

“LENDO O MUNDO COM OS OLHOS NEGROS” A SALA DE LEITURA COMO ESPAÇO PARA O LETRAMENTO RACIAL: EXPERIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS

Bruno Gomes Hosp¹
Luana Ferreira Correia²

RESUMO

Esse trabalho apresenta um relato de experiência pedagógica desenvolvida na Escola Municipal São Tomás de Aquino, localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, com estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Fundamentado na Lei nº 10.639/03, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em referenciais teóricos como Paulo Freire, bell hooks, Nilma Lino Gomes, Geny Guimarães e Bárbara Carine, o projeto busca promover o letramento racial por meio da Literatura, da Arte e da Geografia. A partir da leitura da biografia de Conceição Evaristo e de atividades que integraram a arte urbana, o afrofuturismo e o roteiro geográfico pela Pequena África, os estudantes foram incentivados a refletir sobre identidade, representatividade e memória. Os resultados evidenciam que a articulação de diferentes campos de conhecimento, em especial, a Geografia e a Literatura, potencializa a formação crítica dos estudantes, contribuindo para a valorização das identidades negras no espaço escolar. O estudo demonstra que a sala de leitura pode constituir-se como espaço privilegiado para a construção de uma educação geográfica antirracista, integrando afetos, saberes e experiências na luta por uma escola democrática e plural.

Palavras-chave: Educação antirracista, Letramento racial, Geografia escolar.

RESUMEN

Este trabajo presenta un relato de experiencia pedagógica desarrollado en la Escuela Municipal São Tomás de Aquino, en Río de Janeiro, con estudiantes de 4º y 5º grado de Educación Básica. Fundamentado en la Ley nº 10.639/03, en la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y en referentes teóricos como Paulo Freire, bell hooks, Nilma Lino Gomes, Geny Guimarães y Bárbara Carine, el proyecto busca promover la alfabetización racial a través de la Literatura, el Arte y la Geografía. A partir de la lectura de la biografía de Conceição Evaristo y de actividades que integraron el arte urbano, el afrofuturismo y un recorrido geográfico por la Pequena África, los estudiantes fueron motivados a reflexionar sobre identidad, representatividad y memoria colectiva. Los resultados evidencian que la articulación de diferentes campos del conocimiento, en especial la Geografía y la Literatura, potencia la formación crítica de los estudiantes, contribuyendo a la valorización de las identidades negras en el espacio escolar. El estudio demuestra que la sala de lectura puede constituirse como un espacio privilegiado para la construcción de una educación geográfica antirracista, integrando afectos, saberes y experiencias en la lucha por una escuela democrática y plural.

Palabras-clave: Educación antirracista, Alfabetización racial, Geografía escolar.

¹ Mestrando do Mestrado Profissional em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ, brunohosp@hotmail.com

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – RJ, correialuana.geo@gmail.com

INTRODUÇÃO

No cotidiano escolar, o racismo se manifesta de diversas formas, desde a invisibilidade de estudantes negras e negros nos livros didáticos até práticas pedagógicas e atitudes que reforçam comportamentos racistas. Essas experiências de discriminação refletem desigualdades históricas mais amplas, que se consolidaram ao longo do período colonial e persistem nas instituições brasileiras. Nesse contexto, o racismo estrutural no Brasil impacta diretamente a população negra, sendo um elemento presente no funcionamento das estruturas sociais e educacionais.

Ao estabelecer uma relação racismo e a produção do espaço, Renato Emerson dos Santos ressalta o papel da Geografia no processo de hierarquização social. Para o autor: “A raça, um princípio de classificação social de indivíduos e grupos, uma construção social que se planetarizou como dimensão do capitalismo e da modernidade, teve a classificação espacial como suporte” (SANTOS, 2023, p.53). Diante do exposto, fica evidente a necessidade de políticas públicas que promovam a reparação histórica e a valorização da população negra. Nesse sentido, o ensino de Geografia assume um papel de grande importância.

Neste cenário, o Movimento Negro, em especial, o Movimento Negro Educador - já que este “pode ser considerado um movimento social educador, pois ensina, produz conhecimentos, elabora propostas pedagógicas e políticas, forma identidades e subjetividades” (GOMES, 2017, p. 21) - tem desempenhado um papel central na luta por direitos e na redução das disparidades em torno do processo de escolarização da população negra, pressionando o Estado por ações concretas no que se refere à formulação de políticas públicas no campo educacional. Entre as conquistas do Movimento Negro Educador, destaca-se a Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), inserindo nos artigos 26-A e 79-B a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as etapas da educação básica. Essa lei constitui um marco histórico, resultado da atuação persistente do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais engajados na promoção da equidade racial.

Além de reconhecer a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, a legislação fornece um fundamento legal para práticas pedagógicas antirracistas, incentivando escolas e professoras e professores a desenvolverem currículos que valorizem a diversidade, desconstruam estereótipos e promovam a reflexão crítica sobre o racismo estrutural. Dessa forma, a Lei nº 10.639/03 não apenas regulamenta conteúdos curriculares, mas também fortalece o papel da educação como instrumento de transformação

social e de construção de uma sociedade mais justa, destacando o papel das artes e das literaturas nesse processo.

Portanto, a partir do ano de 2003, a Lei nº 9394/96 passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B (incluído pela Lei nº 10.639, de 09/01/2003):

“Art. 26-A: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-A (VETADO)

Art. 79 -B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.” (BRASIL, 2003)

Segundo Gomes (2005), a referida lei representa uma tentativa de descolonizar o currículo escolar brasileiro, promovendo a valorização da herança africana e a formação de uma consciência crítica entre os estudantes. Assim, a articulação entre o Movimento Negro e a educação formal constitui uma estratégia essencial no enfrentamento ao racismo estrutural no país.

Considerando que o racismo atravessa de forma estrutural e cotidiana o espaço escolar, compreendemos que a construção de uma educação antirracista no chão da escola é uma tarefa urgente e indispensável. Mais do que atender a uma exigência legal, trata-se de assumir um compromisso ético e político que reconhece as desigualdades históricas que marcaram – e ainda marcam – a experiência da população negra no Brasil. Promover práticas pedagógicas antirracistas significa não apenas combater preconceitos e estereótipos, mas também valorizar as identidades, culturas e saberes produzidos pelos povos africanos e afro-brasileiros. Nesse sentido, a escola se torna um espaço de resistência e de produção de novas narrativas, capazes de formar sujeitos críticos, conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa, plural e igualitária.

À vista disso, o texto em tela apresenta um relato de experiência de um projeto pedagógico voltado ao letramento racial, desenvolvido com os estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal São Tomás de Aquino, localizada no Leme, bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro. O projeto, intitulado *Lendo o Mundo com Olhos Negros*, tem como objetivo principal analisar as potencialidades da literatura, da arte urbana e do território como ferramentas pedagógicas para o letramento racial nos anos iniciais do Ensino

Fundamental. Buscou-se compreender em que medida a leitura da biografia de Conceição Evaristo, associada a atividades de escuta, produção artística, práticas afrofuturistas e ao roteiro geográfico pela Pequena África, contribuiu para a valorização das identidades negras, para o fortalecimento da memória coletiva e para a construção de uma educação geográfica antirracista.

Os caminhos metodológicos que orientam a pesquisa parte da leitura dos documentos oficiais que orientam as práticas curriculares e a disciplina *Roda de Leitura*³, do referencial teórico "desde dentro" das Geografias Negras, perpassando pela leitura compartilhada da literatura infantil afrocentrada, atividades artísticas, rodas de conversa e um roteiro geográfico pela *Pequena África*⁴.

Este componente curricular tem como público-alvo os estudantes do 3º ao 6º ano Carioca - Ensino Fundamental, com carga horária de 02 tempos semanais de 50 minutos, e deve ser lecionada, preferencialmente, pelas professoras e pelos professores regentes da sala de leitura. Porém, com a aprovação do Projeto de Lei Complementar (PLC) 186/2024, e suas mudanças significativas na carga horária⁵ dos docentes municipais, em especial, das professoras e dos professores especialistas com carga horária de 40 horas semanais. Como professor e professora de Geografia da Rede, fomos afetados diretamente por essa alteração e, buscando minimizar os efeitos do “pacote de maldades”⁶ imposto pelo prefeito Eduardo Paes, possibilitando, assim, a realização da carga horária em no máximo duas unidades escolares, optou-se por assumir as turmas dos anos iniciais no referido componente curricular. Cabe destacar que as professoras e os professores estão sendo designados para exercer atividades que

³ De acordo com as orientações curriculares apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), tal componente curricular voltados para os anos iniciais do ensino fundamental é descrito como uma disciplina que dialoga com as competências e habilidades da BNCC, como multiletramento, proficiência em leitura, estímulo à leitura ampliação de repertório, capacidade de argumentação, ordenação lógica do pensamento, respeito às diferenças e alteridade, cooperação, autonomia, protagonismo e fluência na escrita de narrativas.

⁴ A região conhecida como Pequena África, localizada nas imediações da zona portuária do Rio de Janeiro (Gamboa, Saúde e Praça Onze), possui em seu território espaços como o Cais do Valongo, Pedra do Sal, Instituto dos Pretos Novos, a Casa da Tia Ciata, e outros espaços que rememoram a herança afro-brasileira. Mais do que um espaço geográfico, essa região é um lugar de memória e aprendizado, no qual se articulam heranças africanas, religiosidades e expressões artísticas que resistiram ao apagamento histórico (CHAGAS, 2018).

⁵ Com a aprovação dessa lei, o tempo de trabalho dos docentes deixou de ser contado por hora/aula (com 50 minutos cada) e passou a se considerar apenas os minutos trabalhados, fazendo com que, por exemplo, um professor de 40 horas, que lecionava 26 tempos, e tinha 14 tempos para planejamento, passe a lecionar 32 tempos de aula.

⁶ Termo utilizado na greve dos educadores municipais da Cidade do Rio de Janeiro em 2024 para definir o Projeto de Lei Complementar 186/2024, devido à grande quantidade de ataques aos direitos dos servidores apresentados nessa lei, como a ampliação da jornada de trabalho, sem aumento na remuneração, o fim da Licença Especial, o parcelamento das férias dos servidores e a ampliação de 1 para 6 anos o tempo de atuação para trabalhadores no regime de contrato temporário, decretando o fim dos concursos públicos para cargos efetivos na administração pública municipal.

extrapolam as atribuições previstas no cargo para o qual foram aprovados em concurso público, destoando de suas funções originais e compromissos profissionais estabelecidos.

Devido à redução do tempo destinado ao planejamento pedagógico e da sobrecarga de trabalho à qual estamos submetidos, a efetividade da implementação da Lei 10.639/03 em nossas práticas pedagógicas tem sido diretamente comprometida, principalmente no ensino de Geografia e História, que tiveram suas cargas horárias reduzidas de 3 para 2 tempos de aula na educação municipal do Rio de Janeiro. A limitação de tempo impacta negativamente a elaboração e execução de atividades que promovam, de forma significativa, os conteúdos previstos pela referida Lei. Nesse contexto, este projeto foi desenvolvido por nós, professoras e professores de Geografia como parte de um movimento coletivo de ressignificação das práticas pedagógicas, que se coadunam com os nossos campos de pesquisa na pós-graduação.

Durante seu processo, o projeto se desenvolveu ao longo de um bimestre, com encontros semanais e culminou em uma exposição final dos saberes adquiridos pelas alunas e pelos alunos. Dentre os objetivos do referido projeto, destaca-se: (1) promover o letramento racial, por meio da literatura infantil e o audiovisual, trabalhando temas como identidade, ancestralidade, racismo e antirracismo; (2) valorizar a identidade negra e fortalecer a autoestima dos estudantes; (3) combater ao racismo e manifestações preconceituosas no espaço escolar, promovendo, assim, uma cultura de respeito à diversidade; (4) estimular a reflexão crítica acerca das relações étnico-raciais, por meio de rodas de leitura, debates e atividades artísticas.

Considera-se fundamental a realização deste projeto nesse espaço geográfico da Zona Sul do Rio de Janeiro. Apesar de estar situada em frente à praia, em um bairro nobre da cidade, a escola recebe majoritariamente estudantes vindos de comunidades populares do entorno, como Chapéu-Mangueira e Babilônia, mas também de outras mais afastadas, como Ladeira dos Tabajaras, Pavão-Pavãozinho, Cantagalo e até Rocinha. Essa realidade torna o espaço escolar uma verdadeira vitrine das desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, um lugar onde o racismo estrutural se manifesta de forma intensa, produzindo situações de negação da identidade negra. Pois, “o espaço construído por toda a sociedade deve ser também considerado como mecanismo tácito através do qual se disfarça e se perpetua a lógica da dominação e da subordinação social” (DEFFNER, 2011).

Por isso, torna-se ainda mais necessária a construção de práticas educativas voltadas para a valorização da diversidade e para a promoção de uma educação emancipatória e antirracista.

CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O projeto pedagógico em tela teve como ponto de partida uma análise dos documentos legais, à saber: a Lei 10.639/03, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). Essa aproximação com os documentos legais, nos permitiu analisar as possibilidades e os desafios que envolvem a educação para as relações étnico-raciais.

De acordo com o trecho da BNCC destinado à Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018), as habilidades desenvolvidas nesse projeto estão em acordo com as destinadas aos estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Habilidades do BNCC relacionadas à uma perspectiva étnico-racial

4º ANO	(EF04GE01)	Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
	(EF04GE02)	Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
5º ANO	(EF05GE01)	Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.
	(EF05GE02)	Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.

Além disso, seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), o presente trabalho se manteve em acordo com as sugestões da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER), que trata da realização de rodas de conversa que valorize as vozes dos discentes, numa abordagem voltada às relações étnico-raciais, sempre mediando os debates que podem surgir, provocando “a percepção da pluralidade expressa por diferentes povos e em diferentes territórios” (SME-RJ, 2023); e também valorizando a autoria, ao desenvolver sobre “a biografia dos autores e reconhecimento de suas histórias de vida (...) sobre o pertencimento étnico-racial e sobre seu pertencimento aos diferentes territórios” (Ibid.).

Ainda, dentro das orientações da SME-RJ, ao se trabalhar com a disciplina *Roda de Leitura* - que compreende a utilização do acervo das escolas para se intensificar a leitura com as alunas e os alunos - propusemos um trabalho de leitura do livro ilustrado *Conceição* –



Conceição Evaristo, de Orlando Nilha e Eduardo Vetillo (Editora Mostarda, 2021), que faz parte do material fornecido pela rede, e que conta a história de vida de uma professora e escritora: a Conceição Evaristo. Esse material foi utilizado para apresentar aos alunos e às alunas a biografia da Conceição Evaristo, uma mulher negra que dá visibilidade às experiências históricas e sociais da população negra e pobre do Brasil, rompendo com o silenciamento que marcou grande parte da literatura e da história oficial, denunciando as desigualdades sociais, o racismo estrutural e as violências cotidianas vividas por mulheres negras nas periferias. Ainda, na perspectiva da educação antirracista, sua escrita é um instrumento de conscientização: ela oferece às escolas a possibilidade de discutir representatividade, letramento racial, memória e resistência.

A proposta se fundamentou em uma abordagem crítica e dialógica, orientada pelos princípios da educação antirracista e da pedagogia decolonial, compreendendo a escola como espaço privilegiado de formação cidadã e de enfrentamento às desigualdades históricas que estruturam a sociedade brasileira. Dialogando, assim, com a reflexão proposta por Bárbara Carine, que em seu livro *Como Ser Um Educador Antirracista* argumenta que a prática docente deve ser intencionalmente planejada para desconstruir o racismo estrutural e combater a reprodução de epistemologias eurocêntricas. Para a autora, ser um educador - e uma educadora - antirracista não significa apenas declarar-se contra o racismo, mas assumir uma postura ativa na construção de currículos que valorizem a diversidade, que promovam o reconhecimento das contribuições das populações negras e indígenas e que incentivem a crítica às desigualdades sociais (CARINE, 2020).

Foram utilizadas, então, práticas pedagógicas que não apenas contemplem conteúdos formais, mas que também dialoguem com os saberes e vivências dos estudantes, de modo a construir um currículo plural, crítico e comprometido com a justiça social. Pois, conforme lembram Villa e Nabarro (2024, p. 45), “a sensibilização da sociedade em relação às questões étnico-raciais deve começar na escola, (...) onde refletem sobre o modo de vida e podem aprender a combater comportamentos e discursos racistas”.

Como ressalta o filósofo e educador Paulo Freire (1996, p. 72), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, enfatizando a centralidade do diálogo no processo pedagógico. Essa perspectiva rompe com a concepção bancária de educação, em que o educando é tratado como mero receptor de conteúdos, e propõe uma prática problematizadora, voltada à transformação social.

Nessa linha, bell hooks (2013) estabelece um diálogo direto com Freire ao compreender o ato de ensinar como prática política e como experiência de liberdade. Em *Educar para*



Transgredir, a autora afirma: “ensinar é um ato de libertação que não pode ser separado do desejo de todos os envolvidos de crescer espiritualmente e intelectualmente” (Ibid., p. 25). Para hooks, a sala de aula deve ser concebida como espaço democrático, no qual vozes historicamente marginalizadas são reconhecidas e legitimadas como produtoras de conhecimento. E, ao integrar dimensões como raça, gênero e classe em sua reflexão pedagógica, hooks amplia o horizonte freireano da educação emancipatória. Como ela observa, “a sala de aula permanece o espaço mais radical de possibilidade em meio à limitação de nossas vidas” (Ibid., p. 14). Logo, a educação possibilita a emancipação na medida em que promove tanto a resistência contra sistemas opressivos quanto a formação de sujeitos críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa.

Desse modo, a questão racial não pode ser tratada apenas como um tema periférico dentro do campo educacional, preenchendo apenas os espaços deixados pelos Temas Contemporâneos Transversais⁷. Ainda citando Paulo Freire, “não há educação neutra. Toda educação é política e, por isso, a educação deve estar voltada para a emancipação do sujeito, especialmente do sujeito subalternizado, como é o caso do negro” (FREIRE, 1996). Ou seja, para Freire, a educação deve ser transformadora e conscientizadora, trabalhando contra as opressões estruturais, como o racismo, que permeiam e definem as relações em nossa sociedade.

Entendemos que, para que o estudante negro possa se emancipar, a educação deve ser efetivamente antirracista. Conforme destaca Nilma Lino Gomes (2017, p. 21), a educação antirracista “ensina, produz conhecimentos, elabora propostas pedagógicas e políticas, forma identidades e subjetividades”, evidenciando que a escola deve constituir-se como um espaço ativo de transformação social e de valorização das vozes negras. Nesse sentido, a implementação de práticas pedagógicas antirracistas deve ir além do ensino formal de conteúdos, buscando identificar, questionar e combater o racismo no ambiente escolar e na sociedade, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial e reconhecendo a contribuição histórica, cultural e social dos povos africanos e afrodescendentes, estabelecendo uma interdisciplinaridade no currículo escolar.

Nesse sentido, buscou-se valorizar as vozes, as experiências e as identidades dos estudantes por meio da história, da literatura e da arte, entendendo tais dimensões como

⁷ Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), previstos na BNCC, são assuntos que atravessam todas as áreas do conhecimento e buscam conectar o currículo escolar a questões atuais da vida social, cultural e ambiental, em escala local, regional e global. Eles incluem temas que deveriam ser trabalhados intra, inter ou transdisciplinarmente no currículo, como cidadania, ética, meio ambiente, saúde, tecnologia e diversidade - sendo esse último utilizado muitas vezes como temas de projetos que tratam da questão do racismo em momentos específicos e de forma sucinta. (BRASIL, 2019).



linguagens potentes para a construção de uma consciência crítica e para a promoção da representatividade negra no currículo escolar, dialogando também com as *Geo-Grafias Negras*, pois possibilita, dentre outras faces, a interação entre Geografia e Literaturas Negro-Brasileiras, aplicando a Lei 10.639/03 “de forma afirmativa e tirando a população negra da condição de invisibilizados, inferiorizados e não protagonistas na construção e transformação da sociedade e consequentemente do espaço geográfico” (GUIMARÃES, 2021, p.303).

A curadoria dos livros e materiais audiovisuais utilizados no projeto foi realizada com base em três critérios principais: (1) protagonismo negro, priorizando obras em que personagens negros ocupam lugares centrais nas narrativas; (2) autorias negras, de modo a valorizar escritoras e escritores negros brasileiros; (3) temas alinhados à Lei 10.639/03, como identidade, ancestralidade, representatividade, racismo e antirracismo.

A cada encontro, as atividades foram organizadas em três momentos: (1) Leitura compartilhada ou exibição audiovisual, com mediação para contextualização da obra elencada; (2) Debate e reflexão coletivos, a partir de questões norteadoras, para estimular o pensamento crítico e o diálogo entre os estudantes; (3) produção criativa, com atividades que envolveram a produção textual e produção artística para montagem de murais que foram divulgados em diferentes espaços da unidade escolar. No decorrer das aulas, os estudantes foram incentivados a relacionar os temas discutidos com suas vivências pessoais e com o cotidiano escolar.

A culminância do projeto consistiu em uma apresentação coletiva, na qual as alunas e os alunos expuseram suas produções (textos e ilustrações) e compartilharam oralmente suas aprendizagens, contribuindo para a ampliação do diálogo sobre relações étnico-raciais na comunidade escolar. Além disso, foi realizado um trabalho de campo - roteiro geográfico - com esses estudantes das turmas de 4º ano do Ensino Fundamental para a região da Pequena África. Nesse roteiro, foram visitados os seguintes espaços, respectivamente: o Largo de São Francisco da Prainha, que além de ser um polo de cultura e gastronomia afro-brasileira, encontramos uma estátua de Mercedes Baptista, a primeira bailarina negra do Theatro Municipal do Rio de Janeiro; a Pedra do Sal, local onde os escravizados descarregavam sal, mas também ponto de encontros de músicos e berço do samba carioca; o Cais do Valongo, que é um sítio arqueológico de um antigo cais por onde chegavam os escravizados na cidade; o Instituto Pretos Novos (IPN), onde se descobriu um cemitério de escravizados que não resistiram à viagem forçada da África à América; e o Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira (MUHCAB), um museu onde suas obras contam a história desses povos escravizados trazidos da África, mas também representam as potencialidades negras. Em todo esse trajeto, foram observadas diversas obras do projeto NegroMuro.

ENTRE MEMÓRIA E PERTENCIMENTO

O desenvolvimento do projeto “Lendo o mundo com os olhos negros: a sala de leitura como espaço para o letramento racial – experiências nos anos iniciais”, realizado com as turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, evidenciou o potencial transformador da literatura quando articulada ao debate sobre identidade, memória e resistência. A proposta teve como ponto de partida a leitura da biografia de Conceição Evaristo, publicada pela Editora Moderna, ao longo do 3º bimestre do ano letivo de 2025, na sala de leitura da Escola Municipal São Tomás de Aquino, no âmbito da disciplina *Roda de Leitura*.

Os encontros de leitura compartilhada possibilitaram aos estudantes conhecer a trajetória de uma escritora negra que, por meio de sua “escrevivência”⁸, constrói uma narrativa profundamente enraizada nas experiências coletivas de mulheres negras e das populações periféricas brasileiras. (Figura 1 e 2).

Figura 1 e 2 – Encontros na Sala de Leitura para a leitura da biografia da Conceição Evaristo



Fonte: Arquivo pessoal

Ao longo do processo, que envolveu momentos de leitura, rodas de conversa, produção escrita e atividades artísticas, evidenciou-se um engajamento crescente dos estudantes em dialogar sobre suas próprias vivências. Muitos reconheceram, nas passagens da biografia, aspectos que dialogavam diretamente com suas realidades cotidianas. Considerando que a maior parte das alunas e dos alunos reside nas comunidades do entorno da escola – Babilônia e

⁸ **Escrevivência** é um neologismo que combina "escrever" e "vivência". Criado pela escritora Conceição Evaristo, esse termo se refere a uma escrita que surge da experiência de vida, particularmente das mulheres negras, atravessada pela história de opressão, racismo e violência. Diferente de uma "escrita de si" narcísica, a escrevivência é uma forma de resistência e afirmação coletiva, onde a autoria negra narra o mundo a partir de sua própria perspectiva e condição

Chapéu Mangueira –, foi possível observar um processo de identificação com a obra, especialmente quando destacavam que, assim como a autora, também vivem em favelas

Foi interessante observar a ampliação da consciência desses estudantes sobre a importância da representatividade no universo literário. O contato com a trajetória de Conceição Evaristo estimulou reflexões sobre a ausência de personagens negros nas leituras escolares e incentivou a produção de textos e desenhos nos quais os estudantes se reconheceram como protagonistas de suas próprias histórias (Figuras 3 e 4). Essa dimensão dialógica se mostrou essencial para romper com a lógica hegemônica que tende a invisibilizar sujeitos negros no currículo escolar.

Figuras 3 e 4 – Produções artísticas sobre as partes do texto que mais se identificaram



Fonte: Arquivo pessoal

Outro aspecto relevante foi a potência da oralidade nas rodas de conversa. As falas dos estudantes, muitas vezes carregadas de relatos pessoais, trouxeram para o espaço escolar memórias familiares, narrativas de resistência e desejos de futuro. Esse exercício de escuta ativa, ao mesmo tempo em que reforçou a centralidade da leitura como prática coletiva, permitiu que os educandos se percebessem como sujeitos produtores de saber.

O projeto também estabeleceu um diálogo com a iniciativa Projeto NegroMuro⁹, ao apresentar o mural de Conceição Evaristo pintado em espaço público da cidade (além de outros murais do mesmo projeto localizados em outros pontos desse roteiro). Esse recurso ampliou a compreensão dos estudantes sobre a força simbólica da escritora, cuja presença transcende as

⁹ O **Projeto NegroMuro** é uma iniciativa artística, idealizada pelo produtor cultural Pedro Rajão e pelo artista Cazé que atua no espaço urbano carioca por meio da produção de murais que homenageiam personalidades negras da história e da cultura brasileira. Além de valorizar referências afro-brasileiras, o projeto busca ressignificar a paisagem da cidade, afirmando memórias que foram silenciadas pela narrativa hegemônica.

páginas dos livros e ocupa o espaço urbano como memória viva e patrimônio cultural. A conexão entre a leitura da biografia e a observação do mural abriu espaço para discutir a importância da arte urbana como ferramenta de resistência, valorização da ancestralidade e afirmação identitária. Algumas alunas e alguns alunos destacaram o impacto de ver uma escritora negra homenageada em espaço público, em contraste com a ausência de referências negras nos monumentos tradicionais da cidade (Figuras 5 e 6).

Figuras 5 e 6 – Apresentação do Projeto NegroMuro e o mural em homenagem a Conceição Evaristo



Fonte: Arquivo Pessoal e Projeto NegroMuro

Em uma das passagens da biografia, Conceição relata seu desejo de se tornar professora, o que inspirou uma atividade em que os estudantes foram convidados a refletir sobre seus próprios sonhos. Questionados se gostariam de ser representados pelo Projeto NegroMuro, os estudantes compartilharam desejos de futuro e imaginaram como seria ver suas histórias estampadas em um mural da cidade. Para dar um tom *afrofuturista*¹⁰ à atividade, foram registradas fotos das alunas e dos alunos e projetadas no futuro com o apoio da Inteligência Artificial (ChatGPT 5.0).

Utilizando um projetor refletindo as imagens produzidas em folhas de cartolina coladas ao quadro branco, cada estudante foi convidado a desenhar seu próprio mural, produzindo representações visuais que conectavam suas aspirações pessoais à experiência coletiva de resistência e afirmação identitária (Figuras 7 e 8).

¹⁰ O **Afrofuturismo** é um movimento estético, cultural e político que articula elementos da ancestralidade africana com perspectivas de futuro, por meio da literatura, das artes visuais, da música e de outras linguagens. Ao conjugar tradição e inovação, projeta a presença negra em cenários futuros, rompendo com narrativas coloniais e afirmando a centralidade das populações negras na construção de novos imaginários sociais.

Figuras 7 e 8 – Produção dos murais afrofuturistas com os estudantes



Fonte: Arquivo pessoal

Por fim, o projeto foi ampliado com a realização de um roteiro geográfico pela região da Pequena África¹¹, no centro do Rio de Janeiro. A saída de campo proporcionou aos estudantes a oportunidade de vivenciar, no território, parte das discussões construídas em sala de aula. Durante o percurso, conheceram o mural em homenagem a Conceição Evaristo, reforçando o vínculo entre literatura, arte urbana e memória coletiva. Em seguida, visitaram a Pedra do Sal, espaço de resistência cultural e religiosa da população negra, e o Cais do Valongo, reconhecido como Patrimônio Mundial da Humanidade pela UNESCO por sua centralidade na história da escravidão no Brasil. O roteiro incluiu ainda o Instituto dos Pretos Novos (IPN), onde os alunos e as alunas puderam compreender a dimensão histórica da violência escravista e, ao mesmo tempo, reconhecer o esforço da sociedade civil em preservar e dar visibilidade a essa memória. A visita foi finalizada no Museu da História e Cultura Afro-Brasileira (MUHCAB), onde os estudantes tiveram contato com acervos que celebram a produção cultural, política e intelectual das populações negras, além de entrar em contato com outros murais produzidos pelo Projeto NegroMuro (Figuras 9 e 10).

Levar os estudantes para conhecerem essa região da cidade é importante pois nela podemos perceber “o movimento negro transformando os lugares de horror da escravidão em

¹¹ *Pequena África* corresponde a região portuária do Rio de Janeiro, especialmente os arredores do Largo de São Francisco da Prainha, Pedra do Sal, Gamboa e Saúde. termo foi popularizado por Heitor dos Prazeres, referindo-se ao território que, entre os séculos XIX e XX, abrigou grande concentração da população negra. Essa área tornou-se um importante centro de resistência cultural, religiosa e política, onde se afirmaram tradições afro-brasileiras como o samba, o candomblé e as irmandades negras, configurando-se como um lugar de memória e de afirmação identitária.

lugares de memória corporificados e, concomitante, a reafirmação das agências negras através das formas espaciais como uma pedagogia territorial da luta antirracista” (OLIVEIRA, 2019, p.12).

Figura 9 – Roteiro geográfico pela Pequena África – Largo São Francisco da Prainha



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 10 – Roteiro geográfico pela Pequena África - MUHCAB



Fonte: Arquivo pessoal

A realização do projeto demonstrou que a literatura, quando articulada à memória coletiva e ao território, constitui-se como ferramenta pedagógica potente para o letramento

racial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O diálogo entre leitura, oralidade, produção artística e experiência urbana favoreceu o reconhecimento das trajetórias negras como parte indissociável da história e da cultura brasileiras. Nesse sentido, os estudantes não apenas ampliaram sua consciência crítica sobre identidade e representatividade, mas também se perceberam como sujeitos de memória e produtores de narrativas próprias, capazes de projetar futuros marcados pela valorização de suas origens e pela afirmação de seus sonhos.

Ao entrelaçar os espaços da escola com os espaços da cidade, o projeto evidenciou que a educação geográfica antirracista exige práticas que ultrapassem os limites da sala de aula, reconhecendo os territórios de memória e resistência como extensões do currículo. Além disso, se “a maneira como interpretamos o espaço e damos sentido e significado às espacialidades do cotidiano é evidenciada por nossas experiências emocionais” (SILVA, 2020, p.282), faz-se necessária a criação de memórias e vínculos das alunas e dos alunos com esses espaços da cidade.

A experiência com a biografia de Conceição Evaristo, o contato com o mural do NegroMuro, as atividades afrofuturistas e o roteiro pela Pequena África reforçam que é possível construir metodologias de ensino que dialoguem com a vida dos estudantes, mobilizando afetos, saberes e histórias para a construção de uma escola mais democrática, plural e comprometida com a justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência buscou evidenciar a importância do letramento racial como instrumento pedagógico fundamental para a construção de uma educação antirracista, reconhecendo o racismo como uma estrutura que atravessa as instituições escolares e impacta diretamente a formação da identidade de estudantes negros. Nesse sentido, através do projeto desenvolvido, objetivou-se mostrar que o letramento racial não se limita à introdução de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira no currículo, mas propõe uma mudança de postura e de paradigma no ambiente escolar, promovendo o reconhecimento das vozes, narrativas e subjetividades negras como centrais para o processo educativo; utilizando para além do ensino de Geografia, essas outras disciplinas eletivas, como a Roda de Leitura com estudantes do Ensino Fundamental, nesse caso. Pois, se nos é obrigado pela secretaria de educação a lecionar outras disciplinas, que não as nossas de formação, que possamos fazer disso ferramenta para a construção de uma educação antirracista na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 dez. 2024.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 2 dez. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 2 dez. 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: propostas de práticas de implementação**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 29 abr. 2025.

CARINE, Bárbara. Como ser um educador antirracista. 1. ed. Salvador: **Editora Cogito**, 2020.

CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio na Pequena África: entre a história e o mito**. Revista Museologia & Interdisciplinaridade, v. 7, n. 13, 2018.

DEFFNER, Veronika. Geografia da desigualdade social: uma perspectiva de geografia urbana crítica apresentada a partir do exemplo da produção social da favela em Salvador-BA. GeoTextos, [S. l.], v. 6, n. 2, 2011. DOI: 10.9771/1984-5537geo.v6i2.4833. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/4833>. Acesso em: 29 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: repensando a questão racial a partir da Lei 10.639/03. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: **Vozes**, 2005. p. 215–236.

_____. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: **Vozes**, 2017.

GUIMARÃES, Geny. Geo-grafias negras & geografias negras. Revista da ABPN, v. 13, p. 247-266, 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/866>. Acesso em: 29 abr. 2025.

HOOKS, bell. Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

NILHA, Orlando; VETILLO, Eduardo. Conceição – Conceição Evaristo (Coleção Black Power). Porto Alegre: Editora Mostarda, 2021.

OLIVEIRA, Denílson. Inscrição espacial do racismo e do antirracismo: a "Pequena África" como forma espacial de descolonização da área central e portuária do Rio de Janeiro. In: ENANPEGE, 2019, São Paulo. Anais. São Paulo: Anpege, 2019.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Ementa – Roda de leitura – Anos iniciais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: SME-RJ. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14010627/4350636/EmentaETURodaLeituraAnosIniciaisrev2.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SANTOS, Renato Emerson dos. Por uma geografia de(s)colonial: entrevista com Renato Emerson dos Santos. Entrevistado por Céline Veríssimo; João Soares Pena; Murad Jorge Mussi Vaz. *La Je*. UFBA, v. 2, n. 2, p. 48-85, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/laje/article/download/58321/30811/229076>. Acesso em: 29 abr. 2025.

_____. **Guia Educação para as Relações Étnico-Raciais: 20 anos da Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2023. Disponível em: https://multi.rio/materialrioeduca/pdf/viewer.php?arquivo=guia-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais&pdf=../arquivos/pdf_06161_guia-edrelacoesetnicoraciais-miolo-grafica-rev24102023-alterado-1.pdf&id=6164. Acesso em: 29 abr. 2025.

SILVA, M. P. A. Soares da. Pensar e Sentir para (Re)Existir: Geografias emocionais e fotobiografias de estudantes de Geografia. *Revista Brasileira de Ensino de Geografia*, v. 10, n. 20, p. 258-283, dez. 2020.

VILLA, Natália Micheli; NABARRO, Sérgio Aparecido. *Ensino de Geografia: Contribuições para uma Educação Antirracista*. Boletim Gaúcho de Geografia, Porto Alegre, v. 49, n. 2, p. 1–20, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/bg/article/view/63910>. Acesso em: 29 abr. 2025.