algumas das doadoras do valor do ingresso, arrecadaram brinquedos do Pantera Negra e bonecas Barbie negras (figura 24). Inclusive, estiveram pessoalmente na entrega dos brinquedos para as crianças da

educação infantil na mesma escola. No dia da entrega, as organizadoras da arrecadação, fizeram a leitura de um livro, intitulado *Tudo vai dar certo*, baseado na canção de Bob Marley (figura 23). O livro, tem o texto da música em sua língua original e traduzido. A leitura foi alternada, a organizadora da arrecadação de brinquedos, Ana, brasileira, lia a parte traduzida e a organizadora americana, a Melodie, lia a parte em língua original, o inglês. Essa alternância deixou as crianças encantadas.

O incentivo ao diálogo entre as relações étnico-raciais, práticas educativas e produções visuais também são temas que possibilitam inúmeros desdobramentos de pesquisa, como estudos da cultura visual para a educação das relações étnico-raciais, buscando a construção de novas narrativas que resistam às variadas tentativas de apagamento vivenciados pela população negra, tornando-os protagonistas de sua história (SILVA, 2018, p. 145).

A questão do protagonismo dos sujeitos negros nas histórias em quadrinhos não se limita a essa forma de arte, as HQ. O imaginário e as representações relacionadas a esses personagens chegam aos filmes, animações, brinquedos e outros produtos. A repercussão de apenas um personagem, me leva a levantar uma questão: como seria um mundo onde as crianças negras pudessem ter mais possibilidades de se enxergar e de construir-se subjetivamente?

3.2 Negritudes nas HQ: muito além de personagens

“Pouco a pouco a lagarta consegue devorar a folha da árvore.”⁷⁶ Provérbio africano.

De acordo com Peter Sloterdijk (*apud* hooks, 2019, p. 11), se “cada crítica é um trabalho pioneiro da dor do tempo e um pedaço de uma cura exemplar”, a análise de alguns produtos de um tipo específico de dispositivo da indústria cultural, as HQ, especificamente as desenvolvidas para as infâncias, além de reconhecer as narrativas que perpetuam o paradigma colonizador, destaca as narrativas que nos proporciona desempenhar as nossas subjetividades e potencialidades.

⁷⁶ Provérbio africano. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/proverbios-africanos-2/>.

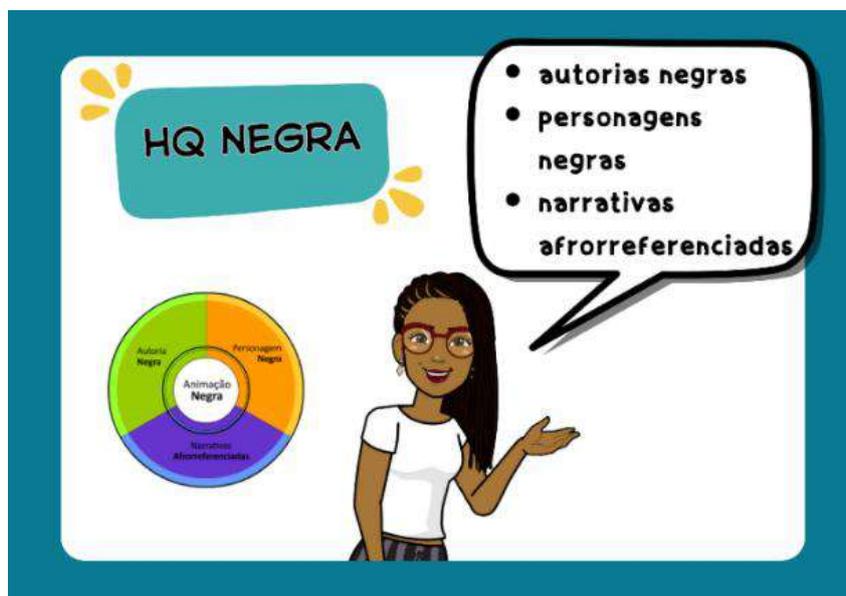
bell hooks (2019), aponta que

Nós que militamos em favor da causa antirracista continuamos insistindo que a supremacia branca e o racismo não terão fim enquanto não houver uma mudança fundamental em todas as esferas da cultura, em especial no universo da criação de imagens (hooks, 2019, p. 26).

As HQ promovem um sincretismo artístico imagem e verbo. Inserir personagens, disputar espaços de autorias, nos proporciona a subjetividade e não o papel de objeto ou de coadjuvante. Para a autoestima e identidades das crianças negras, ainda em construção, isso possibilita uma vivência que os potencializa. Ainda não é fácil encontrar uma variedade, significativa, de títulos em HQ que contemplem a questão racial para a faixa etária na qual essa pesquisa se dedica, especialmente narrativas recentes e construídas por sujeitas e sujeitos negros. Portanto,

Para encarar essas feridas, para curá-las, as pessoas negras progressistas e os nossos aliados nessa luta devem estar comprometidos em realizar os esforços de intervir criticamente no mundo das imagens e transformá-lo, conferindo uma posição de destaque em nossos movimentos políticos de libertação e autodefinição - sejam eles anti-imperialistas, feministas, pelos direitos dos homossexuais, pela libertação dos negros e mais. Se fosse esse o caso, estaríamos sempre conscientes da necessidade de fazer intervenções radicais. Consideraríamos cruciais os tipos de imagens que produzimos, o modo como escrevemos e falamos criticamente a respeito delas. É, sobretudo encararíamos o desafio de falar sobre aquilo que não foi falado (hooks, 2019, p. 36).

Figura 25 – HQ negra.



Fonte: Acervo pessoal.

Dentro da perspectiva das “imagens transgressoras” construídas dentro dessa sociedade centrada na imagem, no olhar e na representação (hooks, 2019), é caro para a construção desta pesquisa, pontuar algumas das narrativas em quadrinhos que foram garimpadas durante esse processo de construção acadêmico e artístico. Alguns educadores se lançaram neste desafio antes de mim, além de saudá-los, é necessário trazer uma breve explicação acerca de suas produções.

Nesse tempo e espaço de pesquisa restritos, destaco os encontrados que se encaixavam nos critérios de “imagens transgressoras”, mas com outras duas especificidades: serem construídas por escritores, educadores e artistas negros e serem produzidas tendo como interlocutores principais as crianças. Sandro L. dos SANTOS (2020), exemplifica através de um gráfico o conceito de animação negra (p. 80), faço abaixo um paralelo para HQ negras.

Como nos ensina Jurema Werneck, “nossos passos vêm de longe”⁷⁷. Antes de eu me forjar educadora e afrobetizadora, (r)existiu o movimento negro, (r)existiram muitos educadores que pavimentaram para nós este caminho. Antes de eu tornar uma tentante, na construção de histórias em quadrinhos, onde as pessoas negras e as negritudes são sujeitas, outros antes de mim, tentaram e difundiram através das histórias em quadrinhos esta insubordinação ao pensamento colonialista. Desse levantamento documental de histórias em quadrinhos negras, das narrativas que se encaixem nestes parâmetros, pontuo *Nana & Nilo*, *Jeremias: Pele*, *Tayó em quadrinhos* e *@hqdatiavivi*.

3.2.1 Nana & Nilo

Figura 26 – Ser – Nana & Nilo.



Fonte: (NANA & NILO, 2017).⁷⁸

⁷⁷ Jurema Werneck, ativista, médica, diretora da Anistia Internacional do Brasil. “Nossos passos vêm de longe”, além de ser utilizada em várias palestras da pensadora, também intitula uma obra que ela organizou juntamente com Maisa Mendonça e Evelyn C. White, *O Livro da Saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe*, que contém um conjunto de textos de ativistas negras do Brasil e dos EUA.

⁷⁸ NANA & NILO. *Tirinha nova Nana & Nilo*. Rio de Janeiro, 10 fev. 2017. Instagram: @nanaenilo. Disponível em: <https://www.instagram.com/nanaenilo/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

Através das redes sociais me deparei com um dos meus sonhos, vislumbrar a representação de infâncias negras nas HQ de forma potente. As tirinhas Nana & Nilo contribuíram para o despertar da minha necessidade de produzir quadrinhos. Na epígrafe (figura 1), e em outros dois momentos desse texto (figura 5, figura 8), as *webcomics* foram utilizadas para interligar ou respaldar essa pesquisa.

As narrativas trans-midiáticas Nana & Nilo abordam “questões da infância e propõe soluções baseadas nos conhecimentos africanos, afro-brasileiros e dos povos indígenas” (SANTOS, 2020, p. 117). Este projeto, conta com a publicação de livros, a construção de animações e de tirinhas de HQ. O conjunto de 45 histórias em quadrinhos foram publicadas na *internet* através do *Instagram* e do *Facebook* entre 2017 e 2021. As narrativas foram roteirizadas por Renato Nogueira e ilustradas por Sandro Lopes.

Com Sandro L. dos SANTOS (2020), agora um ancestral, que foi mais uma das vítimas do COVID-19, compartilho a preocupação com as representatividades negras nos artefatos culturais infantis e na intenção e necessidade de construção de uma

proposta simbólica identitária que reconhece esse indivíduo e o (re)coloca no mundo, fortalecendo sua corporeidade e pensamento por meio de um design que identifica o seu passado e projeta-o para o futuro, através do comportamento, das vestimentas, objetos, se busca a minimização e a extinção das desigualdades sociais e raciais (LOPES, 2020, p. 123).

Compartilho com Renato NOGUERA (2019; 2020), as concepções de infância que

sob as luzes afroperspectivas, consideramos pertinente afirmar que ele recobre a possibilidade de lançarmos perspectivas inaugurar sobre o mundo, encontrar outras alternativas para questões antigas e recuperar possibilidades pouco frequentadas diante de velhos problemas. A infância é o que torna possível a todos os seres vivos criar novos modos de vida. O que empobreceu a vida é justamente a destituição da infância, a saber: o adulescimento. Neste sentido que usamos o verbo *infância lizar* para não confundir com *infantilizar* - verbo que ressalta somente o caráter geracional da infância. Infância lisa significa estado de infância em exercício, assumiram o mundo como uma surpresa inexplicável e que a existência só é possível como exercício brincante. Dito de outro modo, a única maneira de existir é como o sujeito brincante (NOGUERA, 2019, p.63).

Tanto para desenvolver a pesquisa, quanto para construir o produto educacional, as concepções de criança/s e infância/s estão relacionadas à *ndaw*, palavra que significa infância na língua wolof. A palavra *daw* sem o prefixo, significa

(per)correr, sendo assim, a infância dentro desta perspectiva diz respeito de “estar em movimento, percorrendo caminhos” (NOGUERA, 2019, p. 54). A infância é o mais preliminar e antigo que há em nós, é apontado por muitos à esperança, ao futuro, portanto, se interliga ao significado de *sankofa* (NOGUERA, 2019, p.59). As crianças são “agentes levantes e a infância é um conceito estratégico com implicações políticas que se destaca as pronúncias, sem abrir mão das denúncias” (NOGUERA, 2020, p.3).

3.2.2 Jeremias – *Graphic Novels*

Figura 27 – Jeremias (diminuído).



Fonte: (CALÇA & COSTA, 2018, p. 23).

O personagem Jeremias, desenvolvido por Mauricio de Sousa, durante muitas décadas ficou fadado a inferiorização, a invisibilização e até a estereotipização. Através das *Graphic Novels* onde, ao Jeremias, é devolvido o protagonismo, em que os personagens possuem subjetividades construídas por autores negros, apesar do racismo estrutural, ainda que tardiamente, há uma outra forma de representação do negro. O eixo principal da narrativa é o racismo. Mas, podemos observar, que outros sentidos atravessam essa HQ, como: família, escola, ancestralidade e potencialidade.

No prefácio de uma das obras, o artista que concebe o personagem e presidente da Mauricio de Sousa Editora, Mauricio de Sousa afirma

“*Pele* me ajudará inclusive a corrigir uma injustiça histórica: apesar de ser um de meus primeiros personagens, o Jeremias nunca havia protagonizado uma revista sequer. [...] daqui pra frente, estaremos muito mais atentos à realidade que nos cerca. E os leitores verão essas mudanças também nos nossos gibis mensais” (CALÇA & COSTA, 2018, p.5).

A HQ *Jeremias: Pelé*, a 18ª do selo *Graphic MSP* da Mauricio de Sousa Editora, aborda questões relacionadas ao racismo e foi uma releitura realizada por Rafael Calça (roteiro) e Jefferson Costa (arte), dois profissionais das áreas das HQ negros. Essa publicação, vence Prêmio Jabuti 2019⁷⁹, como melhor HQ. Além desse, ainda houve a publicação de *Jeremias: Alma*, em 2020, e *Jeremias: Estrela*, em 2023.

Figura 28 – Jerê Pantera.



Fonte: CONTRIBUTORS TO TURMA DA MÔNICA WIKI. *Jeremias*. Disponível em:

<https://monica.fandom.com/pt-br/wiki/Jeremias>. Acesso em: 11 out. 2023.

Também, nos gibis da Turma da Mônica, é devolvida ao personagem a possibilidade de performar um tipo de infância negra ao personagem, como podemos observar na imagem acima. Muitas destas narrativas não são mais desenvolvidas pelo criador do personagem, muitas delas são desenvolvidas por outros artistas.

3.2.3 Tayó em Quadrinhos

O livro *Tayó em quadrinhos* é da autora Kiusam de Oliveira. *Tayó em quadrinhos* foi publicado em 2021, um conjunto de histórias em quadrinhos

⁷⁹ PREMIADOS do Ano. 65º Prêmio Jabuti. Disponível em: <https://www.premiojabuti.com.br/premiados-por-edicao/premiacao/?ano=2019&eixo=4f31502c-7128-e811-a839-000d3ac0bc58&categoria=78a04048-842b-e811-a837-000d3ac085f9>. Acesso em: 11 out. 2023.

construído a partir de personagens de “O mundo no *black power* de Tayó”, um livro de literatura infantil publicado em 2013. As primeiras histórias em quadrinhos foram publicadas em seu *Instagram* e, posteriormente, transformadas em livro.

Assim como Nana & Nilo, o Tayó em quadrinhos, também, fez parte do meu novo despertar para os quadrinhos desde que ele era uma *webcomic* divulgada através da rede social da autora, em fevereiro de 2019. No ano seguinte, utilizei na minha sala de aula as seis tirinhas que, posteriormente, se tornaram o livro.

Figura 29 – O mundo de Tayó em quadrinhos nº 1 – atividade.



Fonte: RUFINO, Laís. Educação antirracista é tão difícil assim?. Rio de Janeiro, 10 ago. 2020. Instagram: @afrobetizar. Disponível em: <https://www.instagram.com/afrobetizar/>. Acesso em: 22 jul. 2023.

Para “falar mais que mil palavras”, utilizo, também, uma das narrativas de Kiusam de OLIVEIRA (2021), na figura 4, para contribuir para a correlação entre espelho e ancestralidades. Reforço isso, para demarcar a importância tanto da autora e sua obra para a construção da pesquisa e do produto, quanto dos quadrinhos, como aporte literário-artístico de extrema relevância.

Kiusam de OLIVEIRA (2021), faz uma afirmação com relação a criação das histórias, que elas são “inspiradas em cenas reais que presenciei ao longo dos anos” (OLIVEIRA, 2021, p. 28). Essas histórias, são fruto de seu convívio em ambientes escolares e não-escolares, com crianças entre quatro a oito anos, os personagens e suas vivências são a partir desse olhar para as infâncias. “Todas as histórias

apresentadas no livro são reais, recolhidas de minha vivência como educadora” (OLIVEIRA *et al.*, 2022, p. 3).

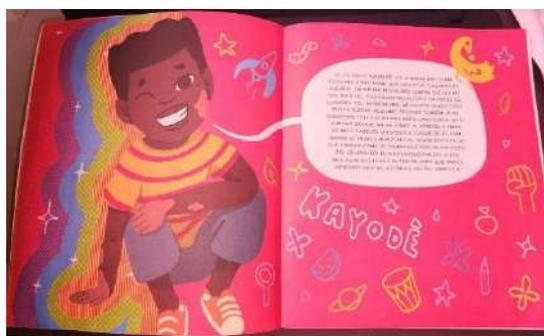
O livro *Tayó em quadrinhos*, é elaborado a partir da tríade proposta pela Pedagogia Ecoancestral (OLIVEIRA, 2022) e, outros temas, como: Direitos Humanos, Infâncias/Juventudes e Educação para as Relações Étnico-Raciais; Racismo, Cultura e ancestralidade, Empoderamento, Questões de gênero e Religiosidade. Como amante dos quadrinhos, esse livro foi uma das principais oportunidades de me sentir representada através desse gênero.

Figura 30 – Tayó.



Fonte: (OLIVEIRA, 2021, p, 4-5).

Figura 31 – Kayodê.



Fonte: (OLIVEIRA, 2021, p, 6-7).

A autora imprime nos personagens principais da narrativa, Tayó e Kayodê, sua subjetividade e protagonismo desde o início do livro que é inaugurado com a apresentação das crianças por elas mesmas. A autora Kiusam de Oliveira, tem uma longa trajetória com relação à escrita literária voltada para as infâncias e que tenham um papel importante na afirmação da identidade negra: *Omo-oba: Histórias de Princesas*, *O Mundo no Black Power* de Tayó, *O Mar que Banha a Ilha de Goré*, *O Black Power* de Akin, *Pequeno manual de meditação: para crianças que querem se conectar com o mundo*, *Solfejos de Fayola*, *Com qual penteado eu vou?* e *Akili está feliz*.

3.2.4 HQ da Tia Vivi

A página do *Instagram* @hqdatiavivi, também, divulga algumas *webcomics* concebidas pela professora Viviane Rodrigues, uma professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como eu. Além

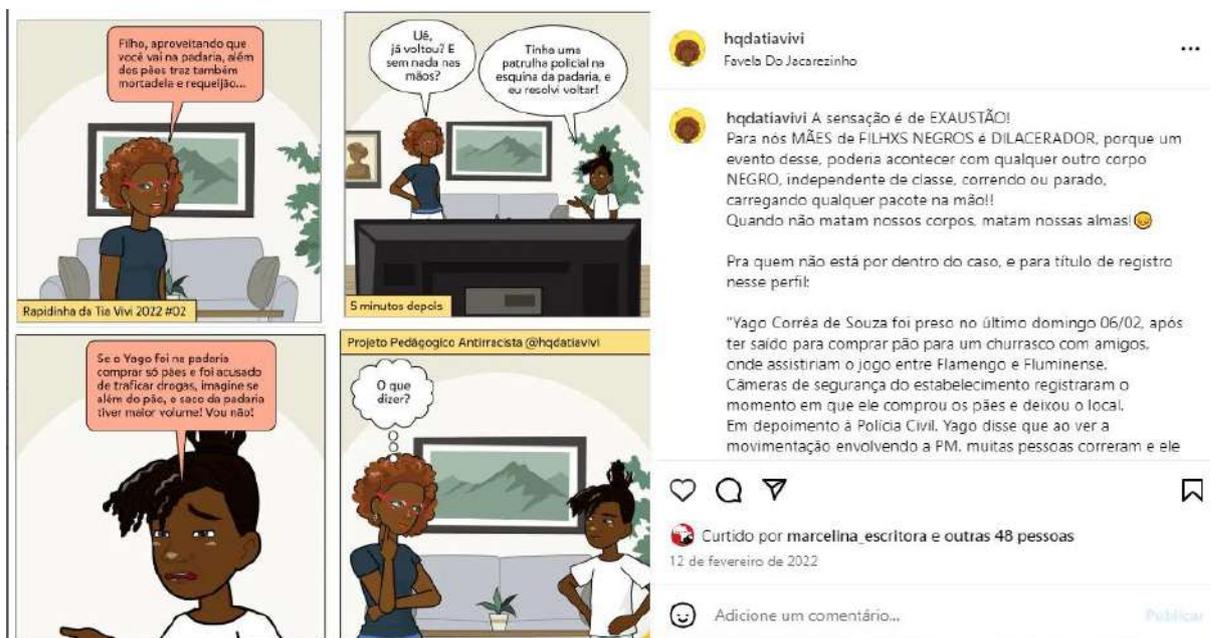
de publicações, acerca de relações raciais e educação, através do seu *Instagram*, divulga as histórias em quadrinhos construídas, a partir de 2021, onde ela e seus familiares compõem os personagens e a temática é centrada em raça e educação.

Durante a pesquisa, através de um colega do mestrado, Luan Ribeiro, enquanto conversávamos sobre as nossas pesquisas e produtos educacionais, ele me traz a informação de que uma colega, também, havia concebido uma proposta parecida com a minha, inclusive na utilização da mesma plataforma para construção das HQ, o *Pixton*. Naquele momento, que eu já tinha iniciado a construção do produto educacional, foi importante encontrar um par. Levantei a possibilidade de aproximar-me da Viviane para trocas e, talvez, para uma entrevista, para compor a pesquisa, mas, o tempo escasso, me levou a adiar essa possibilidade. Não nos conhecemos, nem pessoalmente, nem virtualmente, mas saber que existia um par, acalentou-me.

No contexto pandêmico e na busca por novas estratégias de ensino e militância, a professora Viviane Rodrigues cria um material pedagógico que aos poucos transita e expande de sua sala de aula para as redes sociais (*Instagram* e *youtube*). Trata-se de uma necessidade que há muito tempo ela sentia (segundo relato na entrevista) de um material que contasse a história da relações étnico-raciais no Brasil em uma linguagem acessível para crianças e jovens. Em 2020 ela cria então as histórias em quadrinhos, chamada HQ DA TIA VIVI (FARIAS, 2022, p.83).

E como nada é por caso, ao ler uma dissertação de uma aluna egressa do PPGEB (Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica), reencontro Vivianne. Carla Cristina Goulart FARIAS (2022), em sua dissertação entrevista Viviane Rodrigues, pois, houve a tentativa por parte de alguns educadores, da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de construir um NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros) e Viviane faz parte deste processo.

Figura 32 – HQ da Tia Vivi.



Fonte: RODRIGUES, Viviane. A sensação é de exaustão. Rio de Janeiro, 12 fev. 2022. Instagram: @hqdatiavivi. Disponível em: <https://www.instagram.com/hqdatiavivi>. Acesso em: 27 nov. 2023.

Além dos NEAB, Viviane fala sobre seu cotidiano e da sua produção HQ da Tia Vivi. Assim como para Viviane Rodrigues, o meu produto educacional está relacionado com o papel que os quadrinhos desempenham desde a infância, na minha vida. Viviane Rodrigues afirma (*apud* FARIAS, 2022, p.83),

eu assisti um live da prefeitura, eles ficaram passando várias lives pra incentivar a gente a trabalhar com tecnologia e com sites e eu via a live e falei "nossa, que legal!". E aquilo ali começou a me trazer memória, porque eu fui lembrar que na minha infância a história em quadrinho tinha um lugar muito especial na minha vida, ela representava a fuga da minha vida, na verdade. Então eu pensei que eu poderia começar a trabalhar justamente com aquilo que me faz falta, que é a parte histórica, é sair do cultural para trabalhar com a história das relações raciais. Então, de repente, surge eu em diálogo com meu filho, que é a base da minha história de verdade. Foi ele que me traz pra isso tudo. Então começo através desse diálogo, eu pego alguns livros que eu tenho pra adaptar algumas teorias que estavam nos livros pra adaptar para uma linguagem que ainda assim eu vejo com crítica porque pra criança ainda está um pouco pesado. Porque têm assuntos que são complexos pra você falar de verdade, mas com figura fundo. Então eu trouxe esse primeiro grupo de quadrinhos, foram 8 histórias e pra trabalhar internamente e nos grupos de WhatsApp com meus alunos.

Segundo FARIAS (2022), o trabalho desta educadora é "a expressão da coletividade, de um quilombo que ultrapassou a sala de aula, os polos de formação acadêmica por onde passou" (FARIAS, 2022, p. 84). Para este trabalho acadêmico, a dissertação, e artístico-literário, o produto educacional, foi de suma importância me deparar com esse quilombo, a sensação foi a de pertencimento.

4. HQ TURMA DO UBUNTU: A AFROBETIZADORA E AS HQ

Se há um livro que você quer ler, mas ainda não foi escrito, então você deve escrevê-lo (MORRISON, 1981).⁸⁰

Da insubordinação frente às situações de opressão, da investigAÇÃO que as infâncias fazem, do porquê das coisas e da possibilidade de promover soluções novas para problemas antigos (NOGUERA, 2019), surgem algumas práticas pedagógicas dessa alfabetização letrando racialmente ou desse letrar afrobetizando, dentre as práticas que perpassam todo o fazer cotidiano dessa afrobetizadora são: o escurecimento dos personagens, das imagens, da literatura infantil e da cultura. Portanto, esse capítulo se dedica ao *tornar-se afrobetizadora* inclusive na construção das HQ.

Mas enegrecer as práticas, tornar o ambiente, um ambiente afrobetizador, não é uma tarefa fácil. Já temos uma importante bibliografia para a literatura infantil numa perspectiva afro, alguns outros produtos, tais como: vídeos, filmes, músicas, teatro, ilustrações, dentre outros, mas, quando decido me aprofundar nas histórias em quadrinhos, muitas indagações surgem.

As histórias em quadrinhos, que compõem alguns cantinhos da leitura, que, também, fazem parte do meu imaginário da infância, contribuem para esse ambiente afrobetizador? Desse questionamento e de uma gama de inquietações, de tanto procurar e pouco encontrar surge a necessidade de produzir HQ que sejam consonantes com a proposta educacional que acredito, a série de histórias às quais intitulei HQ Turma do Ubuntu.

Antes de tornar-me e considerar-me afrobetizadora, fui alfabetizada e afrobetizada. As marcas das vivências educacionais escolares e não-escolares me constituem, me trouxeram até aqui, justificam essa pesquisa e modo de existir no mundo. Antes de tornar-me afrobetizadora, sou fruto de família negra e suburbana

⁸⁰ Essa frase é da pensadora americana Toni Morrison. Foi dita durante um discurso, em 1981, e posteriormente publicada em um jornal.

do Rio de Janeiro, passei pela creche e pré-escola, passei pela alfabetização voltada para a decodificação das letras, descobri-me leitora através das leituras das histórias em quadrinhos, fui estudante, e, enquanto “tornava-me negra”, descobri-me educadora. A construção deste produto educacional, também, é o que forja afrobetizadora, e, finalmente, retomo este questionamento. Mas, afinal, o que é ser “afrobetizadora”?

4. 1 O que é ser “afrobetizadora”?

Exu coloca e tira palavras de nossas bocas.⁸¹

“Adoro inventar uma escrita” (EVARISTO, 2016b, p. 107), assim como Bica, uma personagem de um conto de Conceição Evaristo. Também, tenho isso de Bica, o gostar ou talvez a mania de “escrever palavras inteiras, cortadas, compostas, frases, não frases. Gosto de ver as palavras plenas de sentido ou carregadas de vazio dependuradas no varal da linha. Palavras caídas, apanhadas, surgidas, inventadas na corda bamba da vida” (EVARISTO, 2016b, p. 108).

Para mim, o termo “afrobetizadora” surgiu, no chão da escola, mas, depois da pesquisa de mestrado, em andamento, fui encontrar o “afrobetizadora” e termos afins a este que eu já vinha utilizando. Nesses outros lugares, onde o encontrei, os vi por diferentes olhares essa conjunção das palavras afro, de África, de africanidades, com o betizar de alfabetizar, que se origina na palavra alfabeto que, por sua vez, vem da junção das primeiras letras do alfabeto grego, o alfa e o beta. Apesar de eu fazer uso desses termos, dentro de uma gramática própria, PEIXOTO (2011), JUSTINO e ROBERTO (2014), ANDRADE (2019) e SANTOS & DANTAS (2020), já faziam a utilização desses termos com outras semânticas e outras vivências por vezes até convergentes.

Para Fabiana Lima PEIXOTO (2011), este “neologismo presente no título desta tese se constitui por fios de múltiplas vozes e identidades contemporâneas em

⁸¹ É um provérbio afro-brasileiro, uma máxima, um ditado utilizado em terreiros de religiosidade afro-brasileira (RUFINO, 2019, p. 24).

fluxo descontínuo” (PEIXOTO, 2011, p. 11). Ela afirma, que teve contato com esta palavra em um Fórum Social Mundial de 2005 de uma professora de Biologia, em São Paulo, que chamava a prática dela em sala de aula de afrobetização e traz o Afrobetizar para o título de sua pesquisa de doutorado em Estudos Étnicos e Africanos na Universidade Federal da Bahia (UFBA) que denuncia a ausência de vozes negras nos livros de literatura do Ensino Médio.

Em afrobetizar, uma interessante fusão de palavras acaba por aproximar o prefixo afro do vocábulo que traduz ingresso no mundo das letras — alfabetizar — produzindo significados que traduzem um misto de denúncia e de proposição. Seguindo os desdobramentos de sentido do neologismo, se o ensino formal brasileiro tem construído uma tradição que ignora ou menospreza a episteme afro, aparece como imprescindível a necessidade de se repensar os papéis e os lugares que os afrodescendentes e sua produção intelectual/literária têm ocupado na educação formal (PEIXOTO, 2011, p. 17).

Gessica Justino, em JUSTINO e ROBERTO (2014), apresenta o projeto social realizado nas comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho, localizadas na zona sul, do Rio de Janeiro, que tinha o nome Afrobetizar. No artigo, os autores explicam o projeto (contexto, referenciais, metodologia), além disso, trazem o significado dessa palavra dentro de suas perspectivas.

Afrobetizar, ao contrário de ser (só) uma neologia geradora de expectativas estereotipadas ligadas ao prefixo “afro”, tem por objetivo principal levar as pessoas ao reconhecimento e autoconhecimento de si a partir do que lhe é próprio, para se inserirem socialmente diante de uma condição de empoderamento de sua condição de cidadão (JUSTINO e ROBERTO, 2014, p. 100).

Vanessa Menezes de Andrade, fundadora e coordenadora deste mesmo projeto social, também, traz para o título de sua pesquisa de doutorado em Psicologia na Universidade Federal Fluminense (UFF), em 2019, o afrobetizar, O muleke e o Afrobetizar: Sankofa em dias de destruição. Para Vanessa Andrade, o projeto ganha esse nome, pois

[...] acompanha o processo de "tornar-se negrx" de crianças e adolescentes moradores da favela do Cantagalo. A missão é combater o racismo, oferecer atendimento às famílias, construir redes de apoio e promover junto com a comunidade uma educação extraescolar que respeite a singularidade e a história de vida das crianças e adolescentes.⁸²

Em Santos & Dantas (2020), um outro cenário para a afrobetização. As autoras trazem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mencionam Gessica Justino,

⁸² Informação encontrada no Currículo Lattes de Vanessa Andrade. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/2862026/vanessa-menezes-de-andrade>.

Vanessa Andrade e o projeto desenvolvido por elas. Além disso, ressalta que a EJA é um tipo de ação afirmativa e da importância dos

[...] mecanismos de afrobetizar conjugados a letramentos de (re) existências. O que significa aprender a ler e a escrever de forma crítica e consciente do seu lugar de sujeito histórico-cultural emancipado. Com isso, aponta para uma orientação metodológica centrada na associação entre alfabetização e letramento a partir da afirmação da(s) história(s), identidade(s) e cultura(s) africana(s) e afro-brasileira como estratégia de (re) existência, conscientização e humanização. Essa orientação metodológica é extremamente importante quando se trata da EJA e reforça a visão desse coletivo como sujeitos históricos (SANTOS & DANTAS, 2020, p. 11).

Como diz o ditado, o poder de colocar palavras em nossas bocas é uma das energias de Exu. E, esse levantamento, acerca dessa palavra colocada em minha boca, foi de extrema relevância para compreender que a minha perspectiva acerca dessa conjunção do prefixo afro com betizar, betização, betizadora, possui dissonâncias, mas também, muitas consonâncias com as outras que me antecederam na utilização, (re)construção e (re)significação dessas palavras.

E o caminho que leva a sair da minha boca essas palavras afrobetização e afins, talvez, venha da ousadia de manter as africanidades e as afro-brasilidades constantes no cotidiano do meu fazer pedagógico. E, também, da ironia de precisar explicar esse modo de ser, existir, educar de uma alfabetizadora que recoloca no centro o que foi historicamente subalternizado.

Assim como, outras mulheres negras individualmente pensaram o afrobetizar e a afrobetização, a partir das suas vivências singulares e a partir das leituras destas outras mulheres negras percebo características que vão além dessa individualidade. Podemos perceber que além do "falar de si", há um "falar de si que fala dos outros" em cada uma das formas de ver o afrobetizar de outras pensadoras negras, há muito de coletividade nessas concepções sobre esse saber e esse fazer do afrobetizar. A afrobetização, dentro dessa semântica particular que tento praticar no ambiente escolar, é a compreensão e produção de saberes sobre o processo de leituras e escritas das relações raciais inscritas em diversos textos e contextos.

[...] Al fin
 Al fin comprendí
 Al fin
 Ya no retrocedo
 Al fin
 Y avanzo segura
 Al fin
 Avanzo y espero
 Al fin
 Y bendigo al cielo porque quiso Dios

Que negro azabache fuese mi color
 Y ya comprendí
 Al fin
 ¡Ya tengo la llave!
 Al fin
 Negro Negro Negro Negro
 [...]
 Negra soy
 (GAMARRA, 2008).

Sendo assim, o percurso de construção da afrobetizadora foi a escola onde pude compreender muitos processos, desenvolver bases identitárias próprias que podem subsidiar o trabalho educacional que venho desenvolvendo. Sem esse percurso repleto de encontros e desencontros, HQ Turma do Ubuntu poderia ter sido concebido da forma que vem sendo.

4.2 HQ Turma do Ubuntu: o que temos a dizer

Precisamos de histórias mais plurais, isso é fato. Não haverá forma de termos no Brasil uma indústria da nona arte sem olharmos para o que temos de melhor a contar. E quando vemos notícias de ataques sistemáticos a terreiro, nota-se que a cultura de massa fala em resgatar nossa essência negra com respeito (CALÇA, 2022, p.7).

Como o produto educacional não é um fragmento do texto acadêmico, HQ Turma do Ubuntu está contida nesta pesquisa, desde a epígrafe, e está, estreitamente, relacionado ao meu processo de “tornar-me afrobetizadora”. Apesar disso, esta seção se dedica a idealização, a construção, a divulgação e a aplicação do produto educacional.

Um mestrado profissional se constitui por alguns elementos estreitamente ligados, dentre eles o texto acadêmico e o produto educacional. Como há a intenção de trazer para a disputa epistemológica a relevância do texto não verbal, a escolha do produto educacional é das histórias em quadrinhos. Isso se dá, pois, é o gênero que cede generosamente espaço para a imagem e para o texto. É possível afirmar que pode haver HQ sem texto, mas, não há HQ sem imagem, reafirmando, assim, a importância da imagem nas HQ.

Assim como afirma Conceição EVARISTO (2020), “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (EVARISTO, 2020, p. 30). Sendo assim, foi importante o exercício da construção de uma narrativa que não necessariamente vai acalentar os que detém os privilégios. Ao invés disso, a construção de narrativas que são direcionadas às infâncias de um grupo específico aliado de direitos fundamentais desde o início da diáspora, com intuito de enaltecer as identidades e potencialidades e difundi-las.

HQ Turma do Ubuntu surge da urgência das histórias que contemplem uma multiplicidade, uma diversidade, que dificilmente encontramos em HQ. Entretanto, se percebe tão relevante a presença de narrativas que tratem da essência negra, assim como que essas narrativas sejam construídas de nós para nós e não por outros que se apropriem desses falares e sentires.

4.2.1 Sobre HQ Turma do Ubuntu

Como relação a escolha do título do produto educacional, a escolha destas palavras está relacionada à relevância das palavras Turma e Ubuntu. A palavra Turma faz parte de muitos títulos de HQ conhecidas para o público infantil, sendo os mais conhecidos, a *Turma da Mônica* de Maurício de Souza, *A Turma do Pererê de Ziraldo*, mas, houve outros, assim como: *Mickey e sua turma*, *Snoopy e sua turma*, *Smilinguido e sua turma* em quadrinhos, *Senninha e sua turma*, dentre outros. Inclusive outros que não necessariamente são histórias em quadrinhos, como: grupos musicais, grupos teatrais, desenhos, filmes *etc.* Iniciei utilizando este termo, mas ao final da pesquisa, decidi por romper com este traço das HQ que surgiram nas décadas de 1960. É por causa desse rompimento que em alguns momentos ~~Turma de~~ aparecem com este risco.

Já o termo Ubuntu, apesar de ser uma Filosofia Africana, escolhi devido a sua popularidade. A princípio, ubuntu era compreendido por mim como “Eu sou, porque nós somos” ou como cooperação, coletividade, humanidade ou humanismo.

Vale dizer que a palavra ubuntu é compartilhada com a mesma grafia e transcrição fonológica para quatro grupos étnicos (ndebele, swati, xhosa e zulu). Outros povos bantufonos também têm palavras com o mesmo sentido. [...] Ramose, que no livro *An African perspective on justice and Race* (2001), elucida que a palavra nasce de uma aglutinação entre ubu e ntu. Ramose explica que ubu evoca a ideia do Ser, entendido de um modo dinâmico,

integral, anterior às manifestações particulares ou modos de existência. O termo ntu já indica toda manifestação particular, os modos distintos de existência. Vale destacar que ubu está invariavelmente orientado para ntu. Ou seja, na acepção de ubuntu toda a realidade está integrada. Com efeito, a tradução de ubuntu por “humanismo” não nos oferece toda a dimensão da palavra. Em linhas gerais, “ubu” indica tudo que está ao nosso redor, tudo que temos em comum. “Ntu” significa a parte essencial de tudo que existe, tudo que está sendo e se transformando (NOGUERA, 2012, p. 147-148).

Como “uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas”, e ubuntu além desse sentido, pode ser compreendido como tudo que nos rodeia, tudo que existe e pode se transformar, compõe o entendimento de existência. A palavra Ubuntu para o título foi finalmente definida e reafirmada devido a essa amplitude de significados, por ser uma Filosofia Africana profunda, mas também, por estar ligada a uma outra perspectiva de infância/criança na cultura Xhosa, um dos povos sul-africanos.

a palavra “ubuntwana” significa infância e “umntwana” quer dizer criança. O que chama atenção é que infância está inscrita numa hipótese que se justifica a partir do conceito de ubuntu. A princípio, ubuntwana (infância) é formada por um tipo de aglutinação entre “ubuntu” e a palavra “twana”. Essa articulação ubuntu + twana é bem distinta do sentido ocidental baseado na língua latina, in + fanti. Neste último caso, “in” é um prefixo de negação e “fanti” nos remete ao verbo falar e à variante falante. Ora infância significa nesse contexto “ausência de fala”. Mas, em xhosa “twana” remete para uma relação de afeto, paixão, uma inclinação enamorada e de onde o sentido de infância em xhosa remeteria para afeto enamorado pela humanidade, o que difere de amor incondicional e irrestrito. Daí ubuntwana significar justamente a relação de estar afetado pela experiência de realizar-se como humano através de vivenciar relações com outros seres humanos. Nossa interpretação é simples, o sentido filosófico da infância que está presente na palavra “ubuntwana” é notável. A infância é a condição de possibilidade de experimentação da humanidade individual através da vivência com outros seres humanos, afirmação da nossa condição de seres interdependentes. Portanto, a partir de uma análise semântica da palavra ubuntwana, a infância guarda a proximidade com o próprio sentido de ubuntu (NOGUERA, 2018, p. 630-631).

A partir de outra perspectiva para as infâncias, esse entendimento da nossa condição de natureza, interdependência com outros humanos e tudo que nos rodeia, também, presente em outras culturas dos povos ameríndios, como Teko Porã, filosofia de um dos povos originários, os guarani, e dos povos andinos, Sumak Kawsay da língua quíchua e Suma qamaña da língua Aymara (NOGUERA, 2018), dessas diversas concepções de identidade, de infâncias, de afroperspectiva, de relações entre as pessoas e com a natureza são as narrativas que vêm sendo construídas. Já a identidade visual, dos logotipos do Turma do Ubuntu, tem a ver com essa origem afro diaspórica desconhecida, mas relacionada à realeza e à riqueza, por isso foi feita essa escolha de cores e o uso do símbolo da coroa.

Figura 33 – Logotipos da Turma do Ubuntu.



Fonte: Acervo pessoal.

Com relação ao roteiro das HQ, assim como a composição de personagens, estrutura da narrativa, o enredo, são frutos da minha observação enquanto educadora. As histórias são inspiradas em situações cotidianas que pude vivenciar durante a minha caminhada, assim como, para Kiusam de OLIVEIRA (2021). As ferramentas de elaboração das ilustrações das HQ, desenvolvo as imagens, através do *Pixton*. Como este trabalho dependeria de algumas habilidades que não possuo, como desenhar e ilustrar digitalmente, uma possibilidade seria a parceria com alguma ilustradora ou ilustrador, mas, isso poderia tanto encarecer, quanto atrapalhar o cronograma da pesquisa. Sendo assim, a estratégia encontrada para compor as imagens das HQ foi o uso do *Pixton*, uma ferramenta *online* voltada especificamente para a criação de histórias em quadrinhos que encontrei numa pesquisa no *Google*.

Além de permitir a criação dos personagens, é fácil ser utilizado apesar de ser um *site* em línguas estrangeiras (inglês, francês ou espanhol), possui possibilidades diferenciadas e cadastro específico para educadores e uma variedade de cenários e de possibilidades de interações entre os elementos da HQ. Essa plataforma *online*, por não ser gratuita, não é totalmente acessível, sendo a única restrição encontrada até agora, mas que não foi fator impeditivo da continuidade das construções das narrativas.

Com relação ao *design* e arte final, faço a utilização da ferramenta *online* Canva. Isso se faz necessário, pois, apesar do *Pixton* ser uma ferramenta importante para a construção das narrativas, ela possui apenas algumas formas de balonamento, ou seja, de balões de fala dos personagens. Além disso, essa ferramenta proporciona um único formato de quadros. Para a construção das histórias, tal qual foram roteirizadas, seriam necessárias uma diversidade maior de possibilidades de balões e formatos de quadros.

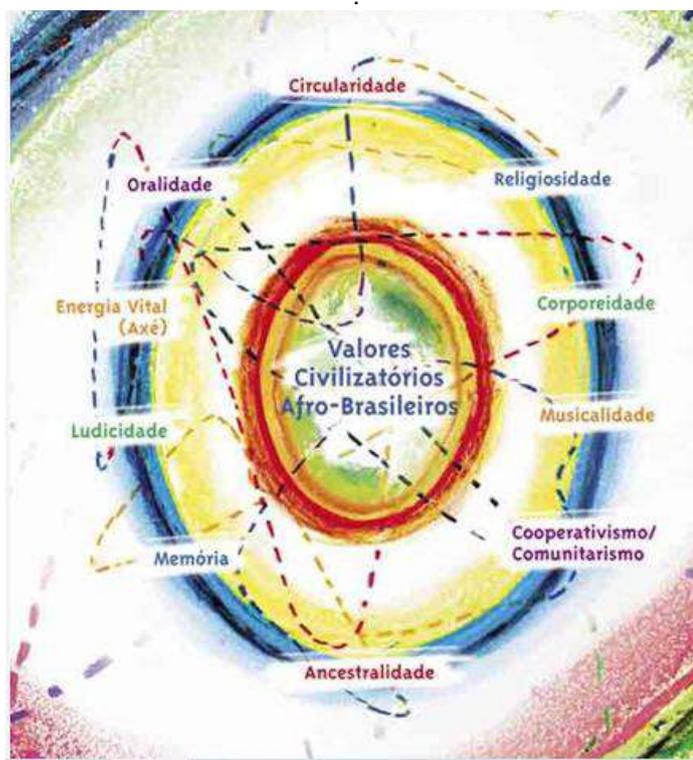
Com relação a divulgação das HQ desenvolvidas, isso vem sendo realizado através de rede social na página @afrobetizar, que já utilizo desde 2019, onde passei a inserir as narrativas construídas a partir das reflexões da pesquisa em maio de 2022.

Há pretensões de concentrar em arquivo único a coletânea de histórias construídas em formato que possibilite, inclusive, a impressão para compor o protótipo de um primeiro gibi. Isso irá possibilitar que outras pessoas que não utilizam a rede social onde as HQ foram divulgadas, também, tenham acesso ao material construído.

4.2.2 Sobre a idealização, concepção e aplicação das narrativas em HQ

Não foi de forma intencional, mas ao reler alguns trechos desse texto que menciona, Azoilda TRINDADE (2013), me dei conta que faria muito sentido para mim, “retornar ao início” e aproximar às HQ aos valores afro-brasileiros, já mencionados anteriormente. Até a finalização desse texto, foi possível construir cinco narrativas na série HQ Turma do Ubuntu, que posteriormente, associei aos valores evidenciados por ela. Ancestralidade, axé/energia vital, circularidade, cooperativismo/comunitarismo, corporeidade, ludicidade, memória, musicalidade, oralidade e religiosidade são os valores que Trindade relaciona aos conhecimentos africanos/afrodiáspóricos.

Figura 34 – Valores afro-brasileiros



Fonte: (TRINDADE, 2010).

A primeira narrativa está estreitamente ligada à musicalidade, um dos valores civilizatórios de Azoilda TRINDADE (2013). Isso porque o eixo principal da narrativa é a relação das crianças com a música. Por onde passava dentro ou fora do ambiente escolar, eu visualizava, frequentemente, crianças celebrando seus corpos e ritmos com a música que consta nos balões dessa narrativa. Dificilmente as crianças negras, especialmente as periféricas, podem contemplar sua subjetividade em um produto cultural. Tanto a música, quanto a produção audiovisual do clipe, lançados, em 2022, por DJ Bel da CDD, L7nnon e Os Hawaianos, contemplam uma parte desse modo específico das infâncias periféricas de ser e de estar no mundo. Provavelmente por esse motivo esse *funk* viraliza⁸³ e a partir da relação das crianças com a música surge a tirinha.

Antes mesmo de publicá-la na rede social, o termômetro para a construção do quadrinho foram os meus pares. A primeira HQ, os “Tique-Toquers” foi publicada na página em maio de 2022. A partir daí pude ter um retorno explícito e registrado acerca da HQ construída e, também, da aplicação dos produtos.

⁸³ Também, utilizando a semântica própria para se referir a algo que tem grandes visualizações e repercussão, utilizadas constantemente por algumas infâncias, mas não somente.

“Isso é sensacional. Já quero a próxima!”⁸⁴ é um dos comentários explícitos na página acerca dessa HQ. Entretanto, a grande parte dos retornos específicos, dessa narrativa, foram espontâneos, nos corredores das escolas e todos eles me incentivaram a continuar.

A intenção era evitar o racismo, mas na segunda narrativa ele está presente, a HQ Meu Cabelo. A decisão por evitar, está em consonância com Barbara Carine PINHEIRO (2023), a discussão acerca do racismo só deveria vir depois da construção da identidade e da autoestima da criança, pois, assim como PINHEIRO (2023),

Acreditamos que crianças que estão sendo formadas precisam se nutrir do que elas efetivamente são e não do que não são, mas que disseram acerca delas como mecanismo de controle social. Não precisamos dizer para elas ‘o seu cabelo não é feio’; nós simplesmente afirmamos ‘o seu cabelo é lindo’; não precisamos dizer que elas não vieram escravizados; nomeamos cada turma em homenagem a reinos africanos e ameríndios (Kush, Ashanti, Daomé, Mali, Maia, Inca, Povos Tupinambás, Kemet etc.) e dizemos ‘vocês descendem de reis e rainhas’. Não precisamos dizer que elas não são burras, dizemos que a matemática surgiu em África, por exemplo, e apresentamos o papiro de Ahmed com formulações matemáticas e aritméticas, o osso de Lebombo e de Ishango, que são os artefatos matemáticos mais antigos do mundo. [...] Eles e elas aprendem na dinâmica cotidiana escolar que pessoas negras pensam e produzem conhecimento há muito tempo.

A luta antirracista como centralidade da vida de pessoas negras é adoecedora (PINHEIRO, 2023, p. 60-61).

O racismo aqui não é o centro. A finalidade da HQ Turma do Ubuntu é contribuir para o debate em torno das potencialidades e de outras subjetividades. Mas, não existe a possibilidade de fugir desse mecanismo de opressão que molda a sociedade em que vivemos, por isso, na narrativa Meu cabelo, aparece o que poderíamos chamar de “questionamento” no primeiro texto verbal da HQ “Que cabelo é esse?”. A primeira página, desse HQ, visualizamos essa frase, uma silhueta de uma pessoa negra com cabelo crespo e três meninas com semblantes variados a partir desse questionamento. Algumas pessoas, a maioria adultos, me informaram informalmente que já passaram por essa situação e como se sentiram.

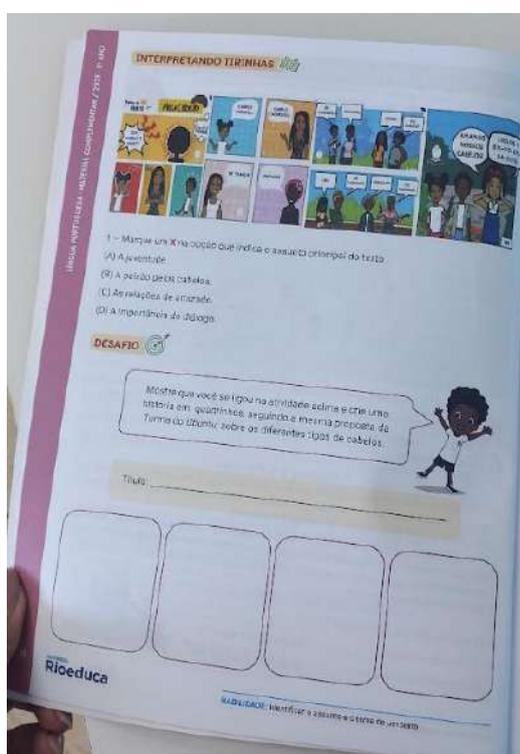
Para Nilma Lino GOMES (2019), podemos refletir sobre o cabelo crespo em diversas dimensões, como “estéticas, políticas, educativas, familiares, identitárias, mercadológicas, entre outras” (GOMES, 2019, p. 13). A autora, afirma que o cabelo crespo tem uma significação com relação ao racismo, “não é com o cabelo em si,

⁸⁴ RUFINO, Laís. Primeira HQ: "Os tique toquers". Rio de Janeiro, 23 mai. 2022. Instagram: @afrobetizar. Disponível em: <https://www.instagram.com/afrobetizar/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

mas com os significados que historicamente lhe foram atribuídos no contexto do racismo” (GOMES, 2019, p. 14). Mas, também, demarca o papel estratégico e identitário do cabelo para as pessoas negras.

Apesar desse “susto” inicial na primeira frase da HQ, que pode gerar muitas conversas em sala de aula acerca desse tipo de situação relacionada ao racismo, as outras imagens e letras que vêm a seguir na HQ são de celebração dos mais variados tipos de cabelos e pessoas negras. Por isso, à corporeidade, um outro valor afro-brasileiro, segundo TRINDADE (2013), essa narrativa se relaciona.

Figura 35 – “Meu cabelo” no Material Didático da Prefeitura



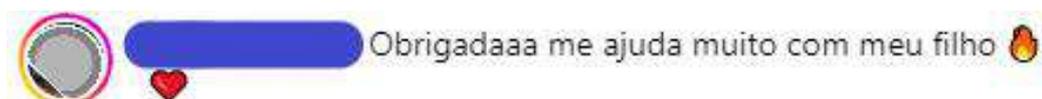
Fonte:

Essa narrativa, até o dia da defesa, foi a que teve maior quantitativo de interações na rede social onde foi compartilhada demonstrando que o debate acerca dos nossos cabelos e corpos ainda ocupa um espaço relevante nas discussões acerca das negritudes. É importante destacar que, além de ter sido a HQ com mais comentários e outros tipos de interações na rede social, essa história foi escolhida para compor o material didático da Rede Municipal destinado aos estudantes do 5º ano do ensino fundamental no ano de 2023. Além de introduzir o tema, o estudante é convidado a produzir a sua própria narrativa, devolvendo o protagonismo à criança.

Na terceira HQ, falamos sobre sonhos e sobre memória, um dos valores afro-brasileiros (TRINDADE, 2013). Um comentário que revela outras possibilidades de

uso do produto educacional, é a que vemos na figura, a seguir. Devido a essa característica iconográfica, que são próprias das interlocuções da internet, na qual os símbolos por meio dos *emojis* tem sua notoriedade, os comentários foram capturados, assim como, estão na rede social.

Figura 36 – Comentário – captura de tela do *Instagram*,



Fonte: RUFINO, Laís. Turma do Ubuntu em... SONHOS! Todas as infâncias têm o direito de sonhar!. Rio de Janeiro, 14 nov. 2022. Instagram: @afrobetizar. Disponível em: <https://www.instagram.com/afrobetizar/>. Acesso em: 22 dez. 2023.

A partir da fala de uma mãe, foi possível refletir sobre, que as possibilidades da utilização destas histórias, vão além da utilização escolar. Além deste comentário, ela deixou um depoimento numa parte privada do *Instagram* chamada *direct*, onde apenas os interlocutores conseguem trocar mensagens diretas e que não ficam expostas publicamente. A “racista reversa”, nome pela qual essa pessoa escolheu para colocar na pesquisa, autorizou a transcrição desse depoimento.

Com esse valor afro-brasileiro, a cooperatividade, podemos relacionar a construção da HQ Inspirações, a quarta narrativa. A construção da identidade, da autoestima e o combate ao racismo, não é algo individualizado. A música que inspira essa HQ enaltece algumas mulheres negras de diferentes áreas de atuação. Portanto, o bem-estar individual está intrinsecamente ligado ao bem-estar das mulheres coletivamente, o que me remete aos conceitos do ubuntu e do aquilombamento.

Essa HQ, foi divulgada propositalmente, em um dia 25 de julho, data na qual se celebra o Dia Nacional de Tereza de Benguela, uma líder quilombola, e Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha. Além de divulgado, em formato estático, uma apresentação onde as imagens aparecem uma depois das outras com música de fundo que na rede social onde foi compartilhado se chama *reel*, foi, também, utilizado para divulgação e reproduzido 2285 vezes⁸⁵.

A ludicidade está presente na quinta HQ. Segundo BROWN (*apud* NOGUERA, 2019, p. 63), a brincadeira e o brincar são necessários para a sobrevivência, é uma atitude profunda que está conosco enquanto humanidade há milhares de anos,

⁸⁵ RUFINO, Laís. INSPIRAÇÕES para um dia que não é para demarcar uma festa, mas a LUTA da mulher negra e latino-americana. Rio de Janeiro, 25 jul. 2023. Instagram: @afrobetizar. Disponível em: <https://www.instagram.com/afrobetizar/>. Acesso em: 21 jan. 2024.

portanto, uma herança ancestral. Fomos projetados para brincar biologicamente e o brincar faz parte da nossa cultura. Para despertar o diálogo sobre a brincadeira, a quinta HQ traz à tona o mundo da brincadeira e as leituras como possibilidade brincante. De acordo com Renato NOGUERA,

a única maneira de existir é como sujeito brincante [...] A infância, assim como a brincadeira, pode ter ficado no passado; mas, nunca é tarde para nos reencontrarmos com ela (NOGUERA, 2019, p. 63).

Além da musicalidade, corporeidade, memória, cooperatividade e ludicidade, está em processo de finalização a sexta HQ, a intitulada Passos, que celebra as ancestralidades. Entretanto, não foi publicada até a data de finalização deste texto. Isso demarca a intenção de continuidade do produto educacional, mas sobretudo, no produto artístico-literário para além da pesquisa e do mestrado.

FINALIZANDO ESSA CAMINHADA...

“Se quer saber o final, preste atenção no começo.
(Provérbio africano).”⁸⁶

Desde o começo dessa caminhada acadêmica, foi a importância do texto não-verbal ou ainda, da importância de equipararmos outros textos a importância que se dá ao texto alfabético. Outro ponto importante foi a relevância das subjetividades das negritudes e disputa pelo lugar de *sujeita*. Por isso, essa pesquisa se dedicou a tecer acerca dos processos de construção de uma narrativa híbrida - texto verbal e não-verbal – onde as negritudes podem retomar seus protagonismos e os processos que antecedem a construção dos textos, portanto, os contextos nos quais estão inseridos a construção de uma HQ negra.

A construção de uma HQ negra é algo valioso, pois, a HQ é um tipo de narrativa que proporciona um envolvimento desde tenra idade. É algo necessário, pois, apesar dos grandes esforços que as negritudes exercem pela disputa no campo, também das representações, ainda não ocupamos lugar equitativo nas representatividades. As HQ são um rico gênero literário e tido como poderoso para desenvolver desde tenra idade, os mais diversos temas e habilidades. Inclusive a “UNESCO reconhece os quadrinhos como meios válidos para transmitir adequadamente uma informação” (CHINEN, 2018, p.181).

Ainda que não seja possível realizar uma mudança estrutural profunda na instituição escolar, na minha sala de aula e de muitos outros educadores, mesmo enfrentando barreiras físicas e estruturais, já percebo quebra de paradigmas de forma a tornar a sala de aula mais carregada de axé. Para um ambiente afrobetizador contribuir, também, no letramento racial, na construção identitária e da autoestima, além de axé – energia vital – é importante que haja oralidades, ludicidades, musicalidades, ancestralidades, memórias, corporeidades, circularidades, cooperatividades, e por que não, religiosidades? Todos os valores de Azoilda TRINDADE (2013), nos quais ousou acrescentar o S, para demarcar as pluralidades e omito a palavra civilizatório devido ao seu caráter embricado em

⁸⁶ Provérbio africano. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/proverbios-africanos/>

colonialidade, que certamente se distancia do intuito de Azoilda. Este trabalho pretendeu entender sobre os percursos para tornar-se afrobetizadora e como se dá a construção, o desenvolvimento e a aplicação de uma HQ negra e refletir acerca das vivências que antecedem a construção das HQ foi primordial.

A afrobetizadora, aquela que exerce a afrobetização, que surge de uma ironia. Se torna o objeto de estudo, enquanto, também, é o *tornar-se sujeita* (KILOMBA, 2019). A afrobetização é um percurso que prevê as práticas de alfabetização que não são neutras. São práticas que procuram exercer uma prática pedagógica negra para crianças descendentes de negros, através da diáspora e que ainda não têm acesso à sua história e culturas. São práticas que procuram enegrecer o currículo para que crianças negras ou não negras não cresçam com uma visão distorcida acerca das negritudes.

Faço uso da palavra afrobetizadora e afins, dentro dessa gramática própria, fruto da minha subjetividade, enquanto educadora negra, que tem uma trajetória marcada pela exposição a “uma constelação de experiências de vida”, uma ‘exposição constante ao perigo’, um ‘padrão contínuo de abuso’ que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém - no ônibus, no supermercado, em uma festa, na família, na escola, no trabalho (KILOMBA, 2019, p. 80).

Algo mais profundo que antecede inclusive a pesquisadora são os avanços conquistados pelos movimentos negros educadores para busca de direitos e equidade, passear por esse conhecimento ancestral fundamentou essa jornada. A compreensão dos percursos dos *tornar-ses*, proporcionou o encontro de algumas lacunas e possibilidades na construção das narrativas autorais. Narrativas, essas, que são voltadas para crianças negras trilharem um caminho com perspectivas outras.

A busca por materiais em HQ, que são importantes para as infâncias e de narrativas afrorrefenciadas construídas por autorias negras e composta por personagens que representem as negritudes, foi indispensável antes e durante a construção da HQ Turma do Ubuntu. Assim, foi possível compreender as camadas do tornar-se e a construção de narrativas coerentes com o que eu aponto que falta no campo literário-artístico para as infâncias negras.

Devido a sua relação intrínseca entre imagem, oralidade e narrativas, as HQ são uma forma de narrativa popular, também, entre a crianças, poderiam ser mais uma alternativa para trazer para o cotidiano delas a questão racial, visto que para

essa temática ainda carecemos de material adequado e interessante para as mais diferentes fases da infância. Através de diversos dispositivos culturais, é possível contribuir para o desenvolvimento da autoestima e da identidade das crianças negras, para prevenir o racismo e para disseminar a cultura e história africana e afrodiaspórica, a HQ pode ser um deles. Entretanto, ainda é pouco encontrada essa perspectiva nas histórias, especificamente em quadrinhos, e principalmente construídas por negros enquanto sujeitos. Como afirma Chinen (2018), a riqueza que representa a cultura e história africanas e afrodiaspóricas precisam ser transmitidas e cabe a escola e às HQ essa função (CHINEN, 2018, p. 181).

Como as narrativas em quadrinhos são produtos desta sociedade, portanto, não são neutras, poderíamos afirmar que nelas existe uma intencionalidade. A racialização e a disputa por representatividade são campos de disputa ideológica e social. O movimento negro das mais diversas formas foi alcançando espaço, também, nesse tipo de narrativa multimodal, as HQ. Há caminhos a percorrer com relação a isso até alcançarmos uma equidade.

É relevante frisar que as HQ Negras foram encontradas, porém, possuem conhecimento acerca dela e utilização ainda restritas. No cotidiano escolar, já encontramos acervo de literatura infantil que contribuem para a construção das identidades negras e, também, é crescente a utilização dessas literaturas em livros e materiais didáticos. E que, enquanto parte-sujeito-agente-parceira(o) da construção de HQ negra enquanto produto educacional, esse processo, também, me forja afrobetizadora.

A espontaneidade esperada acerca das narrativas divulgadas via rede social foi limitada. Foi necessária a solicitação explícita de um retorno acerca da HQ Turma do Ubuntu, ainda assim, o tempo foi mais uma vez um limitador. Essa solicitação antecedeu o período de finalização do ano letivo e férias, isso provavelmente pode ser apontado como um dos motivos do retorno menor que o esperado. Uma outra limitação foi quantitativa. Foram produzidas seis narrativas sendo cinco finalizadas e divulgadas.

Seria relevante refletir sobre a utilização destas HQ negras encontradas pelo caminho. Convidar estes outros autores de HQ negras como Renato Nogueira, Rafael Calça, Jefferson Costa, Kiusam de Oliveira e Viviane Rodrigues para realizar uma troca de conhecimento ou até para um encontro público (ainda que de forma

virtual) poderia nos levar a encontrar outros autores e outras possibilidades de HQ negras.

Entretanto, essas possibilidades esbarraram no tempo que temos para a realização de uma pesquisa. Estas limitações podem nos levar a realização de estudos futuros e de uma continuidade desde e, também, a partir deste trabalho. Estou aqui a finalizar esta caminhada, mas ainda existem esses e outros caminhos possíveis. Esse caminhar não finaliza com o encerramento desta parte do percorrer.

REFERÊNCIAS (ALÉM DAS) BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Pólen Livros, 2019.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**, 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ANDRADE, Vanessa. **O Muleke e o afrobetizar**: Sankofa em dias de destruição. Tese. (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2019.

ARAGÃO, Jorge. **Coisa de pele**. YouTube, 1986. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=NJvn_6QuK8c.

ARAUJO, Débora Oyayomi Cristina de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil**: análise de resultados. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades—CEERT, p. 194-220, 2012.

BÂ, Amadou Hampaté *et al.* **A tradição viva**. In: História geral da África, v. 1, p. 167-212, 2010.

BAIÃO, Jonê Carla; BARREIROS, Cláudia; SANTOS, Margarida. "Eu aprendi a ler no final": reflexões sobre diferentes tempos e processos de aprendizagem. **Revista Digital Formação em Diálogo**, v. 2, n. 1, p. 40-53, 1 mar. 2019. Disponível em: <http://revistadigitalformacaoemdialogo.blogspot.com/p/n-1.html>. Acesso em: 6 abr. 2023.

BAIÃO, Jonê Carla. "Se eles fazem mil, temos de fazer mil e um"- E ela fez! trajetória acadêmica de uma doutora negra nos anos 1970. **Revista TransVersos**, n. 21, 2021. p. 222-240. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/54964>.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2006.

BARROS, Caroline D. S. F. D.; RANGEL, Ingrid R. D. G. Contribuições das obras de Monteiro Lobato para a alfabetização e o letramento: uma breve análise da última década. **Revista Philologus**, v. 28, n. 84 , 2022. p. 482-491.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2022.

BRANDÃO, Daniel. A linguagem dos quadrinhos. In: NETTO, Raymundo; VERGUEIRO, Waldomiro. **Coleção quadrinhos em sala de aula: estratégias, instrumentos e aplicações**. Fortaleza/ CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

BRASIL. **Lei nº. 10.639**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

BRASIL. **Lei nº. 11.645**. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 10. mar. 2008.

CAGNIN, Antônio Luís. **Os quadrinhos**. São Paulo, Ática. 1975.

CALÇA, Rafael; COSTA, Jefferson. **Jeremias Pele**. 1ed. São Paulo: Panini, 2018.

CALÇA, Rafael. Prefácio In: MIR, Alex. **Orixás: os nove Eguns**. Editora Peirópolis, 2022.

CANDAU, Vera M. (Org.). **Magistério: construção e cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARMO, Eliane F. B. M. D. **História da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra**. Salvador: Artegraf, 2016. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma_2014/Eliane_Fatima_Boa_Morte_Do_Carmo.pdf.

CAVALLEIRO, Eliane D. S. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane D. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CHINEN, Nobuyoshi. **O papel do negro e o negro no papel: representação e representatividade dos afrodescendentes nos quadrinhos brasileiros**. Tese (Doutorado em Comunicações e Artes). Universidade de São Paulo. 2012.

CHINEN, Nobu. Uso dos quadrinhos no ensino da cultura negra. In: NETTO, Raymundo; VERGUEIRO, Waldomiro. **Coleção quadrinhos em sala de aula: estratégias, instrumentos e aplicações**. Fortaleza/ CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

DOMÊNICO, Deivid et al. **História pra ninar gente grande**. Intérprete: Marquinhos Art`Samba. Spotify, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/5ofP0ayCr1BAMVxvsmyx7x?si=9b26352e711d4db4>.

DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabella R. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>.

DUH, DJ *et al.* **AmarElo** (Sample: Sujeito de Sorte – Belchior). Spotify, São Paulo, 2019. Disponível em:

<https://open.spotify.com/track/5p3Llly38s0QQNoSTwbZXX?si=a2a6fc5983c5494f>.

EISNER, Will. **Narrativas gráficas**: princípios e práticas da lenda dos quadrinhos. São Paulo: Devir, 2008.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. In: ALEXANDRE, Marcos A. **Representações performáticas brasileiras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Editorial Malê, 2016a.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'Água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016b.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017a.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017b.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabella R. **Escrivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

Disponível em: [https://www.itausocial.org.br/wp-](https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf)

[content/uploads/2021/04/Escrivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf](https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf).

FAILLA, Zoara (org.). **Retrato da leitura no Brasil**. Sextante. Rio de Janeiro. 2021.

FARIAS, Carla Cristina Goulart. **Os NEABI's como espaços de problematização e aprendizagem dos processos históricos e culturais dos povos africanos e afro-**

brasileiros: vivências na educação básica. 2022. Dissertação (Mestrado) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: http://www.ppgeb.cap.uerj.br/wp-content/uploads/2022/08/Dissertacao_Carla-Farias-REVISaO-CONCLUiDA.pdf. Acesso em: 6 set. 2023.

FELISBERTO, Fernanda. Escrivivência como rota de escrita acadêmica. In: DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabella R. **Escrivivência:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrivivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>.

FERREIRA, Aparecida D. J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, 2014. p. 236-263.

FERREIRA, Aparecida D. J. **Letramento racial crítico:** através de narrativas autobiográficas. Ponta Grossa/PR: Editora Estúdio Texto, 2015.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade:** Projeto pedagógico. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, Gabriel Gonçalves; GUERRINI, Daniel; DUTRA, Alessandra. O Mestrado Profissional em Ensino e os produtos educacionais: a pesquisa na formação docente. **Porto das Letras**, v. 2, n. 1, p. 100-114, 2016.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada:** um estudo sobre a história do negro na educação brasileira. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GAMARRA, Victoria S. C. **Documental Victoria Santa Cruz – Negro es mi Collor**. TV PERU - Programa Retratos. Lima. YouTube, 2008. Disponível em: Parte 1- <https://www.youtube.com/watch?v=Fx4ZiluO6gE&t=6s> Parte 2- <https://www.youtube.com/watch?v=5d1oabypXQc> Parte 3- <https://www.youtube.com/watch?v=oBRInWFP1j0>.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução dos estereótipos ou ressignificação cultural**. Revista brasileira de Educação, n. 21, 2002. p.40-51.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL Educação anti-racista: Caminhos Abertos pela lei 10.639. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteira, v. 12, n. 1, 2012. p. 98-109.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3. ed. rev. amp. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GONZALEZ, Lélia. "A categoria político-cultural de amefricanidade". **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988

HALL, Stuart. **A identidade em questão: a identidade cultural na pós-modernidade**, v. 10, 2006.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

INSTITUTO DE ARTE TEAR. **Escrevivência, oralitura**: Conceição Evaristo, Leda Maria Martins, mediação, Lucia Castello Branco. YouTube, [s.l.], 03 set. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GMse92ubeXY>. Acesso em: 12 set. 2021.

JUSTINO, Gessica; ROBERTO, Frank W. Afrobetizar: uma possibilidade de ação educativa a partir da afirmação e fortalecimento da negritude em comunidades. **Revista UFG**, v. 15, n. 15, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48526>.

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

KI-ZERBO, Joseph et al. **História Geral da África**: Vol. I: Metodologia e pré-história da África. UNESCO, 2010.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

LOPES, Nei. **Dicionário literário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

MANO A MANO. **Mano Brown recebe Sueli Carneiro**. Entrevistada: Sueli Carneiro. Entrevistadores: Mano Brown. Podcast. Spotify, MugShot e Boogie Naipe. São Paulo. 2022. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2eTloWb3Nrjmog0RkUnCPr?si=kys8Jp9-S9-TsKKsybZq-Q> Acesso em: 22 jul. 2022.

McCLOUD, Scott. **Desvendando as histórias em quadrinhos: a arte invisível**. São Paulo: MBooks, 1995.

McCLOUD, Scott. **Reinventando os Quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2006.

MELO, Glenda C. V. D. Performatividade de raça interseccionada por gênero e sexualidade em uma roda de conversa entre mulheres negras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, 2021. p. 6-15.

MENEZES, Remerson B.; BUSSONS, Aline M. F. Racismo na literatura infantil brasileira: um olhar sobre Reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato. **Miguilim-Revista Eletrônica do Netlli**, v. 10, n. 4, 2022. p. 1430-1442.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2004.v1.26. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/26>. Acesso em: 24 jan. 2023.

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

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

NASCIMENTO, Elisa L. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2013.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NETO, Marcolino Gomes de Oliveira. Entre o grotesco e o risível: o lugar da mulher negra na história em quadrinhos no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. 65-85, 2015.

NETTO, Raymundo; VERGUEIRO, Waldomiro. **Coleção Quadrinhos na Sala de Aula: estratégias, instrumentos e aplicações**. Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e africanidades**, v. 3, n. 11, p. 1-16, 2010.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 3, n. 6, 2012. p. 147-150. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_noguera_-_ubuntu_como_modos_de_existir.pdf.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infância, Ubuntu e Teko Porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivista. **Childhood & philosophy**, v. 14, n. 31, 2018. p. 625-644. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-59872018000300625&script=sci_arttext&tlng=pt.

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 31, 2019. p. 53-70. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28256>.

NOGUERA, Renato. Denúncias e pronúncias: estudos afroperspectivistas sobre infâncias e educação das relações étnico-raciais. **Childhood & philosophy**, v. 16, 2020.

NUNES, Míghian D. F. Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. **Latitude**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616>.

O SENHOR do Trem. 24 ago. 2022. 1 vídeo (10 min 55 s). Publicado pelo canal Campo 4 Produções Cinematográficas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qB0gclNpCVQ>. Acesso em: 6 ago. 2023.

OBENGA, Théophile. **Fontes e técnicas específicas da história da África– Panorama Geral.** História geral da África, v. 1, p. 59-76, 2010.

OLIVEIRA, Celso Luiz de (“s.d.”). **Ao feto com afeto.** [Manuscrito não publicado]

OLIVEIRA, Kiusam. **Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias:** reencantando corpos negros. Feira Literária Brasil-África de Vitória - ES; v. 1, n. 3, 2020.

OLIVEIRA, Kiusam. **Tayó em quadrinhos.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

OLIVEIRA, Kiusam *et al.* **Guia de apoio às educadoras e aos educadores:** Tayó em quadrinhos. São Paulo: EDITORA SCHWARCZ S.A., 2022. E-book. Disponível em: https://cdl-static.s3-sa-east-1.amazonaws.com/SalaProfessor/Materiais/PDFs/GuiaProf_TayoHQ.pdf. Acesso em: 27 jan. 2023.

PAIVA, Rodrigo Sérgio Ferreira de; et al. A evolução da presença negra na maucício de sousa produções: o reflexo do pensamento decolonial nos quadrinhos nacionais. **Liinc em Revista**, v. 17, n. 2, p. e5764, 30 nov. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18617/liinc.v17i2.5764>. Acesso em: 6 set. 2023.

PEIXOTO, Fabiana L. **Afrobetizar:** análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos do Ensino Médio. Tese. Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos. UFBA - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Salvador/ BA. 2011.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil.

REIS, William. Vila Cruzeiro: um legado da cultura negra no Rio. **Veja RIO**, Rio de Janeiro, jul. 2020. Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/coluna/william-reis/vila-cruzeiro-legado-rio/> Acesso em: 12 jul. 2020.

ROSA JUNIOR, Paulo A. F. D. Por uma educação literária antirracista: "Reinações de Narizinho" em novas edições. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 18, 2022.

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

SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade. Escrivivência: conceito literário de identidade afro-brasileira. In: DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabella R. **Escrivivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrivivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>.

SANKOFA. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/about>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SANTOS, Carla L. N. D.; DANTAS, Tânia R. Processos de afrobetização e letramento de (re)existências na Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623696659>.

SANTOS, Sandro Lopes dos. **Design Afirmativo em contextos afrodiáspóricos na animação seriada brasileira**. 2020. 207 p. Tese (doutorado) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/50912/50912.PDF>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SILVA, Heloise da Costa. **O Projeto Entrelivros**: (re)construindo identidades negras a partir da afroperspectividade nas séries iniciais do Ensino Fundamental. 2019. 191f.

Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – CEFET/RJ, Rio de Janeiro/RJ, 2019.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou, as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. [S. l.]: LeBooks, 2019. Disponível em: <https://lebooks.com.br/>.

SILVA, Fernanda P. **Super-heróis negros e negras**: referências para a educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais). CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro. 2018.

SOARES, Magda B. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In: ZACCUR, Edwiges (org). A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUSA, Mauricio de. **Maurício**: a história que não está no gibi. Rio de Janeiro: Primeira Pessoa, 2017.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Negritude, letramento e uso social da oralidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repesando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

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

SOUZA, Neusa S. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TALLEI, Jorgelina; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LIBERALI, Fernanda Coelho. Sentipensante. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens**:

decolonialidades e epistemologias outras. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

TRINDADE, Azoilda L. D. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: TRINDADE, Azoilda L. D.; BRANDÃO, Ana P. **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TRINDADE, Azoilda L. D. **Africanidades brasileiras e educação**: salto para o futuro. TV escola/MEC. Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w8rG8jFza0E>

VELOSO, Abraão. Tecnologia Ancestral Africana: Símbolos Adinkra. **Espaço do Conhecimento UFMG**, 2022. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkra/>. Acesso em: 07 jan. 2023.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: BARBOSA, Alexandre (org). **Como usar quadrinhos em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

VILAÇA, Aline S. Neves. “**Diz!!! Jazz é dança**”: estética afrodiaspórica, pesquisa ativista e observação cênico-coreográfica. Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2016.

ZIVIANI, Denise. **A cor das palavras**: a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação. Mazza Edições, 2012.