



Revista Mulemba  
e-ISSN: 2176-381X  
v.15, n.29, e202360703, 2023  
**DOI: 10.35520/mulemba.2023.v15n29e202360703**

Dossiê

# Um pouco mais sobre nós: uma experiência de letramento racial com contos africanos e afro-brasileiros

*A little more about us: A racial literacy experience with african and afro-brazilian stories*

*Un poco más de nosotros: una experiencia de alfabetización racial con historias africanas y afrobrasileñas*

Élida Santos Ribeiro<sup>1</sup> 

Daniele Pivatelli<sup>2</sup>

Tainá Ferreira<sup>2</sup>

Layla do Carmo Cruz dos Santos<sup>2</sup> 

Otávio Henrique Rodrigues Meloni<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

<sup>2</sup>Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, Brasil.

<sup>3</sup>Instituto Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mails: elidasribeiro@gmail.com; danipivatelli@gmail.com; aina.sofie@gmail.com; laylaccs@gmail.com; otavio.meloni@ifrrj.edu.br

## Editoras-chefe

Carmen Lucia Tindó Secco  
Vanessa Ribeiro Teixeira

## Editores Convidados

Cinthia da Silva Belonia  
Guilherme de Sousa Bezerra  
Mariana Dias  
Renata Gomes  
Sheila Ribeiro Jacob

Recebido: 31/08/2023

Aceito: 17/10/2023

## Como citar:

RIBEIRO, Élida Santos *et al.* Um pouco mais sobre nós: uma experiência de letramento racial com contos africanos e afro-brasileiros. *Revista Mulemba*, v.15, n.29, e202360703, 2023. doi: <https://doi.org/10.35520/mulemba.2023.v15n29e202360703>

## RESUMO

É sabida a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica a partir da Lei 10.639/03, mas se tornou patente que, na prática, essa lei encontra dificuldade de realização – especialmente pela falta de material didático adequado e de profissionais formados de maneira pertinente e satisfatória. A necessidade de se desenvolverem projetos educacionais antirracistas enfrenta a resistência contra séculos de

ensino eurocêntrico, de apagamento cultural e de subalternização. A partir de uma perspectiva metodológica cartográfica, buscamos dar acesso a experiências partilhadas no curso de extensão “*Um pouco mais sobre nós: contos africanos de língua portuguesa e possibilidades em sala de aula*”; entretecendo os relatos da experiência com trechos de contos de autoras e autores africanos e afro-brasileiros partilhados ao longo do curso. Com estes relatos, pretendemos saudar a potência de espaços de trocas e leituras que subvertam a estrutura opressora colonial, responsável, durante anos, por oferecer uma história única, silenciadora, bem como cavar formas outras de reunir, de escrever, de tecer impressões. Ademais, esperamos que os contos mencionados possam subsidiar iniciativas de letramento racial afins, guarnecidas pelas literaturas africanas e afro-brasileiras, na direção de uma educação antirracista e emancipadora.

### **Palavras-chave:**

Literaturas africanas, letramento racial, educação antirracista, contos africanos.

### **ABSTRACT**

The obligatoriness teaching of Afro-Brazilian History and Culture in basic education is known from Law 10.639/03, but it became clear that, in practice, this law finds it difficult to implement – especially due to the lack of adequate teaching material and professionals formed in a relevant and satisfactory manner. The need to develop anti-racist educational projects faces resistance against centuries of Eurocentric teaching, cultural erasure and subordination. From a cartographic methodological perspective, we seek to provide access to experiences shared in the extension course “A little more about us: African tales in Portuguese and possibilities in the classroom”; interweaving the reports of the experience with excerpts from stories by African and Afro-Brazilian authors – shared throughout the course. With these reports, we intend to salute the power of spaces for exchanges and readings that subvert the oppressive colonial structure, responsible, for years, for offering a unique, silencing history, as well as digging for other ways of gathering, writing, weaving impressions. Furthermore, we hope that the mentioned tales can subsidize similar racial literacy initiatives, supported by African and Afro-Brazilian literature, towards an anti-racist and emancipatory education.

### **Keywords:**

African literatures, racial literacy, anti-racist education, african tales.

## RESUMEN

La enseñanza obligatoria de la Historia y la Cultura Afrobrasileñas en la educación básica se conoce por la Ley 10.639/03, pero quedó claro que, en la práctica, esta ley tiene dificultades de implementación, especialmente debido a la falta de material didáctico adecuado y de profesionales formados de manera pertinente y satisfactoria. La necesidad de desarrollar proyectos educativos antirracistas enfrenta resistencia contra siglos de enseñanza eurocéntrica, borramiento cultural y subordinación. Desde una perspectiva metodológica cartográfica, buscamos brindar acceso a las experiencias compartidas en el curso de extensión “Un poco más de nosotros: cuentos africanos en portugués y posibilidades en el aula”; entrelazando los relatos de la experiencia con extractos de historias de autores africanos y afrobrasileños, compartidos a lo largo del curso. Con estos informes pretendemos saludar el poder de los espacios de intercambio y lecturas que subvierten la opresiva estructura colonial, responsable, durante años, de ofrecer una historia única y silenciadora, así como de indagar en otras formas de recoger, escribir, tejer impresiones. Además, esperamos que los cuentos mencionados puedan subsidiar iniciativas similares de alfabetización racial, apoyadas por la literatura africana y afrobrasileña, hacia una educación antirracista y emancipadora.

### Palabras-clave:

Literaturas africanas, alfabetización racial, educación antirracista, cuentos africanos.

## Preâmbulo

É tempo de ninguém se soltar de ninguém,  
*mas olhar fundo na palma aberta*  
*a alma de quem lhe oferece o gesto.*  
*O laçar de mãos não pode ser algema*  
*e sim acertada tática, necessário esquema.*

É tempo de formar novos quilombos,  
*em qualquer lugar que estejamos [...]*

Evaristo, 2019.

O termo “aquilombamento literário” é uma expressão simbólica que faz referência ao conceito de “quilombo” – uma comunidade formada por pessoas afrodescendentes fugitivas da escravização no Brasil colonial. Trata-se de uma metáfora utilizada para descrever a criação de espaços de resistência, solidariedade e afirmação cultural por meio da literatura. Assim, tal conceito gera uma ideia mágica que abre portas entre diferentes culturas que compartilham a língua portuguesa. Essa ideia ganha vida por meio das histórias tecidas por autores como Conceição Evaristo. Dessa maneira, como cada história é um elo que conecta pessoas de lugares distantes como Angola, Brasil, Moçambique, Cabo Verde (África e suas diásporas), Evaristo nos convida a explorar um universo em que os personagens têm vozes fortes e experiências profundas, rompendo as correntes do esquecimento, impactando a vida dos leitores.

Nesse contexto, a ideia de criar comunidades literárias e intelectuais ressoa como um convite para a construção de espaços de resistência, solidariedade e afirmação cultural. Um exemplo desse espaço foram os encontros do curso de Literatura Africana de Língua Portuguesa *Um pouco de nós: contos africanos de língua portuguesa e suas possibilidades em sala de aula*, em que leitores e estudantes se reuniram para explorar narrativas que refletissem a história e as realidades das diferentes partes do mundo lusófono e de seu próprio mundo particular. Inspirados por Conceição, que incorpora o espírito de aquilombamento em suas narrativas escritas, fomos apresentados a personagens que, como os membros de um quilombo, buscaram resgatar suas vozes e histórias do silêncio imposto pela opressão.

Além disso, esse aquilombamento literário não é apenas um olhar para o passado, mas também um abraço ao futuro. É importante apoiar autores contemporâneos, que reafirmem a ideia de resistência literária, principalmente aqueles que são das periferias, espaços às margens do mundo. As palavras e histórias que esses autores compartilham, como novos elos dessa corrente literária, ressaltam a importância de preservar e expandir as vozes que ganham força ao longo das páginas.

No âmbito educação, especialmente para crianças negras, a importância da literatura de autores como Evaristo e da resistência literária é ainda mais significativa. Essas histórias oferecem espelhos em que os jovens podem ver suas próprias experiências refletidas, construindo um senso mais forte de identidade e autoestima. Ao trazer essas narrativas para a sala de aula, estamos construindo pontes entre gerações, permitindo que as vozes do passado inspirem e fortaleçam o futuro. Assim, as palavras e a magia do aquilombamento literário se tornam uma parte vital da jornada educacional, empoderando as crianças a se conectarem com suas raízes, sonhos e potenciais.

## Introdução

Cânticos, velas de cera e ramos de alecrim trazem o divino ao querer humano. Corpos em êxtase; rostos inquietos, desesperadamente ansiosos pela seiva nova que se convoca.

Sentia-se a gota fazendo-se ao longe.

Dina Salústio,  
jornalista, professora, escritora cabo-verdiana

Uma pesquisa recente (CAVALCANTE, 2023) constatou que o ambiente escolar é o lugar em que mais se sofre preconceito racial no Brasil. É sabida a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica a partir da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), entretanto, se tornou patente como essa lei encontra dificuldade de realização, tendo em vista os hiatos entre o enunciado da lei e a enunciação na prática escolar e social (AMÂNCIO, 2008). É inegável que essa lei, fruto de décadas de luta de movimentos sociais, em especial do movimento negro organizado, trouxe significativos avanços legais para a inclusão de temáticas ligadas às culturas africanas e afro-brasileiras, fundamentais para a formação cultural de nosso país. Sabemos, porém, que, nesses vinte anos de vida, a implementação prática daquilo que a lei preconiza foi efetuada de forma lenta, pouco planejada e com muitos problemas estruturais que dificultaram sua plena realização em seu âmbito principal: a sala de aula.

Dentre tantos entraves, como a demora para a inserção de determinados conteúdos nos currículos básicos e a dificuldade de mensurar se tais conteúdos e temas são realmente trabalhados com crianças e jovens do Ensino Básico, destaca-se a complexidade estrutural para a instrumentalização dos docentes, desde seu processo de formação nos cursos de graduação até sua posterior capacitação para aqueles já formados sem qualquer disciplina dedicada aos temas. Há lacunas ainda persistentes nos currículos dos cursos de licenciatura e de formação de professores, bem como nota-se o distanciamento entre os/as professores/as de educação básica e os produtores de conhecimento científico sobre as relações étnico-raciais no Brasil, sobre a persistência do racismo estrutural e do mito da democracia racial, sobre os movimentos negros de resistência na diáspora e sobre história e cultura africanas, incluindo aqui as literaturas africanas (GOMES, 2008).

Afinal, a implementação teórica nos currículos é malograda se aqueles que irão trabalhar diretamente com as turmas não possuírem um ferramental – teórico e prático – apropriado para conduzir tais discussões. Kabengele Munanga nos ajuda a refletir sobre essa questão, evidenciando que

os educadores e as educadoras brasileiros não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores/as o necessário preparo para lidar com o desafio da problemática da convivência com a diversidade. Os resultados e as manifestações de discriminação resultantes dessa situação colocam o nosso discurso em prol de uma escola democrática quotidianamente em xeque e indagam a nossa postura profissional (MUNANGA *apud* GOMES, OLIVEIRA & SOUZA, 2010, p. 54).

Vivendo cotidianamente em situação de “xeque”, educadores/as dos diversos níveis de ensino, em especial no Ensino Básico, deparam-se com duas opções: por conta própria, na maioria dos casos, estudar e buscar seus próprios ferramentais sobre os temas compreendidos pela lei; ou ignorar sua existência, restringindo sua veiculação a eventos organizados em datas específicas, como algo para constar. Para que isso não siga acontecendo e não transforme a lei 10.639/03 em uma “lei morta” em sua própria redação, Lima (2004) nos alerta que é

[...] essencial cobrar das autoridades, em especial dos gestores de instituições de ensino, o apoio para fazer da iniciativa da lei uma realidade. Foi estabelecida a obrigatoriedade, mas ela não basta, para que o obrigatório se torne viável e produtivo tem que haver investimento na formação. Estudantes universitários: militem pela inclusão destes assuntos nas disciplinas dos currículos de suas faculdades, institutos, departamentos. Isto é possível, e já vem sendo feito. Professores: solicitem da rede de ensino a realização de cursos – isto é possível, e também já é realidade em alguns lugares. Busquem e criem espaços (seminários, mesas-redondas, debates, simpósios) e cursos onde se estimule o aprofundamento no estudo destes temas e as reflexões sobre práticas pedagógicas adequadas (LIMA, 2004, p. 87).

Reforça-se, então, a necessidade de termos profissionais de Educação bem-preparados para implementar conteúdos, temas e discussões propostos pela lei de forma responsável e coerente, utilizando seus caminhos de construção e debate para a transformação do espaço escolar em um campo inclusivo e capaz de promover uma educação realmente antirracista.

Como bem salientou Frantz Fanon<sup>1</sup>, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater

---

<sup>1</sup> A obra referida é: FRANTZ, Fanon. *Os condenados da terra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país (BRASIL, 2004, p. 14).

Quando nos referimos à necessidade de se desenvolverem projetos educacionais que sejam, em sua mais fina partícula, antirracistas, incorporamos uma luta contra séculos de ensino eurocêntrico, de apagamento cultural e de subalternização. Nas milhares de escolas, principalmente públicas, espalhadas por todo esse país, jovens e crianças negras são soterradas de referências a heróis e personagens que não os representam, aprendem a história de suas origens pela visão idealizada dos “vencedores”, nunca dos “vencidos”, e acabam por desenvolver certa aversão ao espaço escolar/acadêmico, pois ali não se identificam.

A pesquisadora brasileira Nilma Lino Gomes (2012) nos alerta para o silêncio que se instaura no ambiente escolar quando somos confrontados com temas raciais:

a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (p. 105).

A escolha pela omissão ao tema em boa parte de nossos currículos escolares faz com que nos deparemos com um projeto educacional que falha em sua perspectiva de inclusão e contribuição cidadã para a solução de um problema estrutural da sociedade brasileira: o racismo. Para reverter esse quadro preestabelecido, é necessário compreender que

a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a

superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (MUNANGA e GOMES, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores (GOMES, 2012, p. 107-108).

Como sugere o trecho acima, descolonizar o currículo necessariamente gera conflito e passa por descolonizar o pensamento e os saberes. Nesse processo, fundamental para a construção de uma educação antirracista, faz-se necessário repensar não apenas a lógica de construção conteudista dos currículos da educação básica, mas também, e talvez principalmente, o processo de formação de professores/as em suas respectivas graduações. Apenas uma mudança neste sentido proporcionaria uma revisão do sistema educacional brasileiro, que se tornou um espaço de exclusão social e racial ao longo do tempo, ainda reforçando estereótipos raciais como herança da escravidão. Segundo Cavalleiro (2005):

Nós, educadores(as) brasileiros(as), necessitamos urgentemente contemplar no interior das escolas a discussão acerca das relações raciais no Brasil, bem como de nossa diversidade racial. Nessa linha, é preciso não só boa vontade e sensibilidade dos profissionais da educação, mas também o fornecimento de material didático-pedagógico antirracista e recursos auxiliares aos professores para que possam ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação raciais (CAVALLEIRO, 2005, p. 14).

A partir das colocações então tecidas, este texto busca reconhecer a urgência da promoção de avanços práticos não somente da aplicação da referida lei, mas de transformações pedagógicas, sociais, culturais que combatam efetivamente o racismo estrutural que opera em seus tantos subterfúgios, tendo o espaço escolar como privilegiado – lugar de reprodução e sustentação do racismo, mas sobretudo como possibilidades reais de deslocamentos e de resistência. A reflexão trazida por Cavalleiro (2005) orientou a elaboração e a realização do curso de extensão *Um pouco de nós: contos africanos de língua portuguesa e suas possibilidades em sala de aula*,



voltado para a capacitação de docentes, em especial de Língua Portuguesa e Literatura, mas também aberto a educadores/as de outras áreas. Desenvolvido e mediado pelo professor Otavio Henrique Meloni, o curso foi oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, mais especificamente no âmbito do Campus Volta Redonda.

O curso, elaborado como sequência de dois momentos extensionistas anteriores, teve como principal objetivo a leitura e a análise de contos africanos de língua portuguesa, observando caminhos e abordagens propícias para salas de aula de diversos segmentos, sempre relacionando os textos literários a temáticas raciais, em específico. Como objetivos teóricos, o curso propiciou aos/às participantes discussões sobre o conceito de conto e suas possíveis (ou não) aplicações aos contos africanos de língua portuguesa, bem como relações entre tais literaturas e autores/as brasileiros/as. Para além do conteúdo do curso, buscaremos evidenciar a metodologia horizontal em que ele foi conduzido, bem como as implicações subjetivas do espaço que esteve desde sempre aberto para tanto.

## Apontamentos metodológicos preliminares – um pouco de como buscamos narrar

Se intencionamos tratar, aqui, de relatar uma experiência, cabe revelar sob qual entendimento de experiência estaremos orientados/as. Sob a perspectiva cartográfica, quando se escreve sobre algo experienciado, não se espera descrever um estado de coisas, ou relatar como ocorre um dado fenômeno, de forma a construir uma *representação fiel dos fatos*. A perspectiva moderno-ocidental, aliás, constringe-nos a ambicionar esse tipo de feito, em que um observador neutro (somente no masculino mesmo) descreve e/ou representa, o mais objetivamente possível, fatos e fenômenos.

A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari<sup>2</sup> (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. [...] De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim (PASSOS *et al.*, 2015, p. 32).

---

<sup>2</sup> A obra de Deleuze e Guattari que está sendo referida aqui é *Mil Platôs*, v. 1, 1995.

Nessa (des)direção, buscando acessar e dar acesso à experiência compartilhada, buscaremos abrir espaço para as subjetividades que despontam, para os deslocamentos nas trajetórias, para a afetação das percepções. Não sendo uma opção meramente cosmética – um balangandã metodológico – a perspectiva cartográfica do conhecimento, da experiência, é constituída em uma política cognitiva. Conhecer é criar realidades, realidades essas encharcadas de contingências políticas e de caráter singular, não obstante sua tessitura coletiva.

O território em que a experiência ocorre deixa de ser raso, fotográfico, relatável, passando a afirmar sua espessura, suas múltiplas camadas e planos, incluindo as diversas possibilidades de narrar. Em outras palavras, não se busca, aqui, fechar uma construção linear de sucesso: “Havia o problema e a necessidade da formação; o curso aconteceu; o conhecimento foi aplicado; gerou resultados; o racismo sumiu e do dia pra noite a vida mudou”. Habitando um território existencial (Alvarez e Passos, 2015), convém desestabilizar as políticas de narratividade que se destinam a confirmar premissas, que clarificam achados, que atestam verdades. Buscamos, então, amplificar a força dos desvios, das fugas, dos atravessamentos: “do caso extrai-se a agitação de microcasos como microlutas nele trazidas à cena” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 161). Multiplicar sentidos, incitar: existe algo que se move.

Dito isso, femos o narrar.

## **Um pouco mais sobre nós: contos africanos de língua portuguesa e possibilidades em sala de aula**

*Aí explica pra assistente social, que pai de gente igual a gente  
Não sabe usar a mente só o pau,  
Que quem educa nós, na escola estadual,  
Joga na cara todas as manhãs que ganha mal  
Que é incrível quantos de nós senta no fundo da sala pra ver se fica invisível,  
Calculo o prejuízo!  
Nossas crianças sonha que quando crescer vai ter cabelo liso (shiii)  
Sem debater fatos, que a fama da minha cor fecha mais porta de zelador de orfanato  
'Cê sabe o quanto é comum dizer que preto é ladrão,  
Antes memo da gente saber o que é um.*

Emicida,  
rapper, cantor e compositor brasileiro

A linguagem mais aguerrida de quem viveu *in loco* seu apagamento identitário e o branqueamento acadêmico das salas de aula, junto ao descaso do Estado com um projeto educacional público e de qualidade, parece-nos apresentar realidades de forma melhor do que poderíamos explicar. Emicida toca em pontos fundamentais, não apenas nesses versos, mas em muitas de suas outras canções. Além de se preocupar tanto com o jovem negro que “senta no fundo da sala pra ver se fica invisível”, como com a criança que sonha “que quando crescer vai ter cabelo liso”, o rapper demonstra, ainda, estar atento ao mundo universitário e à exclusão acadêmica aos estudantes e pensadores negros em outra canção, *Boa esperança*: “Sério és, tema da faculdade em que não pode pôr os pés” (Emicida, 2015). Então, como promover deslocamentos neste cenário?

Conforme mencionado, este trabalho visa trazer relatos de experiências dos participantes do curso de extensão. Com estes relatos, pretende-se demonstrar a importância de espaços de trocas e leituras que subvertem a estrutura opressora colonial, responsável, durante anos, por nos oferecer uma história única, silenciando sujeitos. Os relatos permitem identificar a importância do curso para os sujeitos, tanto no âmbito acadêmico, quanto pessoal.

Fiando com Layla<sup>3</sup>:

*O curso Um pouco mais sobre nós: contos africanos de língua portuguesa e possibilidades em sala de aula foi de extrema importância para minha formação acadêmica. Já possuía graduação em pedagogia, o que me proporcionou habilitação para o magistério (profissão em que atuo). Atualmente estou cursando Licenciatura em Letras e, somente através do curso de extensão, tive a oportunidade de um contato maior com as literaturas africanas e pude conhecer autores e seus maravilhosos e fortes trabalhos escritos. Além disso, o curso possibilitou momentos de muita reflexão e de debates densos, com trocas significativas entre os participantes.*

O referido curso de extensão se deu de forma remota: nos encontrávamos às sextas-feiras, no fim da tarde, durante dois meses. Previamente, líamos os contos eleitos para cada encontro – tais contos eram selecionados, inicialmente, pelo professor Otávio que, posteriormente, confiou sua seleção às participantes: em cada semana, uma pessoa ou grupo de pessoas selecionava os contos a serem trabalhados. Essa

---

<sup>3</sup> Entendemos aqui que a singularidade das impressões e atravessamentos das participantes do curso que aqui se (des)fiam não se assentam nem como citações comuns nem como corpo do texto, mas que se enunciam em forma própria. Esse formato inventado coaduna com a metodologia referida e estará presente ao longo desta seção.

lógica de confiança e horizontalidade não era pessoalizada: se tratava de confiar não somente na proatividade dos(as) participantes do curso, mas no processo coletivo, no encontro como potência em si. Essa postura não hierárquica, por ser também uma política cognitiva, alcançava multiplicar os espaços de fala: não havia alguém *explicando* os contos, enquanto os depositários da educação *aprendiam*. Havia a partilha. A partir da partilha, de como cada um se encontrava diante dos contos, de trechos selecionados e relidos de forma síncrona, de laços e pontes que se iam associando com o conteúdo subjetivo dos contos, aí sim se fiavam as contextualizações históricas, literárias, sociológicas, antirracistas.

Fiando com Tainá:

*Ao me aventurar pelo curso, criado pelo formidável Prof. Otávio, mergulhei em um mar de emoções que ecoaram como um despertar profundo dentro de mim. Sendo mulher negra, escritora e moradora da comunidade da Rocinha, cada conto africano que exploramos se transformou em um espelho onde pude enxergar minha própria trajetória, minhas raízes e minha resiliência.*

Diversos contos e autores foram lidos no decorrer do curso. Vejamos um trecho do conto Sapato de Verniz, de Dina Salústio:

[...] Sentiu-se estranhamente gente ao ver as pessoas pararem para cheirar o perfume que saía da sua casa, dela e do chão que pisavam. Afinal a linha que as separava era tão somente o cheiro do peixe ou de uma gota de perfume. [...]

Os pés estavam em sangue. Voltou a abrir a porta e, muito segura, deixou os sapatos de verniz na rua (SALÚSTIO, 2018, p. 14-15).

Fiando com Layla:

*Lembro da minha tristeza ao ler o conto “Sapatos de Verniz” de Dina Salústio (2016). No conto em questão, a mulher que trabalhou duro uma vida inteira, estava feliz, pois sua filha se formaria em um curso superior. A mãe, animada, separou sua melhor roupa, estava orgulhosa e ansiosa para acompanhar sua filha. Esta, no entanto, não quis ir acompanhada por sua mãe, preferindo ir acompanhada de uma amiga e de sua família. A jovem comunicou à mãe que se encontrariam direto no local da formatura e ainda pediu para que a mãe não esquecesse de passar perfume. O pedido pelo perfume, deve-se ao fato de que a mãe trabalhava com peixe.*

*A leitura desse conto me fez refletir sobre a importância de uma educação libertadora e antirracista. Esse conto remete ao que Paulo Freire aborda em seu livro Pedagogia do Oprimido: “é que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou sub-opressores.” (FREIRE, 1987, p. 21). A filha, já alcançando o diploma de ensino superior, é fruto de uma educação não libertadora, uma educação que a fez aproximar-se e reconhecer-se na figura dos seus opressores. A filha torna-se mais uma opressora de sua mãe.*

Fiando com Élide:

*Lembro-me de forma muito viva do efeito deste mesmo conto de Dina Salústio em mim. Quantas pessoas não se permitem pertencer. Ou em quantas situações não nos permitem pertencer? Quantos sapatos de verniz toleramos apertarem nossos pés por prever que, sem eles, não chegamos a... Os perfumes franceses, ingleses, portugueses, que insistimos serem as mais finas essências, com que nos banhamos todos os dias camuflando as nossas. Os currículos e metodologias de nossas escolas também se impregnam, se afogam, insistentemente, nesses mesmos europeus perfumes.*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) apontam a necessidade de que os estabelecimentos de ensino abordem, para além das formas rasteiras e estereotipadas, as tantas contribuições de africanos/as e afro-brasileiros/as para a cultura, história, identidade e economia nacional. O documento determina que se produzam: consciência política, fortalecimento de identidades e direitos e ações educativas antirracistas. Entre essas últimas, destacamos, aqui:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiães *[sic]* da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; [...] – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos [...] (BRASIL, 2004).

Entendemos, neste *relato de experiências*, o potente lugar das literaturas africanas de língua portuguesa para contar diferentes aspectos da história e cultura africanas,

como o papel da oralidade mesmo na cultura escrita, os encantos de suas religiosidades, a força da ancestralidade na constituição do indivíduo e do coletivo, bem como os movimentos negros, as guerras pré-independência, entre tantas outras lutas e resistência na África e na diáspora africana. O tema da força da ancestralidade africana, por exemplo, aparece de maneira muito potente no conto *Nas águas do tempo*, de Mia Couto (2012):

Entrávamos no barquinho, nossos pés pareciam bater na barriga de um tambor. A canoa solavanqueava, ensonada. Antes de partir, o velho se debruçava sobre um dos lados e recolhia uma aguinha com sua mão em concha. E eu lhe imitava.

— Sempre em favor da água, nunca esqueça!

Era sua advertência. Tirar água no sentido contrário ao da corrente pode trazer desgraça. Não se pode contrariar os espíritos que fluem (COUTO, 2012, p. 6).

Um potencial de tratar tais temáticas por meio do conto, especialmente o conto africano, é a multiplicação de sentidos, especialmente ao compartilhar impressões. A amplificação de empatia, de um corpo antirracista, é oportunizada pelo contato com as situações vividas pelos/as personagens, suas dores, dilemas, forças, religiosidades – bem como com as pontes feitas pelos/as participantes do curso que, a partir da leitura dos contos, tecem episódios biográficos trazidos então à tona e à baila.

Fiando com Tainá:

*Aprofundar-me na exploração do papel da mulher e do feminino nas Literaturas Africanas de Língua Portuguesa revelou a contínua supressão das vozes femininas, tanto na literatura quanto na sociedade em geral. Essa exploração tocou particularmente minha alma, pois me vi refletida nas histórias das mulheres que desafiam padrões estabelecidos. Como alguém que cresceu com cabelo crespo em uma sociedade que frequentemente valoriza um padrão de beleza eurocêntrico, essas narrativas ressoaram profundamente. Ser mulher negra é ressignificar a própria existência todos os dias. É lembrar-me da importância de abraçar minha identidade e redefinir o significado de beleza negra diariamente ao acordar.*

O caráter decisivo da literatura na transformação social, aliás, está marcado na história dos países africanos de língua portuguesa: na virada do século XIX para o século XX, o surgimento da imprensa, mesmo que via metrópole, somado à criação

dos liceus e outros espaços de instrução, foram fundamentais para o desenvolvimento ulterior de uma literatura africana, bem como para a criação de jornais e veículos de divulgação de ideias anticolonialistas.

Africanos, portugueses e brasileiros publicavam nos espaços comuns dos almanaques, boletins, jornais, revistas e folhetos. Não tinham surgido ainda as designações de literatura angolana, moçambicana ou são-tomense com caráter de sistema nacional, mas a escrita já deixara de ser espaço de europeidade absoluta para se tornar contaminação relativa de línguas. De facto, poetas portugueses e angolanos intercalavam no texto em português, mais extenso, frases, diálogos, versos, lexemas em língua banta, quase que exclusivamente o quimbundo (LARANJEIRA, 1992, p. 11-12).

Ocorrendo de diferentes maneiras em cada país africano, a literatura colonial foi entremeando-se com a literatura anticolonial – ou o que passaria a ser reconhecido como autêntica literatura africana, posteriormente –, havendo uma série de nuances entre esses polos. O regime colonial e seus instrumentos de hegemonia, bem como elementos conjunturais próprios à mentalidade da época, dificultavam uma consciência anticolonialista genuína. Mas a presença de elementos do universo negro e africano nessas construções literárias que despontavam foi fundamental para a ampliação dessa consciência, para o fortalecimento dos movimentos negros de afirmação e para fomentar os processos de emancipação.

Relacionando as reflexões aqui trazidas com as provocadas pelo conto *A menina Vitória*, de Arnaldo Santos, notamos que a dessocialização do/a estudante negro/a é uma triste realidade em diferentes tempos e lugares. Neste conto, o aluno Gigi, um menino negro (de pai branco) em busca de ascensão social, é transferido para uma nova escola e hostilizado pela sua professora, Vitória, logo no seu primeiro dia. Notando que o único aluno preto da classe, Matoso, se encontrava totalmente isolado e encolhido no fundo da sala, recebendo todo o tipo de discriminação e violência por parte da professora e dos colegas, Gigi busca a aceitação dos alunos brancos de sua turma. Para isso, passa a imitá-los em seus modos e falas, apagando-se culturalmente.

Fiando com Dani:

*A leitura partilhada do conto A menina Vitória me atingiu de forma pungente. Impossível não comparar o cenário encontrado por Gigi com a realidade de nossos alunos. Ao ser transferido para uma escola cujo ensino era considerado de qualidade superior (e, portanto, apto a proporcionar um mínimo de oportunidades futuras), o menino negro encontra um corpo discente preponderantemente branco – o que não*

*é nenhuma novidade para nós, como já denunciado por Emicida. Ademais, o aluno preto era rejeitado e excluído no ambiente que deveria acolhê-lo e ser uma ferramenta de igualdade e inclusão. Num primeiro momento, temendo sofrer o mesmo que Matoso, Gigi resolve se afastar o máximo possível dele – reforçando o ciclo de exclusão –, não só fisicamente, mas também na aparência e no seu modo de ser. Desta forma, Gigi renuncia a sua própria identidade, adotando o padrão eurocêntrico como modelo a ser seguido. O menino já não brincava, nem sorria. Chegava a dormir no recreio, tamanho era seu tédio. A educação recebida e oferecida pela professora/menina Vitória não era suficientemente libertadora para que ela, uma mulher negra oprimida, não se tornasse a opressora de seus alunos. A nossa também não...*

Quantos de nossos jovens educandos não se sentem impelidos a fazerem o mesmo? Quão aptas nossas salas de aula estão a mostrar às nossas crianças que elas não precisam abdicar de si mesmas e de suas raízes para serem supostamente melhores e, conseqüentemente, socialmente aceitas? E que, tão pouco, devem se afastar de seus semelhantes ou perpetuarem o ciclo de violência em que foram covardemente inseridas pelo racismo estrutural? Em um dado momento do conto, Gigi percebe que a professora deveria entender o que ele passa em vez de ser sua algoz, já que ambos são negros. E, nesse momento, ele se dá conta de que também está reproduzindo os mesmos erros com o colega Matoso:

De repente exibia-se aos olhos dos colegas, deformado como uma caricatura, o compromisso irrecusável que circulava no seu sangue e que até ali inutilmente escondera. [...] Sentiu-se muito fraco. Já nada tinha que disfarçar, mas estava triste perante a luta que pressentia. Mas por que, por que, que ela, logo ela, o queria humilhar? Ela que tinha carapinha. Ela, que era filha de uma negra, pensou com furor. Os seus músculos crispavam-se e o caderno começou a amarrotar-se-lhe nas mãos. Depois mal sentiu a violência da palmatória. Só nas faces a queimadura viva da humilhação, só nos ombros a responsabilidade da sua condição, de que ele não tinha culpa, mas que queria aceitar mesmo dolorosa como as pulsações que lhe ressoavam nas palmas das mãos inchadas (SANTOS, 1981, p. 37).

Finalmente uma compreensão lhe atinge: a luta que se desdobrava a sua frente era muito árdua para ser enfrentada solitariamente. Seria mais coerente e lógico ele se unir ao seu semelhante em vez de negar suas raízes negras. Essa epifania é possível proporcionar às crianças e aos jovens de agora. Não podemos perpetuar em nossas escolas o apagamento cultural imposto pelo colonizador europeu nos territórios africanos e americanos, nem a segregação racial presente nos locais dominados pelos brancos.



Fiando com Dani:

*O conto de Santos me fez pensar nos Matosos em nossas escolas, sentindo-se discriminados, violentados, humilhados e isolados, relegados ao fundo da sala. Quantos de nós acreditamos que bastaria não fazermos o mesmo que os meninos brancos dessa história para estarmos isentos de responsabilidade quanto ao racismo? Não! Não basta que não sejamos a professora Vitória, que reproduzia a dominação, a assimilação, a violência e os preconceitos do colonizador. É preciso despertarmos, na sala de aula, a mobilização antirracista. A educação precisa promover nos alunos o conhecimento de sua história e sua cultura originária para que alcancem a tomada de consciência, a autoestima e os empoderamentos necessários no combate ao racismo, às desigualdades e à exploração das minorias. É precisa ser tão conscientizadora e catártica que promova, em cada um que não sofre preconceito, mais que a vontade, a necessidade de se unirem aos “Gigis” e “Matosos” para somar forças nesta luta.*

O racismo estrutural não se circunscreve no nível da violência simbólica, mas avança e se ramifica nos mais cruéis tipos de violência, atualizando a violência física da escravização anterior em novas maneiras de matar e *fazer morrer*. No cotidiano escolar, as notícias de aulas suspensas devido a tiroteios ou, pior, de uma criança atingida por um projétil, dentro da escola, lamentavelmente, já não surpreendem mais. A banalização dessa dura realidade mostra a perda da capacidade de se comover com a morte prematura de um estudante. Pesquisas apontam a verdade que salta a olhos vistos: a maior parte das balas perdidas encontram a direção de um corpo negro (RAMOS, 2020). Textos como “Fronteira de asfalto”, de Luandino Vieira, e “A gente combinamos de não morrer”, de Conceição Evaristo, nos confrontam com esse axioma.

O conto “A gente combinamos de não morrer”, de Conceição Evaristo (2016), uma narrativa sobre a vida em favelas e a luta por sobrevivência, traz relatos de diferentes personagens que têm suas vidas impactadas pela violência e pelo descaso do poder público.

Minha mãe recebeu a notícia que ela já esperava. Foi lá, acendeu uma vela perto do corpo. Uma fumacinha-menina dançava ao pé de Idago. Só ela, a fumacinha, a mãe e eu ali velamos o corpo de meu irmão. Um tapa, dois tapas, elefantes, patas pisam na gente. Escopetas, como facas afiadas, brincam tatuagens, cravam fendas na nossa tão esburacada vida. Balas cortam e recortam o corpo da noite. Mais um corpo tombou. Penso em Dorvi. Apalpo o meu peito, barriga, pernas... Estou de pé. Meu neném dorme. Ainda me resto e arrasto aquilo que sou... (EVARISTO, 2016, p. 62).

Fiando com Layla:

*“A gente combinamos de não morrer”: a frase de impacto que dá nome ao conto também instiga reflexões. Quantas pessoas brancas, em situação de privilégio, precisam sair de suas casas fazendo esse pacto consigo e com os seus? Que vida é essa, na qual pessoas precisam combinar de não morrer? Como professora, a tristeza de perceber que tantas vezes perdemos nossos alunos para a vida do tráfico, a tristeza de que a educação não tenha atingido seu objetivo principal, que deve ser o de proporcionar mudanças e liberdade. Estar preso, não significa apenas estar em uma cela. Viver com medo também significa estar preso.*

Com o trecho “‘Escrever é uma maneira de sangrar’. Acrescento: e de muito sangrar, muito e muito...” (EVARISTO, 2016, p. 68), Conceição Evaristo encerra seu conto. Escrever é uma maneira de sangrar, mas também de ressignificar e esperar. Que possamos, através das leituras e de uma abordagem pedagógica decolonial, dar voz aos sujeitos que foram e são silenciados diariamente. Que possamos, através dessas leituras em sala de aula, buscar possibilidades, encontrar outros caminhos, outras saídas.<sup>4</sup>

Percebemos como os contos, além de uma perspectiva de passado histórico, trazem o presente de maneira muito próxima da realidade. Essa verossimilhança permite que, em diversos momentos, nós, como leitores, nos identifiquemos com os(as) personagens e suas histórias. A escola precisa, urgentemente, ressignificar seu espaço, tornando o ambiente atrativo e permitindo aos seus alunos uma relação de identificação e reconhecimento, não de afastamento. Para tal, as literaturas africanas e afro-brasileiras podem/devem ter protagonismo. Apenas com consciência racial, social e de classe, é possível dar novas perspectivas e traçar novos horizontes de futuro.

Fiando com Tainá:

*Nessa jornada de autodescoberta e empoderamento, descobri que as histórias africanas de língua portuguesa são mais do que meros contos; são fios que entrelaçam minha história com a de inúmeras mulheres*

---

<sup>4</sup> Além dos contos citados no texto, trabalhamos outros que deixamos aqui registrados para fins de insuflar e subsidiar iniciativas de Letramento Racial afins. Do escritor moçambicano Mia Couto: *O embondeiro que sonhava pássaros; A menina de futuro torcido*. Da escritora cabo-verdiana Dina Salústio: *Morrer de amor; Foram as dores que o mataram; Para quando crianças de junho a junho?; Filhos de Deus; Sentia-se a gota fazendo-se ao longe ou... a esperança traída; Monólogo para Bia; O texto que não consigo escrever*. Do escritor angolano Ondjaki: *O Bigode do professor de Geografia; A piscina do tio Victor; As primas do Bruno Viola; Nós choramos pelo cão tnhoso*. Da escritora brasileira Conceição Evaristo: *Maria; Luamanda*. Da escritora nigeriana Chiamanda Ngozi Adichie: *Uma experiência privada; A cela um; Amanhã é tarde demais*.

*fortes e resilientes. Cada página virada foi um passo em direção à minha própria emancipação, um convite para compartilhar minha voz única com o mundo e moldar a narrativa da mulher negra, escritora e moradora da comunidade. Assim como minha avó, cujas histórias orais atravessam gerações, estou determinada a continuar contando nossa história. Uma história de resistência, beleza e transformação.*

## Considerações Finais

*há um texto que não consigo escrever, sim. Navega dentro de mim, o tempo todo desafiando-me a dar-lhe um corpo e a libertar-me, libertando-o. Mas eu não consigo e assisto-o escondido por outras vidas e textos, sobrevivendo nos pedaços que vai roubando de mim e de outros, e eu desejando que a porta sucumba ao vendaval.*

Dina Salústio,  
membra fundadora da Academia Cabo-verdiana de Letras.

*Quem recomenda são os padres, os médicos, que recomendam um medicamento. Eu posso deixar apenas um ponto de vista.*

*Eu acho que o desequilíbrio do mundo acontece exatamente porque falta a voz das mulheres [...].*

Paulina Chiziane,  
primeira mulher moçambicana a escrever um romance

O curso de extensão *Um pouco de nós: contos africanos de língua portuguesa e suas possibilidades em sala de aula* teve por objetivo complementar a formação acadêmica de graduandos em Letras e outras licenciaturas, aprofundando os conhecimentos em literaturas africanas. A ideia deste artigo emergiu da necessidade de expor a importância desses espaços de formação para construção de laços identitários e para a consolidação de uma educação antirracista. O ambiente escolar, conforme trazido neste trabalho, é o local onde mais são identificados preconceitos. Esse fato coloca o professor em um importante papel social, pois não é possível pensar e idealizar uma escola antirracista com professores que não possuam uma formação voltada para essa perspectiva.

Por meio deste artigo, pretendemos mostrar que o trabalho com literaturas africanas, além de necessário, é capaz de proporcionar reflexões em ambientes educacionais,

não apenas no ensino superior, mas também na educação básica. Para além de uma perspectiva puramente instrumental, esse texto buscou inspirar formas outras de reunir, de escrever, de tecer impressões.

Os contos carregam consigo cosmovisões: desafiam as visões acostumadas, eurocêntricas, hegemônicas, retorquindo-lhes que não são as únicas possíveis. Desafiam, inclusive, a lógica de apelar tenazmente ao intelecto, a padronização das formas de conhecer. “[...] nós temos olhos que se abrem para dentro, esses que usamos para ver os sonhos. O que acontece, meu filho, é que quase todos estão cegos” (COUTO, 2012, p. 8). Para os escritores cariocas Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino, operar na contramão da lógica moderno-ocidental, reencantar o mundo, tem um potencial transgressor, pedagógico, anticolonial:

Nesse sentido, o encantamento dribla e enfeitiça as lógicas que querem apreender a vida em um único modelo, quase sempre ligado a um senso produtivista e utilitário. Daí o encanto ser uma pulsação que rasga o humano para lhe transformar em bicho, vento, olho d’água, pedra de rio e grão de areia. O encanto pluraliza o ser, o descentraliza, o evidenciando como algo que jamais será total, mas sim ecológico e inacabado (SIMAS e RUFINO, 2020, p. 9).

O projeto colonial ainda habita o imaginário social na África e em outros países que sofreram o processo de colonização, como o Brasil, e a descolonização das formas de ser, saber e agir é um processo contínuo. A persistência da colonização verifica-se em movimentos de dominação que, ainda hoje, sobrevivem, seja na estrutura socioeconômica marcada pela desigualdade, exclusão e marginalização, seja no racismo estrutural persistente e, muitas vezes, silencioso, escondido atrás do mito da democracia racial. A literatura e os movimentos negros foram e seguem sendo fundamentais para a resistência ao projeto colonial que ainda subjaz nos países colonizados, como instrumento antirracista e contra-hegemônico.

## Referências

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015, v. 01, p. 150-171.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. In: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos; GOMES, Nilma Lino. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. São Paulo: Autêntica, 2008.

- BRASIL. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.
- CAVALCANTE, Larissa. Ambiente escolar é onde mais se sofre racismo, diz pesquisa. *Estado de Minas*, 2023. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2023/08/16/noticia-diversidade,1547029/ambiente-escolar-e-onde-mais-se-sofre-racismo-diz-pesquisa.shtml>. Acesso em: 26 ag. 2023.
- CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos)
- COUTO, Mia. *Estórias abensonhadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- EMICIDA. *Cê lá faz ideia? Emicídio*. Laboratório Fantasma, 2010.
- EMICIDA. *Boa esperança. Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa...* Laboratório Fantasma, 2015.
- EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro; Pallas Editora, 2016.
- EVARISTO, Conceição. É tempo de nos aquilombar. *Jornal O Globo [Online]*. 31 dez. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/em-textos-ineditos-escretores-expressam-desejos-para-2020-1-24165702>. Acesso em: 24 ago. 2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Nilma Lino. Breve descrição do I Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-Brasileiras. In: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos; GOMES, Nilma Lino. *Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica*. São Paulo: Autêntica, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, v.12, n.1, p. 98-109, 2012.
- GOMES, Nilma Lino; OLIVEIRA, Fernanda Silva; SOUZA, Kelly Cristina Cândida. Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 56-64.
- LARANJEIRA, Pires. *De letra em riste*. Porto: Afrontamento, 1992.
- LIMA, Mônica. A África na sala de aula. *Nossa História*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 84-87, 2004.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política de narratividade. In: *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015, v. 01, p. 150-171.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015, v. 01.

RAMOS, Silvia (coord.). *A cor da violência policial: a bala não erra o alvo*. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: Rede de Observatórios da Segurança/CESeC, dezembro de 2020.

SALÚSTIO, Dina. *Filhos de Deus*. BNCV e Acácia Editora, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Encantamento: sobre política de vida*. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.