ISSN: 2358-8829

LER PARA REEXISTIR: O LETRAMENTO LITERÁRIO RACIAL COMO TRAVESSIA ENTRE MARGENS E VOZES

Seli Santos de Jesus

INTRODUÇÃO

"Viver é um ato de coragem". A frase, inicialmente proposta como mote de uma oficina de leitura, surgiu durante uma conversa entre estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, no dia que antecedeu a realização da atividade. Enquanto dialogavam sobre a vida, a violência doméstica e as violências presentes nas comunidades, os estudantes trouxeram à discussão questões que atravessam suas experiências e percepções sobre a realidade. Naquele momento, ainda não sabiam o que aconteceria no dia seguinte, mas suas falas fizeram emergir reflexões que se tornariam o ponto de partida para a experiência de leitura literária.

A partir desse diálogo, a frase passou a orientar a oficina desenvolvida em torno do conto Ana Davenga, de Conceição Evaristo, publicado na obra Olhos d'água. A aproximação entre as questões levantadas pelos estudantes e a narrativa literária possibilitou estabelecer relações entre literatura, realidade social e produção de sentidos, considerando os leitores como sujeitos capazes de interpretar, questionar e construir suas próprias compreensões sobre o mundo.

As manifestações dos estudantes são compreendidas, neste trabalho, não apenas como respostas a uma atividade pedagógica, mas como produções de sentidos que emergem do encontro entre literatura, experiência de vida, memória, identidade e realidade social. Cosson (2022, p.120) aborda que " Ser leitor de literatura na escola é mais que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando [...]". Ao expressarem suas percepções, interpretarem diferentes linguagens e produzirem textos em gêneros diversos, os participantes assumem uma posição ativa no processo de leitura e construção do conhecimento. Esse movimento permite refletir sobre a escola como espaço de circulação de saberes e de reconhecimento de experiências historicamente silenciadas ou marginalizadas.

Nessa perspectiva, dialogamos com Paulo Freire (1996), cuja compreensão da educação valoriza a dimensão dialógica e a participação dos sujeitos na construção do

conhecimento, e com bell hooks (2013), ao considerarmos a sala de aula como espaço de possibilidades, no qual a experiência, a voz e a participação dos estudantes podem questionar relações hierárquicas e ampliar as formas de aprender e ensinar.

No campo da educação das relações étnico-raciais, essa discussão assume particular relevância, uma vez que o reconhecimento das experiências dos estudantes negros implica considerar suas memórias, seus conhecimentos e suas formas de interpretar o mundo como parte legítima do processo educativo. Nesse sentido, as discussões de Nilma Lino Gomes (2021) sobre educação, identidade negra e enfrentamento ao racismo contribuem para pensar práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista.

A literatura negra, nesse contexto, constitui uma possibilidade de ampliar as representações sobre sujeitos historicamente invisibilizados e de promover encontros entre diferentes experiências. Nesse sentido, a leitura do conto *Ana Davenga*, de Conceição Evaristo, possibilitou abordar questões relacionadas à desigualdade social, à violência e à marginalização, criando condições para que os estudantes dialogassem com a narrativa, refletissem sobre as situações apresentadas e elaborassem suas próprias interpretações. É notório a relação existente entre o ajuramento racial e o letramento literário, haja vista estabelecerem uma complementaridade entre si, na medida em que ambos contribuem para a formação de sujeitos críticos e conscientes das relações étnico-raciais que constituem a sociedade.

Ao longo da oficina, a leitura literária foi articulada a outras linguagens, como a música, as imagens e os outros materiais audiovisuais. No segundo dia, a escuta da música *Meu Guri*, de Chico Buarque, possibilitou estabelecer relações com o conto lido anteriormente, ampliando as discussões sobre desigualdade social, violência e marginalização. Ao final da experiência, os estudantes, organizados em grupos, produziram textos em diferentes gêneros, entre eles notícia, entrevista, jornal e poema. Essas produções constituem o material de análise deste artigo, pois permitem investigar como os participantes elaboraram sentidos a partir das discussões e da experiência de leitura.

A experiência aqui analisada integra o percurso investigativo desenvolvido durante nossa pesquisa de mestrado, intitulada: *Letramento literário racial na escola*

numa perspectiva crítico-cultural. Partindo dessa experiência, este artigo tem como objetivo discutir o letramento literário racial na escola como prática formativa no contexto escolar, compreendendo a leitura literária como espaço de construção de sentidos, reflexão crítica e reconhecimento das experiências dos estudantes.

Para essa discussão, mobilizamos contribuições teóricas de Paulo Freire (1987, 1996), hooks (2017), Cruz (2012, 2023), Cosson (2022), Gomes (2011), Araújo (2006), Paulino (2004), Adiche (2019), Cruz (2012), Pinheiro (2023), entre outros autores que dialogam com a formação de leitores, o letramento literário e a educação antirracista. O artigo apresenta, inicialmente, os fundamentos teóricos que orientam a discussão; em seguida, descreve os caminhos metodológicos da oficina; por fim, analisa as produções dos estudantes, buscando compreender as possibilidades e as reverberações da leitura na construção de sentidos sobre a realidade social.

CAMINHOS METODOLÓGICOS: A EXPERIÊNCIA DA OFICINA DE LEITURA

O letramento literário constitui uma prática que possibilita ao leitor construir sentidos a partir do encontro com o texto literário, ultrapassando a dimensão da decodificação da palavra escrita. Nesse processo, a leitura mobiliza a imaginação, a criatividade, os conhecimentos culturais e as experiências do leitor, favorecendo a interpretação crítica e a construção de diferentes sentidos. Jorge Araújo (2006, p. 72) salienta “O que forma leitores não será um mecanismo padronizado de inversão: os livros servindo aos conteúdos programáticos. O que forma leitores são o ritmo constante do ler, balizando-os à formação de um gosto, à fruição estética, ao prazer”..

Nesse panorama é que se inseriu a oficina de leitura literária, desenvolvida com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal de Mata de São João, Bahia, ao longo de dois dias, organizados em três etapas articuladas. A proposta teve como eixo a leitura coletiva do conto Ana Davenga, de Conceição Evaristo, buscando promover reflexões sobre identidade negra, resistência, desigualdade social e as representações de sujeitos historicamente marginalizados.

No primeiro dia, a atividade inicial ocorreu no espaço da Universidade Aberta do Brasil (UAB), localizado no subsolo da escola. O ambiente foi organizado com tapete e cavalete contendo a frase “VIVER É UM ATO DE CORAGEM”. Após a acolhida, os

estudantes foram convidados a refletir sobre a afirmação, compartilhando suas percepções oralmente e registrando suas ideias em post-its. Esse momento buscou mobilizar os conhecimentos e as experiências dos participantes, criando condições para o diálogo e a escuta.

Na etapa seguinte, em outra sala, foram apresentados vídeos de conscientização sobre identidade negra, uma charge e uma fala de Bárbara Carine. A mediação ocorreu por meio de perguntas que estimulavam a participação dos estudantes e a discussão dos materiais apresentados. Posteriormente, foi entregue o conto Ana Davenga, de Conceição Evaristo, para a realização de uma leitura coletiva.

No segundo dia, a oficina foi retomada com a escuta da música Meu Guri, de Chico Buarque, selecionada com a intenção de estabelecer um diálogo com o conto lido anteriormente. A aproximação entre as duas produções artísticas favoreceu a abertura de um espaço para discutir as representações da desigualdade social, da violência e das experiências de sujeitos marginalizados. Após a escuta musical, os estudantes compartilharam suas contribuições e participaram de uma atividade de produção textual coletiva.

Organizados em grupos, os participantes produziram textos em diferentes gêneros, entre eles notícia, entrevista, poema e jornal. Essa etapa possibilitou explorar formas distintas de expressão e elaboração dos sentidos construídos durante a oficina. As produções constituem materiais relevantes para a análise das interpretações dos estudantes, de suas escolhas discursivas e dos modos como se apropriaram das questões mobilizadas pela leitura literária.

O percurso foi construído de modo a articular a leitura de mundo e a leitura da palavra, a experiência individual e a coletiva, a oralidade, a literatura e outras formas de expressão. Assim, quando mediada de maneira intencional, a leitura literária pode favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica e sensível às questões raciais, contribuindo para a formação de leitores capazes de reconhecer, valorizar e refletir sobre suas identidades, suas histórias e seu lugar no mundo.

LEITURA LITERÁRIA, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E VOZ ESTUDANTIL: CAMINHOS PARA REEXISTIR

Pensar a educação como espaço de formação humana implica reconhecer o estudante como sujeito do processo educativo, portador de conhecimentos, experiências e modos próprios de compreender o mundo. Sob tal prospectiva, ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de possibilidades para que os sujeitos possam construir conhecimentos, questionar a realidade e posicionar-se diante das questões que atravessam suas vidas. É nesse sentido que Paulo Freire (1996) compreende a prática educativa como uma ação que exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso com a construção de sua autonomia.

Para Freire (1996), ensinar exige reconhecer que o estudante chega à escola trazendo consigo uma leitura de mundo construída a partir de suas experiências, relações sociais e culturais. O conhecimento escolar, portanto, não deve apagar ou desconsiderar esses saberes, mas estabelecer com eles uma relação dialógica. Paulo Freire diz:

> Ao pensar sobre o dever que tenho como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei que devo ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. (Freire, 1996, p. 64).

Nesse viés, notamos que cabe ao professor criar condições para que o estudante avance em seus processos de compreensão, desenvolvendo uma postura curiosa e crítica diante da realidade. Assim, a prática docente assume uma dimensão mediadora, na qual o educador não só se coloca como aquele que detém exclusivamente o conhecimento, mas como sujeito que também aprende ao ensinar.

Essa compreensão desloca o estudante de uma posição passiva para uma condição de sujeito que participa da construção do conhecimento. Ao ser provocado a perguntar, refletir, argumentar e estabelecer relações entre o que lê e aquilo que vivencia, o estudante amplia sua capacidade de compreender criticamente o mundo. Maria Cruz salienta que:

> A leitura ganha sentido para o leitor quando ele se percebe nela inscrito, quando encontra no texto o seu lugar de identificação. Esse lugar de identificação pode ser entendido como tudo aquilo que se constitui numa memória social e possa expressar, através do discurso, o seu mundo interior e o seu desejo de estar com o texto. (Cruz, 2012, p. 71)

Nesse movimento, a educação pode contribuir para que ele não apenas interprete a realidade, mas perceba-se como alguém capaz de intervir nela. A autonomia, nesse sentido, não significa fazer sozinho, mas desenvolver condições para pensar, posicionar-

se e agir de maneira consciente diante das situações que constituem sua experiência social.

Nesse sentido, o letramento literário constitui uma prática que possibilita ao leitor construir sentidos a partir do encontro com o texto literário, ultrapassando a dimensão da decodificação da palavra escrita. Nesse processo, a leitura mobiliza a imaginação, a criatividade, os conhecimentos culturais e as experiências do leitor, favorecendo a interpretação crítica e a construção de diferentes sentidos. Ao entrar em contato com uma obra literária, o leitor pode estabelecer relações com os personagens, identificar-se com determinadas situações ou mesmo experimentar estranhamentos diante das experiências narradas. Desse modo, a leitura literária possibilita ir além de uma compreensão mecânica do texto, explorando suas entrelinhas e estabelecendo relações com a realidade social. Vejamos o que bell hooks salienta:

> O contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade -, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. (hooks, 2017, p.51)

Nessa direção, ao articular a leitura literária racial a essa perspectiva, percebemos que o letramento racial contribui para a reflexão sobre as relações étnico-raciais e as representações construídas socialmente, possibilitando aos estudantes questionar estereótipos, reconhecer diferentes experiências e refletir sobre os modos como sujeitos negros são representados na literatura e na sociedade. A aproximação entre o letramento literário e o letramento racial, portanto, permite compreender a leitura como uma prática que envolve tanto a construção de sentidos quanto a problematização das representações raciais, abrindo espaço para que os estudantes relacionem a narrativa literária às suas experiências e elaborem posicionamentos críticos.

Nesse processo, os sujeitos são convidados a refletir sobre o mundo, suas vivências, suas relações com a comunidade e as injustiças sociais, construindo novos sentidos a partir do encontro com o texto literário. Quando articulada à perspectiva racial, a leitura pode favorecer o questionamento das representações sociais, das desigualdades e das experiências de sujeitos negros. Nesse movimento, o leitor pode deslocar-se de uma postura predominantemente passiva para uma participação mais ativa, à medida que a

mediação da leitura estimula perguntas, interpretações e posicionamentos críticos diante do que lê. Assim, a leitura literária racial pode constituir um espaço de reflexão no qual os estudantes relacionam a narrativa às suas experiências e elaboram suas próprias compreensões sobre a realidade.

É nesse contexto que a educação como pratica de liberdade se aproxima de uma educação antirracista: ao questionar estruturas que naturalizam desigualdades e silenciamentos, a prática pedagógica pode contribuir para que estudantes reconheçam e problematizem as relações de poder que atravessam suas vivências. Pinheiro (2023, p.22) salienta "Um educador ou educadora forma a juventude para o modelo de sociabilidade que ele/a almeja, por isso é preciso haver um sonho por trás de todo ato pedagógico".

Tanto Bárbara Carine (2023) quanto bell hooks (2017) propõem uma pedagogia que rompe com modelos tradicionais de ensino e possibilita a participação ativa dos estudantes. Transgredir, nessa linha, implica ultrapassar limites impostos por formas de educação que silenciam, hierarquizam e excluem. A transgressão pode ocorrer quando os estudantes encontram espaço para dizer aquilo que pensam, narrar suas experiências, questionar discursos naturalizados e produzir outras formas de compreender a si mesmos e ao mundo.

Percebemos nesse sentido, que a prática antirracista, exige mais do que a inserção de conteúdos sobre relações étnico-raciais no currículo. Ela pressupõe que os educadores assumam, em suas aulas, uma postura consciente, crítica e comprometida com a promoção do conhecimento e com o enfrentamento do racismo. Isso envolve escuta, diálogo, mediação e criação dos espaços nos quais os estudantes possam questionar as representações que lhe foram atribuídas e construir outras narrativas sobre si. Nessa sentido, Nilma Lino (2021) destaca a necessidade de que os professores saiam de uma posição de imobilismo diante das questões raciais e assumam uma atuação consciente no processo de descolonização das mentes, dos conhecimentos e dos currículos. Vejamos o que Nilma salienta:

> Por isso, as professoras e os professores que desejem sair do lugar do imobilismo frente à questão racial, desnaturalizando as desigualdades raciais, descolonizando as mentes, o conhecimento e os currículos, e construir-se como sujeitos que se indignam perante as práticas discriminatórias devem mover-se para sair da inércia racial. Deverão, portanto, partir para a ação concreta, construindo práticas pedagógicas, acadêmicas e epistemológicas emancipatórias e antirracistas. Trata-se de uma postura pessoal, profissional,

> política e epistemológica, que recusa toda e qualquer forma de racismo e discriminação, e que produz mudanças efetivas na vida dos sujeitos com o rompimento das hierarquias raciais. (Gomes, 2021, p.9)

Ressaltamos que isso implica ao adotar uma postura pessoal e política de recusa a toda e qualquer forma de racismo e discriminação, compreendendo que a educação antirracista exige compromisso cotidiano, posicionamento e responsabilidade na transformação das práticas escolares. Assim, o professor atua como mediador das experiências que podem estimular a autonomia e o pensamento crítico, enquanto os estudantes assumem uma posição ativa na construção dos sentidos produzidos no processo educativo.

É a partir dessa compreensão que as oficinas de leitura podem ser concebidas como espaços de diálogo e formação crítica. Ao colocar a literatura em relação com as experiências dos estudantes, a leitura ultrapassa a dimensão da decodificação ou da compreensão estritamente textual e passa a possibilitar encontros entre texto, sujeito e realidade. A obra literária pode provocar perguntas, memórias, identificações e estranhamentos, criando condições para que os estudantes reflitam sobre questões que atravessam suas próprias vidas.

É nesse entrelaçamento entre literatura, educação e experiência que se situa a oficina aqui analisada. Mais do que uma atividade de leitura, a experiência buscou constituir um espaço de escuta e participação, no qual os estudantes pudessem estabelecer relações entre o texto literário e suas próprias vivências, expressando percepções, questionamentos e posicionamentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da experiência desenvolvida durante a oficina de leitura literária tem inicio nas manifestações dos estudantes diante da frase “Viver é um ato de coragem”, apresentada antes da leitura do conto *Ana Davenga,* de Conceição Evaristo. Os registros realizados nos post-its constituem um primeiro material de análise, pois permitem conhecer os sentidos atribuídos pelos participantes à coragem e as questões que emergiram das suas próprias reflexões.

Entre as palavras registradas, aparecem força, resistência, batalha, fé, persistência, enfrentamento, certeza e insegurança. Essas expressões indicam que, naquele momento inicial, a coragem foi associada tanto à necessidade de enfrentar dificuldade quanto à

capacidade de persistir diante dos desafios cotidianos. Uma das frases registradas sintetiza essa pecepção: Estudante 1 “Viver é um ato de coragem porque mesmo diante da dificuldade continuamos insistindo”. A fala da estudante pode ser compreendida à luz das reflexões de Djamila Ribeiro (2019) sobre o conceito de lugar de fala, que evidencia a importância de reconhecer as posições sociais a partir das quais os sujeitos constroem e expressam suas perspectivas sobre o mundo. Nessa direção, a manifestação da estudante não deve ser compreendida apenas como um entendimento individual sobre a coragem, mas também como uma expressão que pode dialogar com experiências sociais e coletivas. Ao reconhecer e valorizar essa voz no contexto da oficina, abre-se espaço para que os estudantes se percebam como sujeitos de suas próprias narrativas, capazes de produzir sentidos e elaborar reflexões sobre suas vivências.

Outros registros ampliam essa compreensão ao relacionar a coragem aos obstáculos usuais, aos julgamentos alheios e à construção de projetos de vida. Ao afirmarem que é preciso pensar no amanhã e ter determinação para alcançar os objetivos, os estudantes também associam o ato de viver à visão de futuro. Essas manifestações revelam diferentes possibilidades de compreender a coragem, sem que seja necessário atribuir a todos os participantes uma interpretação única. Essa diversidade de assimilação dialoga com a reflexão de Chimamanda Ngozi Adichie (2019), em *O perigo de uma história única*, ao alertar para os riscos de reduzir sujeitos e grupos a narrativas únicas, desconsiderando a pluralidade de suas experiências e perspectivas. Nesse sentido, reconhecer as diferentes vozes que emergem da atividade significa valorizar as múltiplas formas pelas quais os estudantes interpretam suas realidades e constroem sentidos sobre suas próprias vivências.

Entre as anotações, duas falas chamam a atenção por estabelecerem explicitamente uma relação entre coragem e identidade racial. Um dos estudantes escreveu: “Viver é um ato de coragem, principalmente para nós que somos negros”. Outro afirmou: “A gente precisa lutar, ter coragem para lutar contra por conta da pressão psicológica, principalmente porque nós somos negros”. Essas manifestações evidenciam que, para esses estudantes, a coragem não se limita à capacidade individual de enfrentar dificuldades, mas também está relacionada às experiências de sujeitos negros em uma sociedade marcada pelo racismo e pelas desigualdades raciais. Esse ponto de vista pode ser discutida à luz das reflexões de Neusa Santos Souza (1983), em *Tornar-se negro*,

especialmente quando a autora analisa os efeitos do racismo na constituição da identidade negra. Sob esse olhar, as falas revelam como os estudantes reconhecem a existência de pressões e enfrentamentos associados à sua condição racial, ao mesmo tempo que expressam a necessidade de resistência. A coragem, nesse contexto, adquire uma dimensão coletiva e política, relacionada não apenas à superação de obstáculos, mas também ao reconhecimento e à afirmação da própria identidade.

Essas dimensões tornam a dimensão racial particularmente relevante para a discussão. A expressão "nós somos negros" situa a reflexão sobre a coragem em uma experiência coletiva, enquanto, enquanto a referência à pressão psicológica, aponta para uma preocupação manifestada pelo próprio estudante. Nesse sentido, os registros permitem problematizar como a identidade racial atravessa as formas pelas quais os participantes interpretam a vida e os desafios que reconhecem em seu dia a dia.

Além das manifestações registradas nos post-its, a oficina também possibilitou aos estudantes expressarem suas interpretações por meio de diferentes linguagens e produções criativas. Os desenhos e os textos textos elaborados coletivamente, nos gêneros jornal, poema, notícia, e entrevista fictícia com a personagem Ana Davenga, constituíram outras formas de elaboração dos sentidos mobilizados durante a experiência. Ao assumirem diferentes posições de escrita, inclusive a de entrevistadores da personagem, os estudantes foram convidados a estabelecer relações com a narrativa literária, explorar outros cenários e construir formas próprias de expressão. Essas produções ampliam o olhar sobre a experiência de leitura, evidenciando que o encontro com a literatura pode ultrapassar a interpretação oral e se desdobrar em diferentes possibilidades de criação e participação dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida permitiu compreender o letramento literário racial como uma prática formativa que ultrapassa a leitura e a interpretação do texto, pois envolve escuta, o diálogo e a relação entre literatura e experiências sociais dos leitores. A partir da reflexão incial sobre a frase "Viver é um ato de coragem", os estudantes expressaram percepções relacionadas à resistência, à persistência, aos desafios cotidianos e, especialmente, às experiências atravessadas pelo racismo. Essas manifestações,

registradas antes da leitura do conto, revelaram questões que compunham o horizonte de experiências dos participantes e que foram retomadas ao longo da oficina.

A leitura coletiva do conto “Ana Davenga”, de Conceição Evaristo, articulada à escuta da música “Meu guri” de Chico Buarque, e às discussões realizadas durante a atividade, possibilitou aproximar a literatura de questões como desigualdade social, violência, identidade negra e resistência. As ´produções textuais coletivas nos gêneros notícia, poema, jornal e entrevista também constituíram possibilidades de expressão e elaboração dos sentidos construídos durante o percurso, colocando os estudantes em contato com diferentes formas de produzir e compartilhar suas interpretações.

Nesse sentido, a experiência reafirma a importância de práticas pedagógicas que reconheçam os estudantes como sujeitos de experiências, histórias e conhecimentos, capazes de dialogar criticamente com as narrativas literárias. O letramento literário racial, nessa perspectiva, contribui para ampliar as possibilidades de representação e pertencimento no espaço escolar, sobretudo quando aproxima os leitores de produções literárias que colocam em circulação vozes e experiências historicamente silenciadas.

Concluímos, portanto, que ler para reexistir significa também criar condições para que outras histórias sejam lidas, reconhecidas e valorizadas. Mais do que apresentar uma atividade pontual, a oficina aponta para a necessidade de fortalecer práticas de leitura literária comprometidas com uma educação antirracista, com a formação de leitores críticos e com o direito de todos os sujeitos à literatura e à representação de suas experiências.

REFERÊNCIAS

ADICHE. ChimamandaNgozi**. O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

ARAUJO, Jorge de Souza. **Letra, leitor, leituras: reflexões** . 2ed.Itabuna: Via Litterarum, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática** . 2.ed. São Paulo: Contexto, 2022.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água.** Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2015

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

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes 2013.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista** .São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Querido estudante negro** . São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala** / Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas**. Revista de Filosofía Aurora**, 2021, vol. 33, no. 59, May-August, p.435-450. Pontifícia Universidade Católica do Paraná,Brasil in: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673373992012 DOI: https://doi.org/10.7213/1980 5934.33.059.DS06. Acesso em: 22 de fev. De 2026.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários**. Revista Portuguesa de educação** , vol. 17, N. 1, 2004, p. 47 -6 2 .