



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

LUCIANE PIRES FELIPE

ALFABETIZAÇÃO, ENSINO DE HISTÓRIA E LETRAMENTO RACIAL NOS ANOS
INICIAIS

RIO DE JANEIRO

2025

Luciane Pires Felipe

ALFABETIZAÇÃO, ENSINO DE HISTÓRIA E LETRAMENTO RACIAL NOS ANOS
INICIAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto
de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Ensino de História.

Orientador/a: Prof.^a Dr.^a Giovana Xavier da Conceição Cortes

RIO DE JANEIRO

2025

CIP - Catalogação na Publicação

F315a Felipe, Luciane Pires
Alfabetização, Ensino de História e Letramento
Racial nos Anos Iniciais / Luciane Pires Felipe. --
Rio de Janeiro, 2025.
70 f.

Orientador: Giovana Xavier da Conceição Cortes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional,
2025.

1. Letramento racial. 2. Educação antirracista.
3. Roda de leitura. 4. Mulheres negras. 5. Prática
docente. I. Cortes, Giovana Xavier da Conceição ,
orient. II. Título.

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA

Aos onze dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e cinco, por via remota, conforme resolução CEPG 310/2024, realizou-se a prova do trabalho final / dissertação de mestrado em Ensino de História, intitulada: “Alfabetização, ensino de história e letramento racial nos anos iniciais”, de autoria da Candidata Luciane Pires Felipe, aluna do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da UFRJ. A Comissão Examinadora esteve constituída pelos professores: Giovana Xavier, Presidente, Warley da Costa (UFRJ) e Rosangela Malachias (FEBEF).

Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a candidata foi aprovada pela Comissão Examinadora, com o seguinte parecer:

A banca reconhece o trabalho como relevante para o campo de formação de professoras e professores da educação básica na perspectiva antiracista, ressalta o papel autoral da mestranda na criação de materiais paradidáticos, porém recomenda revisão no tocante às normas da ABNT e as questões históricas, historiográficas e pedagógicas apontadas, em especial: nomeação das sujeitas e sujeitos da pesquisa, detalhamento da sua história profissional e aprofundamento da apresentação das teorias do campo da alfabetização.

Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **GIOVANA XAVIER DA CONCEICAO CORTES**
Data: 11/12/2025 11:20:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

GIOVANA XAVIER

Documento assinado digitalmente
 **WARLEY DA COSTA**
Data: 15/12/2025 05:53:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

WARLEY DA COSTA

Documento assinado digitalmente
 **ROSANGELA MALACHIAS**
Data: 15/12/2025 08:04:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ROSANGELA MALACHIAS

Vozes-Mulheres

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela*

*A minha voz ainda
ecoou versos perplexos
com rimas de sangue*

e

fome.

*A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.*

Conceição Evaristo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Senhor do Universo, por iluminar meus caminhos e conceder-me força para perseverar até alcançar este momento.

Em memória de meu amado pai, **Horácio Felipe**, que me ensinou a valorizar os estudos, o hábito da leitura e a apreciar músicas que, até hoje, embalam minha trajetória de vida.

À minha mãe, **Maria José Pires Felipe**, amiga e companheira, presença firme e amorosa em todos os momentos. Agradeço profundamente pelo apoio, cuidado e dedicação, especialmente nos períodos em que mais precisei. Seu exemplo de resiliência, afeto e esperança foi essencial nos dias mais difíceis. Sua presença constante constitui uma fortaleza em minha vida.

Agradeço pela vida preciosa de meu filho, **João Paulo Felipe dos Santos**, razão maior de minha existência. Sou grata pelas vivências cotidianas, pelas brincadeiras, pelo convívio familiar e, sobretudo, pelos momentos de alegria e risadas que tornam mais leve a caminhada.

Ao meu companheiro de jornada, **Paulo José Assumpção**, agradeço pelo apoio, pela presença constante e por não permitir que eu desistisse diante dos desafios. Mesmo diante de inúmeras demandas, esteve ao meu lado, incentivando, apoiando e compartilhando cada etapa deste percurso.

À minha irmã, **Erica Pires Felipe**, agradeço pelas conversas, pelos desabafos, pelo afeto e pelo apoio constante ao longo da vida. Registro, de modo especial, minha gratidão por ter cuidado de meu filho durante o período em que estive gravemente enferma, fazendo toda a diferença naquele momento.

Aos meus sobrinhos-filhos, **Isabelle Felipe** e **Vinícius Felipe**, expresso minha eterna gratidão por estarem presentes quando mais precisei, pelas conversas, pelo apoio emocional e pela valiosa ajuda com as questões digitais, fundamentais para a realização deste trabalho.

À minha orientadora, **Giovana Xavier**, agradeço pela humanidade, compreensão e acolhimento nos momentos mais delicados deste percurso. A participação em seu grupo de pesquisa, **PET - Intelectuais Negras UFRJ**, foi fundamental para o amadurecimento das ideias e reflexões que sustentam esta dissertação. Minha sincera gratidão pela orientação e pela caminhada compartilhada.

À turma do **ProfHistória**, agradeço pelas trocas, pelos desafios enfrentados coletivamente, pelos debates e pelo apoio mútuo que marcaram essa trajetória formativa.

Aos amigos e à equipe diretiva do **GET Medalhista Robson Donato**, registro minha profunda gratidão. Em especial, agradeço a **Deise, Camila, Guilherme, Rodrigo, Dayana e Marco** pelo apoio constante durante minha ausência na escola. Sem essa colaboração, não teria sido possível cursar as disciplinas do mestrado.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar, a partir de uma narrativa autobiográfica, como se constrói e se desenvolve o letramento racial nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa se fundamenta na prática docente da autora, com 25 anos de experiência nas redes pública municipal e estadual do Rio de Janeiro, e utiliza a roda de leitura como principal instrumento metodológico. O estudo propõe a criação e aplicação de um jogo educativo como recurso complementar às rodas de leitura, com foco em narrativas de mulheres negras, que tiveram papel relevante na história e na cultura afro-brasileira. O trabalho nasce de inquietações vividas em sala de aula. Tais experiências motivaram a autora a refletir sobre a importância de práticas pedagógicas voltadas à educação antirracista, capazes de promover a valorização das identidades afro-brasileiras desde os primeiros anos escolares. A dissertação estrutura-se em três capítulos: o primeiro aborda o lugar de fala da professora e a influência de sua trajetória pessoal e profissional; o segundo apresenta o projeto de roda de leitura com fichas temáticas sobre mulheres negras. Já o terceiro desenvolve a proposição didática do jogo educativo, articulando teoria, prática e escrevivência. Assim, a pesquisa reafirma o papel da escola como espaço de construção de saberes, de escuta e de reconhecimento das múltiplas identidades, demonstrando que o letramento racial, aliado à leitura e à escrita, é um caminho essencial para a formação cidadã e crítica das crianças.

Palavras-chave: Letramento racial; Educação antirracista; Escrevivência; Alfabetização; Roda de leitura; Mulheres negras; Prática docente.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate, through an autobiographical narrative, how racial literacy is constructed and developed in the early years of elementary school. The research is based on the author's teaching practice, with 25 years of experience in the municipal and state public school systems of Rio de Janeiro, and uses the reading circle as its main methodological tool. The study proposes the creation and application of an educational game as a complementary resource to reading circles, focusing on narratives of Black women who played a relevant role in Afro-Brazilian history and culture. The work stems from concerns experienced in the classroom. These experiences motivated the author to reflect on the importance of pedagogical practices focused on anti-racist education, capable of promoting the appreciation of Afro-Brazilian identities from the earliest school years. The dissertation is structured in three chapters: the first addresses the teacher's place of speech and the influence of her personal and professional trajectory; The second presents the reading circle project with thematic cards about Black women; and the third develops the didactic proposition of the educational game, articulating theory, practice, and lived experience. Thus, the research reaffirms the role of the school as a space for the construction of knowledge, listening, and recognition of multiple identities, demonstrating that racial literacy, combined with reading and writing, is an essential path for the civic and critical education of children.

Keywords: Racial literacy; Anti-racist education; Lived experience; Literacy; Reading circle; Black women; Teaching practice.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAGE	Agente de Acompanhamento de Gestão Escolar
BN	Biblioteca Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FEUC	Fundação Unificada Campograndense
PEF	Professor do Ensino Fundamental
GERER	Gerência de Relações Étnico-Raciais
GET	Ginásio Educacional Tecnológico
INSS	Instituto Nacional Seguro Social
MNU	Movimento Negro Unificado
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
SEEDUC-RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SMERJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
TELERJ	Telecomunicações do Estado do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. A SALA DE AULA É O MEU LUGAR DE FALA.....	14
1.1. Um pedaço do que sou.....	15
1.2. ganhando vidas.....	22
2. A RODA É DE LEITURA.....	26
2.1. Organizando a roda.....	26
2.2. Alfabetizando na roda.....	28
2.3. Letramento racial na roda.....	41
3. CONSTRUINDO MEMÓRIAS.....	46
3.1. Uma educação antirracista.....	47
3.2. O Movimento Feminista Negro.....	53
3.3. Proposição Didática.....	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
ANEXO I.....	67

INTRODUÇÃO

O objetivo desta dissertação de mestrado é investigar, por meio de uma narrativa autobiográfica, como se constrói e se desenvolve o letramento racial nos anos iniciais do ensino fundamental. Este processo de desenvolvimento da alfabetização e do letramento racial será acompanhado por meio de um instrumento pedagógico amplamente utilizado nesse ciclo escolar: a roda de leitura. Como recurso complementar - as referidas rodas de leitura - propõe-se a criação e aplicação de um jogo educativo, que será utilizado após a apresentação de diversas narrativas de mulheres negras que desempenharam papéis significativos na história e na cultura afro-brasileira. A partir dessas narrativas pretende-se fomentar reflexões que contribuam para a construção de uma consciência racial crítica desde os primeiros anos da escolarização.

Minha trajetória docente, construída ao longo de 25 anos de atuação nas redes municipal e estadual de ensino do Rio de Janeiro foi fundamental para a escolha do tema desta dissertação. Ao longo desse percurso, especialmente como professora regente de turma nos anos iniciais do ensino fundamental com carga horária de 40 horas semanais, tive contato direto com os desafios cotidianos enfrentados no processo de alfabetização e letramento dos estudantes.

Nos últimos anos, a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro implementou um material didático de uso obrigatório para todos os anos do ensino fundamental. Embora esse material se mostre limitado no que diz respeito ao aprofundamento do letramento dos alunos, ele se destaca por apresentar conteúdos significativos sobre a cidade do Rio de Janeiro, especialmente no tocante à valorização da cultura negra. Tal característica despertou-me o interesse em refletir e aprofundar a temática do letramento racial, articulando minhas experiências práticas em sala de aula com uma perspectiva crítica e formativa.

Assim, a proposta desta pesquisa surge da necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que não apenas contemplem o ensino da leitura e da escrita, mas que também promovam uma educação antirracista desde os primeiros anos escolares. A escolha por uma abordagem autobiográfica permite refletir sobre como minha vivência profissional contribuiu para a construção de uma consciência pedagógica voltada para o letramento racial, entendendo-o como uma ferramenta essencial para a formação cidadã e a valorização das identidades afro-brasileiras no espaço escolar.

Durante a utilização do material pedagógico disponibilizado pela Rede Municipal, observei que ele apresentava uma abordagem voltada para os lugares de memória da cidade do Rio de Janeiro, especialmente aqueles relacionados à identidade negra. Bairros como Madureira e o Centro da cidade eram destacados por seus marcos históricos e culturais, considerados fundamentais para a constituição da cultura afro-brasileira no contexto carioca.

A exposição desse conteúdo aos alunos dos anos iniciais, que são naturalmente curiosos devido à sua faixa etária, suscitou diversos questionamentos.

Durante minha prática docente, vivenciei situações que evidenciaram a urgência de se discutir o letramento racial nos anos iniciais. Uma dessas experiências ocorreu quando uma aluna negra se dirigiu à minha mesa para relatar que havia sido chamada de “preta” por um colega. Ambos eram negros de pele retinta. Ainda que não tenha ficado claro se o termo foi utilizado de forma pejorativa, isso foi o que me fez perceber a ausência de reconhecimento por parte das crianças em relação à sua identidade racial. Tal fato é particularmente preocupante, considerando que atuo em uma comunidade majoritariamente composta por pessoas negras e pardas, e reforça a importância de se trabalhar a construção identitária desde os primeiros anos da vida escolar.

Esse episódio motivou-me a refletir com mais profundidade sobre as questões raciais presentes no cotidiano escolar. Pouco tempo depois, participei do Exame Nacional do ProfHistória e, para minha grata surpresa, fui aprovada. O retorno à universidade reacendeu em mim o desejo de investigar essas questões com mais rigor e fundamentação teórica, culminando na escolha do tema desta pesquisa. A vivência descrita, somada a outras experiências anteriores, impulsionou minha decisão de estudar como o letramento racial pode ser promovido nos anos iniciais, por meio de práticas pedagógicas sensíveis às realidades dos alunos.

O letramento racial, nesse contexto, apresenta-se como uma necessidade urgente.

A presente dissertação tem como objetivo investigar, por meio de uma narrativa autobiográfica, como se desenvolve o letramento racial nos anos iniciais do ensino fundamental. Busca-se compreender de que forma a prática docente, aliada a instrumentos pedagógicos como a roda de leitura, pode contribuir para a formação de uma consciência racial crítica, inclusiva e respeitosa.

A proposta metodológica baseia-se na utilização da roda de leitura como espaço privilegiado de escuta, troca e construção coletiva de saberes. É nesse ambiente — simples, mas profundamente significativo — que alunos e professores compartilham histórias, constroem sentidos e desenvolvem projetos. A sala de aula, ainda que modesta em estrutura,

torna-se um território fértil para a imaginação, o diálogo e a descoberta. Foi nesse espaço que percebi a importância de acolher o universo infantil, em que desenhos e grafismos assumem significados simbólicos e emocionais, servindo como ponto de partida para o processo de alfabetização e letramento.

Percebi, ao longo de minha trajetória, que sou composta por uma mistura de vivências, narrativas e signos gráficos. Aqueles desenhos entregues pelas crianças ao final das aulas, muitas vezes compostos por rabiscos e traços aparentemente aleatórios, expressam afetos, aprendizados e, sobretudo, o início da construção da linguagem escrita. Inspirando-me em Conceição Evaristo, compreendo que há, nesses grafismos, uma escrita do vivido — sinais que antecedem as palavras e revelam um despertar para o mundo da linguagem. É nesse universo, onde errar é parte essencial do processo de aprender, que convido a leitora a refletir sobre como a roda de leitura pode se tornar um espaço de letramento racial, rico em histórias, memórias e significados profundos para as crianças.

O trabalho está estruturado em três capítulos, que se articulam entre experiências pessoais, fundamentos teóricos e práticas pedagógicas.

No primeiro capítulo, intitulado “Meu lugar de fala é a sala de aula”, relato minha trajetória de vida pessoal e acadêmica, desde o ensino fundamental até a minha entrada no ProfHistória UFRJ. Destaco a importância do lugar de fala de uma professora na sala de aula, evidenciando como suas vivências pessoais e acadêmicas influenciam sua prática pedagógica. Essa reflexão reforça a ideia de que a experiência e a identidade da docente são elementos essenciais para a construção de uma prática educativa mais sensível e contextualizada.

No segundo capítulo, intitulado “A roda é de leitura”, apresento um projeto voltado para a valorização da trajetória de mulheres negras na história do Brasil. Desenvolvi, com a turma do quarto ano, uma proposta de roda de leitura que utilizou pequenas fichas temáticas. Nessas fichas, eram abordados assuntos como identidade, letramento racial e questões de gênero, sempre a partir da perspectiva de mulheres negras que deixaram sua marca na sociedade.

Durante os encontros, compartilhei com as crianças histórias de figuras femininas negras que contribuíram significativamente para a construção do país. A proposta despertou grande interesse: os alunos fizeram perguntas pertinentes, demonstraram curiosidade e se envolveram em discussões que evidenciaram um olhar atento e reflexivo sobre o papel da mulher negra na sociedade.

A experiência foi extremamente positiva. Através das leituras e diálogos, foi possível promover um espaço de escuta, troca e construção de saberes, favorecendo o desenvolvimento

do pensamento crítico desde os primeiros anos escolares. O projeto das fichas de leitura revelou-se uma ferramenta potente para fomentar reflexões sobre diversidade e pertencimento.

Com essa iniciativa, busco reafirmar o papel do ensino como agente de transformação, utilizando a leitura como meio para uma educação antirracista, comprometida com o reconhecimento e a valorização das múltiplas identidades que compõem a história brasileira.

No terceiro capítulo, intitulado “Construindo Memórias”, apresento o desenvolvimento da proposição didática elaborada em consonância com as discussões promovidas nas rodas de leitura e em diálogo com a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Essa proposição surge como uma resposta prática e reflexiva à necessidade de fortalecer uma educação antirracista, integrando o ensino da leitura e da escrita à valorização das identidades negras e ao reconhecimento do protagonismo de mulheres negras na história do Brasil.

Nesse contexto, as narrativas que evidenciam as trajetórias e conquistas dessas mulheres funcionam como um potente instrumento de mediação pedagógica, favorecendo o desenvolvimento do letramento racial e promovendo discussões críticas sobre as relações étnico-raciais no cotidiano escolar

A culminância dessa proposta materializa-se na criação de um jogo da memória, concebido como recurso didático complementar às rodas de leitura. O jogo reúne imagens e informações sobre mulheres negras que tiveram papel relevante na cultura, na arte, na educação e na luta por direitos, possibilitando que os estudantes aprendam de forma lúdica e participativa. Assim, o jogo da memória se constitui como parte integrante da proposição didática de educação antirracista, estimulando o reconhecimento da diversidade, o respeito às diferenças e a construção de uma consciência racial crítica desde os primeiros anos do ensino fundamental.

Dessa maneira, o capítulo evidencia como a integração entre a Lei 10.639/03, as orientações da GERER, a roda de leitura e o jogo da memória permite que o espaço escolar se transforme em um território de memória, valorização e resistência, reafirmando o compromisso da prática docente com uma educação que reconhece e celebra as múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira.

1. A SALA DE AULA É O MEU LUGAR DE FALA

A partir das reflexões propostas por bell hooks (1995), que destaca a atividade intelectual como elemento essencial na luta pela libertação e na descolonização do pensamento — um processo capaz de transpor fronteiras (HOOKS, 2013) — somos conduzidos por caminhos diversos que promovem discussões profundas sobre a questão racial e o ativismo das mulheres negras. Tais reflexões não se restringem ao campo das ideias, mas ganham concretude na prática cotidiana, como, por exemplo, no espaço da sala de aula (HOOKS, 2013).

Construo esta narrativa a partir da minha trajetória pessoal e profissional. A inspiração para escrever sobre minha prática docente, desenvolvida ao longo de 26 anos de atuação no magistério, surgiu no contexto dos debates promovidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “Intelectuais Negras” da UFRJ, coordenado pela professora Giovana Xavier. Inicialmente, essa proposta parecia distante e até impensável para mim, especialmente por exigir que eu me reconhecesse como sujeito de conhecimento (KILOMBA, 2021) e que minha prática pedagógica fosse compreendida como objeto legítimo de pesquisa. O primeiro capítulo foi discutido em diferentes momentos no grupo, e as devolutivas recebidas foram enriquecedoras. Entre as sugestões feitas pelos colegas, a que mais me marcou foi a recomendação para que eu narrasse não apenas minha prática docente, mas a forma como ela foi construída a partir de uma perspectiva antirracista.

O debate de ideias no grupo de pesquisa levou-me a considerar essa questão, visto que a carta de intenção com meu objeto de pesquisa era outro: falar sobre a presença e a ausência de mulheres negras no material didático da prefeitura do Rio de Janeiro. Uma mulher, negra, pobre, professora de uma comunidade carente e violenta (dominada pela milícia) do Rio de Janeiro. Sob esse prisma, escrevo este capítulo da minha dissertação de mestrado, narrando minha história como mulher negra, professora dos alunos da rede estadual e municipal do Rio de Janeiro

Em diálogo com Conceição Evaristo (2020) e seu potente conceito de “escrevivência” — que compreende relatos de vivência marcados pela insubordinação, descolonização, transgressão, resistência, ruptura de paradigmas e afirmação identitária — construo também meu percurso, entrelaçando minhas próprias escrevivências. A escrevivência carrega em si um lugar social, um gênero e uma experiência étnica que, embora singulares, são também coletivos. É por meio dela que mulheres negras podem registrar, através da escrita, suas próprias formas de ver, viver e interpretar o mundo. Ancorada nesse conceito, compartilho

vivências e experiências de vida por meio da escrita e da fala — formas de expressão que emergem após anos de silenciamento. Reconhecer-me como sujeito de uma história dentro do magistério foi o que me fez compreender: escrever é, antes de tudo, um ato de resistência.

Sob a ótica de Conceição Evaristo (2020) e seu conceito de *escrevivência* — narrativas que insurgem contra o silenciamento ao afirmar identidades negras e subverter paradigmas — entrelaço minhas próprias *escrevivências* às reflexões de Audre Lorde (2015), que nos convoca a “transformar o silêncio em linguagem e ação”. Assim, assumo que cada palavra que escrevo carrega um lugar social, um gênero e uma experiência étnica que, embora pessoal, se projeta no coletivo: ao registrar minhas vivências, ofereço a outras mulheres negras o espelho de que também podem escrever-se e dizer-se. Ancorada nessa parceria entre Evaristo e Lorde, compreendo que o ato de escrever e falar depois de anos de silenciamento não é mero exercício de memória, mas gesto de insubordinação, resistência e descolonização — é construir, no magistério e na vida, uma voz que se recusa a desaparecer.

1.1. Um pedaço do que sou

Sou filha de Campo Grande, na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Cresci entre esse bairro e Sepetiba, onde vivia minha avó materna, Damiana Barbosa. Todos os sábados, o caminho até sua casa era também um retorno ao que Conceição Evaristo (2020) chama de “ancestralidade em movimento”. O quintal da minha avó não era apenas chão batido — era território de afeto, lugar de memórias partilhadas, de risos e dores ditas baixinho entre uma roda de samba e outra. Ali, no som que saía do rádio — com Jovelina Pérola Negra¹, Zeca Pagodinho², Almir Guineto³, Cartola⁴ — eu fui aprendendo que a história da minha família

¹ Jovelina Pérola Negra (1944–1998) foi uma cantora e compositora brasileira emblemática, referência incontornável do samba e do pagode. Dona de uma voz rouca, forte e inconfundível, construiu um estilo próprio que a consagrou como musa do pagode carioca. Em um cenário majoritariamente masculino nos anos 1980, Jovelina destacou-se como uma das poucas mulheres a ocupar esse espaço, cantando o cotidiano, a ancestralidade e as vivências populares. Reconhecida como herdeira musical de Clementina de Jesus, sua trajetória representa uma força feminina essencial na história do gênero.

² Zeca Pagodinho (Jessé Gomes da Silva Filho, 1959) é um dos maiores expoentes do samba brasileiro. Nascido em Irajá, no Rio de Janeiro, construiu sua trajetória nas tradicionais rodas de samba do subúrbio carioca, com destaque para o Cacique de Ramos, espaço fundamental de formação e resistência cultural nos anos 1970 e 1980. Alcançou projeção nacional com o lançamento de seu primeiro disco solo, em 1986, e consolidou sua carreira com canções que se tornaram clássicos da música popular brasileira.

³ Almir Guineto (1946–2017) foi um dos grandes mestres do samba brasileiro, reconhecido pela voz rouca, marcante, e pela inovação ao adaptar o banjo ao samba, contribuindo decisivamente para a renovação do gênero. Um dos fundadores do grupo Fundo de Quintal, tornou-se referência incontornável do pagode, emplacando sucessos como *Caxambu* e *Coisinha do Pai*. Com versatilidade musical e letras que dialogam com o cotidiano popular, Almir Guineto teve papel fundamental na popularização do samba de raiz, deixando um legado profundo e duradouro na história da música brasileira.

⁴ Cartola (Angenor de Oliveira, 1908–1980) foi um dos maiores nomes do samba brasileiro e um de seus mais refinados compositores. Cofundador da Estação Primeira de Mangueira, construiu uma obra marcada por lirismo, sensibilidade e profunda riqueza melódica, eternizada em canções como “As Rosas Não Falam” e “O

não cabia nos livros didáticos, mas que ela vibrava em cada gesto, em cada música, em cada olhar.

Os meus ancestrais vieram pelos braços calejados dos meus avós lavradores, pelas mãos curvadas das mulheres da família que trabalharam como empregadas domésticas, pelos ombros dobrados dos homens que, no esforço físico, sustentaram suas casas. Minha família foi marcada por um ciclo de pobreza e invisibilidade social, como tantas outras famílias negras deste país. Mas havia ali também uma força que nos mantinha em pé — uma sabedoria ancestral que não se aprende nos bancos escolares, mas no cotidiano da luta.

Meu pai, Horacio Felipe, movido pelo desejo de romper com esse ciclo, decidiu escrever uma nova página para si — e, por extensão, para mim. Voltou a estudar já adulto, concluiu o ensino fundamental e ingressou em um curso técnico de telefonia. Seus passos o levaram até a antiga TELERJ, onde consertava telefones e, com isso, abriu caminho para que eu pudesse, mais tarde, sonhar com a universidade. Como diz Conceição Evaristo (2020, p.2), “escrevivência é escrever a vida vivida” — e a vida do meu pai foi escrita com suor e esperança.

A minha ancestralidade não é feita apenas de lembranças, mas de presenças dos que em mim habitam. Cada vez que olho para trás, vejo não um passado distante, mas um presente cheio de raízes. O quintal da minha avó, o samba que embala minhas memórias, os corpos negros da minha família resistindo no trabalho invisível — tudo isso é parte da minha escrevivência. É com essa matéria viva que fui sendo forjada: entre a dor e o afeto, entre a ausência de direitos e a abundância de dignidade.

Desde pequena, meus pais me incentivaram a ler. Foi com eles que aprendi que os livros podiam abrir janelas para o mundo, mesmo quando as portas ao nosso redor pareciam fechadas. Cultivar o hábito da leitura, ali, no contexto da minha infância, era mais do que um simples gosto — era um gesto de sobrevivência, uma forma de me preparar para sonhar alto, mesmo sabendo que o chão ao nosso redor era duro.

Foi assim, enfrentando uma realidade de poucos recursos e muitos limites, que consegui realizar um dos maiores sonhos da minha vida: entrar para o curso de História na UERJ. Essa conquista não foi só minha — foi da minha família inteira. Fui a primeira mulher negra da família a chegar a uma universidade. E esse degrau foi subido com festa, orgulho e

Mundo é um Moinho”. Criado no Morro da Mangueira, foi nesse território que lapidou seu talento e consolidou sua identidade artística. O apelido “Cartola” surgiu quando, ainda ajudante de obras, usava um chapéu-coco para proteger os cabelos. Apesar de enfrentar longos períodos de dificuldades financeiras e invisibilidade, tornou-se um ícone do samba, reconhecido pela poesia sofisticada e pela força emocional de suas composições, que seguem atravessando gerações.

emoção. Eu nunca vou esquecer do rosto do meu pai, no meu primeiro dia de aula. Ele se atrasou para o trabalho só para me acompanhar. Chegou de camisa social, calado e sorridente, me olhando como quem dizia: “vai, filha. Vai mais longe do que eu fui.”

Minha trajetória na universidade foi marcada por muita dificuldade. Morando longe dos grandes centros, eu precisava acordar às quatro da manhã para pegar o trem das 4h50. A estação era escura e deserta àquela hora, e meu pai, com todo o cuidado do mundo, me levava até lá todos os dias. O dinheiro era contado: dava para a passagem e para algumas cópias de textos. Para me manter na faculdade, ele abriu mão até do café que tomava no trabalho e passou a levar marmita. Enquanto isso, eu seguia com fome durante a manhã, comendo só quando voltava pra casa, perto das duas e meia da tarde.

Eu nunca reclamei. Porque sabia o que significava tudo aquilo. Sabia o quanto meu pai se sacrificava por mim. Ele era um homem inteligente, desses que carregavam mais saber do que os diplomas podiam reconhecer. E tinha um sonho: ver as filhas formadas. Sempre dizia para mim e minha irmã: “Vocês têm que se formar e trabalhar. Não dependam de ninguém. Mulher tem que ter o próprio sustento. O lugar de vocês é onde vocês quiserem.”

Hoje, ao lembrar dessas palavras, entendo que minha escrita, minha presença na universidade, minha formação — tudo isso também é escrevivência, no sentido que Conceição Evaristo nos ensina: é a vida vivida que se inscreve na palavra, no corpo e na memória. Meu corpo atravessado pela fome, pelo sono, pelo medo na estação escura. Mas também pela esperança, pelo amor, pela força que herdei dos meus.

Eu escrevo isso porque viver, para nós, é sempre mais do que apenas estar viva. É carregar junto os que vieram antes, os que abriram caminhos sem nunca terem andado por eles. Como diz Conceição, “nossa escrevivência não se faz apenas de palavras, mas do sangue que corre pelas veias de quem escreve e de quem foi escrito.” Meu pai escreveu a mim com o esforço de cada dia. E eu sigo escrevendo a minha história com o que ele me deixou: dignidade, coragem e fé no futuro.

Infelizmente, no quarto período da faculdade, fui atravessada por uma dor que ainda hoje me marca profundamente: meu pai faleceu de forma repentina, vítima de um acidente de carro. Até hoje, lembro exatamente da sensação de vazio, de mundo desabando, de vida interrompida. Meu chão se rompeu. E, com ele, tudo ao redor precisou ser reconstruído.

Com a morte do meu pai, o mundo saiu do eixo e caiu no meu colo. A alegria, que antes circulava pela casa, foi engolida pela urgência do agora, esse tempo duro que não espera o luto acabar. O que antes era dividido passou a ser sustentado por mim, com mãos ainda jovens, mas já cansadas. Minha mãe adoeceu e o corpo dela passou a pedir remédios, cuidado

atento e um silêncio que eu aprendi a respeitar. A pensão por morte demorou seis meses para chegar — seis meses em que a vida me ensinou, sem aviso, a ser adulta.

Com a morte do meu pai, tudo mudou. A alegria dos dias foi substituída pela urgência. O que antes era dividido passou a ser carregado por mim. Minha mãe adoeceu, precisou de remédios, cuidados, silêncio. A pensão por morte demorou seis meses para sair — e, nesse tempo, eu virei a responsável por tudo. Aos vinte anos, tornei-me “chefa de família”. Comecei a trabalhar, administrar o pouco dinheiro que entrava em casa, e, ao mesmo tempo, segui estudando. Fazia compras no fim de semana, organizava a casa, segurava a tristeza e mantinha firme o propósito de concluir a faculdade. O suporte que meu pai me dava virou tarefa minha. Como Conceição Evaristo (2020, p.2) nos ensina, “há uma dor que silencia, mas há também uma dor que grita quando a escrevemos”. Hoje, escrever esse momento é também gritar que eu sobrevivi.

Consegui um estágio com uma professora da universidade, mas logo surgiu uma nova oportunidade — uma chance que abracei com todas as minhas forças. A UERJ tinha um convênio com a Biblioteca Nacional e com o Arquivo Nacional, e fui selecionada para atuar na seção de manuscritos, catalogando livros e documentos. Foi uma das fases mais intensas da minha vida. Provavelmente, a que menos dormi. Era um malabarismo diário entre as longas viagens de trem, os estudos, o estágio e as responsabilidades em casa.

Mesmo com o corpo cansado e o sono acumulado, eu não podia — e não queria — desistir. A palavra que define essa fase é resiliência. Eu segui em frente porque sabia que não era só por mim. Era por tudo o que meu pai acreditava, por minha mãe, por minha irmã, por minha família inteira. Em 1997, concluí minha graduação em História. Com luta. Com dignidade. Com escrevivência.

Depois da formatura, minha mãe — sempre firme, mesmo em meio à dor — me incentivou a fazer concurso para o Estado. Relutei. A prova era longe, em Nova Iguaçu, e eu já me sentia exausta. Mas fui. Fiz. Passei. Fui convocada.

Aos 23 anos, fui para uma sala de aula na Baixada Fluminense. Cheguei ali “crua”, sem saber exatamente o que fazer com aquelas carteiras cheias de alunos e olhares que me examinavam. Mas fui. Entrei com medo, com voz baixa, escrevendo mais do que falando. Não me sentia professora ainda, mas algo em mim dizia que aquele era meu lugar de fala — e de escuta também.

Hoje entendo que meu ingresso naquele espaço fazia parte de um processo muito maior do que simplesmente dar aula. Segundo Giovana Xavier (2019, 79), “mulher negra intelectual é aquela que transforma suas experiências em conhecimento”. E foi isso que fui

aprendendo ali, na prática, na troca, no improviso. A universidade me deu teoria, mas foi a sala de aula que me ensinou a transformar vivência em ensino. Era ali que minha escrevivência se desdobrava em prática pedagógica, onde o que eu era — mulher, negra, filha da Zona Oeste, órfã de pai — também virava conteúdo.

Lembro com carinho da primeira turma. Eram alunos considerados “difíceis”, muitos com trajetórias marcadas por abandono, evasão e resistência à escola. Mas também ali havia uma sede por reconhecimento — e como diz bell hooks (2013, p. 35), “a sala de aula deve ser um local de liberdade”. Era isso que eu queria construir: um espaço onde o saber não fosse uma opressão, mas um encontro. Com medo e tudo, comecei a me perceber como educadora. Os alunos riam das minhas falas apressadas, me ensinavam suas gírias, me contavam histórias. Eu escutava. Eles me moldaram tanto quanto eu a eles.

Foi ali que comecei a entender que a educação precisa de afeto. E isso também é política. bell hooks (2013) fala do “ensinar como ato de amor” — e amor, ali, era mais do que carinho: era resistência. Era ver potencial em quem todo mundo desacreditava. Era enxergar humanidade onde muitos só viam estatística.

Com o tempo, deixei de ser “crua”. Mas nunca deixei de ser corpo em travessia. Cada aula que eu dava era também um pedaço da minha história sendo contada de outro jeito. A escrevivência, para mim,, faz-se também no quadro de giz, na roda de conversa, no modo como olho nos olhos dos meus alunos e digo: “Eu vim do mesmo lugar que vocês. E estou aqui”.

A maioria dos alunos daquela turma estava bem atrasada em relação à série/idade. Quando entrei na sala, no meu primeiro dia como professora, disse um tímido “boa tarde” e fui direto para o quadro. Escrevi tudo o que podia, como se aquilo me protegesse do medo que eu sentia. Depois me apresentei em voz baixa, com receio de falar algo errado. Eu tremia. Falei pouco. Escrevi muito.

Aquela turma tinha fama. Diziam que era a pior da escola. “Repetentes, indisciplinados, rebeldes.” Confesso que eu também tive medo. Mas, com o passar do tempo, fui percebendo que por trás daqueles olhares desconfiados havia histórias, dores e muita vontade de serem escutados. Com todos os desafios, eles se tornaram uma das melhores turmas que já tive. Me contavam sobre seus cotidianos com uma franqueza tocante. E eu me via ali — nas mãos cansadas, nos irmãos que criavam os mais novos, nos sonhos simples e nos risos que surgiam mesmo em dias difíceis. A sala de aula virava um lugar de trocas reais, e eu me divertia com eles.

Ainda naquele primeiro dia, esperei o turno da noite. Eu teria mais quatro tempos de aula e estava exausta — e ainda mais nervosa. Os professores da noite começaram a chegar, e puxei conversa com uma professora de Matemática, a L., que depois se tornou uma amiga muito querida. Ela saiu para falar com a direção e me deixou ali, sozinha com meus pensamentos e com a ansiedade crescendo dentro de mim.

Dar aula para adultos parecia um desafio ainda maior. Como na turma da tarde, repeti o gesto: fui para o quadro, escrevi o que sabia, e falei o mínimo possível. Mas ali o movimento foi diferente. Eles começaram a me fazer perguntas. E, mesmo com a voz trêmula, fui respondendo uma a uma. No fim da aula, respirei fundo e percebi que a experiência tinha sido boa — mais do que isso: foi acolhedora.

Naquele momento, uma certeza silenciosa começou a se formar em mim: eu estava no lugar certo. Aquela sala de aula era também o meu lugar de fala. Claro que até conseguir, de fato, juntar o que aprendi na universidade com a realidade concreta da escola, demorou. Foram dois anos até entender que ensinar exige muito mais do que saber: exige presença, escuta, entrega e respeito.

As teorias que aprendi na universidade e a prática vivida nas escolas da Baixada nos anos 1990 pareciam habitar mundos completamente distintos. Era como se houvesse uma lacuna imensa entre o que se ensinava nos livros e o que se enfrentava no cotidiano das salas de aula. Aos poucos, fui entendendo que meu lugar como professora negra era o de mediadora — entre saberes, entre tempos, entre vidas. E foi escutando meus alunos, prestando atenção aos seus silêncios e suas expressões, que construí minha prática.

Nunca me vi como a detentora absoluta do saber. Pelo contrário: ali, no chão da escola, eu era tão aprendiz quanto eles. Comecei a criar “histórias” nas quais meus estudantes faziam parte do enredo. Inventávamos jeitos de aprender. Ríamos. Eles participavam. E, assim, se aproximavam da disciplina — e de mim. Foi assim que consegui me conectar com a “turma difícil” que recebi, e que depois se tornaria tão especial para mim. Como diria Giovana Xavier (2019), eu estava ali não apenas para ensinar, mas para marcar presença como mulher negra que produz conhecimento a partir da própria trajetória.

Em 2000, recebi o convite de uma escola vizinha para dar aulas à noite em turmas do Ensino Médio Regular e da EJA. Aceitei. Foi o início de um caso de amor que durou 14 anos com o CIEP 167 Jardim Paraíso. Aquela escola me escolheu, e eu a escolhi também. Me apaixonei pela comunidade, pela equipe, pelas histórias e pelos rostos que, dia após dia, entravam naquela sala de aula.

A escola ficava numa região de extrema vulnerabilidade. Muitos alunos viviam realidades duras, em que a merenda da escola era, muitas vezes, a única refeição do dia. Mas ali também havia esperança. O CIEP se tornou ponto de referência na região. As turmas eram sempre cheias — gente querendo retomar os estudos, buscando dignidade, tentando uma vaga de trabalho em Campo Grande ou na AMBEV.

Ali, aprendi a ser professora do EJA. Aprendi a atravessar o tempo com eles — do passado ao presente — com leveza, com sentido. Eu planejava aulas com mapas, imagens, dicionários, histórias em quadrinhos e charges. Todo esse material compunha o meu modo de ensinar. Era a forma que encontrei de tornar o conteúdo mais próximo, mais vivo, mais nosso. Cada aula era uma construção coletiva. Cada fala dos meus alunos me fazia crescer. Eles me desafiavam a ser melhor. E eu me entregava com gosto.

Mesmo diante da precariedade — ruas sem calçamento, nenhuma praça, o posto de saúde e a escola como únicas referências —, havia beleza. Era bom estar naquela sala de aula. Eu me sentia viva. Me sentia necessária.

Mas não posso romantizar tudo. A violência era real. A presença do “Terceiro Comando”, fortemente armado, era constante na região. Para muitos adolescentes, fazer parte do movimento era status. Os tênis de marca, as roupas caras, o poder — tudo isso seduzia. Outros se envolviam por pura necessidade: ajudar em casa, colocar comida no prato. E, quando percebia, mais um aluno havia se perdido. Alguns morreram de forma brutal — pelas mãos da polícia ou pela “lei” do tráfico. Isso me doía, me revoltava. Mas eu sabia: minha arma era a sala de aula. O que eu podia oferecer era um lugar de escuta, segurança e presença.

Como diz bell hooks (2013, p.37), “ensinar é sempre um ato de esperança, de amor e de resistência”. Foi assim que me mantive: com a certeza de que, mesmo diante da dor e da ausência de políticas públicas, estar ali, diariamente, de corpo inteiro, era uma forma de lutar.

Carrego na memória a frase que ouvia com frequência da coordenadora e da diretora da escola: “não podemos perder vidas, e sim ganhá-las”. Foi nesse contexto que recebi a proposta de desenvolver projetos pedagógicos inspirados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentro de uma disciplina que integrava o currículo diversificado. Minha função era atuar como um elo entre professores e alunos, sendo um ponto de apoio no cotidiano escolar.

A comunidade escolar, formada majoritariamente por jovens negros e pardos, foi convidada a participar de um projeto voltado à valorização da cultura africana. A culminância desse trabalho seria um concurso de beleza, pensado, naquele momento, como uma estratégia

para fortalecer a autoestima dos estudantes. Conseguimos, inclusive, com o apoio de uma empresa de cosméticos, cestas de produtos para premiar os participantes.

No dia da apresentação, a maioria dos alunos se envolveu ativamente: produziram trabalhos sobre a presença negra na história do Brasil, houve apresentações de grupos de capoeira e, por fim, o aguardado desfile. Foi um evento marcante, sobretudo porque vivíamos um tempo em que a visibilidade da população negra na mídia e nos espaços públicos ainda estava ganhando força.

Hoje, olhando em retrospecto, compreendo que um concurso de beleza talvez não seja a forma mais adequada de tratar essa temática. Ainda que a intenção tenha sido positiva, a valorização da identidade negra não pode se restringir a padrões estéticos. É necessário, mais do que nunca, ampliar as possibilidades de representação, reconhecendo a diversidade de corpos, histórias, saberes e experiências que compõem a negritude.

1.2. Ganhando vidas

Meu trabalho como professora de História sempre foi movido pelo desejo de oferecer uma educação de qualidade e, sobretudo, de construir uma prática antirracista. Ao longo da minha trajetória, fui compreendendo que nenhum professor "nasce pronto". Como nos lembra Carvalho (2015), é na prática — pela escuta, pela experiência e pela observação — que nós, professoras, nos transformamos e ampliamos o que aprendemos na teoria.

Foi observando a sala de aula, os olhares curiosos, as dificuldades, os silêncios e as potências dos meus alunos que comecei a reinventar minha forma de ensinar. A princípio, usava imagens e textos literários como apoio às aulas de História. Com o tempo — e com a sensibilidade que só a prática nos ensina — fui incorporando mapas, histórias em quadrinhos, músicas, charges, diferentes gêneros textuais e materiais que eu mesma preparava, de forma artesanal, muitas vezes improvisando com o que estava ao meu alcance.

Na escola, nem sempre tínhamos todos os recursos. Usávamos o quadro, o giz, o rádio, a televisão. O que não havia — como cópias, computador, datashow, imagens impressas — eu buscava por fora, movida pela certeza de que meus alunos mereciam uma aula diferenciada. Esses improvisos se tornaram parte dos meus saberes docentes, que foram sendo tecidos com afeto, criatividade e resistência.

Com o uso de diversos recursos, pude desenvolver com os alunos dos anos finais um trabalho voltado para o letramento racial, fundamental para que se reconhecessem como sujeitos da história. Quando o estudante se vê no conteúdo, quando percebe que sua

experiência de vida está relacionada ao que está nos livros — ou, muitas vezes, ao que não está —, algo se transforma. O conteúdo deixa de ser distante e se torna vivido.

Já nos anos iniciais, esse letramento precisa acontecer de forma lúdica, respeitando o tempo da infância. Por isso, esta dissertação nasce não apenas como um relato autobiográfico, mas como um esforço para pensar, a partir da prática, como acontece o processo de letramento — tanto alfabetizador quanto racial — com crianças pequenas. E isso representa um desafio: são dois processos diferentes, que precisam acontecer de forma integrada, sensível e cuidadosa.

A passagem dos Anos Finais para os Anos Iniciais não foi ruptura, foi travessia. Aconteceu de forma quase natural, como quem escuta um chamado antigo. Nos Anos Finais, encontrei muitos alunos marcados por ausências profundas: dificuldades acumuladas, histórias interrompidas, alguns ainda não alfabetizados, outros sem conseguir escrever o próprio nome. Essas marcas não saíam de mim quando a aula terminava; voltavam comigo para casa, ecoavam nas minhas inquietações.

Movida pelo desejo de não abandonar essas crianças à própria sorte, decidi voltar a estudar. Matriculei-me no curso pós-médio, buscando ferramentas para alcançar aqueles que a escola, tantas vezes, havia deixado para trás. Para minha surpresa, foi um encontro potente. O curso era de qualidade e, ali, compreendi que ainda havia muito a aprender. Conheci teorias, práticas e técnicas de alfabetização que ampliaram meu olhar e fortaleceram minha atuação docente.

Ao concluir o curso, prestei concurso público pela segunda vez para um município. Novamente, a reprovação veio por um ponto. Um ponto que doeu, mas não me paralisou. O tempo seguiu seu curso: casei, meu amor nasceu e, por um período, permaneci em uma função gratificada no Estado, lugar que me oferecia estabilidade e sustentava, financeiramente, minha contribuição com as despesas da casa. Era um certo conforto, mas não um lugar de pertencimento.

Foi então que minha irmã me falou sobre o concurso para o município do Rio de Janeiro. Eu queria sair da função que ocupava, mas sabia do peso dessa decisão. Ainda assim, nos apoiamos mutuamente e seguimos adiante. Prestei o concurso e fui aprovada. Ali se inaugurou um novo recomeço na minha trajetória profissional — mais um capítulo da minha escrivência docente, escrita com insistência, afeto e compromisso com aqueles que aprendem comigo e comigo caminham.

Minha intenção, portanto, é compartilhar o caminho que fui construindo como professora. Um caminho cheio de tentativas, descobertas, erros e reinvenções. Um caminho

em que os saberes docentes não vieram prontos, mas foram se construindo no chão da escola, no diálogo com os alunos, nas ausências de estrutura, e também nos pequenos gestos cotidianos que fazem da sala de aula um espaço de resistência e criação.

Durante os quatorze anos em que atuei como professora no CIEP 167 Jardim Paraíso, entre 2000 e 2014, fui construindo, a partir da prática, os saberes que sustentaram minha caminhada pedagógica. Como afirma Ana Maria Monteiro (2019), o professor aprende no exercício cotidiano da docência, por meio das experiências vividas, da escuta atenta aos alunos e da constante reinvenção de sua prática. Foi nesse chão — literal e simbólico — que forjei meu modo de ensinar História, sempre com o compromisso de oferecer uma educação crítica, sensível e antirracista.

Minha prática não nasceu pronta. Foi sendo construída, aos poucos, com base nas demandas da sala de aula, nos contextos sociais em que os alunos estavam inseridos e na escuta ativa de suas vozes. A cada dia, aprendi a olhar com mais cuidado para o que acontecia ali: o interesse, a resistência, os silêncios, os olhares curiosos e as palavras que atravessavam o conteúdo. Foi assim que comecei a buscar formas de tornar o ensino mais próximo da realidade dos estudantes — mais vivo, mais significativo.

Utilizei mapas, imagens, dicionários, charges, histórias em quadrinhos, músicas e diferentes gêneros textuais como ferramentas para mediar o conhecimento. Esses materiais não eram apenas suportes ilustrativos, mas instrumentos de diálogo com o cotidiano dos alunos. Ao usá-los, reconhecia que o saber escolar precisava conversar com os saberes que os estudantes já traziam, com suas histórias, seus territórios e suas vivências.

Cada aula era preparada com cuidado e escuta. E, muitas vezes, era durante o encontro com os alunos que os rumos do conteúdo mudavam: uma pergunta inesperada, uma observação sensível, um silêncio cheio de significados me levavam a repensar caminhos. Esses momentos de troca eram também momentos de aprendizagem para mim. Ensinar nunca foi um ato solitário — foi, e continua sendo, uma construção coletiva, em que o professor também aprende.

O contexto em que estávamos inseridos era marcado por precariedades: ruas sem calçamento, ausência de áreas públicas de lazer e apenas a escola e o posto de saúde como referências comunitárias. Ainda assim, ou talvez justamente por isso, a escola se tornava um espaço de possibilidades. Dentro da sala de aula, entre os desafios materiais e humanos, criávamos um ambiente de afeto, de acolhimento e de descoberta.

Ao longo dessa trajetória, pude desenvolver projetos que dialogavam com a identidade e o pertencimento dos alunos. “A Garota CIEP Jardim Paraíso”, por exemplo, valorizava a

autoestima, o protagonismo juvenil e a expressão das meninas da escola, enquanto o projeto “Quem Sou Eu” provocava reflexões sobre identidade, diversidade e história de vida. Esses projetos nasceram da prática, da escuta dos alunos e do desejo de fazer da escola um lugar em que todos se vissem representados.

Revisitar essa caminhada é reconhecer que os saberes docentes não estão apenas nos livros ou nas formações acadêmicas — embora esses sejam fundamentais —, mas também se constroem no cotidiano da escola, na escuta, na adaptação constante e no compromisso ético com o outro. Foi no CIEP Jardim Paraíso, entre as dificuldades e as potências, que construí uma parte essencial da minha identidade como educadora. E foi ali, com os alunos, que aprendi que ensinar História é, acima de tudo, um ato de cuidado, de escuta e de transformação.

2. A RODA É DE LEITURA

A sala de aula é, por natureza, um espaço de trocas, desenvolvimento, reflexões e construção de relacionamentos (CARVALHO, 2015). É também lugar de aprofundar a argumentação e exercitar a escuta. Entre os instrumentos pedagógicos que potencializam esse processo, a roda de leitura ocupa lugar central, pois possibilita mediar, refletir, debater e, sobretudo, ouvir o outro (SOLÉ, 1998). Trata-se de uma prática fortalecida por políticas públicas, como a Lei nº 14.407/22 e a Lei nº 13.696/18, que instituem a Política Nacional de Leitura e Escrita, reconhecendo a leitura como direito e como caminho de formação cidadã.

Como em qualquer espaço de convivência, a sala de aula também é marcada por divergências de opiniões, crenças e orientações. Foi nesse ambiente de trocas que, ao longo de 26 anos no magistério, fui aperfeiçoando minha prática pedagógica. Na roda de leitura, em especial, compreendi com mais clareza que cada aluno carrega uma história de vida singular, e que é nesse encontro de narrativas que a aprendizagem se torna mais rica e significativa.

A roda de leitura é um espaço de escuta e pertencimento. Ao organizar a sala em círculo, cada criança passa a enxergar a si mesma e ao outro, reconhecendo-se como parte de um coletivo (SOLÉ, 1998). Nesse espaço, o silêncio não é ausência, mas presença atenta; é o tempo da escuta que acolhe a palavra do colega. Ao mesmo tempo, não há lugar para o silenciamento — toda voz é valorizada, e cada um pode se expressar de maneira própria e singular.

2.1. Organizando a roda

No centro da roda, pode-se dispor uma caixa ou saco colorido, de onde sairá o livro do dia. Esse recurso simbólico desperta a curiosidade e torna o momento mais lúdico.

1. Início da roda

- Explicar às crianças que todos terão oportunidade de falar e ouvir.
- Utilizar um “objeto da palavra” (um boneco, um livro pequeno ou qualquer objeto simbólico). Quem estiver com ele tem o direito de se expressar, enquanto os demais escutam.

2. Antecipação da leitura

- Mostrar a capa do livro e estimular as crianças a imaginar o que a história pode trazer.
- Registrar as hipóteses, mostrando que cada ideia é válida.

3. Leitura compartilhada

- Ler em voz alta, com entonação, pausas e expressividade.
- Durante a leitura, as perguntas abertas: “O que vocês acham que vai acontecer agora?”, “E se fosse com vocês?”.
- Valorizar todas as intervenções, reforçando o diálogo entre texto e experiência de vida.

4. Pós-leitura

- Proponho que as crianças falem sobre o que mais gostaram, o que aprenderam ou inventem novos finais.
- Estimular registros criativos, como desenhos, reconto oral ou dramatizações.

5. Encerramento

- Finalizando com um gesto coletivo de celebração: pode ser uma música, uma palavra repetida em coro ou uma pequena batida de palmas.

Na roda de leitura, cada criança é sujeito da palavra e também de escuta. É nesse espaço que aprendem a reconhecer suas próprias vozes, sem perder a capacidade de acolher a voz do outro. Uma experiência que vai além do ato de ler: é vivência de respeito, singularidade e partilha.

Ser alfabetizadora me ensinou que é preciso olhar para a criança de forma mais lúdica, respeitando cada etapa do seu processo de aprendizagem. Descobri, no meu dia a dia em sala de aula, que a ludicidade não é um detalhe, mas o caminho pelo qual a criança se abre para aprender. É brincando, imaginando, ouvindo histórias e criando narrativas próprias que ela se apropria do mundo da leitura e da escrita.

Nesse percurso, a roda de leitura sempre foi meu espaço privilegiado de encontro com os alunos. Ali, alfabetizar não significava apenas ensinar o código alfabético ou decifrar sons, mas também letrar: dar sentido à palavra, fazer com que o texto dialogasse com a vida de cada criança. Na roda, as vozes se misturam, os olhares se cruzam e cada um se reconhece como sujeito de palavra.

Foi nesse espaço circular (SOLE, 1998), onde ninguém fica de fora, que compreendi a alfabetização como prática de partilha. Entre livros, perguntas, risadas e silêncios cheios de escuta, vi meninos e meninas não apenas aprenderem a ler, mas também se descobrirem leitores — leitores de histórias, de si mesmos e do mundo.

2.2. Alfabetizando na roda

Segundo Magda Soares (2021), alfabetizar consiste no processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, compreendida como o conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades necessários às práticas de leitura e escrita. Esse processo envolve o domínio do sistema de representação da escrita alfabética e das normas ortográficas; o desenvolvimento das habilidades motoras relacionadas ao uso dos instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, entre outros); a aprendizagem de modos de escrever e de ler, incluindo a adoção de uma postura corporal adequada para essas práticas; o respeito às convenções da escrita no espaço da página — da esquerda para a direita, de cima para baixo —; a organização espacial do texto; bem como a manipulação adequada dos diferentes suportes em que se escreve e se lê, como livros, revistas, jornais e outros materiais impressos.

O letramento, segundo Soares (2021), refere-se à capacidade de uso da escrita para a inserção do sujeito em práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita. Esse conceito pressupõe o desenvolvimento de múltiplas habilidades, tais como escrever com diferentes finalidades — informar ou informar-se, ampliar conhecimentos, interagir com outras pessoas, acessar o imaginário e o estético, seduzir ou persuadir, entre outras.

Implica, ainda, a habilidade de interpretar e produzir diferentes gêneros textuais; de orientar-se pelas convenções da leitura que estruturam os textos e de mobilizar essas convenções no ato de escrever; bem como atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, expressas pelo interesse e prazer em ler e escrever. Nesse sentido, o letramento envolve saber utilizar a escrita para buscar e compartilhar informações e conhecimentos, adequando a leitura e a produção textual às diferentes circunstâncias, objetivos e interlocutores.

O processo de alfabetização, quando desenvolvido na roda de leitura, assume uma dimensão lúdica e, ao mesmo tempo, profundamente significativa. A circularidade desse espaço favorece a escuta, o diálogo e a construção coletiva de saberes, tornando a aprendizagem mais próxima da realidade da criança. Cada material utilizado nesse contexto — desde recursos simples como letras confeccionadas com materiais recicláveis, até livros literários e fichas de leitura cuidadosamente organizadas — cumpre uma função pedagógica específica. Esses instrumentos não se reduzem a meros suportes, mas atuam como mediadores que despertam a curiosidade, estimulam a imaginação e reforçam a relação afetiva com a língua escrita.⁵

⁵ Segundo Magda Soares (2021), alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos e, portanto, de naturezas essencialmente diferentes. No entanto, eles não se opõem nem se sucedem de forma linear; ao contrário, são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização, entendida como a aquisição da tecnologia da escrita, não precede nem se configura como pré-requisito para o letramento. É no envolvimento

Nessa trajetória, o ato de codificar e decodificar as letras representa uma etapa essencial do processo de alfabetização, pois é por meio dele que a criança passa a ter acesso concreto às práticas sociais da leitura e da escrita, como nos lembra Franchi (1998). Entretanto, limitar a alfabetização apenas a esse aspecto técnico seria reduzi-la a um exercício mecânico de reconhecimento de sinais gráficos. Quando realizada na roda de leitura, a alfabetização se expande e ganha outra dimensão: ela passa a ser atravessada por sentidos, afetos e experiências que dialogam diretamente com a vida da criança.

Assim, cada letra, cada palavra e cada frase deixam de ser apenas códigos a serem decifrados e se transformam em portas de entrada para o mundo, carregando significados que se conectam ao cotidiano, às memórias e às histórias trazidas por cada aluno. A roda, ao valorizar a escuta e a partilha, cria o ambiente no qual a criança não apenas aprende a ler, mas aprende a compreender e a se reconhecer no que lê. É nesse encontro que a alfabetização se torna viva, porque vai além do domínio técnico e se afirma como um processo de construção de sentidos, profundamente ligado ao universo de experiências de cada sujeito.

À medida que percorremos esse caminho na sala de aula, percebo como cada criança vai internalizando o processo de aprendizagem à sua maneira. Nenhuma chega vazia: todas trazem consigo uma bagagem de saberes prévios, tecidos na convivência com a família, na comunidade, nas brincadeiras e nas histórias que escutam no dia a dia. Essa leitura de mundo aparece primeiro pela oralidade — é pela fala que compartilham vivências, formulam hipóteses sobre as letras e o som das palavras, e encontram formas de dar sentido ao que vivem.

Na roda de leitura, esse movimento se concretiza de forma tão natural que parece acontecer como uma dança entre vozes e escutas. Ali, observo quando um aluno arrisca ler em voz alta e, mesmo tropeçando, é apoiado pelos colegas; quando outro aponta para uma letra no livro e associa o som a uma palavra que conhece de casa; ou ainda quando uma criança corrige suavemente a leitura do amigo, num gesto de cuidado e pertencimento. É nesse espaço que a oralidade começa a se abrir para o registro escrito, e o que antes era apenas fala vai se transformando em escrita, em texto, em memória guardada no papel.

Vejo então que a roda não é apenas um recurso pedagógico: é lugar de encontro entre vozes, memórias e aprendizagens. Cada letra, cada palavra, ganha vida quando dita em círculo, porque ali todos podem participar. Como nos lembra Soares (2021), “embora escrever

da criança em práticas sociais de leitura e escrita — próprias do letramento — que ela aprende a ler e a escrever. Essas práticas incluem, por exemplo, a leitura de fichas, a produção de textos reais e outras situações significativas em que a escrita é utilizada com função social.

e ler impliquem em dimensões diferentes da consciência fonêmica, não são aprendizagens independentes: escrever e ler desenvolvem-se simultaneamente”. E eu vejo isso acontecer diante de mim: quando uma criança escreve seu nome pela primeira vez e, ao mesmo tempo, reconhece esse mesmo nome no livro do colega; quando ler e escrever deixam de ser tarefas isoladas e se transformam em um processo único, cheio de significados.

Na roda, alfabetizar é mais do que ensinar letras: é partilhar mundos. É nesse espaço que aprendo, junto com meus alunos, que cada escrita que nasce é também um gesto de afirmação, um passo no caminho para se tornarem sujeitos de suas próprias histórias.

Na prática pedagógica, a roda se transforma em espaço privilegiado para esse desenvolvimento. Ali, apresentamos as letras do alfabeto, exploramos a literatura infantil e trabalhamos conceitos, ampliando o repertório das crianças. É também na roda que surgem debates e reflexões, já que o texto lido abre espaço para que cada aluno faça associações entre letras, palavras e sentidos.

Além disso, a roda de leitura permite integrar dimensões mais amplas do letramento, como o letramento racial, por meio de atividades que convidam a criança a refletir sobre identidade e pertencimento. Assim, a alfabetização não se limita à decodificação de frases e textos, mas se torna experiência de reconhecimento de si e do outro.

Organizada de forma cotidiana, a roda de leitura, como nos lembra Solé (1998), deixa de ser apenas um momento de contato com livros para se tornar um instrumento pedagógico essencial. Nesse espaço circular, onde todos podem ver e ser vistos, as crianças exercitam não apenas o olhar sobre o texto, mas também a fala, a escuta atenta e o pensamento crítico que nasce do diálogo. A roda, com sua simplicidade, carrega uma potência transformadora: ao abrir o livro, abre-se também a possibilidade de ler o mundo, de atribuir sentidos, de relacionar as palavras escritas com as experiências vividas.

Ali, no gesto de esperar a vez de falar, de escutar o que o outro traz, de formular perguntas e compartilhar impressões, a criança descobre-se parte ativa do processo educativo. Não é apenas espectadora do conhecimento, mas autora, leitora e produtora de significados. A roda, com seu formato que iguala e acolhe, rompe a lógica vertical da sala de aula tradicional e mostra que aprender é um ato coletivo, feito de vozes que se entrelaçam.

Mais do que um recurso didático, a roda de leitura é um espaço de pertencimento: cada leitura partilhada amplia a compreensão de si e do mundo, reafirmando a educação como prática de liberdade e como lugar de encontro entre histórias, memórias e sonhos.

Entre letras e palavras dentro do texto. Isto pode ser organizado de forma cotidiana para que o aluno possa perceber onde está inserida a temática que o professor pretende trabalhar.

Na roda de leitura, esse movimento se concretiza de forma natural: a associação entre letras e sons acontece de maneira simultânea e interligada. Como nos lembra Soares (2021), “embora escrever e ler impliquem em dimensões diferentes da consciência fonêmica, não são aprendizagens independentes: escrever e ler desenvolvem-se simultaneamente”.

O processo de alfabetização, quando vivido na roda de leitura, ultrapassa o simples exercício da decodificação e se transforma em uma experiência de escrevivência, em que a leitura e a escrita deixam de ser apenas conteúdos escolares e passam a ser formas de existir e de se narrar no mundo. Nesse espaço circular, a aprendizagem acontece de maneira viva, pulsante e compartilhada: cada gesto, cada som, cada descoberta se torna parte de um movimento coletivo de construção do conhecimento.

A roda de leitura é um território onde a ludicidade e o sentido se entrelaçam. Materiais recicláveis, simples e cotidianos, ganham novas funções e significados — tampinhas, papéis coloridos e pedaços de papelão transformam-se em letras cheias de vida. Os livros e as fichas de leitura deixam de ser objetos distantes e se tornam companheiros de jornada, portadores de histórias que provocam emoções, reflexões e encantamentos. Nesse ambiente, a alfabetização não se limita ao ato de reconhecer letras, mas se amplia para a experiência de reconhecer-se sujeito de linguagem, capaz de produzir e compartilhar sentidos.

Como nos lembra Franchi (1998), o ato de codificar e decodificar letras constitui uma etapa essencial para o acesso à língua escrita. É por meio desse processo que a criança adentra o universo simbólico da linguagem, aprendendo a relacionar som, forma e significado. No entanto, quando essa aprendizagem acontece na roda de leitura, ela se torna muito mais do que a simples decifração de códigos: é um ato de criação de sentidos, de expressão e de pertencimento.

Na roda, as letras ganham corpo e emoção. Elas deixam de ser apenas traços no papel e passam a carregar a vida das crianças — seus gestos, suas histórias, suas curiosidades e encantamentos. Cada uma, ao seu tempo, percorre o caminho da leitura e da escrita com o brilho nos olhos de quem descobre um novo idioma para dizer o que sente. E é nesse processo de descoberta que a alfabetização se revela em sua forma mais profunda: como um ato de amor, de escuta e de existência.

As aprendizagens nascem entre risos, perguntas e trocas. Uma letra escrita de forma trêmula, uma sílaba repetida em voz alta, um desenho que vira palavra — tudo isso é parte de

um movimento de vida que ultrapassa o campo técnico. O conhecimento se corporifica nas mãos que seguram o lápis, nas vozes que leem em coro, nos olhares atentos que acompanham cada palavra. O aprender, nesse espaço, não se dissocia do sentir: a leitura se faz afeto, e a escrita se torna memória.

É nesse ponto que Conceição Evaristo (2020, p. 3) ilumina o caminho, ao nos lembrar que “nossas escrevivências não nascem do acaso, mas da necessidade de dizer de si e dos nossos”. Na roda de leitura, esse princípio ganha forma: cada palavra escrita por uma criança é também uma forma de dizer o mundo a partir de sua própria perspectiva. Alfabetizar é permitir que a criança narre sua história, que transforme suas experiências em linguagem e descubra, pela palavra, o poder de se afirmar no mundo.

Assim, o ato de aprender a ler e a escrever torna-se um gesto político e afetivo, uma escrita do eu e do nós, um processo de reconhecimento da própria voz como parte da coletividade. A roda de leitura, portanto, é o espaço onde a alfabetização se encontra com a escrevivência — onde a linguagem deixa de ser apenas um instrumento de comunicação e se torna uma forma de resistência, de memória e de libertação.

Nesse movimento, a alfabetização deixa de ser um ato isolado, restrito à decodificação de letras e sons, e se transforma em um processo vivo de construção de identidades, memórias e afetos. Aprender a ler e a escrever, quando acontece na roda de leitura, é também aprender a existir em palavras, a reconhecer o poder que cada uma delas carrega — poder de dizer, de sentir, de transformar.

A criança que participa desse processo não se limita a repetir sílabas ou copiar letras; ela aprende a narrar a si mesma, a dar forma escrita às suas vivências e percepções do mundo. Cada leitura compartilhada, cada conversa após a história, cada gesto de curiosidade ou de descoberta torna-se parte de uma travessia que é, ao mesmo tempo, pedagógica e existencial.

O aprender se dá de corpo inteiro: a escuta é tão importante quanto a fala, e o olhar que acolhe é tão potente quanto a palavra que se expressa. Assim, alfabetizar é também ensinar a escutar o outro, a reconhecer que a linguagem é ponte — ela liga histórias, culturas e modos de ser. Ao compreender o que lê e ao escrever sobre o que sente, a criança vai tecendo laços com o coletivo, descobrindo-se parte de um nós que pensa, sonha e aprende junto.

Como nos inspira Conceição Evaristo (2020, p. 3), “a nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar, mas como história de quem acorda”. Nessa perspectiva, alfabetizar é acordar consciências, é provocar o encontro entre a palavra e a vida, entre o aprender e o sentir. A sala de aula, então, deixa de ser apenas um espaço físico para tornar-se

um território de vida, onde o saber floresce entre gestos, risadas, dúvidas e olhares que se cruzam em afeto e cumplicidade.

Alfabetizar, nesse contexto, é mais do que ensinar — é criar possibilidades de existência, é afirmar que cada criança tem uma voz que merece ser ouvida e uma história que precisa ser contada. É transformar o cotidiano da escola em um campo fértil de humanidade, onde o aprendizado se escreve na alma antes mesmo de se registrar no papel.

É fundamental reconhecer que toda criança chega à escola já portando uma forma singular de leitura de mundo, construída a partir das experiências vividas em sua comunidade, no convívio familiar e nas múltiplas relações sociais que estabelece desde os primeiros anos de vida. Essa leitura inicial manifesta-se, predominantemente, pela oralidade — pelo uso da palavra falada que carrega histórias, memórias e afetos, e que revela percepções próprias sobre si mesma e sobre o mundo à sua volta. A oralidade, portanto, não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um espaço de construção de sentidos, de expressão de identidade e de reconhecimento do outro.

O processo de alfabetização, nesse contexto, não se limita ao aprendizado técnico de decodificar letras e sons; ele é um movimento contínuo que transita da oralidade para a escrita, permitindo que a criança se aproprie de códigos e signos que se tornarão ferramentas centrais para sua trajetória escolar, social e cultural. É por meio desse percurso que a criança aprende a registrar e organizar suas ideias, a compartilhar experiências e a construir narrativas sobre sua própria vida, fortalecendo, simultaneamente, sua capacidade de interpretar o mundo.

A materialização desse processo se dá na associação entre letra e som, que se desenvolvem de maneira simultânea e interdependente. Conforme destaca Soares (2021, p. 27), “embora escrever e ler impliquem em dimensões diferentes da consciência fonêmica, não são aprendizagens independentes: escrever e ler desenvolvem-se simultaneamente”. Isso significa que a criança não apenas reconhece símbolos gráficos, mas também constrói significados, relacionando a escrita às experiências vividas, aos sentimentos e às histórias que circulam em sua vida cotidiana. Desse modo, alfabetizar vai muito além do simples domínio de códigos linguísticos; é também possibilitar que a criança se torne protagonista de sua própria narrativa, conectando-se afetivamente com o conhecimento e com a comunidade escolar.

Esses processos podem se concretizar na prática pedagógica desde a organização de uma roda de leitura com as crianças, que se configura como um espaço de escuta, de fala e de construção coletiva de significados. Por meio de livros infantis, é possível apresentar o alfabeto, explorar palavras e construir sentidos, mas também iniciar um percurso em que a

leitura e a escrita se tornam formas de expressão da própria vida. Nesse espaço, a criança não apenas decodifica letras e sons: ela passa a se reconhecer enquanto sujeito de sua própria narrativa, podendo relacionar o que lê e escreve com suas experiências, histórias familiares e vivências na comunidade. “É nesse movimento que a escrita se transforma em escrevivência — o ato de escrever como ato de existir, de narrar-se e de afirmar sua identidade” (EVARISTO, 2020, p.6).

A roda de leitura, nesse contexto, torna-se um instrumento pedagógico essencial, pois cria um ambiente em que a criança tem lugar de fala na sala de aula. É ali que se apresentam as letras do alfabeto, a literatura infantil e os conceitos iniciais, sempre acompanhados de debates e reflexões sobre as palavras, os textos e os significados que emergem da associação entre letras e frases. Ao mesmo tempo, esse espaço permite trabalhar o letramento racial, possibilitando que as crianças se reconheçam nas histórias que leem, construam noções de pertencimento e valorizem a própria cultura e a cultura do outro.

Organizar a roda de leitura de maneira cotidiana favorece a percepção das crianças sobre o lugar que ocupam no processo de aprendizagem e sobre a temática que está sendo trabalhada. Ao vivenciar e participar ativamente da leitura e da escrita, cada criança experimenta o potencial da linguagem como instrumento de expressão, reflexão e afirmação de si mesma, tornando o aprendizado da alfabetização um processo intimamente ligado à construção da identidade e à percepção de sua própria história e do mundo ao redor.

É nesse momento de reflexão do aluno que se abrem caminhos para o diálogo, o debate e a partilha de suas próprias vivências (EVARISTO, 2018). Ao refletir sobre suas experiências, sentimentos e histórias, a criança encontra na escola um espaço de reconhecimento e de afirmação de sua identidade, tornando-se protagonista de seu próprio aprendizado. Nesse contexto, o professor inicia o trabalho de alfabetização, articulando-o ao letramento, de modo que ambos se interligam e se complementam.

Alfabetizar letrando significa, portanto, mais do que ensinar a decifrar o código escrito: é convidar a criança a se tornar leitora ativa, capaz de interpretar, questionar e se apropriar dos textos como instrumentos de expressão e de compreensão do mundo. É nesse movimento que o ato de ler e escrever se aproxima da escrevivência — a escrita como prática de existência, em que a criança se reconhece enquanto sujeito, narra sua própria história e constrói sentido a partir de suas experiências (EVARISTO, 2019; CARVALHO, 2015). Assim, alfabetizar letrando torna-se um processo que vai além do domínio técnico das letras e palavras: é um convite para que cada aluno participe da aventura do conhecimento, construindo significado, identidade e pertencimento dentro e fora da sala de aula.

A roda de leitura se apresenta como um espaço privilegiado para o fortalecimento da identidade e para a construção de sentidos significativos na aprendizagem. Nela, a criança não se limita a ouvir histórias: ela interpreta, questiona, relaciona o texto à sua própria realidade e cria novos significados a partir das palavras e das narrativas. É nesse ambiente que a leitura deixa de ser apenas um ato técnico de decodificação de letras e se transforma em uma experiência de reconhecimento de si mesma e do mundo ao seu redor, promovendo o fortalecimento da identidade, como destaca Giovana Xavier (2019), que entende a alfabetização e o letramento como práticas que possibilitam às crianças narrar suas experiências e afirmar sua voz no espaço escolar.

Participar da roda de leitura significa também perceber que ler e escrever são atos de existência e expressão, capazes de conectar a criança às suas vivências, à sua cultura e à sua comunidade. Nesse contexto, alfabetizar na roda não é apenas ensinar o código escrito; é integrar o letramento social, cultural e afetivo, proporcionando um espaço em que cada criança se reconhece como leitora e autora de sua própria história. A experiência de dialogar com os textos, refletir sobre eles e relacioná-los à própria vida fortalece a percepção de pertencimento e contribui para a construção de uma identidade sólida, sensível e consciente, ampliando o sentido de ser sujeito no mundo e na escola.

Ao tratar do tema da alfabetização, compreendida como o processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita — a conquista dos códigos alfabéticos e o encontro com o poder da palavra —, reconheço que alfabetizar é mais do que ensinar a juntar letras: é ensinar a ler o mundo. Como mulher negra e educadora da escola pública, aprendi, ao longo dos anos, que o ato de alfabetizar carrega também o gesto político de incluir vozes historicamente silenciadas e afirmar a potência das histórias que habitam o cotidiano da sala de aula.

Por isso, acredito na importância de lançar mão de diferentes métodos que dialoguem com a realidade dos alunos. Em minha prática, três caminhos se entrelaçam: o método da silabação, o método “Casinha Feliz” e o método fônico. Cada um, à sua maneira, abre portas para o mundo da leitura, permitindo que as crianças compreendam o som e o sentido das palavras, mas também que percebam a si mesmas como sujeitos capazes de criar e narrar.

No entanto, é na roda de leitura que tudo ganha vida. É ali, no círculo que nos iguala, que as metodologias se transformam em experiência viva. Entre livros, risos e olhares atentos, vejo as crianças explorando o som das palavras, experimentando a escrita e, principalmente, reconhecendo-se nas histórias que leem e ouvem. A roda é, para mim, um espaço de encontro — entre letras e vozes, entre o texto e o mundo, entre a professora e seus alunos.

Conceição Evaristo (2020, p. 2) ensina que “nossas escrevivências não nascem do acaso, mas de uma necessidade de dizer de si e dos nossos”. Assim, cada roda de leitura se torna também um ato de escrevivência: um espaço em que as crianças podem contar suas próprias histórias e compreender que suas palavras têm valor. É nessa dimensão que o ato de alfabetizar se transforma em ato político e afetivo, um gesto de resistência que afirma a importância de cada voz.

Giovana Xavier (2020) nos lembra que educar é também construir representações positivas da negritude e das experiências que nos formam. Por isso, quando escolho um livro, penso em quem aparece nas páginas e quem está ausente delas. A roda é, então, o lugar onde ensinamos letramento e também letramento racial — onde aprendemos a nomear as desigualdades e a celebrar as diferenças, como propõe bell hooks (1995), quando fala sobre o amor e a educação como práticas de liberdade.

Assim, alfabetizar na roda é mais do que ensinar a ler e escrever: é abrir espaço para que cada criança se veja como autora de sua própria história. É transformar o cotidiano da sala em um território de escuta, de cuidado e de resistência. Porque, ao aprender a ler o mundo, a criança aprende também a reescrevê-lo — com suas palavras, seus gestos e sua cor.

Esses métodos, no entanto, não acontecem de forma isolada; eles se entrelaçam e se potencializam na roda de leitura, que se constitui como um espaço privilegiado para dar significado ao processo de alfabetização. É na roda que a silabação se torna concreta, à medida que a criança reconhece sílabas nas palavras de uma história, transformando a técnica em uma experiência significativa e conectada à sua própria vivência. O método “Casinha Feliz” se revela lúdico e envolvente quando incorporado às narrativas coletivas, permitindo que cada aluno participe ativamente da construção da história e se veja como protagonista do aprendizado. Já o método fônico encontra sentido real quando o som das letras é percebido nos textos compartilhados em grupo, mostrando que aprender a ler e escrever não é apenas dominar códigos, mas dar voz às próprias experiências e interpretações.

Nesse contexto, a roda de leitura vai além do ensino de técnicas: ela se torna um espaço de escrevivência, em que a escrita e a leitura são também formas de existir, narrar-se e afirmar a própria identidade (EVARISTO, 2020). Cada criança é convidada a relacionar o conhecimento às suas experiências, à sua cultura e à sua história, percebendo-se como leitora e autora em formação. Dessa forma, alfabetizar letrando na roda de leitura integra métodos, afetos e sentidos, fortalecendo a autonomia, a voz e a identidade de cada aluno, e promovendo uma aprendizagem que é, ao mesmo tempo, técnica, social e profundamente pessoal.

Assim, a roda de leitura deixa de ser apenas um recurso complementar e se transforma em um espaço central para o processo de alfabetização. É nesse ambiente que os diferentes métodos se encontram e se articulam, permitindo que a aprendizagem da leitura e da escrita seja vivida de forma significativa e integrada. Mais do que decodificar letras ou memorizar sílabas, a criança passa a experimentar a leitura e a escrita como escrevivência: um ato de existir, narrar-se e afirmar sua própria identidade (EVARISTO, 2020).

Na roda, cada história lida ou escrita se conecta às memórias, experiências e vivências das crianças, abrindo espaço para que elas reconheçam sua voz, dialoguem com a própria cultura e construam sentido a partir do que vivem no cotidiano. É também um espaço de pertencimento, em que a criança percebe que sua experiência tem valor, que sua interpretação conta, e que a alfabetização não é apenas técnica, mas uma prática social, afetiva e cultural. Dessa forma, alfabetizar na roda de leitura significa oferecer uma experiência de aprendizado que fortalece a autonomia, a identidade e a capacidade de se posicionar no mundo, tornando a escrita e a leitura instrumentos de expressão, reflexão e construção de sentido pessoal e coletivo.

Em, *Betina* (2009), a autora apresenta uma protagonista que nutre profundo carinho pelas tranças feitas pela avó em seus cabelos, nas quais o entrelaçamento dos fios se transforma em verdadeiras obras de arte. Enquanto a avó cria novos penteados, a menina escuta atentamente as histórias que lhe são contadas, vivenciando um momento de afeto e transmissão de saberes. Betina sente-se tomada por alegria ao exibir suas trancinhas com continhas coloridas nas pontas, marcas singulares do cuidado e do amor da avó.

No ambiente escolar, as colegas, curiosas, perguntam como as tranças são feitas, e a menina explica, com orgulho, todo o processo. Destaca-se, nesse contexto, a centralidade da oralidade, resgatada quando a avó, consciente da proximidade do encontro com seus ancestrais, empenha-se em transmitir à neta os ensinamentos acumulados ao longo da vida. Assim, a memória dos antepassados é preservada e segue sendo compartilhada de geração em geração. Abriu espaço para conversas sobre identidade, beleza, diversidade e diferença, permitindo que cada criança refletisse sobre si mesma e sobre o outro. A roda de leitura, assim, se transformou em um território de aprendizagem significativa e escrevivência, em que a alfabetização se conecta às memórias, experiências e vivências das crianças.

Alfabetizar nesse contexto significa muito mais do que decodificar palavras: é oferecer às crianças a oportunidade de reconhecer sua própria voz, afirmar sua identidade e se perceber como sujeitos ativos no mundo e na escola. É nesse espaço de escuta, diálogo e

experimentação que o aprendizado se torna afetivo e cultural, e a leitura e a escrita passam a ser práticas de existência, expressão e construção de sentido pessoal e coletivo.

Embora considerado tradicional e até mesmo anacrônico, o método sintético de silabação (CARVALHO, 2015) ainda encontra espaço na prática pedagógica por se concentrar no processo de codificação e decodificação do código alfabético. O método fônico, por sua vez, volta-se para a dimensão sonora da língua, destacando que as palavras, compostas por fonemas, carregam significados diversos. Nessa abordagem, a criança aprende a produzir os sons representados pelas letras e a uni-los para formar palavras, codificando-os na leitura e decodificando-os na escrita.

Já o método “Casinha Feliz” amplia esse processo ao inserir elementos lúdicos na alfabetização. Por meio de recursos como a roda de leitura, fantoches e personagens que apresentam as letras, a aprendizagem se torna mais significativa. A técnica da sentencição — a construção de frases simples que evoluem para textos mais elaborados — favorece a apropriação gradual do sistema alfabético.

Nesse conjunto, a roda de leitura aparece como ponto de encontro entre os métodos: espaço em que a silabação ganha vida dentro de narrativas, o fônico se concretiza na sonoridade das histórias e a “Casinha Feliz” envolve a imaginação infantil na construção de sentidos.

Dessa forma, é possível selecionar materiais que estabeleçam conexões entre a escrita e a memória coletiva, como, por exemplo, o uso das letras presentes nos nomes de mulheres negras intelectuais, relacionando-as às suas histórias e contribuições. Esse tipo de atividade contribui para o desenvolvimento do letramento racial, que pode ser explorado ao longo de todos os anos iniciais, já que alfabetização e letramento caminham de forma articulada nesse período da escolaridade.

Ao narrar e compartilhar as histórias de vida dessas mulheres, tomo como referência o conceito de escrevivência, formulado por Conceição Evaristo, compreendendo a escrita como um espaço de memória, resistência e afirmação identitária. Nesse olhar, a escrita não se limita a registrar palavras, mas se transforma em um ato de existência, em que a experiência pessoal e coletiva se entrelaçam, dando voz a histórias muitas vezes marginalizadas e invisibilizadas.

Essa perspectiva se conecta de maneira natural ao exercício de auto apresentação e ao relato de vivências que venho desenvolvendo ao longo da minha trajetória pessoal e dos meus 27 anos de magistério nas redes estadual e municipal do Rio de Janeiro. A experiência de partilhar minhas histórias e reflexões na prática pedagógica permite que a escrita e a leitura se tornem instrumentos de reconhecimento e valorização da identidade, tanto minha quanto dos

alunos, reforçando a importância de espaços de aprendizado em que memória, afetividade e conhecimento se encontram.

A partir da minha experiência, fui construindo meu próprio caminho na alfabetização (CARVALHO, 2015), articulando diferentes métodos de acordo com as necessidades de cada criança. Alfabetizar não significa apenas ensinar a silabar ou associar letras a histórias e à realidade; é também perceber que cada aluno demanda uma abordagem singular, sensível às suas particularidades. Foi nesse exercício constante de criar recursos, adaptar estratégias e inovar na prática cotidiana que fui construindo minha trajetória como alfabetizadora, transformando o ensino da leitura e da escrita em um processo significativo, afetivo e conectado à vida de cada criança.

Lembro-me, por exemplo, de uma roda de leitura em que uma criança, ainda com dificuldades na escrita, reconheceu as letras do seu próprio nome dentro do nome de Carolina Maria de Jesus. O que parecia, à primeira vista, ser apenas um exercício de associação de letras transformou-se em um momento de descoberta e encantamento: a criança não apenas identificou as letras, mas também quis ouvir a história daquela mulher negra escritora que, assim como ela, precisou inventar seus próprios caminhos. Essa experiência evidenciou que alfabetizar vai muito além de ensinar códigos; é criar oportunidades para que a criança se reconheça, se conecte com o conhecimento e se veja refletida nas histórias que aprende.

Nesse percurso, sempre houve espaço para a invenção e a criatividade, pois acredito que as crianças constroem conhecimento de forma ativa, experimentando, questionando e relacionando o que aprendem às suas próprias experiências (CARVALHO, 2015). A prática pedagógica, nesse sentido, não pode ser vista como algo fixo ou pré-determinado; ela se constitui como um processo em constante transformação, em que o professor também se reinventa, a partir da observação atenta, da escuta e da convivência diária com os alunos.

É nesse movimento de adaptação e reflexão que a alfabetização se torna um espaço de escrivência, em que a leitura e a escrita deixam de ser apenas habilidades técnicas e passam a ser instrumentos de expressão, memória e afirmação de identidade (EVARISTO, 2019). Ao criar estratégias, adaptar recursos e propor atividades que dialoguem com as vivências das crianças, o professor contribui para que cada aluno se reconheça como sujeito de sua própria aprendizagem, conectando o conhecimento escolar à sua história, cultura e cotidiano. Assim, ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas construir oportunidades para que a criança explore sua voz, reflita sobre si mesma e sobre o mundo e participe ativamente da construção de significado em sua trajetória escolar e pessoal.

A proposta consistia em articular o letramento racial ao processo de alfabetização e letramento, compreendendo que alfabetizar e letrar são dimensões distintas, ainda que profundamente interligadas (SOARES, 2015). Alfabetizar refere-se à apropriação dos códigos alfabéticos, essencial nos primeiros momentos da aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto o letramento envolve o uso social da leitura e da escrita em diferentes práticas e contextos, permitindo que as crianças deem significado ao que aprendem e se conectem com o mundo à sua volta (CARVALHO, 2015).

Ao integrar o letramento racial, a alfabetização deixa de ser apenas uma questão de decodificação e se transforma em uma prática de reconhecimento e afirmação da identidade. Utilizar nomes, histórias e referências de pessoas negras em atividades de leitura e escrita permite que as crianças se vejam refletidas nos conteúdos escolares, percebendo que sua cultura, história e experiências têm valor. Nesse sentido, a prática pedagógica se aproxima da escrevivência, conceito de Conceição Evaristo, que entende a escrita como espaço de memória, resistência e afirmação identitária (EVARISTO, 2019).

Dessa forma, alfabetizar e letrar com foco no letramento racial significa criar oportunidades para que cada criança se reconheça enquanto leitora e escritora, conectando a aprendizagem às suas próprias vivências, fortalecendo o senso de pertencimento, a autonomia e a consciência sobre si mesma e o mundo. A alfabetização, assim, se torna um processo que articula técnica, afetividade, cultura e identidade, transformando o ensino da leitura e da escrita em experiência significativa e profundamente humana.

Nesse processo de apropriação da escrita, surge também a oportunidade de desenvolver o letramento racial, compreendido como a capacidade de perceber e analisar como a questão racial atravessa e influencia experiências sociais, educacionais, políticas e econômicas. Ao inserir o letramento racial desde os primeiros anos escolares, a alfabetização deixa de ser apenas um exercício técnico e se transforma também em um ato político. Nesse espaço, a criança não apenas aprende a ler e escrever, mas, sobretudo, passa a se reconhecer e a afirmar-se como sujeito de direitos, memória e história, construindo consciência sobre si mesma e sobre o mundo em que vive.

À medida que o discente aprende a escrever, ele passa a produzir textos inseridos em situações reais de interação, reconhecendo que se escreve sempre para alguém e com um propósito definido (SOARES, 2021). Nesse contexto, a escrita deixa de ser apenas uma habilidade técnica e se transforma em uma prática que contribui para a construção da identidade. Cada palavra registrada, cada frase construída, reflete experiências, pensamentos e sentimentos, tornando-se um espaço de expressão e de significação pessoal.

Como ressalta Kilomba (2019), ao escrever, nos tornamos narradores de nossa própria realidade, criando possibilidades de interpretar e ressignificar nossas experiências. Dessa forma, o ato de escrever se articula à construção do eu, à reflexão sobre o mundo e à afirmação de pertencimento. Na prática pedagógica, essa perspectiva permite que o ensino da escrita vá além da decodificação de códigos: ele se torna um espaço de escuta, diálogo e escrevivência, no qual cada criança se reconhece enquanto sujeito ativo de sua história, capaz de dar voz às suas memórias, experiências e identidade.

Nesse processo, a sala de aula se transforma em um verdadeiro espaço de autoria e descoberta. Entre rodas de conversa, desenhos e pequenos textos, os alunos aprendem a se perceberem como sujeitos de suas próprias histórias, capazes de narrar suas aventuras, descobertas e experiências. Mesmo quando registradas em poucas linhas, essas produções carregam grande potência de significado, pois revelam a voz, a memória e a perspectiva de cada criança.

Nesse contexto, a prática de escrever e partilhar histórias se aproxima da escrevivência, conceito desenvolvido por Conceição Evaristo, que entende a escrita como espaço de memória, resistência e afirmação de identidade (EVARISTO, 2019). A sala de aula, assim, deixa de ser apenas um espaço de ensino técnico e se torna um lugar de reconhecimento e pertencimento, em que cada aluno constrói sentido a partir de suas vivências, cultura e experiência cotidiana. Dessa forma, alfabetizar significa não apenas ensinar a decodificar palavras, mas também oferecer oportunidades para que cada criança se reconheça, valorize sua própria voz e participe ativamente da construção de significado pessoal e coletivo.

2.3. Letramento racial na roda

Fazer o letramento na roda de leitura com as crianças não é apenas um desafio pedagógico, é um gesto de vida que atravessa os processos da alfabetização e o ensino de história. A roda se torna espaço de partilha, onde a palavra se mistura ao desenho (Evaristo, 2007), à escuta e ao silêncio. É ali, no círculo, que o debate floresce, que os pequenos aprendem a nomear sentimentos, a refletir sobre o mundo e a si mesmos.

Entre conversas simples e histórias narradas, escrevemos junto com eles uma possibilidade de mediação que ultrapassa o cotidiano imediato. Nesse movimento, surgem o sentimento de pertencimento e identidade, que se revelam em cada ficha de leitura, em cada

narrativa partilhada. A roda, então, não é apenas prática escolar, mas território de memória, de afeto e de luta — lugar onde o ato de ler e escrever se torna também o ato de existir.

Vivenciando cotidianamente os desafios e as potências da sala de aula, nasceu o projeto “Aprendendo na Roda”. Ele surgiu como uma extensão de um debate realizado com meus alunos a partir dos textos sobre o samba e a Portela, presentes na apostila Rioeduca. O que parecia apenas um conteúdo escolar ganhou vida quando vi o brilho da curiosidade nos olhos das crianças.

Foi nesse despertar, entre perguntas e comentários, que compreendi a força da roda: lugar onde a palavra circula, onde memórias se encontram e onde as histórias não ditas também podem ser contadas. Contei a eles sobre os lugares de memória da cultura negra no Rio de Janeiro. Falei da Pequena África, esse território de resistência, marcado pela presença do povo negro, que ainda hoje carrega a força de nossas tradições, dores e esperanças.

Ao narrar, não falava apenas de fatos históricos. Falava também de mim, das minhas lembranças e de um pertencimento que insiste em resistir. Como nos ensina Conceição Evaristo, minha fala era escrevivência: memória que se inscreve no presente para que o futuro não esqueça.

Neste espaço de circulação de ideias e sentimentos, não apresentei apenas bibliografias de mulheres negras que marcaram a história. Apresentei também pedaços de mim, porque, ao narrar suas trajetórias, reconheci as minhas próprias marcas. O objetivo era mostrar a invisibilidade que atravessa a vida das mulheres na sociedade, sobretudo das mulheres negras. Mas, ao mesmo tempo em que apontava essa ausência, eu me via presente, escrevendo contra o silêncio.

Carreguei comigo as palavras de Conceição Evaristo, quando nos lembra que nossas escrevivências são vozes que rompem o apagamento. Nas páginas que abri, denunciando as estruturas que insistem em nos negar, e bell hooks me ensinando que falar de nós, por nós, é um gesto de libertação.

Assim, pesquisar e apresentar essas mulheres foi mais que um exercício: foi um ato de memória, resistência e pertencimento. Ao contar suas histórias, escrevi também a minha, tecendo laços entre o passado e o presente, entre a dor do silenciamento e a força da palavra que insiste em existir.

A apresentação das mulheres seguiu uma lógica que não se limitava a destacar sua importância histórica, mas também buscava provocar nos alunos reflexões sobre as ideias de cada uma delas. Considerando que o público-alvo era o 4º ano, percebi que não poderia tratar

do assunto de forma excessivamente infantil, já que alguns alunos demonstravam uma percepção de mundo mais avançada para a idade.

O objetivo era envolver a todos, sem excluir nenhuma voz, por isso organizei uma atividade que possibilitasse diálogo e construção coletiva. Escolhi trabalhar com oito mulheres negras cujas propostas e materiais poderiam ser explorados no cotidiano da sala de aula. Para iniciar esse percurso, trouxe para a roda de leitura o livro de bell hooks, *A pele que eu tenho*.

A cada página, abriam-se caminhos para discutir afeto, respeito e a importância de enxergar a si e ao outro com dignidade. A circularidade foi imediata: os olhos atentos, os gestos e expressões das crianças revelavam o impacto das palavras. Era como se cada linha lida ressoasse em seus próprios corpos.

Ao final da leitura, a curiosidade transbordou. Queriam saber quem era aquela autora que falava de pele, de diferença e de pertencimento com tanta delicadeza e firmeza. Expliquei quem era bell hooks e a importância de sua obra, e percebi que aquele momento havia plantado sementes: o desejo de conhecer, de refletir e de se reconhecer na história contada por uma mulher negra.

Foi na roda de leitura que alguns conceitos ganharam espaço para serem debatidos. Eles não se relacionavam apenas com a obra de bell hooks, mas também com ideias que muitas mulheres negras vêm defendendo ao longo da história. Nesse momento, procurei provocar os alunos, lembrando que, perante a lei, somos todos iguais. Mas, logo em seguida, lancei a pergunta: “de fato, somos iguais?”. Pedi que se observassem, que olhassem para si e para os colegas.

As respostas surgiram com rapidez: “somos diferentes”. A partir dessa fala, abrimos um diálogo importante. Expliquei que ser diferente não é apenas normal, é também algo positivo, desde que essa diferença não seja utilizada como justificativa para a supremacia de uns sobre outros. Pelo contrário, a diferença pode ser fonte de aprendizado, de reconhecimento mútuo, de valorização daquilo que nos torna singulares.

Assim, compreendemos que a diversidade não deve ser vista como um obstáculo a ser superado, mas como uma riqueza que atravessa nossas vidas e nos constitui enquanto sujeitos históricos, sociais e culturais. Essa diversidade se expressa de múltiplas formas: está presente em nossos corpos, em nossas culturas, em nossos saberes, em nossas experiências de mundo e até mesmo em nossas formas de resistência. Cada diferença carrega consigo uma possibilidade de aprendizado, um convite a enxergar o outro não como ameaça, mas como parte de uma coletividade plural.

Viver a diversidade, portanto, é reconhecer que não somos iguais e que justamente nessa desigualdade aparente está a possibilidade de construir relações mais humanas. Como aponta Ailton Krenak (2022), essa convivência só é possível quando se estabelece um campo de alianças afetivas, isto é, quando nos dispomos a criar vínculos baseados no respeito e no cuidado, mesmo entre mundos que não são iguais. Essas alianças não negam as diferenças, mas as acolhem e as transformam em potência para a vida coletiva.

Ao lembrar que “a diversidade existe e se faz presente na sociedade por meio de alianças afetivas e solidárias”, Krenak (2022, p.21) nos convida a deslocar o olhar da lógica da supremacia – que tenta hierarquizar corpos e saberes – para uma ética da convivência. Nessa perspectiva, a diferença não significa separação, mas possibilidade de encontro; não é motivo para exclusão, mas fundamento para a construção de laços que sustentam a vida em comum.

Foi nesse ambiente rico de ideias e escutas que o conceito de racismo surgiu, trazido pela fala de uma aluna. O simples gesto de nomear essa palavra na roda revelou a potência desse espaço: a roda, quando bem conduzida, não é apenas lugar de leitura e troca de opiniões, mas um território de produção de saberes, de reconhecimento de experiências e de construção de sentidos. Entre tantos temas que poderiam emergir, foi o racismo que se destacou, junto da importância de pensarmos o lugar das mulheres negras em nossa sociedade.

Sabemos que vivemos em um país marcado por profundas desigualdades, e negar a presença do racismo seria ignorar uma ferida histórica que se manifesta de forma estrutural e cotidiana. O racismo não aparece apenas em grandes atos de violência explícita; ele está presente nos comentários aparentemente inofensivos, nas piadas, nos silêncios, nos olhares que excluem, nas oportunidades negadas e até mesmo nas expectativas reduzidas sobre o que uma criança negra pode ou não alcançar. Muitas dessas violências passam despercebidas por aqueles que nunca as vivenciaram, mas deixam marcas profundas em quem as sente na pele.

Foi nesse ponto que dialoguei com os alunos sobre a importância do letramento racial. Expliquei que letrar-se racialmente significa aprender a ler o mundo também pela lente das relações raciais: compreender como o racismo se estrutura, como atravessa as instituições, como molda comportamentos e como perpetua desigualdades. O letramento racial nos ensina não só a reconhecer as situações de injustiça, mas também a questioná-las e a transformá-las. É, portanto, uma ferramenta pedagógica e política que dá voz àqueles que, muitas vezes, foram silenciados.

Na roda, esse processo se fez presente de forma viva. Quando a aluna nomeou o racismo, abriu-se espaço para que outros colegas refletissem, compartilhassem suas

percepções e questionassem suas próprias atitudes. Foi ali que percebi, mais uma vez, que a roda não é apenas um método pedagógico, mas um lugar de resistência e de reexistência, onde é possível transformar dor em aprendizado, silêncio em fala e diferença em potência.

No livro *Pequeno Manual Antirracista* (2019), a autora Djamila Ribeiro ressalta a importância de nomear as opressões, pois não é possível combater aquilo que permanece sem nome. Quando deixamos de nomear, contribuimos para a manutenção do silêncio e da invisibilidade que cercam as violências. Ao contrário, quando damos nome às práticas discriminatórias, ao racismo, ao sexismo, às desigualdades que nos atravessam, criamos a possibilidade de reconhecê-las e, a partir disso, de enfrentá-las de forma concreta.

Essa reflexão se conecta com os aprendizados trazidos pelo feminismo negro, que nos ensina a não temer as palavras. Ao nomear, desvelamos aquilo que a sociedade muitas vezes tenta encobrir, retirando a naturalização de práticas opressoras. Dizer a palavra “racismo”, por exemplo, é um ato político e pedagógico: é retirar o fenômeno da esfera da negação e torná-lo visível, discutível e transformável.

Assim, compreendemos que nomear é também um gesto de resistência. Como lembra Djamila Ribeiro (2019), aquilo que ganha nome passa a existir no campo do debate público e não pode mais ser facilmente ignorado. É nesse sentido que a roda de leitura e de conversa, quando se abre para esses temas, transforma-se em um espaço privilegiado para a prática do letramento racial: ao nomear as opressões, abrimos caminhos para desconstruí-las e construir novas formas de convivência mais justas e solidárias.

3. CONSTRUINDO MEMÓRIAS

Neste capítulo, inicio o percurso de construção de uma proposta didática que nasce da experiência, da escuta e do cotidiano da sala de aula. Após 27 anos de magistério, reconheço que cada gesto pedagógico é também uma escrita de vida — uma escrevivência, no sentido elaborado por Conceição Evaristo, em que o ato de ensinar e narrar se entrelaça à história de quem vive a escola pública. Cada aula, cada roda de conversa e cada leitura compartilhada tornam-se fragmentos de uma narrativa maior, escrita a muitas mãos, vozes e olhares.

A reflexão que proponho emerge das experiências concretas vividas com meus alunos do GET Medalhista Robson Donato, especialmente com uma turma de 4º ano. Foram as falas, as perguntas e as percepções dessas crianças sobre o ensino de História que me levaram a revisitar práticas, conceitos e silêncios. Em suas falas, percebi o quanto o currículo pode ser espaço de apagamento ou de reconhecimento, e o quanto o professor precisa se reinventar para garantir que a história ensinada contemple todas as histórias — as visíveis e as silenciadas.

Nesse sentido, a roda de leitura assume papel central na proposta que aqui apresento. Inspirada em bell hooks, que nos lembra que ensinar é um ato de liberdade e que a sala de aula deve ser um espaço de partilha e afetos, compreendo a roda como lugar de encontro, escuta e diálogo. É nela que as vozes das crianças ganham corpo e sentido, que as leituras se transformam em narrativas pessoais e que a palavra se torna instrumento de empoderamento. Assim, a alfabetização deixa de ser um processo apenas técnico e passa a ser um caminho de autoconhecimento, pertencimento e afirmação de identidades.

Ao mesmo tempo, encontro em Giovana Xavier uma referência para pensar o papel do educador negro na construção de uma pedagogia que se reconhece e se afirma. Sua defesa de uma “escrevivência acadêmica negra” ressoa em meu percurso: escrever e ensinar a partir da própria experiência é um gesto político de resistência e reexistência, sobretudo em um espaço historicamente marcado por desigualdades raciais.

Propõe-se, assim, neste capítulo, promover uma reflexão crítica acerca da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), tornando obrigatória a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. Decorridas mais de duas décadas de sua promulgação, impõe-se o desafio de interrogar seus efeitos no cotidiano escolar: de que maneira essa legislação tem se materializado nos anos iniciais do ensino fundamental? Como — e se — ela atravessa as salas

de alfabetização, espaço inaugural em que se constroem as primeiras noções de identidade, diferença e pertencimento?

Ao longo da escrita, busco entrelaçar teoria e prática, vida e docência, compreendendo que a escola é território de formação humana e política. A escrevivência, nesse contexto, não é apenas método ou conceito: é modo de ser e estar no mundo, é caminho que legitima a experiência de professores e alunos como fonte de saber e criação.

Encerrando este capítulo, apresento a importância dessa proposição didática como possibilidade concreta de desenvolvimento de uma educação antirracista que ultrapasse o discurso e se materialize em ações sensíveis e transformadoras. Trata-se de reafirmar a sala de aula como espaço de liberdade, onde o ensinar e o aprender são também gestos de memória, de escuta e de amor — porque, como nos lembra bell hooks (2013, p.35), “o amor é um ato de vontade: a intenção de nutrir o próprio crescimento e o crescimento do outro”.

3.1. Uma educação antirracista

A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatória a inclusão do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis da educação básica. Passados 23 anos de sua promulgação, ainda é necessário refletir sobre o modo como essa legislação tem se materializado nas escolas, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

O artigo “Tempos de luta: a Lei 10.639/03 como instrumento para a expansão do presente na luta antirracista no ensino de História”, de Thayara Cristine Silva de Lima, Amilcar Araujo Pereira e Odara Philomena Dias, oferece importantes contribuições para essa discussão. Os autores analisam como a referida lei, fruto da luta histórica do movimento negro, atua como instrumento de transformação no ensino de História, ampliando a compreensão do tempo e da memória. Em vez de uma concepção linear e eurocentrada, propõem uma visão espiralada e inclusiva, na qual o passado e o presente se entrelaçam na construção de novas possibilidades de existência. A partir de pesquisas do projeto Movimento Negro na Atualidade e das experiências do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), o artigo mostra que a cultura de luta antirracista tem moldado a formação de professores e influenciado práticas pedagógicas que reeducam as relações étnico-raciais, mobilizando corpo, mente e afetos.

Essa cultura de luta antirracista, como os autores apontam, opera tanto como um escudo que protege o professor em sua prática cotidiana quanto como ferramenta de criação de novas pedagogias. Ela impulsiona a docência a olhar para o território escolar e reconhecer

nele um campo de disputa simbólica, de resistências e de possibilidades. Na formação docente, essa cultura convida à reflexão sobre o fazer pedagógico e à construção de práticas inovadoras e críticas, ancoradas na experiência e na realidade das comunidades onde atuamos.

Como docente com 27 anos de magistério, reconheço essas tensões no cotidiano da escola pública. Buscamos, ao longo do ano letivo, desenvolver práticas que promovam uma educação antirracista, comprometida com o reconhecimento da história e da cultura negra. No entanto, nas comunidades escolares, esse trabalho ainda encontra muitos desafios. Falar sobre negritude, ancestralidade e identidade, muitas vezes, provoca resistências — tanto entre as famílias quanto entre colegas de profissão —, revelando o quanto o racismo estrutural ainda silencia e atravessa o cotidiano escolar.

Na prática, a abordagem antirracista acaba ocorrendo de forma fragmentada, restrita a leituras pontuais ou a atividades isoladas, sobretudo no período da alfabetização. A ausência de formação continuada, a sobrecarga curricular e a carência de materiais pedagógicos específicos tornam o processo ainda mais difícil. O que deveria estar integrado ao currículo, de forma transversal e cotidiana, muitas vezes se reduz a ações comemorativas, concentradas em datas como o 20 de Novembro.

No ciclo da alfabetização, essas dificuldades se intensificam. É nesse momento que as crianças começam a construir suas referências simbólicas sobre o mundo — e, portanto, sobre si mesmas. Quando a escola evita discutir a cultura negra ou o faz de modo superficial, priva seus alunos de espelhos positivos, de narrativas nas quais possam se reconhecer. Como alfabetizadora, aprendi que é nas rodas de leitura, nas histórias compartilhadas e nas conversas espontâneas que a educação antirracista encontra terreno fértil.

A roda de leitura torna-se, assim, um espaço de expansão do presente, no sentido proposto por Thayara Lima e seus coautores: um momento em que o passado da ancestralidade africana dialoga com o presente das crianças, ampliando horizontes e significados. Ao ler obras de autoras e autores negros, ao discutir temas como o cabelo crespo, a cor da pele, as brincadeiras e os afetos, a palavra se transforma em instrumento de libertação e de reconhecimento.

Essa prática, fundamentada na escrivência de Conceição Evaristo, no pensamento crítico de Giovana Xavier (2019) e na pedagogia do amor de bell hooks (2000), permite que o ensino de História e de linguagem se fundam em uma experiência viva e afetiva. Cada leitura, cada conversa, cada produção textual das crianças é um ato de resistência, um gesto político de reconstrução da memória coletiva.

Ao refletir sobre a implementação da Lei 10.639/03 a partir da realidade das comunidades escolares, percebo que o desafio não está apenas na aplicação formal da lei, mas na criação de condições afetivas, formativas e simbólicas para que a educação antirracista floresça. É no cotidiano da sala de aula — no diálogo, na escuta e na leitura compartilhada — que a luta se reinventa, que o presente se expande e que o futuro se torna mais plural.

Essa trajetória dialoga profundamente com o que bell hooks denomina “educação engajada”, uma prática que ultrapassa os limites da transmissão de conhecimento para se tornar um ato de libertação. Para Hooks (2013), ensinar é um gesto de amor e compromisso com a transformação social — uma pedagogia que se faz no encontro entre corpos, memórias e afetos. Ao reconhecer a sala de aula como um espaço político e emocional, somos convidadas a educar com o coração aberto, a ouvir as histórias que emergem do chão da escola e a transformar essas narrativas em conhecimento.

Na perspectiva da escrevivência, essa educação engajada se traduz na valorização da vida como fonte legítima de saber. A experiência da professora negra, que ensina nas comunidades, carrega em si um acervo de resistências, dores e potências que não cabem nos manuais, mas que produzem outros modos de ensinar e aprender. É nesse entrelaçamento entre teoria e prática, entre o vivido e o sonhado, que a educação antirracista ganha corpo.

Assim, cada roda de leitura, cada conversa com os alunos e cada gesto de reconhecimento se tornam parte de uma pedagogia que resiste às estruturas racistas e eurocentradas. Ensinar, nesse contexto, é também reexistir — é afirmar a humanidade e a dignidade de nossos estudantes e de nós mesmos. Ao cultivar uma educação que une afeto, ancestralidade e consciência crítica, seguimos o chamado de bell hooks: transformar a sala de aula em um território de liberdade, onde o conhecimento floresce como ato de amor e reescrita do mundo.

A legislação antirracista, como a Lei nº 10.639/2003, nasce do corpo e da voz do movimento negro brasileiro. Ela é fruto das lutas históricas travadas por homens e mulheres negras que, desde muito antes de sua promulgação, reivindicavam o direito à educação, à memória e à reparação histórica. A aprovação dessa lei não representa um gesto de benevolência do Estado, mas sim uma conquista política forjada nas ruas, nas escolas, nas comunidades e nas universidades — um eco das vozes que, ao longo do tempo, recusaram o silêncio imposto pelo racismo estrutural.

Assim, a Lei 10.639/03 precisa ser lida como um capítulo da longa narrativa de resistência negra no Brasil. Seu surgimento em 2003 se insere em um contexto de reivindicações intensificadas a partir da década de 1980, quando os movimentos antirracistas,

articulados nacional e internacionalmente, ampliaram o debate sobre o direito à representatividade, à identidade e à reescrita da história sob o olhar das sujeitas negras.

Mas essa história, feita de marchas, vozes e memórias, também é uma história de escrevivências. Cada militante, professora, mãe, aluno ou comunidade que reivindicou a presença da cultura negra na escola inscreveu no corpo da lei as marcas de sua própria existência. A escrevivência, como propõe Conceição Evaristo (2020), é o ato de transformar dor e resistência em palavra, de escrever a vida como denúncia e afirmação. Da mesma forma, o movimento negro transformou sua vivência coletiva em texto político, tornando a escola um território de disputa simbólica e epistemológica.

Desse modo, a legislação antirracista não é apenas um instrumento normativo — ela é também uma narrativa viva, tecida pela memória dos que lutaram por um novo horizonte de humanidade. Ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Lei 10.639/03 funda um compromisso ético com a Educação das Relações Étnico-Raciais, pautada na valorização, no reconhecimento e na reparação histórica dos povos afro-brasileiros e indígenas.

No cotidiano escolar, a implementação dessa lei se revela como um espaço de enfrentamento ao racismo e à invisibilidade. Cada aula, cada roda de leitura, cada debate sobre identidade e ancestralidade se transforma em gesto de resistência. Como professora negra, compreendo que esse trabalho vai além da transmissão de conteúdos — ele exige um olhar sensível e político sobre a história que escrevemos junto com nossos alunos. Ensinar a partir da lei é também recontar o passado com outras vozes, devolver aos estudantes negros as imagens e as narrativas que lhes foram negadas e afirmar que suas histórias também importam.

Assim, a Lei 10.639/03 e a escrevivência se entrelaçam: ambas nascem da necessidade de existir e de dizer-se em um mundo que historicamente tentou nos calar. A lei é a escrita coletiva do movimento negro; a escrevivência é sua tradução íntima e cotidiana, que ecoa nas salas de aula, nas palavras das crianças e na prática de cada professora comprometida com a construção de uma educação verdadeiramente antirracista.

Na prática pedagógica, essa escrevivência se revela nas pequenas ações do cotidiano, no modo como escuto as crianças, escolho os textos e organizo os espaços da sala de aula. Cada gesto carrega o compromisso de transformar a lei em experiência viva, de fazer da educação antirracista algo que se inscreve nos corpos e nas palavras. Em meio aos desafios enfrentados nas comunidades escolares — onde falar sobre cultura negra e ancestralidade

ainda desperta resistências —, aprendi que é pela escuta atenta e pelo afeto que se constrói o caminho da transformação.

A roda de leitura se tornou, nesse processo, um território fundamental de escrevivência. É ali, sentados em círculo, que os alunos têm a oportunidade de se reconhecer nas histórias, de se verem representados e de se perceberem parte de uma coletividade. Quando escolho um livro em que o protagonista tem a pele escura, o cabelo crespo ou fala sobre sua família com orgulho, não estou apenas alfabetizando — estou ajudando a construir identidades e a recontar o mundo. A palavra, nessa roda, ganha o poder de curar e de afirmar.

Esses momentos revelam o que bell hooks chama de educação engajada: uma prática que ultrapassa a dimensão técnica do ensino e se torna ato de amor, coragem e resistência. Ensinar, nessa perspectiva, é um exercício de entrega e de escuta, um movimento constante entre o saber e o sentir. Como lembra Giovana Xavier (2019, p.80), ao falar das “intelectuais negras que reexistem na escola e na vida”, nós, professoras, somos parte de uma linhagem de mulheres que escrevem e ensinam desde o corpo, fazendo da sala de aula um espaço de criação e memória.

Ao longo dos meus 27 anos de magistério, aprendi que a construção de uma didática antirracista não se resume a aplicar conteúdos ou celebrar datas comemorativas. Trata-se de um processo contínuo de reeducação das relações étnico-raciais, de uma postura ética diante da vida e da história. Cada atividade, cada diálogo e cada produção das crianças se tornam oportunidades de reescrever o que foi silenciado, de construir um currículo que reflita a pluralidade e a beleza das nossas origens.

Essa experiência, forjada no chão da escola pública, é também uma forma de expandir o presente — como afirmam Thayara Lima, Amílcar Pereira e Odara Dias (2018) no artigo “Tempos de luta” —, pois cada gesto de ensino antirracista amplia o horizonte de possibilidades para o futuro. A sala de aula, quando atravessada pela escrevivência, torna-se um lugar de expansão do tempo, em que passado, presente e futuro se entrelaçam nas vozes das crianças que aprendem a ler o mundo com novos olhos.

Ensinar, portanto, é um ato de escrevivência e resistência. É afirmar que a lei não vive apenas no papel, mas na prática sensível e comprometida de quem, todos os dias, faz da palavra um caminho de liberdade.

No município do Rio de Janeiro, a criação da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) marcou um passo significativo na tentativa de consolidar uma política educacional comprometida com a educação antirracista. Vinculada à Secretaria Municipal de Educação, a GERER passou a desenvolver ações voltadas para a valorização das identidades negras e

indígenas, buscando ampliar o debate sobre relações étnico-raciais dentro das escolas públicas. Sua atuação tem se mostrado essencial para o esclarecimento dos discentes e para o fortalecimento da prática docente, especialmente por meio de projetos, formações, atividades e da elaboração de uma cartilha pedagógica que se propõe a ser um suporte teórico e metodológico aos professores em sala de aula.

Essa iniciativa representa um esforço coletivo de promover um ensino que dialogue com as histórias e memórias afro-brasileiras, fornecendo subsídios práticos e teóricos que ajudem a inserir, de forma contínua, temas como identidade, pertencimento e diversidade nas práticas educativas cotidianas. Contudo, como ressalta Luan Ribeiro da Silva em sua dissertação de mestrado intitulada “Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER): análise de contexto, dados e evidências na educação carioca”, defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2024, a efetivação dessas políticas ainda depende, em grande medida, do engajamento e da sensibilidade dos educadores. São eles que transformam os materiais propostos em práticas pedagógicas vivas, capazes de dialogar com a realidade dos estudantes e fortalecer a construção de uma escola verdadeiramente comprometida com a equidade racial.

Mais do que uma pesquisa acadêmica, a dissertação de Luan se apresenta como uma escrevivência docente, nos termos de Conceição Evaristo (2020), pois nasce da experiência concreta de um professor negro que entrelaça sua trajetória pessoal e profissional à luta pela transformação da educação pública. Sua narrativa emerge do chão da escola, das salas de aula e das reuniões com educadores, evidenciando a potência de uma escrita que é também resistência.

Ao narrar o processo de implementação da GERER — criada em 2021 — e ao analisar o período de 2021 a 2023, Luan Ribeiro faz revelar as múltiplas dimensões de uma política pública que busca concretizar o que as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 propõem: o reconhecimento e a valorização das histórias, culturas e identidades afro-brasileiras e indígenas.

Entre as ações desenvolvidas, destacam-se as Agendas Temáticas e as parcerias com instituições e coletivos voltados à promoção da equidade racial. Essas práticas, mais do que iniciativas burocráticas, constituem espaços de escuta, partilha e circularidade — verdadeiras rodas de diálogo que ressignificam o cotidiano escolar e devolvem voz àqueles que por muito tempo foram silenciados.

Ao analisar os dados raciais dos profissionais da educação na rede municipal, Luan expõe as desigualdades estruturais que ainda atravessam o sistema, mas também aponta para a

força das práticas insurgentes que emergem das escolas e das comunidades. Em sua análise, o autor reconhece que o enfrentamento ao racismo não se faz apenas pela via institucional, mas sobretudo pela potência do coletivo, pela mobilização de professores e estudantes que, ao partilhar experiências e afetos, constroem um currículo vivo e antirracista.

Sua dissertação culmina na criação de um infográfico educacional voltado aos gestores escolares — um material que sintetiza dados, conceitos e caminhos possíveis para o fortalecimento da educação antirracista nas redes de ensino. Contudo, mais do que um produto final, essa produção se revela como um convite à reflexão, à prática e à reinvenção da escola como espaço de encontro, de afeto e de luta.

A escrita de Luan Ribeiro, nesse sentido, se aproxima das reflexões de bell hooks e Giovana Xavier, ao compreender o ato de ensinar como uma prática de liberdade e como um gesto de afirmação da vida negra. Assim como bell hooks (2013, p.35) defende que “ensinar é um ato de amor e resistência”, Luan reafirma, em sua trajetória, que a educação antirracista nasce do corpo e da palavra, da escuta e da partilha — da roda que se forma entre professores e alunos.

Dessa forma, a GERER não é apenas uma instância administrativa, mas um território de escrevivências coletivas, onde a história se faz pela força das vozes que insistem em existir, narrar e transformar o mundo a partir da escola.

3.2. O Movimento Feminista Negro

O Movimento Feminista Negro Brasileiro emergiu no final da década de 1970 e consolidou-se ao longo dos anos 1980, em um contexto de redemocratização do país e de fortalecimento dos movimentos sociais após a ditadura militar. Sua constituição esteve diretamente relacionada à urgência de enfrentar as múltiplas formas de opressão vivenciadas pelas mulheres negras, marcadas tanto pelo racismo presente no feminismo hegemônico, majoritariamente branco, quanto pelo sexismo existente no interior do movimento negro, historicamente conduzido por lideranças masculinas.

A partir de 1978, com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), as mulheres negras passaram a se organizar de maneira mais articulada e crítica, colocando no centro do debate a indissociabilidade entre gênero e raça. Ao longo desse processo, tornaram-se evidentes as invisibilizações a que estavam submetidas: de um lado, um feminismo que reivindicava a igualdade de gênero sem considerar as desigualdades raciais; de outro, um

movimento negro que denunciava o racismo estrutural, mas relegava a segundo plano as desigualdades de gênero em seu próprio interior.

Entre as principais pautas iniciais do movimento destacam-se a denúncia da dupla jornada de trabalho, o enfrentamento do sexismo no movimento negro, a crítica às políticas de esterilização em massa de mulheres negras e a luta pela autonomia sobre o corpo e a vida. O Feminismo Negro Brasileiro foi construído por intelectuais, ativistas e trabalhadoras, reunindo experiências plurais e trajetórias profundamente comprometidas com a transformação social. Entre suas principais referências estão Lélia Gonzalez, antropóloga e pensadora fundamental, responsável pela elaboração do conceito de amefricanidade⁶ e pela denúncia do sexismo; Beatriz Nascimento, historiadora que contribuiu de forma decisiva para os estudos sobre quilombos, corpo e raça; Sueli Carneiro, filósofa e ativista, fundadora do Geledés – Instituto da Mulher Negra; e Thereza Santos, teatróloga, filósofa e militante, destacada por sua atuação política e institucional.

O Feminismo Negro Brasileiro constitui, assim, um movimento intelectual, político e afetivo que transforma profundamente as dinâmicas dos movimentos sociais e as práticas pedagógicas, especialmente quando suas contribuições são incorporadas ao espaço escolar. No contexto da escola, e em particular nas rodas de leitura e nas atividades de jogos pedagógicos voltadas à conscientização dos estudantes, esse movimento inspira uma pedagogia que emerge do corpo, da memória e da experiência. Trata-se de uma pedagogia da escrevivência, na qual ensinar e aprender configuram-se como atos de resistência, afirmação e reexistência.

Para refletir sobre o Movimento de Mulheres Negras no Brasil a partir da escrevivência, é necessário um movimento de escuta e de memória que dialogue com os estudos de gênero, compreendendo a mulher como sujeito situado em uma sociedade patriarcal e sexista. No entanto, quando a categoria “mulher” é construída de forma universalizante, ancorada em referenciais ocidentais, acaba por silenciar e reduzir as experiências das outras mulheres, especialmente das mulheres negras, a uma realidade que não as contempla. É nesse tensionamento que o conceito de interseccionalidade se torna fundamental, pois permite reconhecer que os diferentes eixos de subordinação — como

⁶ Trata-se de um conceito político-cultural elaborado pela intelectual Lélia Gonzalez, que articula América e África para interpretar as identidades e culturas constituídas nas Américas a partir da diáspora africana e da presença dos povos indígenas. Ao romper com leituras eurocêntricas e racializadas sobre a formação do continente, o conceito propõe o reconhecimento das matrizes negras e indígenas como elementos centrais da história e da cultura americanas. Nessa perspectiva, a noção de “Améfrica Ladina” afirma uma identidade própria, fundamentada nessas ancestralidades, que confronta a ideologia do branqueamento e a colonialidade, apontando para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

gênero, raça e classe — atravessam a vida das mulheres de maneira desigual, definindo suas condições concretas de existência.

Nesse percurso, o Feminismo Negro Brasileiro é compreendido não apenas como um campo teórico (CARNEIRO, 2003), mas como um espaço vivo de luta, construção e reexistência das mulheres negras brasileiras. Trata-se de um movimento forjado na experiência, na palavra e no corpo, uma vez que suas demandas não são plenamente acolhidas nem pelo feminismo hegemônico nem pelo movimento negro. Ao assumir a escrevivência como método e política, torna-se possível evidenciar a participação dessas mulheres como sujeitos políticos ativos, cujas vozes constroem enfrentamentos ao racismo e afirmam outras possibilidades de existência e de democracia racial.

O conhecimento científico sobre os corpos foi historicamente utilizado para nomear, classificar e atribuir sentidos negativos a determinados sujeitos, oferecendo sustentação teórica para processos de diferenciação e inferiorização. Quando essas leituras chegam à sala de aula, elas não permanecem apenas nos livros: atravessam olhares, expectativas e práticas pedagógicas, marcando quais corpos são considerados legítimos, inteligentes ou dignos de reconhecimento. O domínio sobre os corpos dos “Outros” reafirma privilégios e produz hierarquias, ensinando, muitas vezes de forma silenciosa, quem pode ocupar o centro e quem é empurrado para as margens. Nessa perspectiva, como aponta Oyěwùmí (2021), a sociedade é pensada a partir dos corpos, aos quais se atribui uma lógica própria, e é justamente essa leitura corporalizada que organiza a ordem social.

Ao assumir a escrevivência como chave de leitura, torna-se possível reconhecer que a forma como os corpos são interpretados impacta diretamente as experiências vividas na escola. A criança negra, a menina, o estudante com deficiência carregam em seus corpos marcas históricas que antecedem sua entrada na sala de aula e influenciam a maneira como são vistos, escutados e avaliados. Compreender essas interpretações é fundamental para acessar as raízes das opressões que atravessam o cotidiano escolar e para tensionar práticas que naturalizam desigualdades.

Na tradição do pensamento ocidental, a oposição entre corpo e mente instituiu a ideia de que o corpo representa a ausência de racionalidade, sendo associado à degradação da humanidade. A razão, por sua vez, passou a ser concebida como um atributo que exige a negação do corpo. Essa lógica produziu, ao longo da história, a classificação de pessoas racializadas, mulheres e outros grupos como sujeitos excessivamente corporificados, distantes da racionalidade e, portanto, passíveis de controle, violência e exploração (OYĚWÙMÍ,

2021). Na sala de aula, essa herança se manifesta quando certos corpos são lidos como indisciplinados, incapazes ou menos aptos ao conhecimento.

No processo de construção das diferenças de gênero na Modernidade, a mulher foi historicamente associada ao corpo, enquanto o homem foi compreendido como mente, como medida universal do humano (OYĚWÙMÍ, 2021). Trazer essa discussão para o espaço escolar, a partir da escrevivência, significa transformar a sala de aula em um lugar de escuta, onde corpos, memórias e experiências se tornam fontes legítimas de conhecimento. Assim, ensinar e aprender deixam de ser atos neutros e passam a configurar-se como práticas de resistência, reconhecimento e reexistência, capazes de romper com leituras hierarquizadas dos corpos e de produzir outras formas de estar, aprender e existir na escola.

No contexto escolar, especialmente nas rodas de leitura, essa perspectiva se torna muito importante. A roda é o espaço onde o conhecimento circula e a palavra se faz corpo e memória. Quando mediada por uma educadora comprometida com o feminismo negro, ela se transforma em território de escuta e reconhecimento, em que as meninas e meninos negros podem se ver representados nas narrativas e nos personagens, afirmando sua identidade, sua estética e sua ancestralidade. Ao trazer textos de autoras como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e Djamila Ribeiro, a roda de leitura se converte em um espaço de libertação simbólica — um lugar onde o saber acadêmico encontra o saber da vida, onde a leitura se torna gesto político.

Além da roda, o jogo educativo é outro instrumento potente para o trabalho com as temáticas étnico-raciais, a partir do feminismo negro. Por meio do lúdico, é possível criar situações em que os alunos discutam papéis sociais, preconceitos, desigualdades e trajetórias de mulheres negras na história e no presente. Jogos de tabuleiro, cartas, dramatizações e quiz sobre personalidades negras — como Luiza Mahin, Tereza de Benguela, Marielle Franco ou a própria Lélia Gonzalez — contribuem para o esclarecimento crítico dos estudantes, estimulando o diálogo, o pensamento coletivo e a empatia.

Essas práticas pedagógicas, fundamentadas no feminismo negro, não apenas informam, mas formam: criam condições para que crianças e adolescentes compreendam que o racismo e o sexismo não são problemas individuais, mas estruturais. Ao mesmo tempo, permitem que alunos negros e negras se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de nomear e transformar sua própria realidade.

Na escrevivência da professora negra, a roda de leitura e o jogo antirracista não são apenas estratégias didáticas, mas gestos de resistência e amor. São espaços onde a interseccionalidade se traduz em prática cotidiana, onde o feminismo negro se encarna na sala

de aula como pedagogia da presença, da escuta e da afirmação da vida. Como nos ensina bell hooks, “ensinar é um ato de liberdade” — e, nas escolas públicas brasileiras, esse ato se renova toda vez que uma educadora negra faz da palavra, do jogo e da leitura instrumentos para recontar a história sob novas luzes, reerguendo memórias e plantando futuros possíveis.

Segundo Akotirene (2019) a interseccionalidade é um instrumento teórico-metodológico formulado a partir da lógica, da sensibilidade e das experiências das mulheres negras, e constitui uma das maiores contribuições do feminismo negro para o pensamento contemporâneo. Seu principal objetivo é explicar a inseparabilidade estrutural entre o racismo, o capitalismo e o cisheteropatriarcado, compreendendo como esses sistemas de opressão se articulam e se manifestam de forma simultânea na vida das pessoas. Mais do que somar categorias de identidade, a interseccionalidade analisa as condições sociais, históricas e políticas que atravessam os corpos e produzem desigualdades.

Em sala de aula, especialmente no contexto da educação antirracista e da alfabetização, a interseccionalidade pode se tornar uma ferramenta viva de aprendizagem quando transformada em prática pedagógica. Inspirada nessa perspectiva, elaborei um jogo da memória interseccional, com o objetivo de aproximar as crianças das noções de diversidade, identidade e respeito às diferenças, de forma lúdica e afetiva.

Cada carta do jogo trazia duas dimensões complementares: de um lado, o retrato de uma mulher negra ou indígena que marcou a história — como Dandara dos Palmares, Tereza de Benguela, Conceição Evaristo, Dandara —; do outro, uma palavra ou conceito ligado à sua trajetória, como resistência, educação, liderança, ancestralidade ou comunidade. Ao virar as cartas, as crianças precisavam encontrar os pares corretos, mas o mais importante era o diálogo que se formava entre uma jogada e outra: “Quem foi Dandara?”, “Por que Marielle era importante?”, “O que é ancestralidade?”.

O jogo da memória interseccional transformou-se, assim, em uma roda de conversa ampliada, onde as crianças puderam relacionar as histórias dessas mulheres com suas próprias vivências e referências familiares. A atividade não se restringiu à memorização visual, mas estimulou a memória afetiva e social, permitindo que o aprendizado se desse pela partilha e pela escuta — princípios caros ao feminismo negro e à escrevivência, conforme propõe Conceição Evaristo.

Nessa experiência, a interseccionalidade deixou de ser apenas um conceito abstrato e se materializou no cotidiano da sala de aula. As crianças puderam perceber, ainda que de forma inicial, que as diferenças de cor, gênero, origem e classe não hierarquizam pessoas, mas

compõem a riqueza da experiência humana. A cada partida, novos sentidos surgiam — e a roda, mais uma vez, se fazia espaço de construção coletiva de saberes e afetos.

Como afirma bell hooks (2013, p. 35), “ensinar é um ato de amor e de liberdade”. Nesse sentido, o jogo da memória interseccional representa um gesto pedagógico de resistência: uma forma de educar para o reconhecimento mútuo e para o respeito, de modo que cada criança possa se ver, se narrar e se afirmar no mundo com dignidade e orgulho de sua história.

3.3. Proposição Didática

A proposição didática que apresento neste trabalho nasce do desejo de transformar o que a lei determina em prática viva, significativa e afetiva. Depois de quase três décadas de magistério, aprendi que as metodologias que realmente tocam as crianças são aquelas que partem da escuta, do olhar sensível e do reconhecimento de suas histórias. Assim, minha proposta metodológica não é apenas um conjunto de atividades, mas um caminho de escrevivência — um modo de ensinar que se constrói na relação entre professora, alunos e comunidade.

O ponto de partida dessa proposição é a roda de leitura, compreendida não apenas como um momento de fruição literária, mas como um espaço de construção identitária e coletiva. Na roda, as palavras circulam com a mesma força das vozes: cada criança tem o direito de falar, de ser ouvida e de se ver representada nas narrativas. Essa metodologia assume o princípio da circularidade, inspirada tanto na oralidade africana quanto na ideia de tempo espiralar discutida por Amílcar Pereira, Thayara Lima e Odara Dias, em que o passado se atualiza no presente e abre caminhos para o futuro.

O planejamento das rodas parte da escolha de textos literários que valorizam a ancestralidade, a representatividade e as identidades negras e indígenas, respeitando o contexto sociocultural da turma. As leituras são mediadas de forma dialógica, em que o texto literário se transforma em ponto de partida para conversas sobre pertencimento, racismo, beleza, família e diversidade. Nessa dinâmica, as crianças não apenas aprendem a ler, mas aprendem também a se ver como parte de uma história maior, coletiva e viva.

Além das rodas, a proposta se desdobra em atividades de escrita e produção artística, nas quais as crianças são convidadas a expressar suas percepções por meio de desenhos, pequenas narrativas, dramatizações e registros orais. Essas produções são valorizadas como formas legítimas de conhecimento, pois traduzem modos de ler o mundo que ultrapassam a

escrita convencional. Como afirma bell hooks (2013), uma pedagogia verdadeiramente transformadora precisa mobilizar corpo, mente e emoção — e é nesse sentido que a alfabetização se torna também um ato político e afetivo.

Essa proposição didática ancora-se, portanto, em três eixos fundamentais:

1. A escuta sensível e a representatividade — reconhecer as vozes e histórias das crianças como parte do currículo.
2. A circularidade do conhecimento — compreender o ensino de História e de cultura afro-brasileira como um movimento contínuo de retomada e reconstrução de memórias.
3. A pedagogia do afeto e da reexistência — compreender que ensinar é também cuidar, acolher e reconstruir sentidos de humanidade.

Ao desenvolver essa proposta, percebo que a educação antirracista não se sustenta apenas em decretos ou legislações, mas na prática cotidiana das professoras que, como eu, fazem da escola pública um lugar de resistência, esperança e criação. Cada roda de leitura, cada conversa e cada descoberta se tornam parte de um projeto maior: o de formar sujeitos conscientes, orgulhosos de suas origens e capazes de reescrever suas próprias histórias.

A aplicação dessa proposição didática teve como cenário a turma do 4º ano do CIEP Get Medalhista Robson Donato, espaço que se tornou, ao longo dos anos, uma extensão da minha própria trajetória e um espelho das múltiplas realidades que atravessam a escola pública. Foi nesse contexto que a roda de leitura assumiu papel central — não apenas como metodologia de ensino, mas como experiência de vida compartilhada.

A roda, em sua forma circular, simboliza igualdade, escuta e pertencimento. Não há hierarquia quando nos sentamos em círculo: cada voz tem o mesmo valor, cada história tem o direito de existir. Inspirada nas práticas de oralidade africana e na pedagogia engajada de bell hooks, compreendo a roda como um espaço de encontro entre o saber e o sentir, onde o conhecimento se constrói pela convivência e pelo diálogo.

As leituras escolhidas dialogavam com o cotidiano das crianças e com temas ligados à identidade, ancestralidade e resistência. Obras como *O cabelo de Lelê* (Valéria Belém), *Menina bonita do laço de fita* (Ana Maria Machado) e *Betina* (Nilma Lino Gomes) foram pontos de partida para conversas profundas sobre beleza, diferença e orgulho. A cada leitura, surgiam perguntas e descobertas: “professora, meu cabelo também é igual ao da de Betina?”, “por que às vezes dizem que cabelo crespo é feio?”, “minha avó usa turbante, sabia?”.

Essas falas revelavam o poder da literatura como espelho e janela — espelho para que as crianças negras se reconhecessem, janela para que as demais aprendessem a respeitar e

valorizar a diversidade. A roda tornava-se, assim, um território de reexistência, em que o texto literário abria caminho para a construção de novas narrativas sobre ser negro, ser criança, ser parte de uma coletividade.

Em muitos momentos, a emoção tomava o espaço da palavra. As crianças desenhavam, escreviam pequenos bilhetes, compunham músicas ou simplesmente compartilhavam lembranças de família. Essas produções, embora simples, eram expressões legítimas de escrevivência: histórias de vida que, de algum modo, se cruzavam com as personagens dos livros e com as histórias de seus ancestrais.

A roda também funcionava como um laboratório de escuta ativa e empatia. Eu aprendia com eles tanto quanto ensinava. Cada fala, cada silêncio, cada gesto revelava o quanto a escola pode ser espaço de cura e reconstrução simbólica. Em alguns momentos, precisei enfrentar resistências — comentários de colegas que viam esse tipo de trabalho como “algo extra” ou “fora do conteúdo”. Mas foi justamente nessas tensões que percebi o alcance da Lei 10.639/03 como instrumento de transformação: ela me garantia o direito (e o dever) de educar pela diversidade e pela história.

A roda também funcionava como um laboratório de escuta ativa e empatia. Eu aprendia com as crianças tanto quanto ensinava. Cada fala, cada silêncio, cada gesto revelava o quanto a escola pode se tornar um espaço de cura e reconstrução simbólica, especialmente quando o conhecimento nasce das experiências e das vozes que a história tantas vezes tentou calar.

Em uma dessas rodas, propus o jogo da memória com rostos de mulheres negras que marcaram profundamente a história do Brasil e do pensamento afro-diaspórico. As cartas traziam nomes e imagens de Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Nilma Lino Gomes — mulheres que abriram caminhos e nos ensinaram a pensar o mundo com outros olhos. Cada par encontrado não era apenas um acerto, mas uma oportunidade de conversa: “quem foi Lélia Gonzalez?”, “o que Carolina de Jesus escreveu?”, “por que Sueli Carneiro fala de autodefinição?”.

Enquanto jogavam, as crianças descobriam que cada uma dessas mulheres havia lutado, pensado e criado a partir de lugares de dor e de potência. O jogo da memória se transformava, assim, em uma roda de afetos e aprendizados, onde a interseccionalidade se fazia viva — unindo passado e presente, corpo e palavra, luta e imaginação.

Houve momentos de resistência também. Alguns colegas viam esse tipo de trabalho como “algo extra” ou “fora do conteúdo”. Mas foi justamente nessas tensões que compreendi a força e o alcance da Lei 10.639/03: ela não é apenas uma obrigação curricular, é um ato de

justiça histórica e de afirmação da vida negra dentro da escola. Ao garantir o direito (e o dever) de educar pela diversidade e pela memória, ela nos dá respaldo para transformar a sala de aula em um espaço de reconhecimento, pertencimento e liberdade.

Naquela roda, entre cartas, risadas e descobertas, percebi que ensinar é também reparar e recontar. E, como nos lembra Conceição Evaristo (2020), cada gesto pedagógico pode se tornar uma forma de escrevivência — quando o que ensinamos nasce do vivido e se destina a despertar o outro para a sua própria história.

O jogo da memória foi confeccionado coletivamente, como parte do processo pedagógico. Utilizamos cartolina colorida, fotos impressas, colagens e pequenas biografias escritas a partir das pesquisas feitas pelas próprias crianças. Cada grupo ficou responsável por descobrir quem era uma dessas mulheres negras que fizeram história — Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Nilma Lino Gomes.

As imagens foram escolhidas com cuidado, em rodas de conversa sobre o que cada rosto transmitia: força, sabedoria, resistência, beleza. Enquanto recortavam e colavam, as crianças liam trechos de textos, frases e falas dessas autoras. Algumas diziam: “Ela parece minha avó”, “Ela também estudou em escola pública”, “Ela escreveu sobre o que viveu”. Cada comentário se tornava parte de uma aprendizagem afetiva, em que o saber acadêmico encontrava o saber da vida.

O momento do jogo era mais do que uma atividade lúdica — era um ato de reconhecimento e pertencimento. Quando os pares se formavam, não eram apenas imagens que se encontravam, mas histórias que se tocavam. E ao final, a roda de leitura se abria novamente, agora repleta de novas perguntas e descobertas.

Essa vivência mostrou que a educação antirracista pode nascer de gestos simples e sensíveis, quando o professor transforma o cotidiano em espaço de escuta, criação e memória. O jogo da memória, as leituras e as conversas se tornaram parte de uma didática da escrevivência, onde o brincar, o ler e o contar se misturam à vida — produzindo conhecimento, consciência e afeto.

A roda de leitura, portanto, não era apenas uma metodologia; era um ato político e afetivo. Ela tornava visível o que antes estava oculto, dava lugar ao que havia sido silenciado e, sobretudo, ensinava que o conhecimento nasce também das experiências, das memórias e das vozes das crianças. Como afirma Giovana Xavier (2019, p. 80), “ao narrar nossas histórias, produzimos saberes e rompemos com o lugar de subalternidade que nos foi imposto”.

Ao final do processo, percebi que mais do que alfabetizar, havíamos construído juntos um espaço de reconhecimento e pertencimento. A palavra escrita tornou-se veículo de memória e de liberdade. Cada leitura, cada conversa e cada desenho faziam ecoar a força de uma educação antirracista que não se ensina apenas — se vive.

Os resultados dessa prática ultrapassaram o campo do pedagógico tradicional. O que se construiu na roda de leitura foi um movimento de transformação silenciosa, mas profunda, que se manifestava nos gestos, nas palavras e nos olhares das crianças. Aos poucos, percebi mudanças significativas: alunos que antes se calavam começaram a participar com mais segurança; meninas que escondiam seus cabelos passaram a exibi-los com orgulho; meninos que zombavam da diferença começaram a defendê-la. A alfabetização, nesse contexto, deixou de ser apenas o domínio da escrita e da leitura — tornou-se uma alfabetização da vida, das emoções e das relações.

Essas mudanças revelaram o poder da educação antirracista vivida no cotidiano, e não apenas discursada. A roda de leitura se transformou em um espaço de cura coletiva, em que as palavras ressignificavam memórias e produziam pertencimento. As crianças começaram a reconhecer a importância de suas histórias familiares, trazendo relatos sobre avós, bisavós e tradições que até então não cabiam nos livros didáticos. Esse retorno às origens fez com que o aprendizado ganhasse sentido afetivo e histórico, reafirmando o que bell hooks (2013) chama de ensinar para transgredir: educar com o coração aberto, mobilizando corpo, mente e emoção como instrumentos de libertação.

No convívio diário, também percebi o impacto desse trabalho na relação com as famílias. Muitos responsáveis se aproximaram, curiosos com as leituras e as produções das crianças. Alguns relataram que seus filhos passaram a fazer perguntas sobre suas raízes, sobre o significado de seus nomes, sobre os cabelos e as histórias de seus antepassados. Esse diálogo intergeracional, provocado pela escola, tornou-se um elo entre a educação formal e a memória comunitária, confirmando que o ensino antirracista só é efetivo quando ultrapassa os muros escolares.

Entre os colegas docentes, o movimento foi mais lento, mas não menos importante. A experiência despertou debates, trocas e reflexões sobre a necessidade de repensar o currículo e de dar à Lei 10.639/03 o lugar que lhe cabe: o de eixo estruturante da educação básica. Em alguns encontros pedagógicos, compartilhei as experiências da roda, os textos literários utilizados e as falas das crianças. Muitos se emocionaram, reconhecendo a potência dessa abordagem como instrumento de reeducação das relações étnico-raciais e de fortalecimento da própria prática docente.

A partir desse processo, compreendi com mais profundidade o que Conceição Evaristo (2013, p.2) nos ensina: que “a escrevivência não é apenas um modo de escrever, mas um modo de existir”. Em cada registro das crianças, em cada conversa, eu também reescrevia a minha própria história como mulher negra e professora da escola pública. A sala de aula se transformou em território de reexistência, onde o ensino e a vida se misturavam em uma mesma trama de afeto e resistência.

Encerrar essa experiência não significa concluí-la, pois o trabalho com a educação antirracista é contínuo, espiralar, sempre em movimento. Como nos lembra o artigo “Tempos de luta” (Lima, Pereira e Dias), educar é também expandir o presente, tornando visíveis outras temporalidades e possibilidades de ser. A roda de leitura segue, portanto, como um símbolo dessa expansão: um espaço onde o passado ancestral encontra o presente das infâncias e o futuro de uma sociedade mais justa.

Ao olhar para esse percurso, vejo que minha prática docente se consolidou como uma forma de escrevivência coletiva, escrita a muitas mãos, vozes e memórias. Cada história lida, cada conversa e cada descoberta me ensinaram que educar é, acima de tudo, um gesto de amor e coragem — um ato político que afirma: nós existimos, nós resistimos e continuaremos a reescrever o mundo com nossas próprias palavras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 01, de 17 de junho de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 ago. 2025.

CARDOSO, Marcia C. **Professoras antirracistas na escola pública**. Rio de Janeiro, 2023.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-132, set./dez. 2003.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Selo Negro, 2024.

EVARISTO, Conceição. **A escrevivência e seus subtextos**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 637–645, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1983-1048.2011v19n2p637>. Acesso em: 13 jun. 2025.

EVARISTO, Conceição. Da grafia desenho de minha mãe: os lugares de nascimento da minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (orgs.) Representações performática brasileira: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2007, pp. 16-21.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência**: a escrita de nós. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). **Escrevivência**: identidade, resistência, em vivência. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Gênero e etnia**: uma escre(vivência) de dupla face. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL MULHER E LITERATURA, 1., 2023, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: UFPB, 2023.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando**: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

HOOKS, Bell. **A pele que eu tenho**. São Paulo: Boitatá, 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2000.

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

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LIMA, Thayra Cristine; PEREIRA, Amilcar Araújo; DIAS, Odara Philomena. Tempos de luta: a lei 10.639/03 como instrumento para expansão do presente na luta antirracista no ensino de história. **História Hoje**, v. 12, n. 26, p. 66-85, 2023.

LORDE, Audre. **A transformação do silêncio em linguagem e ação**. [S. l.]: Geledés, 2015. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/>.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. **Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; LACERDA, Simeia Silva Pereira. Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica. **Travessia**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2019.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Material Rioeduca**: 4º ano. Rio de Janeiro: SME, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Kátia Costa; CAMARGO, Bruna; CASTRO, Maria Corrêa (coord.). **A cor da cultura**: saberes e fazeres: caderno de metodologia. Organização: Fundação Roberto Marinho. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2024.

SILVA, Luan Ribeiro. **Gerência de relações étnico raciais (GERER)**: análise de contexto dados individuais na educação carioca. Rio de Janeiro, 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2024.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

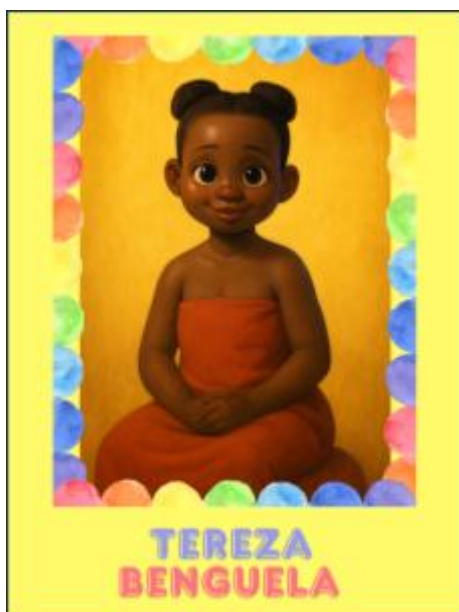
SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

XAVIER, Giovana. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando a sua própria história**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

ANEXO I

Proposição didática - Jogo da memória: Mulheres intelectuais negras







DANDARA
DOS PALMARES



GUERREIRA



ANTONIETA
DE BARROS



HEROÍNA



LÉLIA
GONZALEZ



REVOLUCIONÁRIA



CAROLINA MARIA
DE JESUS



NARRATIVAS