



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – *CAMPUS V*
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



NATALY DE MELLO SOUZA

**LITERATURA AFRO-BRASILEIRA DE AUTORIA FEMININA: O R.P.G. COMO
PRÁTICA DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E
ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Santo Antônio de Jesus - BA

2026

NATALY DE MELLO SOUZA

**LITERATURA AFRO-BRASILEIRA DE AUTORIA FEMININA: O R.P.G. COMO
PRÁTICA DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E
ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Ciências Humanas – *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Rosemere Ferreira da Silva.

Santo Antônio de Jesus - BA

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Raimundo Nonato da Silva Fonseca - UNEB – Campus V

Bibliotecária: Adriana S. Freitas Sampaio – CRB5/1218

S 279l

Souza, Nataly de Mello

Literatura afro-brasileira de autoria feminina: o R.P.G. como prática didático-metodológica para letramento literário e ético-racial na educação básica. / Nataly de Mello Souza - Santo Antônio de Jesus, 2026.

214 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Rosemere Ferreira da Silva.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras-(POFLETRAS), *Campus V*. 2026

Contém referências

1. Literatura afro-brasileira. 2. Letramento literário. 3. Identidade étnico racial.
I. Silva, Rosemere Ferreira da. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus V. III. Título.

CDD: 981

FOLHA DE APROVAÇÃO

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA DE AUTORIA FEMININA: O R.P.G. COMO PRÁTICA DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

NATALY DE MELLO SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, em 27 de março de 2026, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **ROSEMERE FERREIRA DA SILVA**
Data: 29/03/2026 10:15:26-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a ROSEMERE FERREIRA DA SILVA
UNEB
Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos
Universidade Federal da Bahia

Documento assinado digitalmente
 **JOAO EVANGELISTA DO NASCIMENTO NETO**
Data: 30/03/2026 12:08:00-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. JOÃO EVANGELISTA DO NASCIMENTO NETO
UNEB
Doutorado em Letras
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Documento assinado digitalmente
 **NAIANE VIEIRA DOS REIS SILVA**
Data: 29/03/2026 16:08:13-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a NAIANE VIEIRA DOS REIS SILVA
IFCE
Doutorado em Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura
Universidade Federal do Tocantins

Dedico esta dissertação, em primeiro lugar, à memória de meu tio, Brasiltom Marques Valle cuja presença permanece viva em minhas lembranças e em tudo o que me ensinou sobre caráter, firmeza e humanidade.

À minha mãe, Maria de Lourdes Mello Valle, meu alicerce, exemplo de força, dignidade e amor incondicional. É de você que herdei a coragem de seguir, mesmo quando os caminhos parecem árduos.

Ao meu companheiro de vida, André Alves Ferreira, pela parceria diária, pelo cuidado, pela escuta e por acreditar em mim mesmo nos momentos em que eu duvidei. Sua presença torna a caminhada mais leve.

Às minhas filhas, Ana Magnólia de Mello Ferreira e Júlia de Mello Ferreira, razão maior de tudo. Vocês são meu amor em forma de gente, minha inspiração constante e o futuro que me impulsiona a lutar por uma educação mais justa e transformadora.

Aos estudantes da rede estadual, que são o incentivo diário desta profissão tão desafiadora. É por vocês e com vocês que sigo acreditando que a educação é uma das mais potentes possibilidades de transformação social.

A todos vocês, minha eterna gratidão. Que esta escrita permaneça como ato de memória, de resistência e de compromisso com uma educação que transforma vidas, começando pelas nossas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda sabedoria, força e sustento. Nos momentos de medo, exaustão e silêncio, foi Sua presença que me lembrou que o propósito é sempre maior que o cansaço. A Ele, toda honra, todo louvor e toda gratidão.

À memória da minha mãe, que segue sendo luz em meus caminhos. Sua ausência se transformou em força, e sua lembrança me acompanha em cada conquista.

À minha irmã Emanuella Mello, que, ainda na infância, despertou em mim o encantamento pelas histórias e pela palavra.

À mãe de criação e tia Maria de Lourdes Mello e ao meu tio Brasiltom Valle, que me acolheram com amor e firmeza, ensinando-me sobre dignidade, perseverança e o valor da leitura. À minha avó Lili e à minha tia Antônia Isabel, que fizeram de uma biblioteca caseira um território sagrado de descobertas. Cada página desta dissertação carrega a marca da formação afetiva que vocês me proporcionaram.

Ao meu esposo, André Alves Ferreira, companheiro de vida e de travessia. Obrigada pela paciência, pelo apoio silencioso nos dias mais difíceis, pela firmeza quando eu mesma duvidei. Sua presença foi abrigo e sustentação.

Às minhas filhas, Ana Magnólia Ferreira e Júlia Ferreira, razão maior da minha caminhada. Que vocês cresçam sabendo que sonhos exigem coragem, disciplina e fé; e que nunca deixem ninguém diminuir a potência que carregam. Esta conquista também é de vocês.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Rosemere Ferreira da Silva, pela escuta atenta, pela condução firme e sensível, pela generosidade intelectual e pela confiança depositada em mim. Suas orientações ampliaram meu olhar, fortaleceram minhas escolhas teóricas e me fizeram crescer como pesquisadora e como educadora. Gratidão pela parceria respeitosa, exigente e humana.

Aos professores do PROFLETRAS/UNEB, Campus V, pela formação crítica e comprometida com a escola pública. Cada disciplina, cada debate e cada leitura atravessaram minha prática docente de forma definitiva.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto, e Prof.^a Dr.^a Naiane Vieira dos Reis Silva, pelas contribuições criteriosas e sensíveis, que possibilitaram o amadurecimento desta pesquisa e o refinamento das reflexões aqui apresentadas.

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pelo compromisso com a formação de professores pesquisadores e pela valorização da escola pública como espaço de produção de conhecimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos que viabilizou minha permanência no programa e a realização desta pesquisa. O apoio institucional reafirma a importância do investimento público na formação docente e na pesquisa comprometida com a educação básica.

Ao Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães – Tempo Integral, território onde esta pesquisa ganhou corpo, sentido e compromisso político. À comunidade escolar que, mesmo diante dos desafios estruturais, insiste em fazer da escola pública um espaço de potência e transformação.

Aos meus estudantes do 2º ano, turma AV, protagonistas desta pesquisa. Vocês não foram apenas participantes, foram coautores. Cada fala, cada criação, cada personagem inventada ampliou minha compreensão sobre literatura, ancestralidade e resistência. Este trabalho é, sobretudo, sobre vocês.

Aos amigos e colegas do PROFLETRAS, que se tornaram irmãos de travessia. Compartilhamos angústias, risadas, cafés apressados e longas conversas sobre teoria e vida. Vocês foram rede, apoio e força.

E, por fim, a mim, mas nunca sozinha. À ancestralidade que me sustenta, às mulheres que vieram antes de mim e abriram caminhos mesmo quando não havia estrada. Se permaneci, foi porque fui sustentada. Se resisti, foi porque carreguei vozes, memórias e forças que me antecedem. Esta dissertação não é apenas um texto acadêmico; é a materialização de uma trajetória atravessada por ancestralidade, fé, resistência e continuidade.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo promover o letramento literário e étnico-racial de estudantes do 2º ano do Ensino Médio, por meio da criação e aplicação de um RPG educativo centrado em personagens femininas afro-brasileiras. Parte-se da constatação de que ainda persistem lacunas significativas no ensino da literatura nas escolas públicas, especialmente no que tange à representatividade e à abordagem crítica das questões étnico-raciais, compreendidas à luz das discussões sobre racismo estrutural, colonialidade e construção identitária (Gonzalez, 1984; Carneiro, 2003; Munanga, 2005; Fanon, 2008). A pesquisa desenvolveu uma intervenção pedagógica fundamentada na pesquisa-ação (Barbier, 2002), utilizando a gamificação como estratégia didático-metodológica (Moran, 2018; Bacich, Neto & Trevisani, 2015), ancorada em um caderno pedagógico com atividades baseadas na obra *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis*, de Jarid Arraes (2017). A escolha pelo RPG (Role-Playing Game) justificou-se por seu caráter participativo, narrativo e colaborativo, possibilitando aos estudantes assumirem papéis de autoria e protagonismo na construção de narrativas inspiradas em trajetórias de mulheres negras brasileiras (Andrade & Carneiro, 2007; Rodrigues, 2004). A literatura afro-brasileira foi compreendida como espaço de ancestralidade, resistência e produção de subjetividades (Evaristo, 2007; hooks, 1994; Davis, 2016), articulando-se aos pressupostos do letramento literário (Candido, 2006; Cosson, 2012) e do letramento étnico-racial (Munanga, 2005), em diálogo com a Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e com a Lei nº 14.986/2024, que estabelece a inclusão das contribuições históricas, sociais e culturais das mulheres nos currículos da educação básica, além dos princípios da BNCC. Os resultados evidenciaram a ampliação do repertório estético-literário dos estudantes, o fortalecimento da consciência crítica acerca das estruturas raciais que atravessam a sociedade e o reconhecimento de si como sujeitos históricos e produtores de sentido no espaço escolar. O uso da palavra, da leitura e da escrita configurou-se, nesse contexto, como prática emancipatória (Freire, 1987) e como estratégia de ressignificação da experiência negra na escola pública.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira; Letramento literário; Autoria feminina; RPG educativo; Identidade étnico-racial.

ABSTRACT

This study aimed to promote literary and ethnic-racial literacy among second-year high school students through the creation and implementation of an educational Role-Playing Game (RPG) centered on Afro-Brazilian female characters. The research stems from the recognition that significant gaps persist in the teaching of literature in Brazilian public schools, particularly regarding representativeness and the critical engagement with ethnic-racial issues, understood in light of discussions on structural racism, coloniality, and identity construction (Gonzalez, 1984; Carneiro, 2003; Munanga, 2005; Fanon, 2008). The study developed a pedagogical intervention grounded in action research (Barbier, 2002), employing gamification as a didactic-methodological strategy (Moran, 2018; Bacich, Neto & Trevisani, 2015), structured around a pedagogical guide featuring activities based on *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis*, by Jarid Arraes (2017). The choice of RPG as an active methodology was justified by its participatory, narrative, and collaborative nature, enabling students to assume roles of authorship and protagonism in constructing narratives inspired by the trajectories of Black Brazilian women (Andrade & Carneiro, 2007; Rodrigues, 2004). Afro-Brazilian literature was understood as a space of ancestry, resistance, and the production of subjectivities (Evaristo, 2007; hooks, 1994; Davis, 2016), articulated with the principles of literary literacy (Candido, 2006; Cosson, 2012) and ethnic-racial literacy (Munanga, 2005), in dialogue with Brazilian Law No. 10.639/2003, which mandates the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, and Law No. 14.986/2024, which establishes the inclusion of women's historical, social, and cultural contributions in basic education curricula, as well as with the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC). The results revealed an expansion of students' aesthetic-literary repertoire, the strengthening of critical awareness regarding racial structures that shape Brazilian society, and the recognition of themselves as historical subjects and producers of meaning within the school context. In this framework, the use of language—through reading and writing—was configured as an emancipatory practice (Freire, 1987) and as a strategy for resignifying Black experience within public schooling.

Keywords: Afro-Brazilian literature; Literary literacy; Female authorship; Educational RPG; Ethnic-racial identity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AV	Turma AV (designação interna da escola no turno vespertino)
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEPEX	Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão
FLISAU	Feira Literária de Saubara
NTE 14	Núcleo Territorial de Educação 14
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
RPG	Role Playing Game
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Sumário da obra <i>Se liga nas linguagens – Português</i> , utilizado como exemplo de organização curricular no Novo Ensino Médio.....	33
Figura 2	Representação ilustrativa de um RPG de mesa, evidenciando a dinâmica colaborativa entre mestre e jogadores.....	48
Figura 3	Mapa do município de Itaberaba-BA, local de realização da pesquisa.....	56
Figura 4	Baú da Ancestralidade com moedas simbólicas utilizadas na atividade investigativa.....	105
Figura 5	Estudantes reunidos na sala de aula para leitura e discussão coletiva de textos afro-brasileiros.....	107
Figura 6	Momento de leitura coletiva dos cordéis em espaço alternativo da escola.....	108
Figura 7	Grupo de WhatsApp da turma como extensão pedagógica da sala de aula.....	109
Figura 8	Biblioteca Afro-brasileira virtual construída pelos estudantes.....	111
Figura 9	Processo de construção dos Mapas Identitários em atividade coletiva.....	112
Figura 10	Exemplos de Mapas Identitários produzidos pelos estudantes.....	112
Figura 11	Apresentação da performance “Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis” na culminância do projeto.....	114
Figura 12	Registro da atividade diagnóstica sobre conceitos iniciais de RPG.....	115
Figura 13	Produção escrita reflexiva dos estudantes sobre experiência com RPG.....	116
Figura 14	Missão narrativa criada pelo grupo inspirada em Dandara dos Palmares....	119
Figura 15	Produção textual manuscrita relacionada à construção da narrativa do RPG.....	120
Figura 16	Personagem criada pelo Grupo 01 com apoio de ferramenta de Inteligência Artificial.....	122
Figura 17	Desenvolvimento visual da personagem do Grupo 01 a partir de comandos descritivos.....	123
Figura 18	Representação final da personagem elaborada pelo Grupo 01 no ambiente digital.....	124
Figura 19	Representação final da personagem elaborada pelo Grupo 01 no ambiente digital.....	125
Figura 20	Representação de traje de guerra elaborada pelo Grupo 01 no ambiente digital.....	126
Figura 21	Jogo As Guardiãs da Memória.....	129
Figura 22	Produção manuscrita referente à criação de missão inspirada em Tia Ciata	145
Figura 23	Produção manuscrita referente à criação de missão inspirada em Carolina Maria de Jesus.....	147
Figura 24	Registre aqui qualquer comentário importante que queria deixar, para melhorar no próximo ano.....	149
Figura 25	Tela de escolha de arquétipo no RPG <i>As Guardiãs da Memória</i>	153
Figura 26	Tela inicial da missão “Dandara dos Palmares” no RPG <i>As Guardiãs da Memória</i>	154

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Frequência de leitura por vontade própria.....	96
Gráfico 2	Autodeclaração étnico-racial da turma investigada.....	97
Gráfico 3	Local de residência dos estudantes (zona urbana e zona rural)	97
Gráfico 4	Representação nas literaturas que leio na escola.....	98
Gráfico 5	Local de moradia dos estudantes.....	100
Gráfico 6	Opinião dos estudantes sobre gostar de ler.....	101
Gráfico 7	Opinião dos estudantes sobre tipo de leitura que mais gostam.....	102
Gráfico 8	Opinião dos estudantes sobre gostar de jogos.....	103
Gráfico 9	Representação nas histórias e materiais utilizados.....	138
Gráfico 10	Após as atividades, você passou a perceber mais a importância de personagens e autoras negras na literatura?.....	139
Gráfico 11	O RPG ajudou a entender melhor as histórias e conceitos trabalhados?.....	142
Gráfico 12	Como você avalia sua relação com a leitura depois dessa experiência?.....	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Quadro comparativo de antes e depois da intervenção.....	148
------------------	--	-----

SUMÁRIO

1.	PERCURSOS ENTRE A FORMAÇÃO LITERÁRIA E O AUTOCONHECIMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	15
2.	A LEITURA DE MUNDO QUE LIBERTA.....	26
2.1	A LITERATURA DIDATIZADA PELA ESCOLA.....	28
2.1.1	Formação do leitor literário, a literatura e a sociedade	36
2.2	LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E O ENSINO DE LITERATURA.....	37
2.2.1	Por uma literatura afro-brasileira de qualidade na escola.....	42
2.3	O JOGO COMO FERRAMENTA DIDÁTICO PEDAGÓGICA DO TEXTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO	47
3	VISIBILIDADE ENFRENTADA: ATUAÇÃO NEGRA E FEMININA NA SOCIEDADE.....	53
3.1	O CENÁRIO DA PROPOSTA A SER DESENVOLVIDA	55
3.2	IMPORTÂNCIA DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE.....	58
3.2.1	Pedagogia antirracista no combate ao racismo à brasileira.....	61
3.3	MULHERES NEGRAS PROTAGONISTAS DE SUAS HISTÓRIAS.....	63
3.3.1	A literatura afro-brasileira e sua estética de autoria afro-feminina.....	65
3.4	A PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	69
4.	A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E A PRÁTICA DO R.P.G. COMO RESSIGNIFICAÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....	89
4.1	ENFRENTAMENTOS E CONTEXTOS DA PRÁTICA ESCOLAR.....	93
4.2	APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ETAPAS, PRÁTICAS E VIVÊNCIAS.....	94
4.2.1	Diagnóstico inicial: hábitos de leitura, identidade racial e relação com o RPG.....	95
4.2.2	A missão do baú: enigma, chave e cooperação.....	104
4.2.3	Leitura de textos afro-brasileiros.....	106
4.2.4	Curadoria da Biblioteca Afro-brasileira.....	110
4.2.5	Mapas Identitários.....	111
4.2.6	Heroínas do Cotidiano: histórias que nos antecedem.....	113

4.2.7	Narrativas Heroínas em jogo.....	115
4.2.8	Criando as personagens do Jogo Narrativo.....	122
4.3	O JOGO DIGITAL.....	127
4.3.1	Concepção e estrutura do jogo.....	129
4.3.2	Relatos de partidas: conflitos, escolhas e dilemas éticos.....	130
4.3.3	Reflexão pedagógica: implicações para o letramento digital e racial.....	131
5.	ENTRE ANCESTRALIDADE E AUTORIA: A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA FEMININA COMO PRÁTICA DE TRANSFORMAÇÃO	133
5.1	AVALIAÇÃO FORMATIVA E A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	137
5.2	A DINÂMICA DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO: ENTRE DADOS QUANTITATIVOS E EXPERIÊNCIA NARRATIVA.....	141
5.3	QUANDO JOGAR É REEXISTIR: DINÂMICA, CONFLITO E PRODUÇÃO DE SENTIDO NO RPG.....	151
5.4	DA SALA DE AULA À POLÍTICA PÚBLICA: A LEI Nº 14.986/2024 E O HORIZONTE DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	156
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
	REFERÊNCIAS	163
	APÊNDICES.....	167
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM.....	167
	APÊNDICE B – CADERNO E ATIVIDADES PROPOSTAS.....	170
	APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES DAS ATIVIDADES.....	182
	APÊNDICE D – PLANOS DE AULA.....	185
	ANEXOS.....	202
	ANEXO A – COMPROVANTE DE SUBMISSÃO AO CEP / UNEB.....	202
	ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP / UNEB.....	203
	ANEXO C – CONTO “MARIA” DE CONCEIÇÃO EVARISTO.....	209
	ANEXO D – POESIA – NÃO VOU MAIS LAVAR OS PRATOS DE CRISTIANE SOBRAL	212

1. PERCURSOS ENTRE A FORMAÇÃO LITERÁRIA E O AUTOCONHECIMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Ao longo da trajetória como docente do componente curricular de Língua Portuguesa na rede pública de ensino do Estado da Bahia, muitos foram os questionamentos que emergiam sobre minha prática e identidade profissional. Neste percurso de reflexão, retorno-me às minhas reminiscências mais antigas, aquelas que minha memória consegue resgatar sobre minha formação leitora. Ainda em Seabra (BA), município situado na região da Chapada Diamantina, minha experiência mais significativa com a oralidade literária quando criança, foi através da minha irmã mais velha, Emanuella. Ela tinha a difícil missão de fazer com que eu adormecesse, utilizando-se das histórias como ferramenta de encantamento.

Foi nesse contexto afetivo e familiar que o gosto pela leitura começou a se desenvolver. Inicialmente, deu-se por meio desses livros de colorir que traziam histórias de princesas e da influência dos desenhos animados da época, que, inclusive estavam presentes na decoração do quarto; lembro em especial da figura de She-Ra¹. Aos sete anos, após o falecimento da minha mãe, fui acolhida por minha tia materna Maria de Lourdes e seu esposo tio Brasiltom. Mudamos de ambiente e curiosamente, essa nova casa foi cenário ainda mais fértil para meu interesse com a leitura.

Dentre as figuras mais marcantes nesse percurso, destaco meu tio Brasiltom, funcionário público do estado e uma referência paterna em minha vida. Leitor ávido – de bulas de remédio a jornais dominicais – compartilhávamos o hábito de visitar juntos a banca de revistas com frequência. Lá, mergulhávamos em revistas, almanaques, gibis, álbuns de figurinhas – tudo colorido e instigante. Um universo bem diferente do da escola, onde os textos didáticos, embora bem elaborados, pareciam carecer de encantamento. Muitas vezes, a leitura em sala era tensa, forçada, com o receio constante de ser chamada para ler em voz alta. Foi apenas na antiga quinta série que a professora Najara Queiroz nos apresentou *A Ilha Perdida*, da série *Vaga-lume*. A leitura daquele livro me fisgou de vez: o gosto pela literatura de aventura e pelo suspense policial despertou algo novo. A partir dali muitos outros títulos vieram, como se aquela leitura tivesse sido uma chave mágica, abrindo as portas para um universo novo, encantador e transformador.

Nesse mesmo período, conheci a biblioteca de minha avó Lili e de minha tia Antônia Isabel; professora aposentada da rede estadual baiana. Era uma biblioteca caseira, mas

¹ Adora, conhecida por seu álter ego She-Ra, é uma super-heroína fictícia da franquia *Masters of the Universe*. Ela é apresentada como a protagonista da série *She-Ra: Princess of Power* da Filmation de 1985, que revela que ela é a irmã gêmea há muito perdida de He-Man.

repleta de obras e coletâneas valiosas. Os livros eram tratados com respeito quase sagrado, e só eram acessados após recomendações e instruções rigorosas. Ainda assim, eram acessíveis, o que me proporcionou descobertas valiosas.

Durante o Ensino Médio, os clássicos exigidos pelos vestibulares pareciam, a princípio, enfadonhos. Contudo, minha professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira propôs algo diferente: a dramatização das obras. Esse movimento despertou meu gosto pelo teatro, e, pouco tempo depois, passei a integrar um grupo de teatro amador chamado Pedro Madalena. Com isso, minha percepção da literatura transformou-se radicalmente: comecei a ler textos teatrais, produzi-los e encená-los em praças e escolas.

Outro elemento fundamental da minha formação, embora muitas vezes negligenciado nos relatos escolares, foi o contato com os jogos; tanto os eletrônicos quanto os de tabuleiro. Lembro-me com carinho de como as noites de pôquer e buraco movimentavam nossa casa, promovendo momentos de convivência e estratégia. Sempre fui fascinada por esse universo lúdico, especialmente pelos jogos que envolviam enredos, fases desafiadoras e exigiam raciocínio lógico. As partidas de xadrez com meu tio, por exemplo, foram memoráveis, ainda que eu só tenha vencido uma única vez, foi uma vitória marcante. Esse interesse pelos jogos, que combinam lógica e narrativa, viria mais tarde a se entrelaçar com minha prática docente.

Paralelamente a essas vivências, no terceiro ano do Ensino Médio, beneficiada pelas políticas de expansão do acesso ao ensino superior do primeiro governo Lula, especialmente com a interiorização da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), prestei vestibular para o recém-inaugurado Campus XXIII, em Seabra. Sem grandes pretensões, fui aprovada para o curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas, no semestre 2004.2. Com apenas 18 anos, fui a mais jovem da turma. A experiência universitária foi um verdadeiro marco de amadurecimento.

De fato, foi através da universidade pública com o contato com autores e teorias literárias até então desconhecidas, que se deu meu primeiro encontro com a percepção de que existe um cânone legitimado por uma elite intelectual e econômica, e de que a literatura baiana, riquíssima, era invisibilizada nesse processo. Passei a compreender a complexidade da minha identidade étnico-racial. Eu sabia, desde cedo, que era negra, mas, em minha família, prevaleciam discursos que tentavam suavizar essa identidade: "moreninha fofa", "bonita morena-clara", como forma de defesa contra o racismo. A universidade ajudou-me a romper com esses eufemismos, revelando a força da negritude e a importância de sua afirmação.

Tive o privilégio de cursar a graduação sem a necessidade de conciliar com o trabalho, algo raro entre meus colegas, muitos já atuantes como professores. Os embates em sala de aula eram intensos, principalmente quando a teoria parecia distante demais da prática. Ainda assim, carregava comigo a promessa de fazer diferente, sem desmerecer os professores que me antecederam e que tanto contribuíram, dentro de suas possibilidades e do contexto da época.

Com o tempo, compreendi que a história negra foi, muitas vezes, silenciada. Percebi também o quanto nossa formação escolar reproduz a exclusão, apagando vozes, histórias e presenças fundamentais. É diante dessa constatação que esta pesquisa se firma: como possibilidade de reconstrução crítica, literária e pedagógica da identidade, sobretudo por meio de práticas que unam literatura, representatividade e engajamento dos estudantes.

Assim, da turma que iniciou o curso com cinquenta pessoas, apenas trinta e dois concluíram a graduação. Em 2008 estava com o diploma em mãos e em busca de uma oportunidade no mercado de trabalho. Logo fui contratada por uma escola particular, além de assumir alguns contratos temporários na prefeitura de Seabra. Em 2010, casei-me e fui morar em Itaberaba (BA). Prestei concurso público em 2011, e posteriormente fui nomeada e efetivada. Mas o sonho da formação continuada parecia distante. O mundo acadêmico soava inalcançável, sobretudo diante da ausência de cursos de pós-graduação em Itaberaba, das múltiplas demandas do trabalho docente, das tarefas domésticas e da dedicação às minhas filhas pequenas; realidades que, não por acaso, recaem com mais força sobre nós, professoras.

Já atuando na rede estadual de ensino, percebi em meus estudantes traços que também marcaram minha própria trajetória escolar: a ausência de reconhecimento de sua identidade étnico-racial. A partir dessa percepção, passei a priorizar práticas pedagógicas voltadas à valorização dessas identidades por meio de projetos integradores. Em cada unidade letiva, desenvolvíamos ações que culminavam em produções para exposição coletiva, fortalecendo o protagonismo estudantil e o vínculo com a comunidade escolar.

Em 2018, fui removida para a escola em que leciono atualmente, o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, uma instituição de referência na cidade de Itaberaba. Em contato com os colegas e com a proposta pedagógica da unidade, tive conhecimento do *Festival de Leitura*, um projeto institucional de grande repercussão, que mobiliza toda a escola e impacta diretamente a comunidade escolar. A proposta do festival, ao fomentar o acesso e o engajamento com a leitura literária, ofereceu um espaço fértil para que eu pudesse aprofundar o trabalho com a literatura como instrumento de letramento e conscientização

identitária. Em parceria com colegas, presenciei e participei de diversas propostas, como o Modelo Oxente idealizado por Geovana Rodrigues, no qual apresentamos o projeto no auditório, com artistas da terra e vídeos diversos. Como estratégia de ensino trabalhamos com círculos de leitura envolvendo a literatura de cordel. Nessa abordagem, os estudantes vivenciam a proposta associada às variedades linguísticas. Após um trabalho de construção de repertório voltado às questões sociais, como racismo, violência urbana, o papel da mulher na sociedade, seguimos para a elaboração dos cordéis, que, como culminância, são apresentados para a comunidade escolar em espaços públicos como a feira livre e a rodoviária da cidade. A cada edição do projeto, as temáticas evoluem, os estudantes engajam e rendem ótimas histórias e experiências de aprendizagem.

Essas iniciativas contribuíram para o fortalecimento de práticas pedagógicas criativas e contextualizadas, alinhadas ao movimento de transformação educacional impulsionado pelas políticas de inclusão e diversidade, bem como pela implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um exemplo significativo é a promulgação da Lei Federal nº 10.639, de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Essa lei visa à valorização da contribuição da população negra para a formação da sociedade brasileira. Em 2008, a Lei 11.645/2008 atualizou a legislação, incluindo também a obrigatoriedade do ensino sobre as culturas indígenas. Embora esses avanços representem importantes conquistas, sua efetividade ainda enfrenta desafios, como a escassez de representatividade nas práticas pedagógicas e a limitação de materiais didáticos que abordem as culturas afro-brasileira e indígena de maneira adequada e acessível.

A partir de 2020, com a chegada da pandemia, fomos desafiados a reinventar o modo de ensinar. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que até então eram pouco exploradas, tornaram-se essenciais. Participamos anteriormente de formações oferecidas pela rede estadual e passamos a transpor as aulas presenciais para o ambiente virtual, utilizando plataformas como o *Google Classroom* e o *Google Meet*. Foi um período extremamente desafiador, lidávamos com o medo constante da contaminação, ao mesmo tempo em que buscávamos garantir o vínculo dos estudantes com a escola, ainda que muitos enfrentassem dificuldades de acesso.

Nesse contexto, emergiu com força o conceito e a prática da *Gamificação* como estratégia didático pedagógica. Diante da apatia das câmeras desligadas e da evasão silenciosa, buscamos alternativas que pudessem despertar o interesse e o engajamento dos alunos. A *gamificação* se mostrou uma poderosa aliada ao incorporar elementos dos jogos

(desafios, recompensas, narrativas e lógica) ao conteúdo didático, conseguimos promover uma experiência de aprendizagem mais envolvente. Passei, então, a aplicar essas estratégias em minhas aulas online, e os resultados foram surpreendentes. A participação aumentou significativamente, e os estudantes passaram a demonstrar maior envolvimento com as atividades propostas.

No entanto, ainda faltavam elementos que dessem mais sentido à prática pedagógica, até então majoritariamente intuitiva, pois muito do que se vivencia hoje em sala de aula é recente e, muitas vezes, distante da formação inicial, no meu caso, iniciada há vinte anos. Faltavam a teoria, as discussões e os aportes que consolidassem nossa experiência enquanto docentes. A formação continuada, portanto, deveria ser mais acessível e valorizada, sobretudo diante da realidade educacional brasileira: apenas 0,8% da população entre 25 e 64 anos possui um título de mestrado, enquanto a média dos países que compõem a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é de 13% (OCDE, 2019).

Essas experiências, aliadas às reflexões sobre minhas práticas pedagógicas, contribuíram significativamente para o amadurecimento da minha trajetória profissional e para o desejo de aprofundar minha formação. Foi justamente esse percurso, permeado por ações concretas em sala de aula, inovações metodológicas e o constante diálogo com as políticas educacionais vigentes, que me impulsionou a buscar o ingresso no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), no DCH, *Campus V*, UNEB, em Santo Antônio de Jesus.

Até o ano de 2023, o programa era destinado exclusivamente a docentes dos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, ao realizar buscas por oportunidades de formação continuada, deparei-me com a divulgação do novo edital nas redes sociais, o qual anunciava a ampliação do público-alvo do curso. Enxerguei, então, a possibilidade concreta de retomar um sonho antigo, até então, adiado pelas exigências da vida cotidiana, mas jamais esquecido. A abertura do edital representou, para mim, não apenas uma oportunidade acadêmica, mas também um convite a ressignificar minha atuação docente, agora à luz da pesquisa, da produção científica e da contribuição para o fortalecimento do ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras, e não poderia deixar de citar minha colega de trabalho e incentivadora Geovana Rodrigues, que fez a inscrição junto comigo, e nos apoiamos nessa grande oportunidade.

Assim, apesar dos inúmeros "nãos" ao longo do caminho, a alegria pela aprovação rapidamente deu lugar ao medo: o receio de não dar conta, de conciliar a rotina com um curso em outra cidade, de estar longe da família, de enfrentar as renúncias que a vida adulta

exige. No entanto, desistir não era uma opção. Era chegada a hora de investir na minha realização profissional, e eu não poderia deixar essa oportunidade escapar. O encantamento pelas primeiras aulas de Literatura e em específico a Literatura Afro-brasileira (termo até então desconhecido) e o reencontro com o ambiente acadêmico, após dezesseis anos afastada, reacenderam em mim a memória da jovem de dezoito anos que, cheia de sonhos, ingressava na universidade pública pela primeira vez.

Outro ponto marcante da trajetória no PROFLETAS foi a participação na FLISAU (Feira Literária de Saubara), realizada na cidade de Saubara, a convite da Prof^a. Dr^a. Rosemere Ferreira da Silva. Na ocasião, fomos incumbidos de apresentar escritoras negras, e coube a mim a honra de abordar a obra de Cristiane Sobral em uma comunicação oral que se revelou profundamente inspiradora e enriquecedora. Além da experiência da viagem que nos aproximou ainda mais enquanto turma, a abordagem da literatura para a sala de aula desenvolvida durante a disciplina foi por si, a base teórica, o impulso e o amadurecimento para a construção desta pesquisa.

E, perante toda essa caminhada, emergiu o desejo de desenvolver um recurso pedagógico que, ao mesmo tempo, valorize a literatura afro-brasileira e estimule a representatividade de personagens afro-femininas, reafirmando o compromisso com a formação literária dos nossos educandos. Assim, nasce a proposta de um produto educacional composto por dois elementos complementares: um caderno orientador pedagógico para o trabalho com a literatura afro-feminina brasileira e um Role-Playing Game² (RPG) educativo, protagonizado por personagens afro-brasileiras, o que em minha infância não havia. Esse recurso pedagógico busca, por meio de metodologias ativas³, fomentar o letramento literário e racial, contribuindo para a construção de uma educação mais representativa, crítica e transformadora, para os estudantes do segundo ano do ensino médio, do Colégio Modelo de Itaberaba, onde atuo como docente.

Além disso, questionar a estrutura de nossa sociedade e a ocupação dos espaços de poder envolve reconhecer os efeitos de uma história ensinada majoritariamente sob uma perspectiva eurocêntrica, em que discursos e práticas insistem em retratar como 'natural' o

² Role-Playing Game "pode ser traduzida como "Jogo de Interpretação de Papéis" ou "Jogo de Interpretação de Personagens". Nele um grupo de amigos se reúne para construir uma história, como se fosse um teatro de improviso. Existe um diretor, chamado de "narrador" ou "mestre", que vai explicando o desenrolar da trama; e existem os jogadores, que modificam a história à medida que interpretam seus personagens."

³ As metodologias ativas de aprendizagem colocam o estudante no centro do processo de ensino, tornando-o protagonista da construção do conhecimento, por meio de estratégias que incentivam a participação, a experimentação, a resolução de problemas e o engajamento, sendo a gamificação uma das abordagens que utiliza elementos de jogos para estimular o envolvimento e a motivação dos alunos." (Moran, 2015, p. 30).

ideal de branquitude⁴. Apesar de formarmos a maioria da população, nós, negros e negras, ainda somos referidos como 'minorias',⁵ o que evidencia a importância das ações afirmativas para a transformação social. Reafirmar a negritude e reivindicar respeito às nossas heranças africanas são passos possíveis para transformar as relações raciais em nossa sociedade.

Mediante a relação aqui descrita, entre pesquisadora e os sujeitos alvos da presente pesquisa, faz-se necessário abordar que “A pesquisa-ação é uma prática de transformação do real, que associa os atores sociais ao processo de conhecimento e de mudança, com uma finalidade educativa e emancipatória.” (Barbier, 2002, p. 47). Assim, a abordagem metodológica através da pesquisa-ação está na atuação no referido colégio, com intervenções pedagógicas planejadas (através do caderno orientador, planos de aula, e o RPG), acompanhando com avaliação de impacto (no início e ao final do projeto) e refletindo com os participantes (educandos).

Ademais, toda a linha de reflexões e propostas que compõem esta pesquisa está estruturada em seis seções⁶. A primeira delas, a introdução busca resgatar momentos significativos da minha trajetória formativa, compreendendo que tais eventos revelam ainda que de forma sutil, elementos que motivam e justificam a elaboração do presente estudo. É também nesse momento inicial que apresento os objetivos, a proposta desenvolvida, bem como o referencial teórico que sustenta e orienta a construção da pesquisa.

Na segunda seção há a problematização sobre leitura e em específico a leitura literária. A leitura literária, em minha trajetória e prática docente, sempre se apresentou como uma chave potente para a transformação, tanto individual, quanto coletiva. Mais do que ampliar horizontes, ela nos abre frestas de sentido, nos convoca a enxergar o mundo com outros olhos e, sobretudo, a ressignificá-lo. É por meio dela que nos apropriamos de conhecimentos que não apenas informam, mas formam: subjetividades, memórias, lutas e esperanças. Paulo Freire (2011), em sua visão filosófica-educacional, nos lembra que ler o mundo é tão essencial quanto ler a palavra; e que é no entrelaçar dessas leituras que emerge uma educação verdadeiramente libertadora. Para ele, a consciência crítica se constrói na troca, no diálogo entre sujeitos, sem hierarquias opressoras. Quanto mais o povo compreende

⁴“O pacto narcísico da branquitude é o acordo silencioso entre pessoas brancas para proteger os seus iguais, mesmo quando isso implica a manutenção de privilégios e a exclusão de pessoas negras e indígenas dos espaços de poder e prestígio.” (Bento, 2022, p. 20).

⁵ Sob o ponto de vista da economia das relações de poder, pois a população representa a maioria sob o aspecto quantitativo.

⁶ Ressaltando-se que as seções quatro, cinco e seis poderão ser ajustadas conforme os resultados obtidos na aplicação, estudo e análise da presente pesquisa.

a realidade que o cerca, mais apto está a transformá-la, afirmando-se como sujeito de sua própria história.

Em consonância com esse pensamento, Antonio Candido (2011) defende que a literatura é um direito humano fundamental, uma manifestação universal que organiza nossa visão de mundo e nos constitui enquanto seres éticos e sensíveis. Negar esse acesso é desumanizar. Rildo Cosson (2006), por sua vez, reforça que a literatura é ponte, passagem e permanência: ela humaniza, emancipa, oferece os instrumentos necessários para que possamos interpretar, intervir e existir no mundo mediado pela linguagem. Teresa Colomer (2007) também destaca o papel transformador da leitura literária, argumentando que ela favorece a construção da subjetividade e do pensamento crítico, ao permitir que os leitores se confrontem com diferentes realidades, sentimentos e conflitos humanos. Assim, em minha prática, a literatura não é um privilégio, mas uma necessidade vital: espaço de escuta, de pertencimento e de construção identitária.

A partir da compreensão da literatura como uma ferramenta de transformação social e reconhecimento identitário, torna-se imprescindível que a educação escolar acolha, de forma consistente e estruturada, a literatura afro-brasileira como parte integrante do currículo. Zilá Bernd (2009) destaca a importância dessa literatura na afirmação de subjetividades negras e no questionamento das narrativas hegemônicas. Da mesma forma, Cuti (2000) evidencia seu papel como espaço de resistência e de construção de uma estética própria, ancorada na experiência afrodescendente.

Essa dimensão estética e identitária da literatura conecta-se diretamente às reflexões de Frantz Fanon (2008) e Lewis R. Gordon (2000), que aprofundam a compreensão dos impactos psíquicos e existenciais do racismo na formação do sujeito negro. Nesse contexto, a presença da literatura afro-brasileira na escola não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma ação reparadora, capaz de contribuir para o resgate da autoestima, da dignidade histórica e da humanização de estudantes negros, muitas vezes silenciados pelo currículo tradicional. Sob essa perspectiva, a exclusão da literatura afro-brasileira dos espaços escolares contribui para o apagamento de histórias, culturas e vivências que são fundamentais para a formação plena do ser humano. Ao contrário, sua presença fortalece a construção de uma educação antirracista, oferecendo aos estudantes a possibilidade de reconhecerem a pluralidade de suas identidades e de se reapropriarem de narrativas que historicamente foram marginalizadas; especialmente as produzidas por mulheres negras, que carregam em suas vozes um saber ancestral, político e poético profundamente transformador.

No contexto escolar, assim como em minha experiência, é comum que muitos estudantes associem a leitura literária a uma atividade enfadonha, distante de suas vivências e pouco atrativa diante das múltiplas linguagens que permeiam seu cotidiano. Essa percepção muitas vezes está relacionada a abordagens tradicionais, que priorizam a decodificação técnica dos textos em detrimento de sua dimensão estética e afetiva. Nesse sentido, o uso do jogo como ferramenta didático pedagógica no ensino da literatura surge como uma estratégia para ressignificar essa experiência. Para Huizinga (2014), o jogo é um elemento constitutivo da cultura, pois cria um espaço simbólico onde o ser humano expressa significados, constrói valores e interage com o mundo; conceito que fundamenta a ideia de *Homo Ludens*. Já Kishimoto (2017) reforça que o jogo, a brincadeira e o brinquedo são recursos essenciais no processo educativo, pois mobilizam a imaginação, a criatividade e a participação ativa dos sujeitos. A partir dessa compreensão, a gamificação, que consiste na aplicação de elementos de jogos em contextos não lúdicos, (como a sala de aula por exemplo), potencializando o engajamento e a motivação dos estudantes ao propor desafios, missões e recompensas que tornam o aprendizado mais dinâmico e significativo. No ensino de literatura, a ludicidade e a gamificação criam um ambiente de aprendizagem em que os alunos se aproximam dos textos de forma ativa e prazerosa, favorecendo o protagonismo estudantil, a leitura crítica e o desenvolvimento do letramento literário de maneira inclusiva e transformadora.

Na terceira seção, aborda-se o público-alvo da pesquisa e a unidade escolar em que foi aplicado o projeto, discutindo a visibilidade das mulheres negras na sociedade, especialmente no contexto educacional. Apesar dos avanços, essas mulheres continuam enfrentando desafios estruturais de invisibilidade e marginalização, como evidenciam Lélia Gonzalez (1984) e Sueli Carneiro (2003), ao analisarem as intersecções entre racismo e sexismo na sociedade brasileira. Nesse cenário, a seção também propõe o conceito de letramento literário étnico-racial e de gênero, compreendido como uma prática de leitura crítica que articula literatura, identidade e poder, considerando os atravessamentos de raça e gênero na formação dos sujeitos. Além disso, apresenta-se a proposta didático-metodológica desenvolvida na pesquisa, materializada em uma sequência didática que articula a literatura afro-brasileira de autoria feminina ao uso do RPG como estratégia pedagógica. Por fim, ao dialogar com autoras como Conceição Evaristo (2019), Cristiane Sobral (2017) e Jarid Arraes (2020), a seção evidencia o papel da estética afro-feminina na promoção do letramento literário e no fortalecimento do protagonismo das mulheres negras, contribuindo para a construção de uma educação mais justa, crítica e representativa.

Na quarta seção, apresenta-se o núcleo da pesquisa-ação desenvolvida, no qual a literatura afro-brasileira de autoria feminina e o Role-Playing Game (RPG) articulam-se como dispositivos de ressignificação das aprendizagens. Embora a experiência vivenciada na cidade de Itaberaba, especialmente a observação de práticas juvenis em torno do RPG, tenha funcionado como disparador inicial, foi no contexto escolar concreto, com suas tensões, limites estruturais e potências coletivas, que a proposta ganhou forma e densidade pedagógica. O RPG deixou de ser apenas referência cultural e passou a constituir-se como espaço epistêmico, uma encruzilhada narrativa em que texto literário, ancestralidade, jogo e identidade se entrelaçam. Ao assumir papéis, criar missões, elaborar personagens e enfrentar dilemas éticos inspirados nas trajetórias de heroínas negras brasileiras, os estudantes deslocaram-se da posição de leitores passivos para sujeitos de autoria e reflexão crítica. Fundamentada em perspectivas da pedagogia crítica, do pensamento decolonial e do feminismo negro, a intervenção demonstrou que o jogo narrativo pode operar como prática de letramento literário e étnico-racial, promovendo agência, colaboração e produção coletiva de sentidos. Mais do que estratégia metodológica, o RPG configurou-se como prática de resistência simbólica e reinvenção do imaginário, tensionando silenciamentos históricos e ampliando horizontes de pertencimento no espaço escolar.

Avançando na organização da dissertação, a quinta seção desloca o foco para a análise formativa da experiência vivenciada, articulando ancestralidade, autoria e transformação pedagógica. Nela, são examinados os dados produzidos ao longo da intervenção, tanto sob a perspectiva quantitativa e qualitativa quanto a partir das narrativas e produções dos estudantes, evidenciando como o contato com a literatura afro-brasileira de autoria feminina, mediado pelo RPG, impactou a construção do letramento literário e étnico-racial. Trata-se de um momento de escuta atenta aos ecos da prática: a avaliação deixa de ser apenas instrumento de mensuração e passa a constituir-se como espaço de reflexão crítica sobre os sentidos produzidos, as resistências enfrentadas e as aprendizagens ressignificadas.

Essa seção evidencia que o jogo, longe de ser mero recurso motivacional, operou como dispositivo de autoria, pertencimento e consciência histórica, permitindo aos estudantes deslocarem-se de posições de invisibilidade para lugares de enunciação. Ao entrelaçar dados, experiências e narrativas, o texto reafirma que a literatura afro-brasileira feminina não atua apenas como conteúdo curricular, mas como prática de transformação simbólica e política no espaço escolar.

Por fim, a sexta seção apresenta as considerações finais, retomando o percurso investigativo e os principais achados da pesquisa. Reafirma-se, nesse momento, que

promover o letramento literário e étnico-racial não se limita à inclusão pontual de autores(as) negros(as) no currículo, mas implica reorganizar práticas, metodologias e perspectivas epistemológicas. A experiência com o RPG educativo demonstrou que é possível articular ludicidade, criticidade e representatividade de modo coerente e potente, tensionando silenciamentos históricos e ampliando horizontes de pertencimento.

Assim, esta pesquisa se justifica pela urgência de consolidar práticas pedagógicas que enfrentem o racismo estrutural a partir da palavra literária, reconhecendo a centralidade das narrativas de mulheres negras na formação estética e cidadã dos estudantes. Ao propor a integração entre literatura afro-brasileira feminina e jogo narrativo, este trabalho não apresenta apenas um produto educacional, mas reivindica uma escola mais justa, plural e comprometida com a dignidade das histórias que, por tanto tempo, foram mantidas à margem.

2. A LEITURA DE MUNDO QUE LIBERTA

A literatura, como expressão simbólica da experiência humana em sociedades letradas, não se esgota em sua função estética. Ela se projeta como potência crítica, ética e identitária, mobilizando afetos, memórias e consciências. Nesta pesquisa, entende-se a leitura literária como prática emancipadora; um gesto de ruptura com o silenciamento e de afirmação de subjetividades historicamente apagadas. Nesse horizonte, articulam-se os eixos da formação do leitor literário, da literatura afro-brasileira feminina e do jogo didático pedagógico como ferramentas insurgentes no espaço escolar.

Baseando-se nesse entendimento, os pressupostos da pedagogia libertadora de Paulo Freire (2011) oferecem um aporte fundamental para compreender a leitura como prática política. Freire recusa qualquer pretensão de neutralidade no ato de ler, compreendendo-o como sempre antecedido por uma leitura de mundo. Para ele, “ler o mundo” é condição prévia para ler a palavra. Assim, quando conduzida com intencionalidade crítica e representatividade, a leitura torna-se um exercício de reconhecimento de si e do outro. Em um país historicamente atravessado por desigualdades, racismo e negação da diversidade, ler com consciência crítica é também um ato de resistência e transformação no espaço educacional.

Em *Pedagogia do Oprimido* (2011) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), Paulo Freire desvela as engrenagens da educação bancária e propõe uma prática docente movida por diálogo, humildade intelectual e compromisso com a liberdade. Ensinar, em sua concepção, exige ética e generosidade, mas exige também insubmissão: diante das estruturas opressoras, o educador precisa se posicionar. Ao afirmar que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (Freire, 1996, p. 67), Freire confronta a lógica da homogeneização e convoca a escuta ativa dos educandos como princípio pedagógico.

Reivindicar a filosofia da educação como campo formativo não é exercício nostálgico, mas gesto de resistência e compromisso. Em tempos de revisionismo raso e perseguição simbólica, ao evocarmos nomes como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Maria Nilde Mascellani e Abdias Nascimento, não o fazemos apenas como referência histórica, mas como reafirmação de um compromisso ético com a educação como prática de liberdade. Anísio Teixeira (1900–1971) foi um dos principais defensores da escola pública, gratuita e universal, concebendo a educação como direito social inalienável e condição para a democracia. Darcy Ribeiro (1922–1997), por sua vez, pensou a educação como um projeto civilizatório, voltado à superação das desigualdades estruturais e à valorização da cultura brasileira em toda sua diversidade. Maria Nilde Mascellani (1923–1999), educadora e

militante, apostava na escola como um espaço de resistência e de politização da juventude, sobretudo a partir de sua atuação nos CIEPs e nos movimentos sociais. Já Abdias Nascimento (1914–2011), intelectual e ativista do movimento negro, articulou educação, arte e política como trincheiras contra o racismo estrutural, lutando pela implementação de uma pedagogia afrocentrada e antirracista. Defender esses nomes é, portanto, recusar o apagamento de seus legados e reafirmar o juramento que fazemos como licenciados: o de lutar por uma escola democrática, laica, plural e combativa; um espaço em que todas as vozes, histórias e saberes sejam acolhidos com dignidade.

Esse compromisso, no entanto, precisa romper as fronteiras do discurso. Ainda hoje, a literatura é domesticada, esquartejada em perguntas objetivas e pasteurizada em análises despolitizadas e rasas, desconsiderando os níveis de letramento social, por exemplo. O que sobra é um ensino de literatura exaurido, que esconde mais do que revela. Silenciam-se vozes negras, periféricas, indígenas. Consolida-se um cânone monocromático, alheio à pulsação real da cultura brasileira.

Somado a isso, o percurso histórico da literatura no espaço escolar também revela disputas profundas sobre seu sentido. Inicialmente vinculada à formação moral e religiosa, a presença da literatura nos currículos foi, ao longo do tempo, sendo moldada por diferentes paradigmas: da moral cristã ao humanismo clássico, da valorização da norma culta à estetização modernista. Antoine Compagnon (2009), ao discutir os paradoxos do cânone literário, observa que a literatura foi sendo convertida, muitas vezes, em objeto de culto ou de erudição, afastando-se de seu potencial de provocar o pensamento e interpelar a experiência do leitor. A escola, para muitos estudantes, é o único espaço real de acesso à literatura. Por isso mesmo, sua responsabilidade não se limita à oferta de textos, mas à mediação sensível e crítica da experiência leitora. No entanto, é preciso reconhecer que, quando a literatura é excessivamente didatizada (reduzida a respostas prontas, esquemas de interpretação ou instrumentos de aferição) corre-se o risco de romper o elo vital entre texto e vida, leitura e transformação. Essa abordagem utilitarista esvazia a potência simbólica e afetiva da literatura, afastando-a de sua função emancipadora. Ao contrário, o que se propõe é uma escola que reconheça a leitura literária como prática de mundo, como possibilidade de reconstrução do imaginário, da identidade e da dignidade dos sujeitos historicamente silenciados.

É nesse terreno árido que o conceito de letramento, na perspectiva de Brian Street (1984), desponta como possibilidade fértil. Ao romper com a concepção autônoma (que entende a leitura e a escrita como habilidades neutras e universais), Street propõe uma

abordagem ideológica do letramento, compreendendo-o como prática social, historicamente situada e culturalmente moldada. Letrar-se, portanto, é participar criticamente das práticas de linguagem em contextos atravessados por relações de poder e disputas simbólicas. Como afirma o autor: “O letramento não deve ser visto simplesmente como um conjunto de habilidades técnicas neutras, mas como práticas sociais diversas, impregnadas de ideologias e valores que variam entre os grupos e contextos culturais” (Street, 1984, p. 1).

A proposta do letramento literário, nesse recorte, recusa o ensino desidratado da literatura. Aproxima o estudante do texto como obra de arte e como espelho social. Letrar-se literariamente é, também, insurgir-se contra o silenciamento, é se reconhecer nas entrelinhas da linguagem.

Por isso, torna-se imprescindível abrir espaço para as vozes que foram historicamente empurradas para fora das páginas. A autoria afro-feminina precisa circular nas escolas não como exceções folclóricas, mas como referências formadoras e estéticas. Trata-se de não somente uma reparação histórica, mas também de uma reinvenção epistemológica: alargar os horizontes da leitura é permitir que mais sujeitos se sintam autorizados a existir, a se identificarem, a possuírem cada vez mais voz e pertencimento.

A prática pedagógica aqui defendida não se resume a protocolos metodológicos. Ela se inscreve como escolha política e estética. O ensino da literatura, quando atravessado por perspectivas racializadas, decoloniais e pelo feminismo negro,⁷ deixa de ser um luxo acadêmico e torna-se trincheira; de resistência, sim, mas também de imaginação, de sonho e de liberdade.

⁷Os conceitos de decolonialismo e feminismo negro são fundamentais para a compreensão desta pesquisa e serão aprofundados ao longo da segunda seção. O pensamento decolonial, ancorado em autores como Frantz Fanon, Lewis Gordon e Nelson Maldonado-Torres, propõe a superação das estruturas epistêmicas herdadas do colonialismo moderno, denunciando o epistemicídio e reivindicando outros modos de existir e conhecer. Já o feminismo negro, fundamentado nas reflexões de Angela Davis, Sueli Carneiro, bell hooks e Lélia Gonzalez, articula as opressões de raça, gênero e classe, reivindicando a experiência da mulher negra como lugar legítimo de produção de saber e resistência.

2.1 A LITERATURA DIDATIZADA PELA ESCOLA

A presença da literatura no currículo escolar é, sem dúvida, um importante reconhecimento do seu valor formativo⁸. No entanto, o modo como ela tem sido abordada dentro do espaço educativo muitas vezes compromete seu potencial humanizador, estético, artístico e crítico. Em grande parte das escolas, a literatura é tratada como objeto de ensino conteudista, dissociada da experiência estética e da subjetividade do leitor. Essa abordagem didatizada reduz o texto literário a um instrumento de avaliação ou à ilustração de conteúdos gramaticais e históricos, esvaziando sua potência simbólica e transformadora.

De acordo com Zilberman (2003), essa prática resulta de uma tradição escolar que valoriza a memorização de dados sobre autores e escolas literárias, em detrimento da fruição e da reflexão crítica sobre os textos. A literatura assim, é tratada como um conjunto de informações a serem decoradas, o que a distancia do cotidiano dos estudantes e pouco contribui para a formação de leitores literários. Como observa Colomer (2007), ao ser didatizada de forma rígida, a leitura perde o caráter de descoberta e prazer, tornando-se apenas uma obrigação escolar.

É importante destacar que a abordagem excessivamente didática da literatura tende a ignorar sua essência artística e subjetiva. Diferentemente de conteúdos estruturados em explicações objetivas, a literatura demanda um trabalho de mediação sensível, que acolha a pluralidade de sentidos e promova a escuta das diferentes interpretações. Para que a leitura literária cumpra seu papel formativo, é fundamental que ela ocorra em espaços que incentivem o diálogo, a imaginação e a liberdade criativa, permitindo que o leitor se envolva com o texto de maneira ativa e significativa.

A partir da perspectiva de construção identitária e simbólica, proposta por Kabengele Munanga em *Negritude: usos e sentidos* (2004), compreendemos a literatura como um espaço privilegiado de ressignificação da experiência negra e de enfrentamento ao racismo epistêmico. Para o autor, a negritude deve ser entendida como um conceito em disputa, que pode assumir tanto um caráter essencialista quanto se constituir como instrumento de luta política e afirmação identitária. Nesse sentido, o contato com narrativas produzidas por

⁸ O termo “formativo” é aqui compreendido em sua dimensão ampliada, que transcende a aquisição de conteúdos e habilidades cognitivas. Refere-se a uma formação de caráter social, ético e cultural, na qual o sujeito se constitui em diálogo com a linguagem, a alteridade e a experiência estética. Essa concepção reconhece a literatura como espaço de produção de sentidos, identidade e pensamento crítico, conforme apontam autores como Candau (2012) e Silva (2000).

mulheres negras não apenas tensiona os imaginários cristalizados na escola, mas possibilita aos leitores reconhecerem a pluralidade de vozes silenciadas pela colonialidade do saber.

Essa concepção sustenta os fundamentos desta pesquisa ao reconhecer que o texto literário, ao dar visibilidade a subjetividades negras, contribui para o letramento étnico-racial e para a formação de leitores críticos, capazes de questionar as estruturas simbólicas que sustentam o racismo. Ao invés de tratar a literatura como ferramenta meramente didática ou ornamental, compreende-se aqui sua potência política e formativa. Como afirma Munanga (2004), compreender a negritude como categoria histórica e cultural permite ampliar os sentidos da educação, promovendo o deslocamento de olhares e a abertura para a diferença.

Assim, a literatura afro-brasileira, quando inserida de forma crítica e comprometida no espaço escolar, torna-se lugar de encontro entre estética, memória e resistência – uma chave possível para o desmonte das exclusões que estruturam o currículo e os processos de subjetivação.

Autores como Candido (2011) e Bosi (1992) também destacam a literatura como um dos elementos centrais na construção do imaginário coletivo e da identidade nacional, já que ela articula questões de classe, raça, gênero e cultura. Contudo, o que se observa nos currículos escolares é uma centralização na literatura canônica, predominantemente europeia e patriarcal, que frequentemente marginaliza as expressões literárias de grupos subalternizados, como os povos negros, indígenas e as mulheres. Em uma perspectiva mais crítica, é necessário repensar o papel da literatura escolar na formação da identidade nacional, incorporando as múltiplas vozes que compõem o Brasil.

A esse processo se soma o apagamento sistemático de vozes plurais, especialmente de autores(as) negros(as), indígenas e periféricos(as), que seguem marginalizados dos livros didáticos e das listas de leitura. Regina Dalcastagnè (2012), em suas pesquisas sobre o perfil dos autores mais publicados no Brasil, aponta para um padrão racializado e elitista, composto majoritariamente por homens brancos, de classe média alta, do Sudeste. Essa ausência de representatividade contribui para o silenciamento de identidades e histórias que poderiam promover o reconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos de direitos e saberes.

O termo *cânone* tem origem no grego *kanón*, que significa “vara de medir”, “norma” ou “regra”. Inicialmente associado aos textos religiosos, foi utilizado para determinar quais escritos deveriam ser preservados e quais seriam excluídos dos livros sagrados. Como destaca Roberto Reis (1992), em sua obra *Cânon*, desde sua origem o cânone implica um princípio de seleção; e, portanto, de exclusão, profundamente ligado a estruturas de poder:

“os que selecionam (e excluem) estão investidos da autoridade para fazê-lo e o farão de acordo com os seus interesses” (Reis, 1992, p. 5).

No campo literário, o cânone passou a designar o conjunto de obras consideradas exemplares, dignas de serem ensinadas, lidas e preservadas como modelos culturais. Contudo, essa seleção não é neutra. Segundo Antonio Candido (2005), o cânone reflete os valores e interesses de grupos sociais hegemônicos, sendo construído a partir de relações históricas, ideológicas e estéticas que determinam quais vozes devem ser ouvidas, e quais devem ser silenciadas.

Essa tradição de valorização quase exclusiva de autores brancos, homens e pertencentes às elites reforça uma visão restrita da cultura nacional, excluindo sistematicamente produções afro-brasileiras, indígenas, femininas e populares. Para Roberto Reis (1992), a literatura, ao se tornar uma das grandes instituições de reforço de fronteiras culturais, atuou como instrumento de manutenção de hierarquias sociais, consagrando a “alta cultura” e relegando outras formas de expressão a espaços de marginalização simbólica.

Nesse cenário, torna-se imprescindível problematizar o cânone como prática ideológica e política. Ampliá-lo e revê-lo não é apenas uma questão estética, mas um compromisso ético com a diversidade e a justiça cultural. Essa reconfiguração está respaldada pela Lei 11.645/2008 e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecem diretrizes para a inclusão de produções literárias de matriz africana, indígena e feminina no currículo escolar, reconhecendo o direito à representatividade como parte da formação crítica e cidadã dos estudantes.

No entanto, o cânone não é estático, e a literatura pode/e deve ser um campo de contestação e reconfiguração. No Brasil, movimentos como o Modernismo e, mais recentemente, os impulsos renovadores da literatura de autoria indígena e afro-brasileira, têm desafiado essa tradição canônica, propondo uma revisão das narrativas dominantes.

No caso da literatura afro-brasileira, embora suas raízes remontem ao século XIX, com nomes como Maria Firmina dos Reis e Luiz Gama, é a partir das décadas de 1970 e 1980, em diálogo com os movimentos sociais negros e com a emergência de uma consciência negra politizada, que ela se afirma como um campo literário com identidade própria, ancorado na denúncia do racismo, na valorização da ancestralidade e na reconstrução de uma memória coletiva silenciada. Autores e autoras negras, ao inserirem suas vozes e experiências no tecido literário nacional, tensionam as fronteiras do cânone e ampliam os horizontes da estética e da crítica.

Autoras como Maria Firmina dos Reis, considerada a primeira romancista negra da literatura brasileira, ainda no século XIX, inauguram uma tradição literária afro-brasileira marcada pela denúncia das opressões raciais e de gênero. No século XX, esse percurso é retomado e ampliado por vozes como a de Carolina Maria de Jesus, cuja escrita-diário expõe com crueza e sensibilidade a vida nas favelas e a luta das mulheres negras por sobrevivência. Geni Guimarães, com forte presença na poesia e na literatura infantojuvenil, valoriza a identidade negra e os afetos da infância negra. Maria Helena Vargas da Silveira, Esmeralda Ribeiro e Miriam Alves também emergem como nomes centrais da *Geração Quilombhoje*, promovendo narrativas que entrelaçam memória, corporeidade, ancestralidade e resistência. Nos anos seguintes, Conceição Evaristo consolida a ideia da *escrivência* como proposta estética e política, ao dar centralidade às experiências de mulheres negras em sua prosa poética. Cristiane Sobral, com sua literatura performática e profundamente crítica, interroga os silenciamentos históricos impostos ao corpo negro feminino, reafirmando a arte como espaço de transgressão e reconstrução simbólica. Já Cidinha da Silva e Lilian Alves França tensionam o cotidiano com ironia, lirismo e denúncia, trazendo à tona as complexidades da experiência negra no Brasil contemporâneo.

Por fim, no século XXI, Jarid Arraes ressignifica a literatura de cordel ao recontar as trajetórias de heroínas negras brasileiras, promovendo uma narrativa popular e acessível que inspira a formação de leitores críticos e conscientes. Assim, essas autoras constroem uma genealogia de insurgência literária afro-feminina, que desafia o cânone, amplia os sentidos de pertencimento e inspira, diretamente, a presente pesquisa.

A inclusão de obras e autores/as antes marginalizados é essencial para promover uma literatura mais inclusiva e representativa, que provoque os estudantes a se verem refletidos nas histórias que leem. Como aponta Zilberman (2003), a literatura escolar deve ser um espaço de reflexão crítica e de reconhecimento da pluralidade de identidades, permitindo que todos os estudantes se sintam parte integrante da história nacional. Ao reconsiderar o cânone e valorizar as vozes marginalizadas, é possível reconfigurar a literatura escolar como um instrumento de transformação social e de promoção da justiça educacional.

Diante disso, a escola precisa rever suas práticas pedagógicas para que a literatura não seja apenas um conteúdo a ser ensinado, mas um espaço de encontro entre diferentes mundos, saberes e culturas. O texto literário, longe de ser um instrumento apenas didático, deve ser um meio de construção de sentido, de expressão de subjetividades e de crítica social. Somente assim, a literatura poderá cumprir seu papel de também formar leitores autônomos, críticos e sensíveis à diversidade que compõe a sociedade brasileira.

Essa visão conteudista e fragmentada da literatura se evidencia, sobretudo, no modo como a maioria dos livros didáticos⁹ organizam o ensino literário: centrado em períodos históricos, escolas literárias e movimentos estéticos, com abordagens cronológicas que priorizam a identificação de características de estilo, datas e autores. O texto literário, muitas vezes, aparece apenas como exemplo ilustrativo de um conteúdo teórico, esvaziado de sua complexidade simbólica e de seus sentidos plurais. Como ilustração desse modelo, o sumário da obra *Se liga nas linguagens – Português* (Ormundo; Siniscalchi, 2022), adotada pela escola em que se desenvolve o projeto, evidencia a estrutura sequencial baseada nos movimentos literários, reforçando uma abordagem descritiva e histórica da literatura.

Figura 1 - Sumário da obra “Se liga nas linguagens – Português”

Sumário	
LITERATURA	9
Capítulo 1 O texto literário	10
Movimentos literários.....	10
Contexto histórico e historiografia.....	11
A importância da biblioteca cultural.....	12
Desafio de linguagem – Produção de fala pública formal.....	13
Capítulo 2 Gêneros literários: o épico, o dramático e o lírico	15
A teoria clássica dos gêneros.....	16
Gênero épico: narrativa da grandiosidade.....	16
O gênero épico na modernidade.....	17
Gênero dramático: a arte da ação.....	17
A tragédia e a comédia.....	17
Gênero lírico: a expressão do eu.....	18
Características do poema.....	18
Desafio de linguagem – Produção de gif.....	21
Capítulo 3 A herança portuguesa	22
• Infográfico: Trovadorismo – Humanismo – Classicismo.....	23
Poesia lírica: o amor em três tempos.....	24
Trovadorismo: as cantigas medievais.....	24
As cantigas de amor.....	24
As cantigas de amigo.....	25
Humanismo: a poesia palaciana.....	26
Desafio de linguagem – Produção de poema.....	26
Classicismo: a lírica de Camões.....	27
O teatro no Humanismo: Gil Vicente.....	28
A epopeia portuguesa: Os Lusíadas.....	29
Um personagem marcante: o Velho do Restelo.....	29
Capítulo 4 Quinhentismo: escritos sobre um outro mundo	34
A carta de Caminha.....	35
Desafio de linguagem – Produção de fala pública formal.....	37
• Quadro síntese dos movimentos literários brasileiros.....	38
Capítulo 5 Barroco: movimento dos contrastes	40
O dualismo típico do Barroco.....	41
Culismo versus conceitismo.....	41
O Barroco em terras portuguesas.....	42
O Barroco em terras brasileiras.....	42
Gregório de Matos: um poeta completo.....	42
Pedro Antônio Vieira: o homem da palavra.....	44
Sermões: sedução e pregação.....	44
Desafio de linguagem – Realização de performance.....	46
Capítulo 6 Arcadismo: o retorno dos clássicos	47
Desafio de linguagem – Realização de envelope e produção de gráficos.....	47
Do Classicismo ao Neoclassicismo.....	48
A luz da razão.....	48
As convenções arcades.....	48
O Arcadismo em Portugal.....	49
Bossage: poeta de tantas faces.....	49
O Arcadismo no Brasil.....	51
A poesia lírica.....	51
Tomás Antônio Gonzaga, o famoso Dirceu.....	51
A poesia épica.....	53
Santa Rita Durão e Basílio da Gama: a temática indígena.....	53
Capítulo 7 Romantismo: um movimento plural	56
Um movimento de muitas faces.....	57
Desafio de linguagem – Produção de podcast.....	58
• Mapa mental: Romantismo: contexto histórico.....	59
Romantismo em Portugal.....	60
Camilo Castelo Branco: o novelista ultrarromântico.....	60
O Romantismo no Brasil.....	63
A poesia romântica.....	63
Primeira geração: os poetas nacionalistas.....	63
Gonçalves Dias: a poesia épica.....	63
Segunda geração: os ultrarromânticos.....	64
Alvares de Azevedo: o cardel romântico.....	64
Tercera geração: a poesia social.....	65
Castro Alves: “o poeta dos escravos”.....	65
A prosa romântica.....	67
O romance indianista: o encontro de raças.....	67
O romance regionalista: retrato do interior.....	69
O romance liberto: a representação da Corte.....	69
Desafio de linguagem – Contação de histórias.....	70
Desafio de linguagem – Produção de playlist.....	73
Capítulo 8 Realismo-Naturalismo: literatura em diálogo com a ciência	74
Realismo: a “verdade verdadeira”.....	75
• Mapa mental: Realismo-Naturalismo: contexto histórico.....	76
A busca da análise objetiva do real.....	77
Naturalismo: um tipo de Realismo.....	78
Desafio de linguagem – Produção de HQ.....	79
Realismo em Portugal: jovens ao ataque.....	80
Eça de Queiroz: o crítico português.....	80
O Realismo-Naturalismo no Brasil: dois focos e dois mundos.....	83
Machado de Assis: um homem crítico.....	83
O Realismo particular de Machado.....	83
As farsas do autor.....	84
Memoirs pitorescos de Brás Cubas: ruptura e inovação.....	84
Aluísio Azevedo: retratista de coletividades.....	85
O cortijo: o romance do coletivo.....	86
Desafio de linguagem – Produção de podcast.....	90
Capítulo 9 Parnasianismo e Simbolismo: a poesia de fim de século	91
Parnasianismo: a arte pela arte.....	92
O Parnasianismo no Brasil.....	92
A triade parnasiana.....	92
Simbolismo: novo mergulho na subjetividade.....	94

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2022, p.6).

⁹ O mercado editorial de livros didáticos no Brasil é altamente concentrado e regulado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o que, embora democratize o acesso ao material, também padroniza os conteúdos e silencia discussões que confrontam o cânone tradicional. Nesse contexto, é recorrente que os autores desses livros sejam também professores universitários que ocupam posições de destaque nas áreas de Letras e Educação. Paradoxalmente, muitos desses acadêmicos mantêm-se atrelados a paradigmas eurocêntricos e a uma abordagem conteudista da literatura, ignorando os avanços dos estudos culturais, pós-coloniais, de gênero e de raça que vêm consolidando-se nas últimas décadas. Ao negligenciar a inserção de vozes plurais e a urgência de uma formação crítica, colaboram com a perpetuação de um currículo que, apesar das mudanças legais, ainda resiste à diversidade epistêmica e representacional que a contemporaneidade exige.

No contexto do Novo Ensino Médio, esse cenário torna-se ainda mais alarmante. Essa obra infelizmente não condiz com a reorganização curricular prevista pela reforma, a carga horária destinada à disciplina de Língua Portuguesa foi drasticamente reduzida em muitas redes estaduais. Como é o caso do Estado da Bahia, onde o componente conta, em algumas séries, com apenas duas aulas semanais de 50 minutos. Essa limitação impõe um desafio quase intransponível para o cumprimento do currículo previsto, que exige o desenvolvimento de múltiplas competências envolvendo leitura, produção textual, análise linguística e estudos literários. É ilusório supor que, com esse tempo exíguo, seja possível não apenas garantir o acesso à diversidade textual e ao letramento literário, mas também implementar projetos interdisciplinares, desenvolver metodologias ativas e promover práticas pedagógicas transformadoras.

O livro didático, nesse contexto, passa a exercer uma função quase exclusiva na organização das aulas o que, longe de solucionar o problema, pode reforçar abordagens conteudistas e fragmentadas. Como ressalta Colomer (2007), a formação do leitor requer mediação contínua e intencionalidade pedagógica, o que demanda tempo e espaços que favoreçam a escuta, a fruição estética e a construção de sentido. Reduzir o ensino da língua e da literatura a blocos de escolas literárias com horários de aula insuficientes é comprometer o direito à leitura como experiência formativa, ética e cidadã.

Essa marginalização da literatura no espaço escolar também revela um equívoco conceitual: tratá-la como conteúdo exclusivo da disciplina de Língua Portuguesa. Ao contrário, a literatura é linguagem, é memória, é política, e portanto, atravessa todos os campos do saber. Como defende Roland Barthes (2004), “a literatura não pertence a nenhuma ciência, a nenhuma disciplina: ela está no centro; ela cabe em todas as aulas” (p. 20). Essa visão rompe com a compartimentalização do conhecimento e reafirma o potencial transdisciplinar da literatura, capaz de dialogar com a História, a Sociologia, a Filosofia, as Artes e até mesmo com as Ciências da Natureza. Para os estudantes, especialmente aqueles pertencentes às camadas populares, essa abordagem transdisciplinar não é apenas uma estratégia metodológica, mas uma necessidade formativa. Em um mundo cada vez mais fragmentado e desigual, é urgente que a escola ofereça experiências educativas que ajudem os jovens a compreenderem a complexidade da realidade, conectando saberes, identidades e sentidos. Incorporar a literatura de forma transversal e integrada ao currículo, portanto, não é apenas um gesto pedagógico, mas um compromisso ético com a formação crítica, sensível e plural dos sujeitos.

Contudo, a essa estrutura curricular tradicional, ao enfatizar a linearidade histórica das escolas literárias, frequentemente privilegia o ensino de conteúdos teóricos e classificatórios em detrimento da experiência estética da leitura. Nesse modelo, a literatura é tratada como objeto de estudo e não como sua dimensão artística, o que limita a vivência do texto como expressão da subjetividade humana e da realidade social. Como afirma Colomer (2007), a leitura escolar muitas vezes reduz-se à decodificação e ao domínio de estratégias analíticas, afastando o aluno do prazer estético e da fruição simbólica que a literatura pode proporcionar. O uso de trechos isolados das obras (prática recorrente nos livros didáticos) empobrece a leitura e impede o contato integral com a narrativa, os personagens e os conflitos desenvolvidos ao longo do texto. Essa fragmentação compromete a construção de sentido e a imersão no universo simbólico da obra. Como destacam Bordini e Aguiar (1988), o texto literário precisa ser experienciado em sua totalidade para que o leitor possa estabelecer uma relação afetiva e crítica com o que lê.

Outro aspecto relevante é a fixação nos “clássicos do cânone”, geralmente escritos por autores brancos, homens e pertencentes às elites, o que contribui para a invisibilização das produções literárias afro-brasileiras, indígenas e femininas. Essa seleção restrita reforça uma visão limitada, homogênea e excludente da literatura nacional. Tal exclusão não é neutra: ela está imbricada em disputas simbólicas e relações de poder que atravessam o campo educacional. Nesse sentido, torna-se pertinente recorrer à reflexão de Michel Foucault (1995), que, ao discutir as engrenagens do saber e do poder em *Microfísica do poder*, evidencia como determinadas vozes são autorizadas a falar e outras são silenciadas em diferentes campos do conhecimento. Para o autor:

Não se trata de uma relação de poder entre um sujeito e um objeto, ou entre um indivíduo e outro, mas de um jogo de forças que atravessa os indivíduos, distribuindo-se sobre eles de tal forma que os constitui. O poder não é algo que alguém tenha, mas que circula em todas as relações sociais, e é por meio dele que as práticas sociais são organizadas. O poder está em toda parte, porque vem de todas as partes, e é isso que garante sua eficácia (Foucault, 1995, p. 36).

Para Foucault, as relações de poder estão presentes em todas as esferas sociais, e o saber (como a literatura) é um instrumento central nesse jogo de poder. A literatura na escola, ao silenciar as vozes das minorias e reforçar um único ponto de vista dominante, acaba funcionando como uma forma de controle social, mantendo a ordem estabelecida e perpetuando a marginalização das vozes dissidentes. A fragmentação do texto literário e a ênfase em uma leitura mecanicista refletem essa lógica de poder, em que o controle sobre o conhecimento é também um controle sobre a subjetividade dos indivíduos.

Portanto, é imprescindível repensar o papel da escola na formação do leitor literário, superando o paradigma da leitura como mera decodificação de informações para alcançar uma prática mais crítica, inclusiva e significativa. Nesse sentido, a noção de *Cultura letrada*, conforme discutida por Márcia Abreu (2014), revela que os modos de ler, escrever e legitimar a literatura são historicamente construídos e atravessados por relações de poder. O acesso à leitura literária, longe de ser neutro ou universal, está vinculado a escolhas sociais que determinam quem lê, o que se lê e de que forma se lê. É preciso, portanto, permitir que os estudantes se reconheçam nas histórias que leem, ampliando o repertório de vozes, narrativas e estéticas presentes no espaço escolar. A literatura deve ser compreendida não apenas como objeto de aprendizagem, mas como prática de resistência e de emancipação simbólica, capaz de questionar silenciamentos históricos e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

2.2.1 Formação do leitor literário, a literatura e a sociedade

A formação do leitor literário vai além da decodificação de palavras ou da identificação de elementos formais do texto. Ler literatura é estabelecer uma relação estética, simbólica e subjetiva com o mundo por meio da linguagem. Essa prática, no entanto, demanda mediação pedagógica sensível, intencional e comprometida com o desenvolvimento de leitores autônomos, capazes de refletir criticamente sobre sua realidade e suas experiências individuais e coletivas.

De acordo com Rildo Cosson (2006), o leitor literário é aquele que lê com competência estética e crítica, sendo capaz de articular o texto com seu repertório de mundo. Nesse processo, a leitura literária torna-se uma atividade interpretativa, que envolve empatia, imaginação, análise e posicionamento diante dos sentidos mobilizados pelas obras. A literatura, portanto, não forma apenas leitores, mas também sujeitos sociais, políticos e históricos.

A formação desse leitor, no entanto, encontra desafios na prática escolar. Muitas vezes, o ensino de literatura está preso a métodos tradicionais, desvinculados da realidade dos estudantes, sem espaço para a escuta ativa e a valorização dos seus saberes e que ambas precisam caminhar juntas, alimentando uma educação que reconhece os sujeitos como produtores de sentidos e protagonistas do seu processo formativo.

Nesse sentido, a literatura pode e poderá ser compreendida como um meio de transformação. Antonio Candido (2004) defende que o “acesso à literatura é um direito humano,” pois ela contribui para a formação da sensibilidade, da ética e da consciência crítica. A ausência ou o empobrecimento dessa experiência no contexto escolar configura não apenas uma perda cultural, mas também uma forma de exclusão simbólica.

Assim, a leitura literária possibilita o contato com diferentes formas de viver, pensar e sentir o mundo. É por meio dela que o leitor entra em contato com outras vozes, experiências e culturas, ampliando seu horizonte de compreensão sobre si e sobre o outro. Como destaca Colomer (2007), a literatura é um território fértil para a construção de valores democráticos e para a formação de uma cidadania mais sensível às diferenças.

Entretanto, a formação do leitor literário não pode se limitar a técnicas de análise textual ou à identificação de temas. É necessário promover experiências reais de leitura, que respeitem o tempo do leitor, que valorizem sua interpretação e que o convidem ao diálogo com os textos e com seus colegas. Metodologias como rodas de leitura, clubes do livro, escrita criativa e dramatizações são caminhos eficazes para criar vínculos afetivos com a literatura e fortalecer a comunidade leitora.

Nesse contexto, o papel do professor é fundamental. Mais do que transmissor de conteúdos, o educador deve atuar como mediador da leitura, criando situações em que o estudante possa se aproximar dos textos de forma significativa. Cosson (2006) reforça que a mediação é um ato intencional, que exige planejamento, escuta e sensibilidade. A leitura orientada por um mediador sensível potencializa a experiência estética e ajuda o estudante a construir seu próprio percurso interpretativo.

Além disso, é preciso considerar a centralidade da literatura como direito social, como afirma Marisa Lajolo (2003). Em uma sociedade marcada por desigualdades históricas e exclusões simbólicas, o acesso à literatura é uma ferramenta de democratização cultural. A escola, portanto, precisa assumir a responsabilidade de garantir que todos os estudantes tenham contato com obras literárias plurais, que representem diferentes culturas, gêneros, classes e etnias.

A literatura não apenas espelha a sociedade, mas também a contesta, a reimagina e a reescreve. Como aponta Antoine Compagnon (2009), a leitura literária nos permite sair do senso comum, exercitando a dúvida, a curiosidade e o pensamento crítico. O autor destaca: “A leitura literária é um exercício de liberdade, um convite à interpretação, à construção de sentido — sempre múltiplo e inacabado” (Compagnon, 2009, p. 91).

Além disso, é fundamental que os textos escolhidos estejam em sintonia com a realidade sociocultural dos estudantes. O apagamento das vozes negras, indígenas, femininas e periféricas da sala de aula compromete a construção de um leitor plural, reflexivo e representado. Incluir autores e autoras afro-brasileiros(as) e obras que abordem temas sociais imprescindíveis é um passo decisivo para formar leitores críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

2.2 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E O ENSINO DE LITERATURA

A presença da literatura afro-brasileira na escola é uma demanda urgente de adequação curricular, reparação histórica e construção de uma educação antirracista. Apesar da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, ainda são tímidas as ações efetivas para integrar a produção literária de autoria negra ao cotidiano escolar, de forma estruturada, contínua e qualificada. Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003):

A valorização da história e cultura afro-brasileira e africana é condição para a efetivação do direito de todos à educação de qualidade, e para o reconhecimento da contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira. A presença da temática negra nos currículos deve extrapolar os limites do folclore, das festividades e da superficialidade, sendo tratada como componente estrutural da formação do sujeito. (Silva, 2003, p. 15).

Silva (2003) orienta uma compreensão crítica e transformadora do currículo escolar, que ultrapassa abordagens pontuais e propõe uma reestruturação profunda. Não se trata apenas de inserir autores negros no acervo, mas de promover uma reorganização epistemológica que viabilize um currículo antirracista. Nesse horizonte, a literatura afro-brasileira assume papel central ao confrontar estruturas discursivas hegemônicas e afirmar novas formas de representação simbólica.

Moema Parente Augel (2007), ao refletir sobre os desafios da literatura afrodescendente no Brasil, chama atenção para a necessidade de reconhecer essa produção como parte integrante da história literária nacional. Para a autora, “o silenciamento da produção literária de negros no Brasil foi tão eficaz que por muito tempo se falou da inexistência de uma literatura negra brasileira” (Augel, 2007, p. 93). Tal invisibilidade revela-se como uma estratégia histórica de exclusão que precisa ser enfrentada no ambiente escolar, a fim de garantir uma educação que valorize a pluralidade de vozes.

Nesse sentido, o apagamento simbólico da população negra nas representações literárias canonizadas contribui para a perpetuação do racismo estrutural. Frantz Fanon, ao

discutir a linguagem como instrumento de opressão e de construção da identidade, afirma que o sujeito negro, ao ser colonizado pela língua e pela cultura do opressor, é desumanizado e afastado de suas ancestralidade e subjetividade. Em sua obra *Pele negra, máscaras brancas*, ele denuncia:

O homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito. [...] Levá-lo a falar petit-nègre é aprisioná-lo a uma imagem, embebê-lo, vítima eterna de uma essência, de um aparecer pelo qual ele não é responsável (Fanon, 2008, p. 34-47).

A reflexão de Fanon nos convoca a pensar o ensino de literatura como um campo de disputa simbólica, no qual se reproduzem ou se enfrentam as violências epistêmicas herdadas do colonialismo. Quando a escola ignora ou subalterniza a produção literária afro-brasileira, ela reforça um projeto de silenciamento cultural, sustentado por uma linguagem colonizada que cristaliza estereótipos e nega a complexidade das identidades negras.

Nesse cenário, a proposta *fanoniana* de ruptura com os paradigmas eurocentrados e de reapropriação do discurso por sujeitos historicamente marginalizados dialoga com os princípios da decolonialidade. Para Fanon, descolonizar não é apenas um ato político, mas também simbólico: é devolver à população negra os meios de narrar-se a partir de sua própria experiência histórica, cultural e linguística. Tal perspectiva exige da escola um compromisso com a valorização de uma literatura que desestabilize o cânone, que afirme outras cosmo percepções e que inscreva no currículo as memórias, dores e conquistas de sujeitos negros.

Ampliando esse debate para o campo da decolonialidade, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres argumenta que a colonialidade não se encerra com o fim do colonialismo histórico, mas persiste como estrutura de poder, saber e ser. Segundo ele, vivemos sob a lógica da "colonialidade do ser", na qual os corpos racializados são marcados pela negação ontológica, ou seja, pela exclusão de sua humanidade plena. Tal lógica se materializa em sistemas educativos que continuam reproduzindo epistemologias eurocentradas, relegando saberes e experiências negras à margem do conhecimento legítimo. Maldonado-Torres (2007) afirma que “a colonialidade é a sombra constante do projeto moderno de humanidade”, e, por isso, descolonizar o currículo é um imperativo ético. O autor nos oferece, assim, as bases para pensar uma educação que enfrente o epistemicídio e promova a pluralidade epistêmica como fundamento da justiça social.

Nesse mesmo horizonte, Angela Davis (2016), em *Mulheres, raça e classe*, propõe uma análise interseccional das opressões, denunciando como o racismo, o sexismo e o

classismo se entrelaçam nos dispositivos de exclusão. Davis destaca que o projeto de silenciamento da população negra não se dá apenas por meio da violência física, mas também pelo apagamento cultural e simbólico, operado pelas instituições, incluindo assim, a escola. Para a autora, a ausência de narrativas negras no espaço escolar não é um descuido, mas parte de uma lógica que historicamente associou o conhecimento à branquitude e excluiu os saberes produzidos por mulheres, pessoas negras e pobres. Ao refletir sobre os impactos desse silenciamento na formação subjetiva, Davis enfatiza que reconfigurar o currículo é uma estratégia de resistência, que possibilita novas formas de pensar a história, a linguagem e o futuro. Incluir a literatura afro-brasileira, portanto, é romper com o ciclo de exclusão e criar possibilidades de reconhecimento, pertencimento e empoderamento.

O feminismo negro, nesse contexto, é entendido como um referencial político e epistemológico que articula as dimensões de raça, gênero e classe, denunciando as formas múltiplas e simultâneas de opressão vivenciadas por mulheres negras. Diferentemente de vertentes feministas hegemônicas, que historicamente invisibilizaram as experiências de mulheres racializadas, o feminismo negro propõe uma abordagem interseccional e situada, na qual o corpo, a memória e a ancestralidade são centrais na produção de conhecimento. Como afirma Sueli Carneiro (2003), essa perspectiva é fundamental para o enfrentamento das desigualdades no Brasil, pois reconhece que o racismo e o sexismo estruturam a sociedade de maneira entrelaçada. Já Lélia Gonzalez (1984) concebe o "lugar de fala" da mulher negra como espaço político insurgente, em que a linguagem, a cultura e a história são reapropriadas como formas de resistência. Angela Davis (2016) reforça que a luta antirracista precisa ser indissociável da crítica ao patriarcado e ao capitalismo, e que o feminismo negro não apenas denuncia, mas também constrói alternativas de existência mais justas e solidárias. No campo da literatura, essas ideias se manifestam em textos que deslocam o olhar eurocentrado e masculino, promovendo uma estética do vivido e uma ética do cuidado, da coletividade e da reescrita da história a partir das margens.

À luz dessas reflexões, destaca-se também a contribuição do filósofo Lewis R. Gordon, que em sua obra *Existential Africana: Understanding Africana Existential Thought* (2000), aprofunda o debate iniciado por Fanon ao formular o conceito de “problema da consciência negra” (the problem of black consciousness). Para Gordon, a modernidade ocidental produziu não apenas uma hierarquia racial visível nas estruturas sociais, mas também um sistema filosófico que exclui o sujeito negro da condição de pensador e ser consciente. A consciência negra, nesse contexto, é problematizada e deslegitimada como

lugar de produção de pensamento, sendo constantemente situada à margem das tradições epistêmicas hegemônicas.

Gordon ainda argumenta que, enquanto os sujeitos brancos são considerados naturalmente capazes de formular ideias abstratas, os negros são reduzidos a corpos marcados pela emoção, pela violência ou pela resistência, mas raramente reconhecidos como sujeitos racionais e produtores legítimos de conhecimento. Ele afirma que o racismo opera não apenas materialmente, mas também ontologicamente, negando ao negro a possibilidade de se perceber como sujeito pleno. Nesse sentido, a filosofia da existência africana proposta por Gordon busca reivindicar a consciência negra como dimensão legítima do pensamento, inserida em uma experiência situada, mas com validade universal.

Em diálogo com Fanon, Gordon compreende que descolonizar o pensamento implica romper com a filosofia desumanizadora do mundo colonial-moderno. Aplicado ao contexto educacional, esse pensamento exige um currículo que legitime as experiências negras como base para a produção de saberes, reconhecendo o valor epistêmico de suas narrativas, sua memória histórica e sua agência intelectual. Assim, o ensino da literatura afro-brasileira, ao deslocar o eixo eurocêntrico do conhecimento, torna-se uma ferramenta potente de reconstrução da consciência, da subjetividade e da dignidade dos sujeitos negros.

É nesse gesto de ruptura e reconstrução que bell hooks¹⁰ (1994), em *Ensinando a transgredir*, propõe uma pedagogia que recuse a falsa neutralidade da educação tradicional e assume o afeto, o corpo, a escuta e a experiência como elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem. Para hooks, ensinar é um ato político e espiritual, e a sala de aula pode tornar-se um espaço de libertação quando rompe com hierarquias de saber e promove a escuta das vozes historicamente silenciadas. A autora afirma: “A educação como prática da liberdade é aquela que capacita os estudantes a se apropriarem criticamente de seu próprio aprendizado”. Em diálogo com Fanon e os autores decoloniais, hooks reforça que transformar o currículo é transformar o modo como se concebe o conhecimento, o sujeito e o mundo. A literatura afro-brasileira, nesse contexto, não entra como apêndice, mas como centro estruturante de um projeto pedagógico comprometido com a emancipação e a justiça social.

¹⁰ **bell hooks** (grafado em letras minúsculas por escolha da própria autora) é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins. A opção pela não capitalização do nome é um posicionamento político e estético que visa deslocar o foco da figura da autora para o conteúdo de suas ideias, priorizando a coletividade sobre o individualismo autoral.

Dessa forma, a presença constante, crítica e qualificada da literatura afro-brasileira nos currículos escolares não é apenas uma demanda ética ou política, é uma necessidade epistêmica. Trata-se de um gesto de enfrentamento ao epistemicídio, à colonialidade do saber e à negação do outro. Ao inserir essas vozes na escola, desloca-se o olhar, reconfiguram-se as referências e permite-se que outros mundos sejam possíveis. Incorporar tais perspectivas no ensino literário representa um passo decisivo na construção de um currículo afrocentrado e de uma educação mais justa, plural e emancipadora.

É sob essa perspectiva que Conceição Evaristo propõe a noção de *escrevivência*, um conceito que transcende a estética da escrita e adentra o campo da memória coletiva, da ancestralidade e da insurgência. Segundo a autora:

A *escrevivência* não se encerra apenas em relatar experiências vividas, mas busca ecoar as vozes que foram silenciadas pela história oficial. É uma escrita que atravessa o corpo, que sangra, que cura e que denuncia. [...] Escrever, para mim, é transgredir os silêncios impostos pela história. É fazer da palavra um lugar de existência, de memória e de reexistência (Evaristo, 2005, p. 37/60).

A *escrevivência* não se limita a um testemunho autobiográfico, mas constitui uma prática literária e política que se inscreve nos corpos e nas histórias de sujeitos historicamente marginalizados. Ao articular *vivência* e *escrita*, Conceição Evaristo subverte as narrativas dominantes e institui um espaço discursivo onde a experiência da mulher negra se torna central, não como exceção, mas como epistemologia. A palavra escrita se transforma, assim, em resistência: ela denuncia os silenciamentos impostos pelo racismo estrutural, mas também afirma a potência da memória como gesto de reexistência. Desse modo, *escrevivência* é, simultaneamente, estética e ética; é o ato de escrever-se no mundo, reinscrevendo identidades negadas e reelaborando, pela linguagem, sentidos de pertencimento e dignidade.

Como destaca ainda, Rosemere Ferreira da Silva (2017), os textos de autoras negras como Evaristo mobilizam uma estética ancorada em fundamentos existenciais e políticos:

Não faz sentido para essas mulheres escrever literatura despida de um fundamento filosófico e político, cuja ação não suscite dos sujeitos envolvimento direto com a forma como se entendem no mundo [...] A literatura passa a ser uma estratégia de compreensão do mundo. (Silva, 2017, p. 9).

Essa dimensão ética da literatura exige do educador o compromisso com uma mediação sensível, que reconheça a escrita de mulheres negras como lugar de produção de conhecimento, de elaboração simbólica da dor e da afirmação da vida. Ao trabalhar com textos de autoras negras, o docente cria espaços de escuta e de debate sobre temas como racismo, empoderamento, identidade e justiça social.

Tal abordagem, quando ampliada para o campo da crítica literária, evidencia a necessidade de questionar os referenciais que sustentam o cânone tradicional. Eduardo Assis Duarte (2011), ao mapear a produção literária afro-brasileira e seu tratamento pela crítica, afirma que a resistência ao reconhecimento dessas obras está ligada a uma concepção de literatura ainda presa a cânones brancos e eurocentrados. Para o autor, é preciso superar “as armadilhas da leitura monocultural” e compreender a literatura afro-brasileira como projeto estético, político e civilizatório, “que fala a partir de outras memórias, outros corpos e outras cosmopercepções” (Duarte, 2011, p. 29).

Portanto, a inserção da literatura afro-brasileira no ensino não deve ser pontual, mas estruturante. Ela deve integrar o currículo como elemento formativo essencial à construção de uma escola democrática, plural e comprometida com a superação das desigualdades étnico-raciais. Um currículo verdadeiramente antirracista é aquele que reconhece a diversidade como potência e promove a representatividade como prática cotidiana de valorização das vozes silenciadas.

2.2.1 Por uma literatura afro-brasileira de qualidade na escola

Garantir o acesso à literatura afro-brasileira no espaço escolar não pode se restringir a iniciativas pontuais, nem se limitar a práticas comemorativas ou a conteúdos periféricos. Trata-se de uma exigência ética, política e pedagógica, que visa não apenas diversificar o currículo, mas construir uma escola efetivamente antirracista. A literatura, nesse contexto, é compreendida como prática social e simbólica que contribui para a formação estética, crítica e identitária dos estudantes.

Uma literatura afro-brasileira de qualidade, como propõe esta pesquisa, é aquela que rompe com estereótipos, valoriza a oralidade, inscreve experiências negras na centralidade do discurso literário e proporciona uma leitura do mundo sensível à pluralidade de vozes e existências. Para tanto, é necessário que as escolas assegurem condições materiais, formação docente continuada e intencionalidade pedagógica para trabalhar com essas produções de maneira sistemática e integrada ao projeto político-pedagógico. Como destaca Silva (2022, p. 17),

A literatura afro-brasileira não deve ocupar um lugar de exceção na escola, mas sim de presença. A sua qualidade não está apenas na estética da linguagem, mas na potência ética de elaborar narrativas que confrontam o silêncio histórico e projetam possibilidades de existência para sujeitos historicamente marginalizados.

Essa presença constante e qualificada da literatura afro-brasileira no currículo está prevista em documentos normativos, como o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). No entanto, sua efetivação depende da mobilização crítica dos educadores e da proposição de práticas pedagógicas que rompam com a lógica tradicional do cânone excludente. Como afirma Sueli Carneiro (2003, p. 76):

[...]a presença da produção intelectual e artística do negro na escola rompe com a lógica monocultural que sustenta o racismo. Valorizar essa produção é um gesto de reconhecimento da humanidade e da dignidade de um povo, muitas vezes historicamente colocado à margem do processo civilizatório.

Nesse sentido, é fundamental que o trabalho com a literatura afro-brasileira não se reduza a obras que abordem exclusivamente o sofrimento e a violência. A inserção dessas narrativas deve contemplar também temas como ancestralidade, afetos, espiritualidade, alegria, conquistas e práticas de resistência cotidiana. A superação da “literatura da dor”, embora relevante, não pode ser o único eixo de representação das subjetividades negras. Como enfatiza Nilma Lino Gomes (2017), ao analisar a atuação do movimento negro no campo educacional, o reconhecimento de saberes e produções culturais negras precisa ser compreendido como parte de um projeto político de reconfiguração curricular e de afirmação identitária. Para a autora:

O movimento negro educador, em sua trajetória, denunciou não apenas o racismo na escola, mas também propôs um novo projeto de sociedade, no qual a escola seja espaço de escuta, valorização e transformação. A inserção da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos é parte desse projeto coletivo de emancipação (Gomes, 2017, p. 29).

Assim, não basta incluir conteúdos afro-brasileiros nos currículos escolares de maneira superficial ou pontual. A proposta do movimento negro educador, como mostra Gomes, exige uma transformação profunda na estrutura pedagógica e simbólica da escola, deslocando-a de uma posição eurocêntrica para um espaço de valorização da diversidade epistêmica. Ao ampliar o letramento literário por meio da literatura afro-brasileira, o professor precisa garantir o acesso a narrativas que expressem as múltiplas dimensões da existência negra, para além da dor, reconhecendo o corpo negro como produtor de saberes, afetos e práticas de liberdade.

Nesse percurso, a contribuição da professora e pesquisadora Florentina Souza é incontornável. Ao refletir sobre a presença da cultura afro-brasileira no espaço escolar, Florentina enfatiza que a escola precisa assumir a pluralidade cultural como princípio formativo e não como concessão. Segundo ela, o que está em jogo é o enfrentamento das lógicas de exclusão que ainda operam no currículo, no imaginário institucional e nas práticas

pedagógicas cotidianas. Para Florentina (2010), valorizar a cultura afrodescendente é valorizar também “formas outras de narrar, de existir e de ensinar”, afirmando uma pedagogia que dialogue com os saberes comunitários, os territórios negros e as estéticas ancestrais.

Ao lado de Nilma Lino Gomes, Florentina Souza aponta para a necessidade de uma educação comprometida com a justiça cognitiva, que reconheça a centralidade das experiências negras na constituição da identidade nacional e promova uma leitura literária crítica, afetiva e emancipada. Essa articulação entre saber, estética e política tornam-se essencial para formar leitores capazes de compreender a literatura como prática de libertação e resistência.

A obra de autoras como Carolina Maria de Jesus, Cristiane Sobral, Elizandra Souza, Conceição Evaristo, Jarid Arraes, e tantas outras que constroem a literatura afro-brasileira contemporânea reflete essa pluralidade de vozes. Seus textos propõem um diálogo profundo entre estética e política, oferecendo narrativas em que mulheres negras não são apenas denunciadoras da exclusão, mas também criadoras de mundos simbólicos que reconstróem a história por outros prismas. Ao trabalhar com essas produções no espaço escolar, o/a docente propicia ao estudante negro/a a possibilidade de se ver representado na literatura e ao estudante não negro a oportunidade de descolonizar seu olhar e ressignificar sua posição no mundo.

Contudo, é importante reforçar que a literatura afro-brasileira não é um fenômeno recente ou emergente. Como destaca Eduardo de Assis Duarte (2011), essa produção possui raízes profundas e uma trajetória histórica marcada por rupturas, continuidades e invisibilizações. Em seu ensaio *O conceito de literatura afro-brasileira*, o autor propõe uma definição que reconhece a especificidade de uma literatura produzida por escritores negros e que tematiza, de forma recorrente, as experiências da população negra no Brasil. Para ele, trata-se de um campo literário legítimo, com autores atuantes desde o século XIX, como Luiz Gama, simbolizando o elo entre literatura e luta política, até a contemporaneidade, com vozes como Conceição Evaristo, Cuti, Miriam Alves e Geni Guimarães.

Duarte estrutura essa literatura em três momentos históricos: o primeiro, marcado por escritores negros do século XIX e início do XX, como Maria Firmina dos Reis e Cruz e Sousa, que já abordavam questões raciais em meio à lógica de um cânone branco; o segundo, a partir das décadas de 1970 e 1980, com a ação dos movimentos negros e das publicações marginais; e o terceiro, que se consolida nos anos 2000, com a valorização das autorias negras em prêmios literários, programas educacionais e políticas afirmativas. Essa

periodização reforça que a produção literária afro-brasileira constitui um projeto estético e político de longa duração, ainda que sistematicamente silenciado pelas instituições culturais e educacionais.

A presença contínua dessa tradição na escola, portanto, não deve ser encarada como novidade ou modismo curricular, mas como parte de um movimento histórico de reivindicação por reconhecimento, justiça epistêmica e valorização da alteridade. Nesse contexto, a literatura afro-brasileira não apenas amplia o repertório estético dos estudantes, mas também convoca a escola a rever as formas como constrói o “outro” em seu currículo e em suas práticas. Como alerta Frantz Fanon, a alteridade negra foi sistematicamente construída como diferença negativa, como ausência de humanidade, como corpo a ser silenciado. Incorporar essa literatura ao ensino é, portanto, um gesto de ruptura com essa lógica, pois valoriza um repertório que se constituiu apesar da exclusão e da marginalização, que agora exige espaço para formar leitores críticos, conscientes e capazes de reconhecer no outro, em sua diferença e ancestralidade, uma potência formativa e civilizatória. Nesse sentido, inserir a literatura afro-brasileira de forma contínua e estruturada no currículo significa disputar os espaços de legitimação do saber, subvertendo a lógica colonial do silenciamento e promovendo o reconhecimento da diversidade e da alteridade como fundamentos de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Esse posicionamento encontra ressonância também nos estudos de Patricia Hill Collins, especialmente em sua obra *Black Feminist Thought* (2000), no qual a autora enfatiza que a produção de conhecimento negro e feminino é historicamente deslegitimada por um sistema epistemológico que privilegia a experiência branca e masculina. Collins defende que as experiências vividas por mulheres negras constituem um campo legítimo de saber e que a educação deve acolher essas vozes como parte do repertório crítico da formação cidadã. Para ela, é preciso desafiar o que chama de “controle epistêmico”, garantindo às populações negras o direito de narrar-se a partir de suas próprias categorias, histórias e afetos.

Para que essas práticas se concretizem, é imprescindível que os docentes estejam preparados não apenas tecnicamente, mas também politicamente, para compreender a especificidade dessas produções, seus modos próprios de narrar e os repertórios culturais que as atravessam. Uma abordagem sensível e crítica demanda que o educador vá além da leitura textual, promovendo atividades que articulem análise literária, leitura de mundo e práticas de escuta, oralidade e produção de sentido.

Portanto, uma literatura afro-brasileira de qualidade na escola implica políticas públicas efetivas, formação docente crítica, mediação pedagógica engajada e práticas

curriculares que reconheçam o valor formativo dessas produções. Trata-se de um projeto de educação emancipadora, que, ao valorizar a pluralidade de vozes, contribui para a construção de uma escola democrática, inclusiva e profundamente comprometida com a equidade racial.

2.3 O JOGO COMO FERRAMENTA DIDÁTICO PEDAGÓGICA DO TEXTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO

O jogo, como prática social e cultural, antecede a própria sistematização da educação escolar. Presente em diferentes sociedades e tempos históricos, ele tem desempenhado múltiplas funções: ritualísticas, terapêuticas, educativas, simbólicas e políticas. A concepção clássica de jogo como fenômeno humano fundamental pode ser observada em *Homo Ludens*, de Johan Huizinga (2014), em que o autor defende que o jogo antecede a própria cultura. Já Roger Caillois (1990), ao categorizar os jogos em formas como *agon* (competição), *alea* (sorte), *mimicry* (simulação) e *ilinx* (vertigem), buscou compreender suas estruturas e significados sociais. Apesar disso, como aponta Aaron Trammell (2024), ambos os autores elaboraram suas teorias a partir de visões marcadamente eurocêntricas e coloniais, contrapondo as culturas “civilizadas” às “primitivas” em uma hierarquia racial implícita.

Nesse contexto, pensar a ludicidade como experiência educativa exige superar essas concepções reducionistas e despolitizadas. O jogo não é apenas uma atividade voltada ao entretenimento ou à repetição de habilidades cognitivas; ele pode ser um espaço de invenção, afeto, enfrentamento simbólico e construção de subjetividades. Como observa Kishonna L. Gray (2024), os jogos constituem tecnologias interseccionais que afetam a forma como raça, gênero e classe são vividas no espaço digital e simbólico. Sua crítica, voltada especialmente para os jogos digitais, revela como esses ambientes ainda reproduzem a necropolítica colonial, transformando corpos negros em alvos descartáveis ou figuras estereotipadas, perpetuando o racismo estrutural através do consumo lúdico.

Por outro lado, o jogo também pode ser ressignificado como espaço de reexistência. Isabelle Soares (2023), ao analisar jogos de tabuleiro como *Spirit Island*, argumenta que experiências lúdicas decoloniais são possíveis quando os jogos se afastam da lógica de dominação territorial e oferecem protagonismo a povos tradicionalmente oprimidos. Tais jogos favorecem o engajamento ético e o pensamento crítico, promovendo outras formas de imaginar e habitar o mundo.

No campo educacional, os jogos ganham centralidade como ferramentas pedagógicas capazes de potencializar aprendizagens significativas. Jogos autorais, RPGs, simulações e tabuleiros educativos promovem a autonomia, a mediação coletiva, a resolução de conflitos e a construção de conhecimentos em múltiplas linguagens. Vygotsky (1984) já apontava o papel do jogo na formação das funções psíquicas superiores, especialmente através da mediação simbólica e da zona de desenvolvimento proximal. Quando contextualizados em práticas escolares intencionais e críticas, os jogos não apenas ensinam, mas também desnaturalizam saberes cristalizados e abrem espaço para a insurgência de outras epistemologias.

Dessa forma, ao integrar jogos narrativos como o RPG no ensino de literatura afro-brasileira, esta pesquisa propõe uma convergência entre ludicidade, identidade e resistência. A brincadeira aqui não é fuga da realidade, mas chave de leitura da realidade. Ao mobilizar enredos, personagens, decisões morais e éticas, o jogo torna-se um campo fértil para a reconstrução de imaginários, o enfrentamento do racismo e a valorização de trajetórias historicamente silenciadas. Como na imagem:

Figura 2 – RPG de mesa



Fonte: UNIVERSO DE APPS. [Imagem ilustrativa de jogo de RPG de tabuleiro]. Disponível em: https://universodeapps.com/jogos-rpg-de-tabuleiro/#google_vignette. Acesso em: 03 ago. 2025.

Assim, literatura afro-brasileira, ao trazer para o centro do discurso as vivências, as lutas e os saberes da população negra, especialmente das mulheres, exige estratégias pedagógicas que não apenas acolham sua complexidade, mas também rompam com práticas escolares colonizadas, distanciadas da realidade dos sujeitos. É nesse sentido que o jogo e, de forma especial, o RPG, se apresenta como ferramenta possível para uma mediação que seja ao mesmo tempo estética, política e formativa.

O RPG (Role Playing Game), ao permitir a criação colaborativa de narrativas e personagens, desloca os estudantes da condição de ouvintes passivos para agentes ativos na construção do conhecimento. Conforme defendem Andrade e Carneiro (2011), esse tipo de jogo potencializa o desenvolvimento da leitura, da oralidade e da escrita de forma articulada e contextualizada, ao mesmo tempo em que promove o trabalho em grupo e o respeito à diversidade de opiniões. A partir da incorporação de personagens inspiradas em figuras históricas negras, como as heroínas dos cordéis de Jarid Arraes, os estudantes são convidados a uma história pessoal da personagem. Por exemplo, Maria Felipa de Oliveira pode ser representada como uma personagem de liderança estratégica e combate; Tia Ciata pode assumir a função de curandeira espiritual e conselheira comunitária. Essas escolhas conectam diretamente os atributos à biografia e ao legado das figuras históricas, o jogo contribui para a valorização das identidades afrodescendentes e o fortalecimento da autoestima dos educandos.

Nesse cenário, é importante compreender o jogo, como propôs Huizinga (2014), não como um simples passatempo, mas como elemento essencial da cultura humana, uma forma de expressão simbólica que antecede inclusive a própria linguagem escrita. O autor destaca que o jogo tem regras, é livre, envolve o imaginário e cria uma realidade paralela, em que os jogadores estão imersos de forma voluntária. Esse caráter lúdico é essencial na educação, pois permite a criação de um ambiente mais afetivo, acolhedor e propício à experimentação.

A mediação do professor(a) é fundamental nesse processo. Como afirma Kishimoto (2017), o jogo na escola deve estar a serviço de objetivos pedagógicos e ser compreendido como recurso que contribui para o desenvolvimento integral do sujeito. No contexto do letramento literário, essa mediação exige intencionalidade crítica, sensibilidade para as relações étnico-raciais e compromisso com a formação de leitores conscientes e atuantes. O RPG, nesse sentido, não é apenas uma estratégia didática, mas uma linguagem pedagógica que integra emoção, pensamento e ação.

Segundo Botelho (2012), a leitura e a escrita devem ser compreendidas a partir da perspectiva do letramento, ou seja, como práticas sociais que envolvem significados, contextos e sujeitos concretos. O RPG viabiliza esse letramento ao exigir que os estudantes leiam, escrevam, escutem e falem de forma integrada, sempre em contextos ficcionais, mas ancorados em temas reais e urgentes. Ao criarem seus próprios enredos e interagirem em grupo, os alunos vivenciam uma experiência narrativa que ultrapassa os limites da sala de aula, possibilitando, como apontam Rojo e Rodrigues (2010), múltiplas formas de ler o mundo e de se posicionar diante dele.

A utilização de jogos narrativos também se conecta às demandas das novas gerações, chamadas por Prensky (2001) de "nativos digitais". Estudos como o de Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) demonstram que as tecnologias digitais, os jogos eletrônicos e as narrativas interativas exercem papel mediador importante na aprendizagem desses sujeitos. Ainda que o RPG de mesa mantenha sua estrutura analógica, a lógica de imersão e interatividade atende à necessidade de engajamento das juventudes e favorece o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Nesse mesmo sentido, Silva (2009) evidencia, em sua dissertação *O uso do RPG como tecnologia educacional: contribuições para o ensino médio*, como o RPG pode atuar como tecnologia educacional voltada para o ensino médio, promovendo a autonomia dos estudantes, incentivando a leitura crítica e facilitando a aprendizagem interdisciplinar. Os jogos (e particularmente o RPG) instigam os estudantes a argumentar, tomar decisões, analisar consequências e estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Essas habilidades são também centrais no trabalho com a literatura, especialmente quando se busca formar leitores literários competentes, sensíveis à diversidade cultural e comprometidos com a justiça social.

Para além da leitura, o RPG ativa a oralidade como prática significativa, conforme defende Izalfran Filho (2019), ao utilizar a linguagem como instrumento de negociação, persuasão e construção de sentidos coletivos. A oralidade, neste contexto, deixa de ser um resquício da cultura popular ou algo a ser domesticado pela escrita formal, e passa a ocupar um lugar legítimo como forma de expressão crítica, criativa e literária. Assim, o jogo torna-se um espaço de escuta, de fala e de protagonismo. Como aponta Irandé Antunes (2003), "é pela oralidade que o sujeito se insere no mundo, interage, negocia sentidos e constrói relações sociais e cognitivas". Nesse sentido, promover atividades que favoreçam a escuta ativa, o debate, a improvisação e a expressão oral em sala de aula é também uma forma de revalorizar práticas linguísticas muitas vezes marginalizadas pela escola. A oralidade, neste contexto, deixa de ser um resquício da cultura popular ou algo a ser domesticado pela escrita formal, e passa a ocupar um lugar legítimo como forma de expressão crítica, criativa e literária. Assim, o jogo torna-se um espaço de escuta, de fala e de protagonismo.

Pavão (2000), ao estudar mestres de RPG, mostra que o envolvimento com a leitura e a escrita se intensifica quando há motivação, desafio e liberdade criativa. No contexto escolar, essa constatação é valiosa, sobretudo quando se busca superar o desinteresse pela leitura literária. A proposta de utilizar o RPG com base em textos de autoras negras oferece não apenas um novo conteúdo, mas uma nova postura diante da literatura; uma postura que

valoriza a autoria negra, questiona os cânones e transforma a leitura em experiência de construção de mundos possíveis.

Além disso, o RPG se insere de forma profícua no escopo das metodologias ativas de aprendizagem, as quais reposicionam o estudante como protagonista do seu processo formativo. Essas metodologias valorizam a resolução de problemas reais ou simulados, a tomada de decisões, o trabalho colaborativo e a construção de saberes de forma experiencial e situada. O RPG, nesse contexto, favorece a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem por investigação, proporcionando vivências significativas que articulam conteúdo, emoção e ação. Observa que o RPG, quando orientado por um Mestre, oferece um espaço para que os estudantes construam coletivamente a narrativa e se sintam desafiados a resolver problemas com base no conhecimento adquirido e no apoio mútuo. Essa lógica também se aplica ao ensino de literatura, principalmente quando se propõe trabalhar textos afro-brasileiros que exigem escuta sensível, criticidade e conexão com as experiências dos sujeitos como na imagem a seguir:

É nesse contexto que surge o conceito de gamificação, muitas vezes confundido com o próprio jogo. Gamificar, entretanto, não é apenas jogar, mas sim aplicar elementos e dinâmicas dos jogos (como pontuação, níveis, desafios, recompensas e *storytelling*) em contextos não lúdicos, como a sala de aula, para promover maior engajamento e motivação. Segundo Deterding et al. (2011), a gamificação se constitui como uma estratégia didática que busca explorar o apelo emocional e cognitivo dos jogos para potencializar a aprendizagem.

No entanto, diferentemente de jogos fechados e com regras rígidas, o RPG permite uma flexibilidade narrativa e pedagógica, essencial para o ensino crítico e emancipador que este trabalho defende. Quando aliada à leitura de textos literários afro-brasileiros, a gamificação pode operar como mecanismo de envolvimento, mas é a ludicidade do RPG (com seus enredos abertos, múltiplas vozes e disputas simbólicas) que possibilita a formação ética e estética do sujeito-leitor, conforme propõe a BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reconhece, entre suas competências gerais, a necessidade de formar sujeitos capazes de exercer empatia, cooperação, responsabilidade e protagonismo, além de valorizar a diversidade cultural e compreender os direitos humanos. A proposta de RPG aqui apresentada se alinha diretamente a esses princípios, na medida em que promove a escuta, o trabalho em grupo, a valorização da oralidade e a construção coletiva de saberes a partir da experiência literária.

Ainda segundo a BNCC, o ensino de literatura no Ensino Fundamental e Médio deve considerar os letramentos múltiplos e a diversidade de manifestações culturais brasileiras, com ênfase para as produções de autoria negra e indígena. Dessa forma, ao trabalhar com a literatura afro-brasileira por meio de jogos narrativos, o docente não apenas cumpre uma determinação legal, mas afirma um compromisso ético com a construção de uma escola democrática, antirracista e promotora de identidades.

Portanto, integrar o RPG às práticas escolares, especialmente na abordagem de textos afro-brasileiros, é mais do que uma proposta metodológica; é um ato político-pedagógico, que conjuga ludicidade, representatividade e letramento racial em uma experiência formativa completa. O jogo, aqui, é não apenas instrumento, mas território de disputa e de reconstrução de mundos possíveis, em que o discente, sobretudo aquele historicamente silenciado, pode finalmente ser autor(a) da sua própria história.

3. VISIBILIDADE ENFRENTADA: ATUAÇÃO NEGRA E FEMININA NA SOCIEDADE

A construção da identidade das mulheres negras no Brasil é marcada por um duplo processo de invisibilização: o racismo estrutural e o sexismo. Em diversos contextos sociais (inclusive no espaço escolar), seus corpos, saberes e histórias foram sistematicamente silenciados e/ou desvalorizados. Essa marginalização, como destacam Lélia Gonzalez (1984) e Sueli Carneiro (2005), não é um equívoco histórico, mas sim parte de um projeto de dominação que estrutura as relações sociais, políticas e educacionais.

A escola, enquanto instituição social, muitas vezes reproduz essa lógica por meio do que Boaventura de Sousa Santos (2007) denomina epistemicídio: o apagamento sistemático de saberes, narrativas e produções intelectuais não-hegemônicas, sobretudo os conhecimentos oriundos das populações negras, indígenas e periféricas. Nesse sentido, as vozes femininas negras são, simultaneamente, subalternizadas e exotizadas, resultando em uma ausência-presença que é tanto simbólica quanto material.

No Brasil, essa dinâmica se agrava diante do chamado racismo à brasileira, conceito debatido por autores como Florestan Fernandes (1978) e aprofundado por Neusa Santos Souza (1983), que descrevem o modo como o preconceito racial opera de maneira velada, dissimulada e, muitas vezes, negada tanto pelo discurso oficial quanto pelas práticas cotidianas. Trata-se de um racismo que se esconde sob a máscara da cordialidade, sustentando o mito da democracia racial e dificultando, assim, seu reconhecimento e enfrentamento direto.

O sociólogo Jessé Souza (2017) também contribui para esse debate ao demonstrar como as elites brasileiras historicamente manipularam narrativas ideológicas para naturalizar desigualdades sociais e raciais, ocultando as verdadeiras estruturas de dominação por meio de discursos que culpabilizam os mais pobres e racializados pelas suas condições de vida. Para o autor, o preconceito de classe no Brasil é atravessado por uma lógica racializada, na qual o corpo negro e periférico é historicamente inferiorizado, sendo associado à ignorância, à violência e à marginalidade.

Essa negação estrutural do racismo se manifesta ainda de maneira sutil, mas potente, por meio do que Adilson Moreira (2020) conceitua como racismo recreativo, a naturalização de práticas discriminatórias em nome do humor, da cultura popular ou da tradição, muitas vezes perpetuadas em espaços escolares, familiares e midiáticos sem o devido questionamento ético. Piadas, personagens estereotipados, expressões e memes que

ridicularizam pessoas negras são reproduzidos sob o pretexto da brincadeira, perpetuando violências simbólicas que impactam diretamente a constituição da subjetividade e da autoestima de crianças, jovens e adultos negros.

É nesse contexto que a noção de lugar de fala, defendida por Djamila Ribeiro (2017), torna-se central. O reconhecimento de que mulheres negras devem ser não apenas objeto de estudo, mas sujeito de suas próprias narrativas e intervenções, desloca o debate das lógicas universalistas e abstratas para uma ética do engajamento e da escuta. Ao reivindicarem o direito de nomear o mundo a partir de suas vivências e perspectivas, essas mulheres produzem um conhecimento legítimo, insurgente e situado, com potencial transformador.

Essa perspectiva encontra eco na obra de Grada Kilomba (2019), especialmente em *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano*, em que a autora revela como os discursos hegemônicos ocidentalizados negam às pessoas negras o direito à fala, ao saber e ao pertencimento. Para Kilomba, "falar" enquanto mulher negra é romper o silêncio imposto por uma lógica colonial que insiste em colocá-las no lugar da subalternidade. Ao narrar suas experiências, ela não apenas reconstrói sua identidade, mas também confronta os alicerces racistas da produção do saber. A autora questiona: “Quem pode falar? O que é dito quando falamos? E quem é autorizado a escutar?”, denunciando, assim, os mecanismos de controle e silenciamento que estruturam a ordem epistêmica colonial.

Dialogar com Kilomba permite compreender que o lugar de fala não se trata de um essencialismo identitário, mas de uma localização crítica do discurso, que evidencia as relações de poder implicadas em quem fala, de onde fala e a quem se escuta. Essa escuta, como prática política e pedagógica, exige o reconhecimento da memória, da dor e da ancestralidade como formas válidas e potentes de conhecimento, especialmente no campo educacional.

A literatura afro-brasileira escrita por mulheres negras é uma dessas formas de resistência e reconstrução epistemológica. Mais do que representação, trata-se de um espaço de produção de sentido, memória e identidade; uma estética da resistência que emerge de corpos e vozes historicamente subalternizadas. Como afirma Conceição Evaristo (2011), por meio da escrevivência, essas autoras não escrevem apenas com tinta, mas com o corpo, com a carne e com a memória coletiva de um povo que insiste em existir, sonhar e transformar.

Diante desse cenário de invisibilidade histórica das mulheres negras e das intersecções entre racismo e sexismo que atravessam o espaço educacional, torna-se necessário repensar não apenas o que se lê na escola, mas como se lê, a partir de quais vozes e com quais intencionalidades formativas na construção de uma educação antirracista.

Nesse sentido, propõe-se, neste estudo, o conceito de letramento literário étnico-racial e de gênero, compreendido como uma prática de leitura crítica que articula literatura, identidade e poder, considerando os atravessamentos de raça e gênero na formação dos sujeitos. Trata-se de um processo que ultrapassa a decodificação textual e a apreciação estética, ao promover o reconhecimento das estruturas sociais que historicamente silenciaram determinadas vozes, sobretudo as de mulheres negras.

Ao inserir no espaço escolar narrativas de autoria afro-brasileira feminina, esse letramento possibilita não apenas a ampliação do repertório literário, mas a construção de sujeitos capazes de se reconhecerem, posicionarem-se e reexistirem diante das desigualdades que os atravessam. Assim, essa práxis configura-se como prática pedagógica e política que tensiona o cânone, desloca epistemologias hegemônicas e reafirma a literatura como espaço de pertencimento, resistência e produção de sentidos.

É nesse horizonte que esta seção se organiza: como um espaço de reflexão sobre a atuação das mulheres negras enquanto protagonistas de suas próprias histórias e, ao mesmo tempo, como um chamado à escola, especialmente no contexto do interior da Bahia, para que a instituição escolar se reconheça legitimamente como território de disputa, escuta e transformação. Ao incorporar essas *Escrevivências* e narrativas, a prática pedagógica rasura o silenciamento histórico e inaugura possibilidades plurais de alteridade e reinvenção de si.

Assim, ao tensionar as relações entre identidade, literatura e poder, deslocando silenciamentos historicamente impostos, esta discussão reafirma a literatura como território político e simbólico, onde narrar não é apenas um gesto estético, mas um ato de resistência, memória e reexistência.

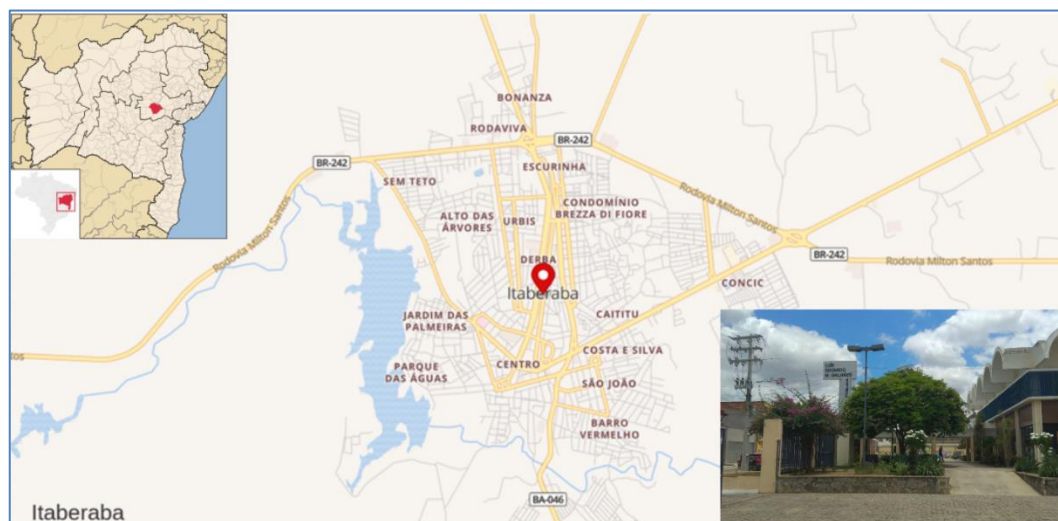
3.1 O CENÁRIO DA PROPOSTA A SER DESENVOLVIDA

A escola em que esta pesquisa é realizada, o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães – Tempo Integral, agrega uma rede de instituições de ensino criada durante o governo de Antônio Carlos Magalhães, no estado da Bahia, no final da década de 1990. Inaugurado em 1999, o Colégio Modelo faz parte de um projeto educacional idealizado como vitrine da modernização do ensino público baiano, com o objetivo de oferecer infraestrutura diferenciada e ensino de qualidade para estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Inspirado nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), o projeto previa a ampliação da jornada escolar e o acesso a atividades extracurriculares em áreas como esporte, arte e cultura. O nome da escola homenageia o político Luís Eduardo Magalhães,

herdeiro político do então governador, e a proposta original visava transformar essas instituições em referências estaduais de inovação pedagógica e cidadania. No entanto, ao longo dos anos, os *Colégios Modelo* enfrentaram os mesmos desafios estruturais, orçamentários e pedagógicos do restante da rede pública de ensino, exigindo reinvenções constantes por parte de seus profissionais. Nesse contexto, o presente trabalho, ao propor práticas pedagógicas críticas e racializadas, insere-se em um movimento de ressignificação desses espaços, reafirmando o potencial transformador da escola pública quando comprometida com a equidade, o pertencimento e a valorização das identidades dos sujeitos que a compõem. É nesse território que se inscreve esta proposta de pesquisa, que, mais do que uma intervenção pedagógica, é um ato político e afetivo de reparação simbólica e curricular.

Atualmente esta Unidade Escolar é a maior do território do Piemonte do Paraguassu, NTE 14, considerada grande porte, com cerca de 1380 estudantes. Divididos em três turnos, com 3 matrizes curriculares diferentes, com o *Novo Ensino Médio de Tempo Integral*, o *Ensino Médio Parcial* e *Educação de Jovens e Adultos* (EJA). Na presente proposta, realizamos a aplicação do projeto no turno vespertino, com a turma do 2º ano, com o Ensino Médio Parcial, turma AV. Maioria oriundos da rede pública municipal e residentes do meio rural, do município de Itaberaba. Como na imagem a seguir:

Figura 3 – Mapa do município de Itaberaba-BA



Fonte: Google. *Google Maps*. [S.l.]: Google, 2025. Captura de tela obtida em: 30 maio 2025.

O projeto parte do reconhecimento de que a escola ainda reproduz, mesmo que involuntariamente, estruturas de exclusão que naturalizam a ausência de representatividade negra nos currículos, nos livros, nos discursos. Inspirada nas demandas do Movimento Negro e nas teorias críticas da educação, esta proposta busca romper com esse ciclo, propondo o

uso do RPG educativo como metodologia de letramento literário e étnico-racial, com foco nas histórias de heroínas afro-brasileiras.

Trabalhando com estudantes do 2º ano do Ensino Médio, a experiência tem como ponto de partida os círculos de leitura, para conhecer as obras de Conceição Evaristo com os contos *Maria* (2016), Cristiane Sobral com o poema *Não vou mais lavar os pratos* (2022) e oficinas com os cordéis de *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis*, de Jarid Arraes (2017), os quais servem de base para construção de personagens, narrativas e desafios em um RPG criado coletivamente. Assim, o cenário da proposta deixa de ser apenas um espaço físico e torna-se território de disputa simbólica, de construção de outras memórias, de ressignificação da escola enquanto lugar de protagonismo negro. Ao longo da minha prática docente, tornou-se impossível ignorar o quanto o não-dito pesa sobre os corpos desses(as) jovens. O que se cala, o que se esconde por detrás da normalização das ausências, é o que Boaventura de Sousa Santos (2006) denuncia como epistemicídio: a negação histórica de saberes e modos de existência que não se encaixam nos moldes eurocentrados do que foi convencionalizado como conhecimento legítimo. E a escola, ainda que sem intenção explícita, muitas vezes participa desse processo. O currículo, o livro didático, os exemplos escolhidos em sala; tudo parece operar para invisibilizar o que há de mais vivo na identidade de tantos(as) estudantes: sua ancestralidade, sua história, sua voz.

Esse apagamento, contudo, não se dá de forma violenta apenas. Ele se manifesta, sobretudo, de maneira sutil, sorrateira, como é característico do que se convencionou chamar de racismo à brasileira. Como nos alerta Neusa Santos Souza (1983), essa forma de racismo opera por meio da negação; é o “não sou racista, mas...”, é ‘o silêncio cúmplice’, o “deixa disso”, ou seja, a naturalização da desigualdade como se fosse fruto do acaso. Ainda mais perverso é quando o racismo se disfarça de piada, quando a dor alheia vira meme ou personagem caricata nos livros e nas telas. Trata-se do racismo recreativo, conforme nomeado por Adilson Moreira (2020), que escarnece da negritude e reduz sua pluralidade a um tipo fixo, risível, objeto de chacota ou pena. E como tudo isso chega aos nossos alunos? Em forma de vergonha, de autocensura, de sentimento de não-pertencimento.

Por isso, esta pesquisa se ancora em uma pedagogia que convida ao reconhecimento, à escuta e ao enfrentamento dessas estruturas. E aqui, o conceito de lugar de fala, trazido por Djamilia Ribeiro (2017), torna-se essencial. Não se trata de limitar quem pode ou não falar, mas de reconhecer que as experiências vividas informam os saberes produzidos, e que há vozes historicamente silenciadas que precisam ser trazidas para o centro das discussões. As mulheres negras, por exemplo, raramente são referenciadas em sala de aula como

intelectuais, como escritoras, como protagonistas. O que se vê, ainda, é um currículo em que elas aparecem como empregadas, mães solteiras ou símbolos de resistência, mas quase nunca como autoras de pensamento, formuladoras de mundo.

Nesse cenário, o projeto aqui proposto, que combina o ensino da literatura afro-brasileira com estratégias de gamificação e RPG educativo, não surge como resposta definitiva, mas como uma provocação: e se os(as) estudantes pudessem, enfim, reconhecer-se nos textos que leem? E se, ao invés de apenas repetir o que dizem os manuais, fossem convidados(as) a criar suas próprias narrativas, protagonizadas por heroínas negras brasileiras, com nomes, histórias e poderes que espelhassem suas vivências e sonhos?

A escola, portanto, não é apenas palco da aplicação dessa proposta. Ela é parte da história que desejo contar: uma história de transgressão, de reexistência, de reencantamento do saber. Ao escolher construir esse percurso no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, reconheço suas contradições, mas também suas possibilidades. Porque acredito que é possível e urgente, subverter as margens e fazer com que essas vozes que ecoam do fundo da sala alcem voo para o centro da cena educativa.

Os sujeitos desta pesquisa são os estudantes de uma turma do 2º ano, composta por 42 adolescentes do Novo Ensino Médio Parcial. Parte significativa dessa turma reside na zona rural, o que impõe desafios específicos em relação ao acesso à educação e à participação contínua nas atividades escolares. Ainda que não se disponha de dados oficiais sobre a autodeclaração racial, observa-se que a maioria dos estudantes possui tez negra. No entanto, ao serem provocados a refletir sobre o racismo, muitos não se reconhecem como vítimas, relatando que "nunca sofreram racismo". Contraditoriamente, narram experiências como serem seguidos em lojas locais ou abordados de forma ostensiva pela polícia, situações emblemáticas de práticas racistas naturalizadas e muitas vezes não identificadas como tal. Esse dado revela a complexidade do processo de construção identitária e a necessidade urgente de um trabalho pedagógico que promova o reconhecimento das violências simbólicas e estruturais que atravessam seus cotidianos.

3.2 IMPORTÂNCIA DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE

Falar de identidade étnico-racial é atravessar experiências que nos constituem de forma profunda; como estudantes, como docentes, como sujeitos históricos. E é nesse

atravessamento que a escola tem papel fundamental: ela pode apagar ou pode revelar. Ela pode silenciar ou pode escutar.

O projeto desenvolvido nesta pesquisa compreende o RPG como ferramenta para provocar essas escutas. Ao se verem como heroínas negras, os(as) estudantes deixam de ser leitores passivos da história para se tornarem autores de enredos, vozes de personagens, inventores de futuros. A proposta visa justamente isso: reforçar identidades afro-brasileiras por meio de práticas literárias vivenciadas, conectadas à memória e ao presente, em que a representatividade não é detalhe, mas eixo de formação.

Autores como Grada Kilomba e Frantz Fanon nos mostram como o racismo afeta não apenas a materialidade da vida, mas a constituição simbólica do sujeito. A literatura afro-feminina e o RPG, ao propor o jogo como espaço de (re)invenção do eu, permitem deslocamentos: a menina negra que nunca se viu nas páginas dos livros passa a ser líder, guerreira, curadora. E não por fantasia, mas por justiça narrativa, ou o menino que foi criado pela avó, reconhece como essa figura é importante em sua construção do eu.

Discutir sobre identidade étnico-racial no espaço escolar é tocar em camadas profundas de nossas trajetórias; tanto enquanto docentes quanto discentes. É trazer à tona aquilo que muitas vezes se cala em nome de uma falsa neutralidade: a cor da pele, o tipo de cabelo, o sobrenome que carregamos, os territórios que habitamos, as ausências que nos atravessam. Não raro, somos ensinados a apagar esses marcadores como se fossem meros detalhes. No entanto, são eles que, cotidianamente, moldam nossas experiências, determinam acessos e negam pertencimentos.

Em minha vivência como professora da rede pública, percebo o quanto o reconhecimento da identidade racial transforma a prática pedagógica. Quando estudantes se veem nos textos, nos exemplos, nas histórias contadas em sala, algo se desloca. A escuta se aguça. Os olhos brilham. O corpo se endireita. Porque não é apenas o conteúdo que chega, mas o afeto, o pertencimento, a dignidade de ser reconhecido.

Frantz Fanon (2008), ao discutir os impactos do colonialismo sobre o sujeito negro, nos alerta que a construção da identidade negra ocorre sob intensa violência simbólica e alienação cultural. A identidade, nesse contexto, não é simplesmente uma construção voluntária, mas uma luta constante contra o apagamento e a imposição de uma imagem desumanizante.

Grada Kilomba (2019), ao refletir sobre os mecanismos de silenciamento e exotização de corpos racializados, propõe que a identidade é marcada por camadas de interdição, sendo constantemente reconstruída a partir das memórias negadas, das narrativas

interditadas e das vozes que lutam para serem ouvidas. Segundo Kilomba, a representação da identidade está profundamente ligada à disputa por espaço de fala e escuta, sendo atravessada por relações de poder que definem quem tem o direito de narrar sua própria história e ser reconhecido como sujeito epistêmico legítimo.

Lilia Moritz Schwarcz (2020), por sua vez, aprofunda o debate ao relacionar identidade racial e o legado da escravidão, demonstrando como o medo racial e o pacto da branquitude atravessam a formação da sociedade brasileira. A autora evidencia que a herança da escravidão não se encerra com a abolição formal, mas se perpetua nas estruturas sociais e mentais, inclusive na forma como a escola organiza seus saberes e hierarquias. Como ela afirma, "se há filhos de escravizados, há também filhos de senhores de escravos – e o que esses filhos fizeram com a memória herdada é igualmente parte do que somos." (Schwarcz, 2020, p. 124). Nesse sentido, o medo do corpo negro, o controle sobre suas expressões e a recusa de sua centralidade são aspectos que estruturam as relações raciais contemporâneas, inclusive nas práticas escolares.

Para o docente, essa reflexão é igualmente urgente. Muitos de nós, formados sob uma lógica universalista, fomos ensinados a não “misturar as coisas”, a separar o pessoal do profissional, como se nossa subjetividade não habitasse a sala de aula. Como se não carregássemos também marcas de silenciamento, de omissão, de ausência de referências. Eu mesma, na condição de docente, levei anos para compreender que minhas estratégias de ensino estavam atravessadas por uma identidade que, durante muito tempo, foi empurrada para a margem. Assumir minha negritude (para além do rótulo da “morena bonita”) foi também um gesto político-pedagógico. Um ponto de virada.

Nilma Lino Gomes (2017) afirma que a formação docente precisa estar ancorada na consciência da própria identidade e na compreensão das desigualdades estruturais que afetam nossos alunos. Ela propõe a ideia do “movimento negro educador”, que articula o conhecimento acadêmico com o saber das ruas, das quebradas, dos terreiros e dos quilombos, produzindo uma pedagogia viva, potente, enraizada na experiência coletiva. É essa formação que proponho: uma formação que escuta, que revê, que se compromete com uma escola verdadeiramente plural e antirracista.

Nesse processo, a literatura afro-brasileira se apresenta como ferramenta de mediação potente. Ao trabalhar a literatura afro-brasileira com Conceição Evaristo, Cristiane Sobral ou Jarid Arraes, abrimos frestas no currículo para que outras epistemologias sejam ouvidas. epistemologias estas que não cabem nos moldes tradicionais da gramática normativa ou da análise estilística fria. Estamos falando de textos que vêm do corpo, da

vivência, da rua, da ancestralidade. Textos que não apenas informam, mas formam sujeitos críticos e conscientes de sua posição no mundo.

E quando esses textos se encontram com metodologias participativas e lúdicas, como o RPG educativo proposto nesta pesquisa, o impacto é ainda mais profundo. Porque o jogo permite que os estudantes não apenas leiam sobre personagens negras heroicas, mas que se tornem essas personagens, criando narrativas próprias, disputando sentidos, se posicionando. É nesse cruzamento entre estética, ética e identidade que o letramento literário se torna também letramento racial e que a escola, enfim, começa a fazer sentido para quem, por tanto tempo, foi deixado à margem.

3.2.1 Pedagogia antirracista no combate ao racismo à brasileira

A pedagogia antirracista não se constrói apenas por conteúdos, mas por gestos, escutas, escolhas e metodologias. E no Brasil, onde o racismo se apresenta de forma cordial, dissimulada e profundamente estruturada, como analisam Neusa Santos Souza e Lilia Schwartz, essas escolhas se tornam ainda mais urgentes.

Neste sentido, o uso do RPG educativo se propõe como prática de ruptura. Por meio da criação de histórias inspiradas em personagens negras femininas, os estudantes não apenas acessam uma literatura que os representa, mas reconfiguram a forma como aprendem, jogam e se veem. Isso questiona o pacto da branquitude, conceito aprofundado por Maria Aparecida Bento (2022), que naturaliza a centralidade branca nos currículos e na imaginação.

Ao transformar o ato de jogar em uma experiência de letramento racial, o projeto oferece uma pedagogia encarnada, que desafia o racismo estrutural ao propor o protagonismo negro como centro do enredo, e não como exceção. A cada ficha de personagem construída, a cada cenário de resistência imaginado, a cada dado rolado, constrói-se também um novo modo de estar no mundo; com orgulho, com memória, com consciência étnico-racial.

Falar em pedagogia antirracista é afirmar, sem hesitação, que a educação não pode mais ser conivente com o mito da democracia racial, nem tampouco seguir silenciosa diante do que Silvio Almeida (2018) conceitua como racismo estrutural. Esse racismo não é uma anomalia do sistema: ele é o próprio sistema. Ele está nos currículos que excluem, nas avaliações que nivelam por baixo, nos livros que não retratam a diversidade dos sujeitos que

compõem as salas de aula. Ele se insinua no olhar que subestima, na expectativa que rebaixa, nas escolhas que não consideram.

O Brasil convive com um racismo que se disfarça de gentileza, que se expressa de forma sutil, quase cordial. Como lembra Neusa Santos Souza (1983), o "racismo à brasileira" atua de maneira velada, mas profunda, sustentado por um pacto tácito de negação, que esvazia as experiências de dor e silenciamento vividas pela população negra. E é exatamente por isso que a pedagogia antirracista precisa ser uma escolha consciente, cotidiana, estruturante. Não se trata de uma abordagem pontual ou de datas comemorativas, mas de um compromisso ético com a transformação da escola e da sociedade.

Nesse percurso, é fundamental reconhecer que o racismo também se manifesta em forma de medo: medo do corpo negro, da sua presença, da sua força simbólica, da sua possibilidade de deslocar verdades estabelecidas. Ao ampliar o letramento literário por meio da literatura afro-brasileira, o/a professor(a) precisa garantir o acesso a narrativas que expressem as múltiplas dimensões da existência negra, para além da dor, reconhecendo o corpo negro como produtor de saberes, afetos e práticas de liberdade. Nesse sentido, a escrita de autoras como Lubi Prates se destaca por resgatar a corporeidade como lugar de memória, identidade e criação poética. Como afirma Reis (2024, p. 251):

A poética de Lubi Prates reconfigura o corpo negro enquanto território de insurgência, memória e beleza. Em seus versos, o corpo que antes fora silenciado emerge como verbo, como gesto, como presença política e estética que se inscreve contra a lógica colonial de apagamento. Trata-se de uma escrita que não apenas denuncia, mas também inventa novos modos de existir.

Essa reconfiguração do corpo negro, discutida por Naiane Vieira dos Reis, que articula a semiótica linguística à crítica literária, propõe uma leitura em que o corpo emerge como verbo (ação, fala, linguagem e como presença estética), imagem, símbolo, potência sensível. Ao deslocar o olhar viciado pela dor, essa abordagem convoca outras formas de percepção: aquelas que acolhem a sensibilidade, a ancestralidade, os afetos e a beleza inscritas na experiência negra. Não mais corpo silenciado ou coisificado, mas corpo que transborda e sonha, que se recusa a ser reduzido à narrativa do sofrimento.

Na poética de Lubi Prates, esse corpo narra sua própria história com autonomia, inscrevendo-se como sujeito de memória, desejo e invenção. A literatura, nesse contexto, não é apenas espaço de denúncia, mas de criação de novos sentidos: ela se torna travessia e território de reinvenção, onde a subjetividade negra é reconhecida como potência criadora. Essa leitura é central para pensar um letramento literário que não instrumentalize a dor, mas que valorize a pluralidade das experiências negras, acolhendo a arte como ato político,

espiritual e epistêmico. Ao incorporar proposições como as de Naiane Vieira dos Reis no debate educacional e literário, reafirma-se o compromisso com um projeto de formação estética e ética, que legitima os corpos negros como centros de saber e reinvenção simbólica.

É nesse ponto que a pedagogia antirracista se coloca como resistência e criação. Ela parte da escuta, do reconhecimento dos marcadores sociais que atravessam cada estudante, e da valorização das identidades racializadas como potência formativa. Ela exige que o(a) educador(a) reveja suas práticas, reedueque seu olhar, reconstrua suas referências. E mais: exige que a escola assuma sua responsabilidade histórica e política no combate às desigualdades raciais.

Ao incorporar a literatura afro-brasileira, práticas artísticas, jogos narrativos e metodologias colaborativas, a pedagogia antirracista cria brechas no currículo, permitindo que outras vozes circulem e que novas narrativas sejam gestadas. Como reforça bell hooks (1994), ensinar é também transgredir. É romper com os limites do conhecimento bancário e instaurar uma relação dialógica, afetiva e transformadora com os saberes.

Essa pedagogia que aqui defendo é feita de corpo inteiro. Ela se recusa a neutralidades e se alimenta do desejo de justiça. É uma pedagogia que desafia a branquitude a revisar seus privilégios, que denuncia o pacto do silêncio e que convoca a escola a ser, de fato, um espaço de emancipação. Porque uma escola que não combate ao racismo é, inevitavelmente, uma escola que o reproduz.

3.3 MULHERES NEGRAS PROTAGONISTAS DE SUAS HISTÓRIAS

Trazer à cena as trajetórias de mulheres negras no espaço escolar é mais do que uma questão de representatividade: é um reposicionamento político, histórico e afetivo. Durante séculos, essas mulheres foram silenciadas, apagadas dos livros de história, relegadas a papéis subalternos nas narrativas oficiais e, quando lembradas, muitas vezes o foram sob o véu da caricatura ou da abnegação. No entanto, a história que elas escrevem com seus corpos, vozes e saberes é de resistência, criatividade e reinvenção contínua.

Ao longo de minha trajetória docente, percebi que, para muitas estudantes, as imagens de heroísmo e protagonismo vistas nos materiais escolares não dialogavam com suas realidades. As heroínas eram sempre outras: brancas, europeias, distantes. Onde estavam Maria Felipa, Maria Firmina dos Reis, Antonieta de Barros, Tia Ciata, Dandara dos Palmares? Onde estavam as mulheres negras que ousaram desafiar as lógicas do silêncio e da submissão para transformar o mundo ao seu redor?

Foi nessa busca por referências que encontrei a obra de Jarid Arraes, escritora, cordelista e poeta cearense, cuja produção literária se alicerça na valorização da oralidade e na reescrita crítica da história. Em *Heroínas negras brasileiras: em 15 Cordéis* (2017), Arraes recupera vozes historicamente apagadas e as transforma em protagonistas de narrativas rimadas, acessíveis e potentes. Mais do que biografias versificadas, seus cordéis são instrumentos de afirmação identitária e insurgência poética, que desafiam as fronteiras entre arte, política e pedagogia.

Cada cordel é estruturado com base na tradição da redondilha maior (versos de sete sílabas poéticas), organizada em sextilhas rimadas que favorecem a musicalidade, a leitura em voz alta e a performance. Com linguagem clara e envolvente, marcada por metáforas, repetições e ritmos populares, Jarid recria a vida de mulheres como Carolina Maria de Jesus, que transformou a fome e a exclusão em literatura visceral; Esperança Garcia, que reivindicou em carta o direito à dignidade e à justiça; ou Aqualtune, princesa e estrategista, que ressignificou sua origem africana mesmo em meio à brutalidade colonial.

Cada uma dessas heroínas ecoa uma força ancestral: Dandara dos Palmares, símbolo da luta quilombola, ombreada com Tereza de Benguela, rainha de um quilombo organizado, que desafiou o tempo e o poder; Maria Felipa de Oliveira, que com folhas de cansaço liderou um levante popular contra os colonizadores; ou Laudelina de Campos Melo, que fundou sindicatos e organizou trabalhadoras domésticas, resgatando o valor de um trabalho historicamente invisibilizado.

Outras ainda trouxeram a palavra como espada e escudo: Antonieta de Barros, que se tornou a primeira deputada negra do Brasil, defendendo a educação como caminho de libertação; Maria Firmina dos Reis, que ousou escrever, no século XIX, um romance que humanizava os escravizados e criticava o sistema escravocrata; Zacimba Gaba, que planejou a liberdade com precisão política e coragem radical. São vozes que vieram da diáspora, como a de Na Agontimé, que atravessou o oceano e ressignificou sua realeza em solo brasileiro.

Essas figuras não compõem apenas um repertório biográfico ou folclórico, elas estruturam uma *epistemologia da resistência*. São testemunhos de uma história que sempre existiu, mas que a escola teimou em ignorar. Quando inserimos essas narrativas no contexto pedagógico, não apenas resgatamos identidades apagadas: criamos oportunidades de cura, de reencantamento e de reconstrução do pertencimento.

Por isso, a proposta do RPG educativo que proponho construir com meus estudantes não visa apenas à ludicidade. Ele é, sobretudo, um ritual de reinvenção. Nele, Tia Ciata aparece não como coadjuvante da história do samba, mas como articuladora de uma cidade

negra em movimento; Eva Maria do Bonsucesso ganha lugar como liderança política e espiritual; Mariana Crioula, como símbolo de uma fuga coletiva que anuncia liberdade.

O reconhecimento dessas mulheres no espaço escolar não é apenas um ato de justiça histórica. É uma pedagogia do afeto, do enfrentamento e da ancestralidade. Como nos ensina Conceição Evaristo (2017), nossas histórias não cabem nas molduras estreitas do cânone tradicional. Elas transbordam. São feitas de escrevivências, de memórias tecidas com dor e beleza, de vozes que ecoam de dentro das casas, dos terreiros, das comunidades e das páginas que por tanto tempo ficaram fechadas.

A presença dessas heroínas na sala de aula transforma o espaço escolar. O que era margem vira centro. O que era silêncio vira voz. O que era ausência vira potência. Afirmar que mulheres negras são protagonistas de suas histórias é mais do que dar-lhes um lugar: é reconhecer que esse lugar sempre foi delas, mesmo que tenham tentado apagá-lo. É abrir caminho para que os(as) estudantes as reencontrem, para que as escutem e também que, ao escutá-las, e se reconheçam.

3.3.1 A literatura afro-brasileira e sua estética de autoria afro-feminina

Pensar a literatura afro-brasileira escrita por mulheres negras é afirmar uma estética que escapa aos moldes tradicionais. Mais do que um conjunto de obras, trata-se de uma linguagem insurgente, tecida a partir de experiências corporais, espirituais e coletivas que ressignificam o lugar da mulher negra na cultura e na educação. Essa escrita funda o que podemos compreender como uma estética afro-feminina, em que a oralidade, a ancestralidade, a memória e o enfrentamento político se entrelaçam.

Esse percurso começa ainda no século XIX, com a obra pioneira de Maria Firmina dos Reis, que, em *Úrsula* (1859), não apenas escreveu o primeiro romance abolicionista do Brasil, mas também operou uma virada epistemológica ao deslocar o olhar dominante sobre a escravidão. Ao narrar a dor do cativo sob a perspectiva da sensibilidade feminina, Firmina reconfigura a figura da mulher negra não como objeto da opressão, mas como sujeito do discurso e da liberdade. Como na seguinte passagem:

O homem que assim falava era um pobre rapaz, que ao muito parecia contar vinte e cinco anos, e que ria franca expressão de sua fisionomia: deixava adivinhar toda a nobreza de um coração bem formado. O sangue africano fervia-lhe nas veias; o mísero ligava-se à odiosa cadeia da escravidão; e em balde o sangue ardente que herdara de seus pais, e que o nosso clima e a servidão não puderam resfriar, em balde — dissemos — se revoltava, porque se lhe erguia como barreira o poder

do forte contra o fraco. Ele entanto resignava-se; e se uma lágrima a desesperação lhe arrancava, escondia-a no fundo da sua miséria. (Reis, 1988, p.18)

Num trecho que traduz o gesto inaugural de uma consciência negra literária em embrião, entremeada por crítica social, empatia e afirmação de uma subjetividade que se recusa à coisificação. Sua escrita, ainda presa às convenções do romance oitocentista, já carrega o gérmen da insurgência: há ali um vocabulário ético e político que antecede seu tempo e antecipa, inclusive, os debates que a crítica só enfrentaria mais de um século depois.

Avançando para o século XX, encontramos o impacto incontornável de Carolina Maria de Jesus, cuja obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (2014) inscreve a favela no espaço simbólico da literatura nacional. Sua escrita diarística é marcada por um realismo cru, despojado de ornamentos, onde a experiência da fome, do abandono e da exclusão é narrada com dignidade e resistência:

20 DE MAIO O dia vinha surgindo quando eu deixei o leito. A Vera despertou e cantou. E convidou-me para cantar. Cantamos. O João e o José Carlos tomaram parte. Amanheceu garoando. O Sol está elevando-se. Mas o seu calor não dissipa o frio. Eu fico pensando: tem epoca que é Sol que predomina. Tem epoca que é a chuva. Tem epoca que é o vento. Agora é a vez do frio. E entre eles não deve haver rivalidades. Cada um por sua vez. Abri a janela e vi as mulheres que passam rapidas com seus agasalhos descorados e gastos pelo tempo. Daqui a uns tempos estes palitol que elas ganharam de outras e que de há muito devia estar num museu, vão ser substituídos por outros. E os politicos que há de nos dar. Devo incluir-me, porque eu também sou favelada. Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo. (Jesus, 2014, p. 37)

Nesse trecho, Carolina constrói uma alegoria da natureza para expressar o ciclo da vida e das dificuldades enfrentadas pelas pessoas marginalizadas. Os elementos naturais (sol, chuva, vento, frio) são associados aos diferentes momentos da existência humana, especialmente na favela, na qual a vida é marcada por instabilidade, incerteza e precariedade. A natureza, aqui, não é apenas um pano de fundo. Ela se torna uma personagem simbólica, que contracena com a favela e com os sujeitos que nela vivem. A cíclica passagem das estações remete à resiliência forçada das mulheres negras e periféricas, que se adaptam, resistem e seguem, mesmo em tempos de “frio”.

Assim, escreve Carolina com uma lucidez cortante, denunciando a engrenagem da desigualdade social brasileira. Sua oralidade não é mero recurso estético, mas tradução de um mundo vivido, onde a linguagem do cotidiano se transforma em instrumento de denúncia e afirmação. Carolina escreve com os recursos que tem, e justamente por isso, sua obra tem a força de um manifesto. O diário não é apenas um registro; é uma forma de furar o silenciamento, de se inscrever num lugar historicamente negado à sua voz.

Nos anos 1990, a poesia de Miriam Alves irrompe com a potência do corpo e da água. *Maréia* (1996) é um livro em que a palavra pulsa como fluxo, como sangue e como mar. “Sou maré / não me contenho / não me invento mansa”, diz a autora, recusando-se a caber nos limites da linguagem domesticada. Sua poética convoca a corporeidade negra, a libido, o suor, o transe e a ancestralidade.

Maréia absorta tocava. No retrato, o Ibiácy do Pífano parecia criar vida, sorria. Ela, emocionada, conectava-se com um legado ancestral, ouvia as palavras sábias da avó: ‘a música conversa com todas as coisas, com todas as artes, em tudo tem música’. Acostumara-se, na infância, a aguçar o ouvido para escutar o som das coisas; não percebia nada, questionou se elas musicavam mesmo; a velha senhora dizia ser necessário ter confiança em si mesma, para dialogar sem timidez, só aí elas sonorizariam. Passou a acordar cedo, atenta, pacientemente, até ver rompida a barreira do acanhamento[...] (Alves, 2018, p. 27)

A voz lírica é um corpo que dança, que luta e que goza; isso também é revolução. Em Miriam Alves, a palavra não quer dizer apenas: ela quer se mover, tomar forma, ocupar espaço. A água, símbolo ancestral do feminino nas culturas afro-diaspóricas, é aqui metáfora e matriz: sua escrita é maré que avança contra os diques coloniais da literatura.

Já em Conceição Evaristo, sobretudo em *Ponciá Vicêncio* (2003), a escrita se dá como processo de rememoração e reatualização da dor ancestral. A protagonista, Ponciá, é a encarnação de uma subjetividade fraturada pela herança da escravidão e do racismo, que busca, nos interstícios da memória, os fragmentos de sua identidade esfacelada. “Ponciá guardava a impressão de que sua infância não lhe pertencera inteiramente” (EVARISTO, 2003, p. 15), narra a autora, revelando que o rompimento da infância negra não se dá apenas no tempo individual, mas no tempo histórico da colonialidade.

Com Evaristo, emerge o conceito de *escrevivência* (neologismo que recusa a separação entre vida e literatura). Escrever é, para ela, existir e resistir; é transpor para a linguagem a herança das avós, das vizinhas, das mães. A escrita é feita com o corpo inteiro, com o que sangra, com o que cala, com o que canta. Em sua tessitura poética, a estética nunca se descola da ética: aquela se entranha nesta, funda-se no vivido e no coletivo.

Nesse sentido, a infância de Ponciá, ainda que marcada por ausências, revela também a presença poderosa da mãe, figura de autoridade e afeto que organiza o cotidiano com sabedoria e firmeza. Como narra Evaristo:

Nos tempos de roça de Ponciá, nos tempos de casa de pau-a-pique, de chão de barro batido, de bonecas de espigas de milho, de arco-íris feito cobra coral bebendo água no rio, a menina gostava de ser mulher, era feliz. [...] A mãe mandava neles e eles obedeciam. Era do bom ser mulher. A mãe também era homem em casa.” (Evaristo, 2003, p. 24)

A mãe de Ponciá não apenas cuida e canta, mas negocia, distribui, orienta, nomeia e lidera. Seu corpo é espaço de memória e de reinvenção. Ao afirmar que a mãe “também era homem em casa”, a narrativa desmonta dicotomias coloniais de gênero, inscrevendo a mulher negra como centro da vida familiar e comunitária, dona da palavra e da ação. A ancestralidade aqui é prática viva: encarnada nas mãos que moldam o barro, na voz que entoia cantigas, nos gestos que educam e nos silêncios que sustentam.

Desse modo, *Ponciá Vicêncio* é mais do que uma narrativa de dor: é também uma pedagogia da resistência, da memória e da reumanização, e a *escrevivência* é a ferramenta com que Conceição Evaristo reata os fios esgarçados da existência negra, tecendo com eles novas possibilidades de ser, lembrar e narrar.

Com Cristiane Sobral, autora da coletânea *Não vou mais lavar os pratos* (2022), adentramos uma escrita que é ao mesmo tempo ato performático e manifesto de ruptura. Sua poesia e seus contos desestabilizam os papéis de gênero, denunciam o racismo estrutural e, sobretudo, afirmam o desejo, o corpo e a autonomia da mulher negra como eixos centrais de sua obra. O título já é, por si só, um gesto de insubordinação simbólica: não se trata apenas de uma recusa à tarefa doméstica, mas da recusa a um lugar socialmente imposto, que tenta reduzir a mulher negra à servidão, ao silêncio, à invisibilidade. Em um de seus poemas mais citados, ela escreve: “Não vou mais lavar os pratos / posso até lavá-los, por gosto / mas não por obrigação hereditária” (Sobral, 2022, p. 21). A contundência de sua linguagem é entrelaçada com humor, ironia e lirismo; dispositivos que tensionam o discurso normativo sobre o feminino. A escrita de Cristiane torna-se espaço de descolonização íntima, de reinvenção subjetiva e de cura coletiva, traduzindo sentimentos, nos atravessando com as ideias e palavras em que nos reconhecemos.

Por fim, Jarid Arraes, com *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis* (2017), transforma a literatura de cordel (tradicionalmente masculina) em veículo de insurgência e pedagogia popular. Seus versos reconstroem o protagonismo de mulheres negras como Dandara, Aqualtune e Tereza de Benguela, transgredindo os estereótipos de docilidade e silêncio impostos às figuras femininas: “Me disseram que heroínas / são princesas e delicadas / Mas vi que mulher guerreira / muitas vezes é calada...” (ARRAES, 2017). Jarid reencanta o cordel com ritmo, musicalidade e oralidade, criando uma linguagem acessível que dialoga com a tradição nordestina, mas a reconfigura com centralidade negra e feminina. Ao popularizar essas narrativas, ela democratiza o acesso à história, devolvendo às novas gerações o direito de conhecer e se reconhecer em suas ancestrais.

Essas autoras, organizadas aqui de forma cronológica, não compõem uma escola ou manifesto. São, antes, uma constelação de vozes, cada uma com sua sonoridade, ritmo e estética particular, mas entrelaçadas por uma mesma ética do cuidado, da denúncia e da reexistência. Todas compartilham o gesto político de escrever desde os corpos e territórios historicamente silenciados. E mais do que denúncia, suas obras transbordam: são gestos de vida, narrativas que se recusam à contenção, à clausura, à morte simbólica.

Como alerta Frantz Fanon (2008), o corpo negro, na lógica colonial, é lançado à sombra, feito símbolo do mal, da sujeira, da barbárie. “O carrasco é o homem negro. Satã é negro” (Fanon, 2008, p. 191), escreve ele, escancarando o racismo ontológico que conforma a modernidade. Frente a isso, a escrita afro-feminina se ergue como contradiscurso; ela reumaniza a linguagem, devolve alma ao corpo, devolve voz à carne. Não se trata de uma literatura “sobre” mulheres negras, mas de mulheres negras escrevendo-se, inscrevendo-se, reconstruindo-se em palavras.

Nesse processo, a ancestralidade não é apenas evocação simbólica. É força estruturante, é episteme negra. Está nos saberes das mais velhas, nas comidas feitas com tempo, nas danças que invocam, nas histórias que curam. Está na “doçura combativa” de Firmina, na lama da favela de Carolina, na maré pulsante de Miriam, na recusa contundente de Cristiane, na memória ferida de Evaristo, na oralidade reinventada de Jarid. É esse fio invisível e vital que costura as páginas e torna cada obra um ponto de encruzilhada entre o passado, o presente e o porvir.

Assim, trabalhar com essa literatura na escola é mais que gesto didático, é escolha de mundo. É reconhecer que a palavra também é território, também é quilombo. Ao inserirmos essas autoras no currículo, não praticamos concessão, praticamos justiça. Abrimos caminho para que a literatura cumpra sua função mais radical: não apenas ensinar a ler, mas ensinar a viver com os outros, a reconhecer-se na diferença, a transformar a dor em verbo, e o verbo em liberdade.

3.4 A PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A proposta de intervenção pedagógica desta pesquisa nasce da necessidade de consolidar práticas escolares antirracistas, que valorizem a representatividade da literatura de autoria afro-feminina e promovam o letramento literário e étnico-racial a partir de metodologias ativas e envolventes. Para tanto, desenvolveu-se um produto educacional composto por duas ferramentas interdependentes: um caderno pedagógico orientador para o

trabalho com a literatura afro-brasileira de autoria feminina e o jogo Role-Playing Game (RPG) educativo, protagonizado por personagens negras inspiradas em figuras históricas e literárias. Ambos os instrumentos compõem a espinha dorsal do processo didático e metodológico desta pesquisa, estruturada nos moldes da pesquisa-ação.

A escolha pelo RPG, enquanto metodologia ativa, se alinha ao objetivo de tornar o ensino de literatura uma experiência interativa e significativa. Trata-se de um jogo narrativo colaborativo no qual os estudantes constroem personagens, desenvolvem enredos e enfrentam desafios, tudo isso embasado em referenciais literários e históricos relacionados às heroínas afro-brasileiras. A construção do RPG foi realizada a partir de uma sequência didática que será aplicada junto à turma do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães - Tempo Integral, em Itaberaba-BA.

A primeira etapa da sequência consiste em uma sondagem diagnóstica sobre as experiências de leitura dos estudantes e suas percepções sobre representatividade. Em seguida, a leitura e discussão dos cordéis da obra *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis*, de Jarid Arraes, por meio de círculos de leitura, atividades de declamação e reflexões coletivas. Assim como, entender essa etapa visou a aproximação com as narrativas afro-femininas e a valorização da oralidade como forma de expressão e de transmissão de saberes. Construção do conceito de literatura afro-brasileira, bem como, o protagonismo da autoria afro-feminina.

Na sequência, os estudantes são convidados a criar suas próprias heroínas, inspiradas nas personagens dos cordéis, elaborando minibiografias, habilidades e histórias ficcionais. Posteriormente, será introduzida a dinâmica da *Rotação por Estações*, metodologia ativa em que os estudantes se dividem em grupos para desenvolver elementos essenciais do RPG: criação de cenários, construção de fichas de personagens, elaboração das regras do jogo, dos desafios e do enredo central.

Essa construção colaborativa resultará em um jogo que, ao ser aplicado, pode permitir a vivência dos conhecimentos construídos ao longo da sequência didática. A culminância do projeto ocorre durante o *Festival de Leitura* do colégio, momento em que os estudantes apresentam o jogo à comunidade escolar, explicando sua estrutura, objetivos e personagens criadas.

A análise dos resultados será realizada por meio de três abordagens principais: a análise de conteúdo (Bardin, 2011), voltada para os textos produzidos pelos estudantes; a análise de narrativas, focada nos relatos orais e escritos dos discentes durante as oficinas e

aplicação do jogo; e a avaliação diagnóstica e somativa do impacto do projeto na formação do leitor literário e da identidade étnico-racial.

PARTE I — Letramento Literário e Representatividade Afro-Feminina

As etapas a seguir estão organizadas para proporcionar um percurso de sensibilização, escuta ativa e construção de repertório sobre as heroínas afro-brasileiras, a partir da literatura de cordel. Com base na BNCC e nas diretrizes da Lei 10.639/03, esta parte da sequência busca desenvolver competências de leitura crítica, interpretação literária e formação identitária.

Sequência didática 01 Baú da Ancestralidade — Conhecendo Nossas Heroínas

Objetivos:

- Apresentar as heroínas afro-brasileiras aos estudantes;
- Conhecer a autora dos cordéis do livro *Heroínas negro brasileiras: em 15 cordéis*;
- Estimular a leitura, a interpretação e o debate sobre representatividade.

Duração: 2 aulas (100 minutos)

Materiais Necessários:

- Um baú decorado ("Baú da Ancestralidade");
- Cópias de todos os cordéis do livro *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis* em envelopes perfumados com alfazema;
- Cartões com pistas para a caça ao tesouro;
- Cadernos e canetas para anotações.

Metodologia:

A sequência didática inicia-se com uma breve conversa para contextualizar a atividade, destacando a importância de conhecer as histórias de mulheres negras que contribuíram para a sociedade brasileira. Para instigar a curiosidade dos estudantes, a aula será apresentada como uma "aventura literária", na qual cada grupo deverá seguir pistas que os levarão ao "Baú da Ancestralidade".

Antes de iniciar a busca pelas pistas, será realizado um momento de sensibilização. No centro da sala, uma cesta de palha será exibida, acompanhada de elementos simbólicos, como tecidos africanos, velas aromáticas ou sons de tambores em volume baixo. Os estudantes serão convidados a refletir sobre o significado da palavra "ancestralidade" e como as histórias do passado permanecem vivas no presente. A pergunta norteadora será: "O que significa carregar a história dos que vieram antes de nós?". A partir das respostas, será

destacado que a ancestralidade não é apenas um conceito ligado ao passado, mas um elo contínuo entre gerações, memórias e saberes.

A turma será organizada em grupos de cinco estudantes, e cada grupo receberá um cartão contendo pistas que os direcionarão a diferentes pontos da escola. As pistas serão elaboradas de modo a estimular o raciocínio investigativo e a colaboração entre os participantes. A última pista os conduzirá à quadra de esportes, onde estará localizado o "Baú da Ancestralidade".

Dentro do baú, os grupos encontrarão envelopes perfumados contendo um cordel sobre uma heroína afro-brasileira. Antes de abrir os envelopes, os estudantes serão incentivados a explorar o sentido do olfato como parte da experiência sensorial, conectando emoções e memórias ao aprendizado. Após a leitura dos cordéis, cada grupo deverá preparar uma declamação, destacando os elementos que mais chamaram sua atenção na narrativa. A atividade seguirá com a declamação dos textos, permitindo a troca de interpretações entre os grupos.

Antes de apresentar a autora dos cordéis, os estudantes serão convidados a pesquisar sobre sua trajetória e contribuições. Cada grupo deverá identificar aspectos relevantes sobre Jarid Arraes, sua produção literária e a importância de suas obras para a representatividade negra na literatura. Após esse momento investigativo, as informações levantadas serão compartilhadas e sistematizadas em sala de aula, conectando a história da autora às heroínas retratadas nos cordéis.

Em seguida, os estudantes responderão, em seus cadernos de atividades, às seguintes questões: Qual heroína negra chamou mais sua atenção? Por quê? Você já conhecia essa heroína? Por que muitas dessas personalidades são pouco conhecidas? Você as reconhece como heroínas? Justifique sua resposta.

A atividade será finalizada com uma roda de conversa, na qual os estudantes poderão compartilhar suas reflexões. A mediação do debate conduzirá a uma análise crítica sobre a importância de valorizar as contribuições das mulheres negras na história e na cultura brasileira. O conceito de ancestralidade será retomado ao final da discussão, reforçando que as histórias lidas e compartilhadas agora fazem parte do repertório de cada estudante, mantendo viva a memória dessas heroínas. Por fim, reforçar-se-á a continuidade das discussões sobre ancestralidade e representatividade ao longo das próximas aulas.

Objetivos:

- Reconhecer a importância do Movimento Negro Educador na luta por uma educação antirracista no Brasil.
- Compreender o papel das mulheres negras na produção literária afro-brasileira e seus vínculos com a resistência histórica e cultural.
- Desenvolver competências de leitura crítica e autoria a partir da análise de textos literários de autoras afro-brasileiras.
- Produzir conteúdo autoral que promova a visibilidade das escritoras negras, utilizando as redes sociais como meio de expressão criativa e ativismo digital.

Duração: 5 aulas de 50 minutos (podendo ser ampliada conforme o aprofundamento do projeto e o engajamento da turma)

Materiais necessários:

- Trechos impressos de textos literários de Conceição Evaristo: *Maria* e Cristiane Sobral: *Não vou mais lavar os pratos*.
- Vídeos curtos sobre o Movimento Negro Educador.
- Celulares ou tablets (se possível), cartolinas, canetas coloridas, lápis de cor.
- Acesso a recursos digitais para simular ou criar posts (aplicativos como Canva, Padlet ou Google Apresentações).
- Caderno de atividades.

Metodologia:

A sequência didática terá início com uma roda de conversa sensível e provocadora, na qual a turma será convidada a refletir: “Quais vozes costumam ser silenciadas na escola e na literatura?”. Essa pergunta norteará a escuta e a construção coletiva de sentidos. Em seguida, será exibido um vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=ZUKhznRgDm4> curto sobre o Movimento Negro Educador, trazendo imagens e falas potentes — como as de Nilma Lino Gomes — que ilustram o papel político-pedagógico da luta negra no Brasil. Após a exibição, será feita a leitura guiada de um trecho da obra *O Movimento Negro Educador* (GOMES, 2017), com registros reflexivos no caderno de atividades sobre o que foi aprendido.

Na aula seguinte, os estudantes serão apresentados a uma linha do tempo interativa que destacará autoras afro-brasileiras fundamentais, como Maria Firmina dos Reis, Carolina

Maria de Jesus, Geni Guimarães, Conceição Evaristo, Cristiane Sobral e Jarid Arraes. A mediação destacará o contexto de vida, a produção literária e os principais temas abordados por essas escritoras. Em grupos, os estudantes receberão trechos selecionados de suas obras para leitura compartilhada e análise. A escuta será guiada por perguntas como: “Que imagens da mulher negra são construídas neste texto?” e “Quais experiências de vida emergem da escrita dessas autoras?”. Um destaque será dado ao conceito de *escrevivência*, a partir de Conceição Evaristo, para sensibilizar a turma sobre a escrita como corpo, memória e resistência.

A sequência seguirá com uma proposta de escrita criativa: cada estudante escreverá um pequeno parágrafo em primeira pessoa, assumindo a voz de uma das autoras estudadas. Nesse exercício de empatia e imaginação, serão estimulados a expressar as lutas, sonhos e afetos dessas mulheres que rompeu o silêncio e escreveram suas próprias histórias.

No momento seguinte, a proposta ganhará um novo formato: o ativismo digital. Os estudantes, em duplas ou trios, planejarão e criarão posts fictícios para um perfil de Instagram de uma das autoras. Os posts poderão conter trechos de textos, frases de impacto, pequenas biografias, poemas visuais ou carrosséis informativos. A criação poderá ser feita com recursos digitais (como o Canva ou Google Slides) ou com cartolina e ilustrações manuais, promovendo a expressão criativa de cada grupo.

Em seguida, será realizada uma roda de conversa em que os estudantes refletirão sobre o processo vivido e o papel da escola na valorização das vozes historicamente silenciadas. Como fechamento, a mediação proporá uma retomada dos principais aprendizados, convidando a turma a pensar como transformar a escuta, a leitura e a autoria em práticas cotidianas de resistência e transformação.

Sequência didática 03: **Curadoria Literária — Recomendações de Leitura**

Objetivos

- Incentivar a leitura autônoma e crítica de obras de autoras afro-brasileiras.
- Desenvolver a capacidade argumentativa por meio da produção de resenhas críticas.
- Estimular o protagonismo estudantil na mediação de leitura e formação de repertório.
- Valorizar a literatura como instrumento de representação e transformação social.
- Criar uma “estante simbólica” de referências literárias negras no espaço escolar.

Duração

3 aulas de 50 minutos (com possibilidade de expansão, conforme o número de autores/obras selecionados pelos estudantes).

Materiais Necessários

- Celular ou tablet com acesso à internet.
- Modelos de resenha crítica projetados.
- Papéis coloridos, canetas, marcadores, cartolina ou suporte para montar a estante simbólica.
- Fichas de leitura e caderno de atividades.
- TV.

Metodologia

A sequência inicia com uma breve contextualização sobre o papel da leitura como prática de resistência e formação de identidade. A professora apresenta a proposta: cada estudante será curador(a) de uma leitura — sua missão será indicar, justificar e compartilhar com os colegas a importância de uma obra ou autora negra.

Os(as) estudantes serão convidados a escolher uma autora afro-brasileira entre as que já foram estudadas nas sequências anteriores ou que descubram em novas buscas. A mediação poderá disponibilizar sinopses, excertos ou mesmo realizar uma pequena “feira do livro negro” com títulos previamente organizados.

A primeira etapa consiste na leitura individual ou em duplas, com orientação sobre como observar elementos como: tema central, linguagem, narrador(a), personagens femininas negras, sentimentos despertados, estilo da autora etc. Os estudantes poderão usar fichas de leitura ou anotar no próprio caderno.

Na segunda etapa, será feita a produção da resenha crítica, com base em um modelo dialogado em aula, que inclua:

Apresentação da autora e da obra;

Resumo do enredo ou tema;

Análise crítica (o que chamou atenção, qual o impacto da leitura, o que representa para a identidade negra, feminina ou periférica);

Justificativa do porquê ler essa autora.

A etapa seguinte será dedicada à apresentação oral das recomendações: os(as) estudantes irão “defender” sua escolha para a turma, como se estivessem indicando o livro numa roda de conversa, num clube do livro ou nas redes sociais. A professora poderá mediar com

perguntas estimulantes: “*O que essa autora mudou em sua visão de mundo?*” ou “*Se pudesse deixar essa autora em todos os lugares da escola, onde seria e por quê?*”

Por fim, a turma montará uma “Estante Simbólica de Leitura”, usando papéis coloridos, ilustrações ou cartões com capas, trechos e frases das obras indicadas. Essa estante poderá ser afixada no mural da escola, fotografada e compartilhada digitalmente, tornando-se um espaço de permanência daquelas vozes no cotidiano escolar.

Sequência didática 04: **Meu lugar na história — Cartografia da Identidade**

Objetivos

- Estimular o autoconhecimento e a valorização das raízes identitárias de cada estudante.
- Compreender a ancestralidade como uma construção coletiva e contínua.
- Relacionar experiências pessoais com a história de mulheres negras retratadas nos cordéis.
- Produzir representações gráficas da identidade a partir de múltiplos recursos expressivos (palavras, imagens, cores e memória afetiva).
- Criar um espaço coletivo de escuta e pertencimento por meio da exposição dos mapas afetivos.

Duração

2 aulas de 50 minutos (com possibilidade de ampliação para aprofundar o trabalho artístico e as apresentações).

Materiais Necessários

- Cartolinas coloridas, papel craft ou papel A3.
- Lápis de cor, canetinhas, pincéis, revistas para recorte, cola, tesoura.
- Impressões de fotos pessoais (caso os(as) estudantes queiram usar), ou desenhos representativos.
- Livro *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis*, de Jarrid Arraes.
- Caderno de atividades ou fichas com perguntas orientadoras.
- Mural ou espaço reservado na escola para a exposição final.

Metodologia

A sequência começa com uma conversa em roda, guiada pela pergunta: “De onde você vem, e o que te trouxe até aqui?”

A intenção é ativar memórias, pertencimentos e histórias familiares. A mediação pode trazer uma breve reflexão sobre o conceito de *ancestralidade*, retomando a ideia de que não se trata apenas de passado, mas de presenças que nos formam; sejam elas pessoas, palavras, lugares, objetos ou lutas.

Em seguida, a turma será convidada a criar um **Mapa Afetivo da Identidade**, uma produção gráfica e poética em que cada estudante representará sua trajetória de vida até aqui, seus vínculos familiares, culturais e comunitários, e como isso dialoga com as histórias das heroínas negras estudadas.

Os mapas poderão conter:

Palavras que definem sua história (valores, sentimentos, origens, territórios).

Desenhos de lugares marcantes, objetos simbólicos, comidas, expressões familiares.

Fotos (caso tragam), colagens ou ilustrações.

Trechos dos cordéis que dialoguem com suas vivências.

Frases que ouviram na infância ou que gostariam de transmitir às futuras gerações.

Durante a criação, músicas de fundo que celebrem a ancestralidade e a identidade negra podem ser tocadas, criando um ambiente sensível e inspirador. A professora circulará entre os grupos, escutando, fazendo perguntas e incentivando a reflexão.

Ao final, os mapas serão colados em um mural coletivo, intitulado: *“Cartografias de nós: onde a ancestralidade encontra o presente”*

Cada estudante (ou grupo) apresentará brevemente seu mapa à turma, destacando os elementos que escolheu e os significados por trás deles. A exposição será finalizada com um momento de escuta sensível e celebração das histórias compartilhadas.

A professora concluirá retomando a pergunta inicial, agora de forma ampliada: “E para onde vamos, levando tudo o que somos?” Essa pergunta pode inspirar a transição para as próximas sequências; especialmente as que envolvem criação narrativa (como o RPG) ou projetos de futuro.

Sequência didática 05: **Heroínas do Cotidiano — Entrevistas e Relatos**

Objetivos

- Reconhecer trajetórias de mulheres negras da comunidade escolar como formas legítimas de heroísmo e resistência.
- Desenvolver habilidades de escuta ativa, empatia e produção textual a partir da oralidade.

- Promover o protagonismo estudantil na valorização de memórias e vivências femininas.
- Compreender que o conceito de heroína vai além da figura mítica e se concretiza em histórias de luta cotidiana.
- Produzir relatos biográficos com sensibilidade, respeito e consciência histórica.

Duração

3 aulas de 50 minutos (podendo se estender para até 5, dependendo do tempo de pesquisa, entrevistas e escrita dos relatos).

Materiais Necessários

- Caderno de anotações ou fichas de entrevista.
- Gravação por celular (caso autorizado e possível).
- Modelo de roteiro de entrevista.
- Papel para rascunho e versão final dos relatos.
- Recursos para apresentação final (cartolina, mural, fotos, slides etc.).
- Termo de consentimento, se necessário, para gravação ou exposição de relatos.

Metodologia

A sequência se inicia com uma conversa aberta: “Quem são as mulheres que sustentam nossas vidas e raramente são reconhecidas?”

A proposta é ampliar a noção de heroína, mostrando que a resistência negra se manifesta não só em grandes feitos históricos, mas também no cotidiano: em mães, tias, avós, merendeiras, vizinhas, professoras, mulheres da comunidade.

A turma será orientada a selecionar, de forma individual ou em duplas, uma mulher da comunidade escolar ou de sua convivência que represente força, sabedoria, coragem ou transformação. Pode ser uma funcionária da escola, uma parente, uma líder comunitária ou uma trabalhadora conhecida.

A professora entregará um roteiro de entrevista com perguntas orientadoras como:

1. Qual sua história de vida? Onde nasceu? Quem foram suas referências?
2. Quais dificuldades enfrentou para estudar, trabalhar ou criar seus filhos?
3. Que valores aprendeu com sua mãe, avó ou outras mulheres da família?
4. O que considera como sua maior conquista?
5. Que mensagem gostaria de deixar para as novas gerações?

Os(as) estudantes registrarão as entrevistas por escrito ou áudio (dependendo dos recursos disponíveis), com cuidado ético, empatia e respeito pela fala da entrevistada. Após a escuta,

será realizada uma oficina de escrita de relatos biográficos, orientada pela professora, que guiará a construção do texto com foco na narrativa sensível, estruturada e coerente.

Os relatos serão revisados e finalizados para compor uma exposição chamada "Heroínas do Cotidiano", com cartazes, painéis ou apresentação oral. Cada relato poderá ser acompanhado de uma foto (se permitido), desenho, citação da entrevistada ou ilustração representativa.

Como encerramento, a turma poderá organizar um pequeno evento ou momento de homenagem, convidando as entrevistadas (se possível) para conhecerem os relatos produzidos. A professora encerrará com uma roda de conversa sobre a importância de reconhecer e eternizar essas histórias, reforçando que a escrita também é uma forma de honrar e lembrar.

Sequência didática 06: **Ciranda da Memória — Círculos de Leitura e Escuta**

Objetivos

- Retomar as leituras dos cordéis de *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis* com escuta sensível e troca coletiva.
- Estimular a interpretação crítica e afetiva dos textos literários a partir da oralidade.
- Valorizar a escuta ativa como prática pedagógica e política.
- Promover a conexão entre leitura, memória e construção de repertório coletivo.
- Registrar as reflexões por meio de produções artísticas (cartazes, trechos escolhidos, frases inspiradoras).

Duração

2 a 3 aulas de 50 minutos (a depender do número de grupos e tempo disponível para leitura e debate).

Materiais Necessários

- Livro *Heroínas negras brasileiras: em 15 Cordéis* (Jarid Arraes) — exemplares físicos.
- Cartazes, canetinhas, papel A4, tesoura, cola, imagens impressas (opcional).
- Caderno de atividades.
- Espaço físico organizado em círculo (sala de aula ou pátio).
- Aparelho de som ou caixinha para ambientação com músicas suaves (opcional).

Metodologia

A sequência será desenvolvida em formato de círculo de leitura, com foco em criar um espaço de escuta horizontal, onde cada voz é importante. A professora inicia explicando o

propósito da *Ciranda da Memória*: retomar os cordéis já lidos, ouvir novas interpretações e reconstruir sentidos coletivamente.

Cada grupo escolherá um dos cordéis já trabalhados ao longo do projeto. Será dada a missão de reler o texto e preparar uma leitura oral compartilhada: podendo ser declamada, cantada ou interpretada de maneira criativa. Antes da leitura, o grupo deve contextualizar quem é a heroína e por que ela foi escolhida para essa roda.

Após cada leitura, o grupo que ouviu poderá levantar questões e comentários:

1. O que mais te chamou atenção nessa história?
2. Que valores essa heroína representa?
3. O que essa narrativa revela sobre o Brasil?
4. Como essa história se conecta com o que vivemos hoje?

Enquanto a roda acontece, a professora mediará o diálogo com escuta ativa, incentivando a troca de interpretações e o aprofundamento das leituras. Pode-se também registrar as falas espontâneas dos(as) estudantes como material para reflexões posteriores.

Ao fim das leituras, a turma será convidada a produzir cartazes coletivos, com os trechos mais impactantes dos cordéis, frases ditas na roda ou palavras que sintetizem os aprendizados. Esses cartazes poderão compor uma *exposição literária* na escola, junto da Estante Simbólica (da sequência 04).

Como encerramento, a turma poderá formar novamente a roda, e cada estudante compartilhará uma palavra ou frase que leve consigo após essa ciranda. Esse momento pode ser acompanhado de um fundo musical ou de uma leitura coletiva final com todos(as) dizendo, em uníssono:

“Nós também somos memória. Nós também somos voz.”

Sequência didática 07: **Heroínas Afro-brasileiras — Análise de Personagens do livro *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis*.**

Objetivos

- Aprofundar a leitura dos cordéis da obra *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis* por meio da análise literária das personagens.
- Desenvolver a habilidade de identificar características, ações, valores e contextos históricos das protagonistas.
- Estimular o pensamento crítico e a construção de conexões entre literatura, história e identidade.

- Produzir minibiografias com base em leitura interpretativa e expressar os resultados oralmente.

Duração

2 aulas de 50 minutos (com possibilidade de ampliação para incluir reescrita, ilustração ou dramatização das minibiografias).

Materiais Necessários

- Exemplares físicos ou cópias digitais dos cordéis do livro *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis* (Jarid Arraes).
- Caderno de atividades ou fichas de leitura.
- Cartolina, canetas coloridas, lápis de cor (para apresentações visuais).
- Tabela de análise de personagens (modelo fornecido pela professora).
- Recursos para apresentação oral (quadro, mural, microfone, se disponível).

Metodologia

A sequência se inicia com a retomada da pergunta disparadora: “O que torna uma personagem inspiradora?”

A turma será provocada a refletir sobre os elementos que constroem o protagonismo das heroínas retratadas por Jarid Arraes: ações, trajetória, contexto histórico, valores, resistência e impacto social.

Divididos em grupos de até cinco estudantes, cada grupo escolherá uma heroína dos cordéis para realizar uma leitura aprofundada e orientada, com foco na análise da personagem.

A professora entregará uma tabela de análise de personagem, que os grupos deverão preencher.

Após esse momento investigativo, os grupos produzirão uma minibiografia da heroína, com linguagem clara, coerente e sensível. A produção poderá ser escrita no caderno, datilografada ou apresentada em cartaz, acompanhada de uma ilustração da personagem (desenhada ou impressa).

Cada grupo apresentará sua minibiografia oralmente para a turma, destacando os aspectos mais marcantes da personagem e explicando o porquê de tê-la escolhido. A mediação incentivará comparações entre as heroínas, análise de padrões de resistência e conexões com a realidade atual.

Como fechamento, a turma poderá montar uma Galeria de Heroínas Afro-brasileiras com os cartazes, minibiografias e ilustrações. Essa galeria poderá integrar a mostra final do projeto ou ficar exposta no mural da escola.

Sequência didática 08: **Linha do Tempo — Histórias que nos antecedem**

Objetivos

- Situar as heroínas afro-brasileiras no tempo histórico, conectando suas trajetórias a eventos significativos da história do Brasil.
- Desenvolver a noção de temporalidade histórica e consciência de pertencimento coletivo.
- Compreender o papel de mulheres negras em diferentes contextos de resistência ao longo dos séculos.
- Produzir uma linha do tempo crítica e criativa, que valorize a memória e a representatividade.

Duração

2 a 3 aulas de 50 minutos (dependendo da quantidade de heroínas e da profundidade da pesquisa).

Materiais Necessários

- Fichas com informações biográficas das heroínas (ou os próprios cordéis).
- Cartolina grande, papel kraft ou mural na parede.
- Canetas coloridas, lápis de cor, régua, tesoura, cola, imagens impressas.
- Cadernos para anotações e esboço da linha do tempo.
- Linha do tempo histórica do Brasil como referência base (opcional).

Metodologia

A aula inicia com uma pergunta provocadora em sala: “Quem foram as mulheres que caminharam antes de nós?”

A partir dessa questão, a professora explicará o objetivo da atividade: organizar as trajetórias das heroínas negras em uma linha do tempo, inserindo-as em contextos históricos que revelem sua importância social, cultural e política.

A turma será dividida em pequenos grupos. Cada grupo ficará responsável por uma ou mais heroínas que já tenham sido estudadas nas sequências anteriores. A missão será pesquisar (ou sistematizar o que já foi lido) sobre:

Ano ou período histórico em que viveu.

Eventos históricos que marcaram sua época (escravidão, pós-abolição, ditadura, movimentos sociais etc.).

Conquistas e formas de resistência da personagem.

Legado deixado para as gerações futuras.

Com base nessas informações, os(as) estudantes esboçarão mini painéis ou cartões informativos com os dados das heroínas e suas datas de referência. Após todos os grupos concluírem suas partes, será iniciada a montagem da linha do tempo coletiva.

A linha poderá ser construída diretamente na parede da sala ou em papel kraft, e os cartões das heroínas serão colados conforme a cronologia. A mediação da professora ajudará a alinhar os períodos históricos e garantir coesão na representação.

Durante a montagem, a turma poderá incluir eventos históricos do Brasil paralelos às vidas das heroínas (ex: 1822 — Independência; 1888 — Abolição; 1932 — mulheres conquistam o direito ao voto; 1988 — Constituição cidadã; 2003 — Lei 10.639 etc.).

Como culminância, os grupos farão uma apresentação oral da linha do tempo, destacando as personagens, seus contextos e como esses nomes ajudaram a transformar o Brasil. A atividade pode ser registrada em vídeo ou foto e servir como parte da exposição final do projeto.

Para fechar a aula, a professora poderá lançar a pergunta de retorno: “E agora, que história queremos escrever no nosso tempo?”

Essa indagação pode provocar a transição para a próxima etapa: a criação dos mundos ficcionais e narrativas de RPG.

PARTE II — Do Texto À Ação: Criação Do Jogo Narrativo Como Prática De Autoria

Após o mergulho nas narrativas de mulheres negras e no universo da literatura afro-brasileira, esta etapa marca uma virada metodológica: os(as) estudantes passam do papel de leitores e intérpretes ao de autores e protagonistas. Agora, as experiências mobilizadas pelas leituras ganham forma no desenvolvimento de um RPG (jogo de interpretação de papéis) que permitirá transformar conhecimento em vivência simbólica. Nesta parte da sequência, o foco está na elaboração de personagens inspiradas em heroínas afro-brasileiras, na construção de enredos colaborativos e na experimentação de um espaço narrativo que

valoriza a escuta, a estratégia e a imaginação coletiva. O jogo, aqui, assume seu potencial pedagógico ao articular aprendizado, criatividade e consciência crítica de maneira sensível, envolvente e transformadora.

Sequência didática 09: **Introdução ao RPG — Heroínas em Jogo**

Objetivos:

- Compreender o conceito de RPG e seu potencial como ferramenta narrativa e pedagógica.
- Explorar a relevância da representatividade afro-brasileira na literatura, cultura e jogos.

Duração: 50 minutos

Materiais Necessários

Quadro branco e marcadores.

Projektor ou computador para exibir exemplos de jogos e histórias.

Folhas de papel, canetas e post-its para brainstorming.

Descrição das Atividades

Iniciar a aula apresentando trechos literários do livro *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis* que destaquem heroínas afro-brasileiras, como Dandara dos Palmares, Teresa de Benguela e Luísa Mahin. Destaque o contexto histórico e os feitos dessas mulheres, conectando à ideia de protagonismo.

Mostrar exemplos de RPGs narrativos (como *Dungeons & Dragons*) em pequenos vídeos ou imagens, explicando que o RPG combina elementos de história, estratégia e escolhas dos jogadores. Lance a pergunta: "*Como as histórias de heroínas afro-brasileiras podem ser transformadas em aventuras épicas de RPG?*"

Dividir os estudantes em grupos pequenos para discutir ideias iniciais. Estimulando respostas relacionadas a temas como resistência, liberdade, cultura e espiritualidade afro-brasileira. Cada grupo deve anotar no papel suas ideias para possíveis cenários, conflitos e vilões inspirados nas histórias das heroínas apresentadas. Registre as ideias no quadro, criando um mural colaborativo que servirá como base para as próximas aulas.

Sequência didática 10: **Arquitetura da Narrativa — Criando o Enredo do RPG**

Objetivos

- Apresentar aos(as) estudantes os conceitos básicos de RPG (Role-Playing Game) como linguagem narrativa colaborativa.

- Estimular a criatividade e o protagonismo na construção de histórias inspiradas nas heroínas afro-brasileiras.
- Relacionar a estrutura do RPG com os elementos literários: personagens, enredo, espaço, conflito e desfecho.
- Iniciar a criação coletiva de um universo narrativo que valorize ancestralidade, resistência e representatividade.

Duração

2 aulas de 50 minutos (com possibilidade de ampliação conforme o interesse e envolvimento da turma).

Materiais Necessários

Quadro branco, cartolinas ou slides para apresentação conceitual.

Exemplos de fichas simplificadas de personagens (modelo impresso).

Trechos de aventuras narradas ou vídeos curtos explicando o que é RPG (pode-se usar trechos de canais como <https://www.youtube.com/watch?v=2gAI9uCJTlM&list=PLVQdOuBf2neEB-zgcyYaLnxBXz5N03tK>;

Caderno de atividades para anotações e rascunhos das ideias.

Palavras-chave e imagens de apoio (ancestralidade, mitologia africana, reinos, quilombos, saberes tradicionais etc.).

Metodologia

A aula começa com uma pergunta que mistura literatura e jogo: “E se as heroínas dos cordéis ganhassem vida em uma nova história, onde você também estivesse ao lado delas?” A professora explicará que as próximas aulas darão início a um RPG educativo, no qual os(as) estudantes criarão mundos, personagens e narrativas coletivas inspiradas nas heroínas negras brasileiras, misturando ficção, história e crítica social.

Será feita uma apresentação introdutória sobre RPG:

1. O que é Role-Playing Game?
2. Quais são os papéis principais (mestre, jogadores, personagens)?
3. Como funciona uma aventura: início, missão, escolhas, consequências.
4. Como o RPG pode ser usado para aprender, criar e transformar.

Para conectar com o projeto, será proposto um desafio:

“Vamos imaginar um mundo onde essas heroínas são guardiãs do tempo, da memória e da justiça. E agora, vocês também serão protagonistas.”

Em grupos, os(as) estudantes participarão de um momento de brainstorm criativo:

1. Onde se passará essa aventura? (cenários possíveis: quilombo futurista, cidade encantada ancestral, terra devastada que precisa de cura, etc.)
2. Que tipo de conflito esse mundo enfrenta? (esquecimento da história, opressão, apagamento das culturas afro, roubo das memórias, etc.)
3. Quem serão os(as) vilões e os desafios?
4. Como as heroínas que conhecemos nos cordéis poderiam estar presentes?

Deverá organizar as ideias em um quadro ou cartaz coletivo, registrando os principais eixos sugeridos pelos grupos. Esse material será base para as próximas etapas: estruturação do mundo narrativo e criação dos personagens.

Como tarefa de casa ou atividade complementar, os(as) estudantes poderão responder no caderno:

1. Se você fosse uma personagem nessa história, como seria?
2. Que habilidade especial teria?
3. Qual heroína dos cordéis seria sua mentora ou aliada?

Essa etapa inaugura um novo ciclo da sequência didática: o da criação ficcional com base na memória, na literatura e no protagonismo negro.

Sequência didática 11: **Criação de Personagens — Atributos e Histórias**

Objetivos

- Criar personagens com atributos, histórias e habilidades consistentes.
- Elaborar um cordel em grupo para apresentar sua heroína.
- Estabelecer uma relação entre as características das heroínas e os desafios do RPG.

Duração: 100 minutos

Materiais Necessários

- Fichas de personagem (modelos prontos).
- Exemplos de atributos e habilidades.
- Lápis de cor para desenhos ou descrições ilustradas.

Metodologia

Com o andamento da aula anterior, retomamos agora o próximo passo, que é a construção das personagens do RPG, inspiradas nas heroínas afro-brasileiras estudadas. Apresente uma

ficha de RPG genérica, explicando elementos como atributos (força, inteligência, carisma), habilidades (líder, curandeira, estrategista) e história pessoal da personagem. Dê exemplos práticos, conectando habilidades às características das heroínas reais.

Cada grupo preencherá fichas para suas heroínas, definindo:

1. Nome e origem;
2. Habilidades especiais e atributos;
3. Um breve resumo de sua história pessoal.

Por exemplo, Maria Felipa de Oliveira pode ter habilidades relacionadas à liderança e combate estratégico, enquanto Tia Ciata pode ser associada à cura e proteção espiritual. Os estudantes apresentarão suas fichas e discutirão como as personagens se conectam com o enredo. Os grupos também poderão desenhar ou descrever fisicamente suas personagens.

Como forma de aprofundar a criação e exercitar o gênero textual da literatura de cordel, cada grupo será orientado a produzir um pequeno cordel autoral apresentando a história de sua heroína fictícia, inspirada nas figuras históricas reais. Essa produção será acompanhada por momentos de orientação textual, nos quais serão abordadas características do cordel (métrica, rimas, linguagem popular, estrutura) e promovidas revisões coletivas e reescritas orientadas, assegurando a qualidade linguística e literária dos textos.

Ao final da etapa, os cordéis criados serão apresentados oralmente em roda, permitindo que os estudantes compartilhem as histórias de suas personagens com a turma, exercitando também a oralidade e a performance.

Sequência Didática 12: **A Gamificação através do RPG- Mapas e cenários**

Objetivos:

- Criar um mapa que represente o mundo do RPG e seus elementos-chave.
- Explorar a influência do cenário na narrativa e nos desafios.

Duração: 100 minutos

Materiais Necessários

- Papel grande ou cartolina.
- Lápis de cor, régua e canetas para desenhar.
- Exemplos de mapas de RPG.

Metodologia

Os estudantes criarão o cenário do jogo, utilizando mapas para representar o mundo onde o RPG acontecerá. Aqui deve-se explicar a importância do cenário na narrativa e mostrar exemplos de mapas de RPGs conhecidos, destacando como os elementos geográficos influenciam a história.

Os grupos desenharão mapas detalhados, incluindo locais relacionados às heroínas, como quilombos liderados por Tereza de Benguela, plantações que Maria Felipa ajudou a libertar ou aldeias protegidas por Zacimba Gaba. Incentive os alunos a usar elementos históricos e culturais para enriquecer o mapa, como rotas de fuga, templos religiosos ou mercados comunitários. Os mapas serão apresentados com explicações sobre os locais e eventos que ocorrerão em cada área.

Sequência Didática 13: A Gamificação através do RPG - Definição de Mecânicas e Regras

Objetivos

- Estabelecer as regras para a resolução de conflitos e interações no RPG.
- Criar um sistema equilibrado e acessível para os jogadores.

Duração

50 minutos

Materiais Necessários

- Dados de RPG (d6 ou d20).
- Exemplos de sistemas de regras simples.

Metodologia

Nesta etapa, os(as) estudantes definirão as regras e mecânicas do jogo, garantindo que a jogabilidade seja coerente com o enredo e com as características das personagens. A professora iniciará explicando o conceito de mecânicas de jogo, demonstrando como elas estruturam as ações, os desafios e a progressão narrativa.

Em seguida, os grupos criarão suas próprias regras específicas, como formas de interação entre as heroínas e os cenários, sistemas simbólicos de combate, resolução de conflitos, ou maneiras alternativas de superar obstáculos; tudo alinhado à proposta de valorização das culturas afro-brasileiras.

Por exemplo, as mecânicas de jogo são os conjuntos de regras e procedimentos que determinam como o jogo funciona. Elas organizam as interações entre personagens, cenários, objetos e desafios, oferecendo estruturas para tomada de decisões, resolução de conflitos e progressão narrativa.

No RPG, as mecânicas ajudam a responder perguntas como:

1. O que acontece quando uma personagem tenta algo difícil?
2. Como se resolve um embate ou obstáculo?
3. Quais habilidades são mais eficazes em determinadas situações?
4. Como as escolhas dos(as) jogadores(as) afetam a história?

Essas regras não precisam ser complexas, elas apenas precisam fazer sentido dentro do universo criado e ajudar a transformar a narrativa em uma experiência interativa e justa para todos os participantes. Tais como, ações de Maria Felipa podem envolver liderança estratégica em momentos de conflito, enquanto Tia Ciata pode realizar rituais de cura e proteção espiritual. Vejamos:

- Sistema de Atributos: As personagens podem ter características como força, sabedoria, agilidade, espiritualidade, que influenciam suas ações no jogo.
- Resolução de Desafios com Dados: Usar dados (d6, d20) para representar o grau de sucesso em uma ação, por exemplo, se Maria Felipa tenta organizar uma fuga, o dado determina se foi bem-sucedida ou se enfrenta obstáculos.
- Combate Narrativo: As lutas não precisam ser violentas, mas podem simbolizar resistências históricas. Exemplo: Dandara enfrentando a repressão com táticas de guerrilha, ou Tia Ciata acalmando tensões com música e espiritualidade.
- Pontuação por Coletividade: O grupo pode ganhar pontos por decisões solidárias, ações estratégicas ou defesa do bem comum.
- Rituais de Cura ou Sabedoria: Inspirados em práticas afro-brasileiras, algumas personagens podem ter habilidades de proteção, cura, memória ou comunicação com os ancestrais.

Ao final da atividade, cada grupo apresentará suas regras, justificando como elas enriquecem a narrativa, tornam o jogo mais imersivo e representativo, e dialogam com os valores de resistência, sabedoria ancestral e justiça presentes nas personagens históricas estudadas.

Sequência didática 14: **Jogo Final — Aventura Literária e Representatividade**

Objetivos

- Apresentar e jogar o RPG criado pelos alunos.

Duração: 50 minutos

Materiais Necessários

- Materiais criados pelos grupos.
- Espaço amplo para o jogo.

Metodologia

Na última aula, os estudantes apresentarão os RPGs completos e participarão de rodadas do jogo práticas. Cada grupo explicará o enredo, os personagens, o mapa e as regras de seu jogo, respondendo a perguntas e recebendo *feedbacks*. Em seguida, os RPGs serão testados por outros grupos, permitindo que os alunos experimentem as narrativas e mecânicas criadas. Durante os testes, faz-se necessário observar como os estudantes aplicam os elementos desenvolvidos, oferecendo orientações para ajustes finais. A aula termina com uma reflexão sobre a experiência, destacando a importância da colaboração, criatividade e representatividade das heroínas afro-brasileiras no RPG.

Assim, a sequência didática proposta não se limita a um roteiro de atividades, mas se apresenta como um caminho pedagógico que articula o letramento literário junto à literatura afro-brasileira e à valorização da identidade afro-brasileira feminina. Cada etapa foi concebida para fomentar a escuta, a imaginação, o pensamento crítico e o afeto, possibilitando que os(as) estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e culturais. Ao incorporar a literatura de autoria afro-feminina, os relatos de vida, as múltiplas linguagens e a criação colaborativa de um RPG, a prática docente se transforma em uma experiência de reexistência, onde a escola torna-se território de memória, luta e ancestralidade. Dessa forma, ensinar literatura deixa de ser um ato mecânico e passa a ser um gesto político, ético e estético de reinvenção do mundo.

4. A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA DE AUTORIA FEMININA E O R.P.G. COMO RESSIGNIFICAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A presente seção constitui o núcleo da pesquisa-ação realizada. Se, nos capítulos anteriores, houve a problematização do ensino da literatura e o apagamento das vozes negras no currículo escolar, aqui descreve-se o processo de implementação da sequência didática que buscou intervir diretamente nessas questões. A literatura afro-brasileira de autoria feminina, aliada ao uso pedagógico do Role-Playing Game (RPG), compõe a base metodológica desta intervenção, concebida para promover o engajamento, reflexão crítica e letramento literário e racial entre estudantes do 2º ano A do Ensino Médio.

Os pressupostos teóricos que fundamentam esta proposta, discutidos na segunda seção desta dissertação, inscrevem-se no campo da pedagogia crítica, da literatura afro-brasileira de autoria feminina e do pensamento decolonial e afro-diaspórico. Em diálogo com os referenciais teóricos anteriormente apresentados, especialmente a pedagogia freireana, a escrivência de Conceição Evaristo e as contribuições do feminismo negro e do pensamento decolonial, esta pesquisa compreende a leitura literária como prática situada, atravessada pela experiência, memória e identidade. Sendo assim, a confluência entre texto literário, ancestralidade e jogo não é aleatória: nasce de um compromisso ético e político com um projeto de educação que reconhece, valoriza e amplifica as vozes historicamente silenciadas.

Nessa perspectiva, a literatura afro-brasileira atua como disparadora de mundos possíveis e a metodologia do RPG como um dispositivo de produção coletiva de sentidos, instaurando um espaço-tempo pedagógico em que estudantes se tornam sujeitos ativos da leitura e da escrita de si.

Ainda nesse horizonte teórico, bell hooks afirma que “a sala de aula continua sendo o espaço mais radical de possibilidade” (hooks, 2013, p. 12). É também com base nessa compreensão que se sustenta a escolha pelo RPG como tecnologia educativa, entendida como uma possibilidade de ruptura com práticas hegemônicas que historicamente tornam o ensino de literatura distante e inerte. Ao assumir papéis, criar enredos e vivenciar dilemas inspirados nas trajetórias de heroínas negras brasileiras, os estudantes deslocam-se da posição de receptores para a de protagonistas. A metodologia ativa do jogo dialoga com o que Lélia Gonzalez chama de “amefricanidade”, isto é, uma experiência cultural marcada pela encruzilhada, pela pluralidade e pela negociação identitária (Gonzalez, 1988). O RPG,

nesse sentido, funciona como encruzilhada pedagógica: um lugar em que história, ficção, performance e crítica se entrelaçam para produzir outros modos de pensar e sentir o mundo.

O desígnio por narrativas de resistência não se dissocia de uma perspectiva decolonial sobre a prática pedagógica. Maldonado-Torres (2007) argumenta que a colonialidade do ser é sustentada por práticas que desumanizam corpos negros, silenciando sua historicidade. Ao colocar heroínas afro-brasileiras no campo das possibilidades de ações heroicas, ética e intelectual do jogo, a sequência didática tensiona essa lógica e promove aquilo que o autor chama de “gestos de desobediência epistêmica”, pois descentraliza epistemes eurocêntricas e reinsere sujeitos negros no campo das possibilidades heroicas, éticas e intelectuais.

Dessa forma, a sequência didática aqui relatada não se limita a um conjunto de atividades, mas uma possibilidade de movimento pedagógico que integra estética, política, narrativa e ancestralidade. Ao longo da aplicação, houve enfrentamento de diferentes tensionamentos: resistências estudantis, limitações de infraestrutura, rigidez do calendário escolar, heterogeneidade do grupo e conflitos silenciosos que, muitas vezes, dizem mais sobre a escola do que sobre os estudantes. Esses tensionamentos não foram obstáculos externos à pesquisa, mas elementos constitutivos do próprio processo investigativo. Como lembra bell hooks, “o conflito é uma oportunidade pedagógica” (hooks, 1994, p. 113). Cada resistência revelou algo sobre as relações com a leitura; cada silêncio apontou para disputas identitárias não ditas; cada dificuldade metodológica abriu brechas para compreender, com mais profundidade, como a literatura afro-brasileira e os jogos narrativos podem operar como dispositivos de emancipação e de reconstrução de pertencimento.

A partir dessas reflexões, esta seção apresenta o percurso da sequência didática, detalhando suas etapas, escolhas, desafios e descobertas. Trata-se de observar não apenas o que funcionou, mas sobretudo o que se transformou: em mim, nos estudantes e no próprio espaço escolar. Quando as heroínas afro-brasileiras entraram pelas portas da sala de aula, acompanhadas pela linguagem multimodal e inventiva do RPG, produziram deslocamentos que extrapolam o tempo da intervenção e reconfiguram percepções de identidade, história e literatura.

4.1 ENFRENTAMENTOS E CONTEXTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A aplicação do projeto de intervenção ocorreu no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Tempo Integral, em Itaberaba (BA), espaço marcado, simultaneamente, por grande circulação, de estudantes, múltiplas demandas pedagógicas e carências estruturais. A escola possui poucos ambientes de convivência que comportam atividades coletivas mais complexas, como rodas de conversa amplas, oficinas ou jogos colaborativos. Muitos desses espaços são compartilhados por diferentes turmas e professores, o que torna seu uso imprevisível e competitivo.

Essa condição material impôs à pesquisa um constante movimento de adaptação. Havia dias em que a sequência precisava ser reorganizada minutos antes da aula; outros em que uma atividade planejada para o pátio precisou ser realizada dentro da sala, com cadeiras rearranjadas e mesas improvisadas. Essa instabilidade, longe de inviabilizar a prática, revelou a dimensão real do cotidiano escolar e exigiu da pesquisa, e dos próprios estudantes, a flexibilidade, a criatividade e o senso de coletividade.

Ao mesmo tempo, tais limitações reforçaram a importância da sequência didática, pois, em um ambiente escolar que nem sempre favorece a expressão criativa, a literatura afro-brasileira e o RPG tornaram-se dispositivos pedagógicos de abertura, proporcionando um respiro pedagógico em meio a rotinas rígidas. Como afirma Freire, “a educação acontece apesar dos limites, e muitas vezes por causa deles” (Freire, 2011, p. 83). Foi nesse movimento de tensão e reinvenção que a proposta encontrou sua força.

Outro enfrentamento esteve diretamente relacionado ao contato com juventudes reais, e não com idealizações sobre um estudante do Ensino Médio, de modo que, no cotidiano da prática, emergiram momentos de apatia alternados com euforia, rotinas marcadas pelo cansaço, resistência a atividades que exigiam maior concentração e, por vezes, a conformidade com o “mínimo necessário”. Também se evidenciaram inseguranças quanto à exposição das próprias ideias, ao mesmo tempo em que se manifestava um desejo por práticas mais dinâmicas. Por trás desses comportamentos, revelava-se ainda uma sede silenciosa por reconhecimento, escuta e pertencimento no espaço escolar.

Esses movimentos, longe de configurarem desinteresse, expressam as tensões próprias de sujeitos atravessados por múltiplas demandas sociais, afetivas e escolares, indicando a urgência de práticas pedagógicas que reconheçam as juventudes em sua complexidade e pluralidade. A turma carregava camadas sociais, emocionais e culturais que atravessam seu comportamento em sala. Muitos estudantes trabalhavam, cuidavam de

irmãos menores, viviam conflitos familiares ou lidavam com questões emocionais complexas. Parte deles tinha uma relação frágil com a leitura, marcada possivelmente por experiências escolares que reduziram a literatura a exercícios mecânicos, retirando dela seu caráter estético e transformador.

Essas condições pessoais e afetivas repercutiram diretamente na dinâmica coletiva da turma. A turma possuía grupos fixos, divididos por afinidades, territorialidades e histórias prévias. Esses grupos raramente se misturavam. Havia tensões silenciosas, tais como olhares duros, zombarias discretas, disputas por liderança simbólica. Algumas relações configuravam-se como uma espécie de “guerra fria”, sempre prestes a esquentar, o que impactou diretamente nas atividades colaborativas.

Na etapa do RPG, esses grupos “rivais” precisaram tomar decisões conjuntas, tarefa que exigiu paciência, mediação e regras claras. Ao serem convocados pela narrativa a cooperar em torno de um objetivo comum, como salvar uma heroína, decifrar um enigma ou abrir um baú trancado, instaurava-se um diálogo que dificilmente encontrava espaço na dinâmica escolar tradicional.

Com a implementação da sequência didática, foi possível observar um deslocamento significativo no engajamento dos estudantes. Quando o conteúdo passou a dialogar com identidade, ancestralidade, estética e imaginação, a resistência inicial cedeu lugar à curiosidade. Os textos de Conceição Evaristo *Olhos d'Água*, (2016) e Jarid Arraes *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis*, (2017) despertavam perguntas e comentários que extrapolavam a leitura literal; os mapas identitários provocavam risos, comparações e confissões; e o RPG fazia a sala reacender em disputas colaborativas, mediadas pela escuta e pela construção coletiva. Esse movimento, longe de ser apenas metodológico, revela-se também pedagógico e político.

4.2 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ETAPAS, PRÁTICAS E VIVÊNCIAS

A sequência didática foi composta por quatorze etapas articuladas entre si, integrando leitura literária, oficinas de sensibilização, discussões coletivas, práticas criativas e sessões narrativas do RPG. Contudo, mais do que apresentar um conjunto linear de atividades, esta seção busca descrever as vivências pedagógicas que emergiram ao longo do processo, considerando tensões, resistências, deslocamentos e potências que atravessaram a turma.

A primeira constatação foi a relação dos estudantes com a leitura, ainda frágil para muitos, como provável consequência de experiências escolares anteriores que apresentaram a literatura como mera decodificação de enunciados e respostas automáticas, esvaziando sua grandiosidade. Além disso, as trajetórias individuais dos estudantes reverberavam diretamente nas dinâmicas coletivas da sala, ampliando a possibilidade crítica e transformadora implicadas na leitura e compreensão do texto literário.

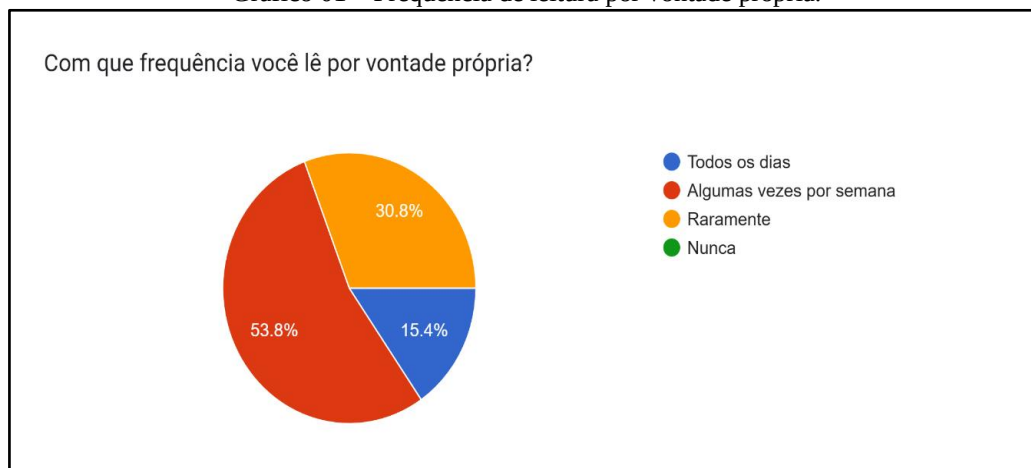
Diante desse contexto, a construção da sequência didática precisou considerar não apenas os conteúdos previstos, mas também a tessitura social que atravessava a turma e que influenciava a adesão, a participação e o sentido atribuído às atividades. Foi nesse cenário complexo, representativo de muitas escolas brasileiras, que se iniciou a implementação das etapas da proposta. Antes de iniciar as atividades, tornou-se fundamental compreender quem eram aqueles estudantes, quais eram suas relações com a leitura, suas referências identitárias e suas percepções acerca de práticas lúdicas, como o RPG. Essa escuta inicial constituiu a primeira etapa do trabalho, essencial para reconhecer a turma e planejar o percurso pedagógico a partir de suas realidades e necessidades.

4.2.1. Diagnóstico inicial: hábitos de leitura, identidade racial e relação com o RPG

Antes de iniciar qualquer intervenção, era necessário compreender quem eram aqueles estudantes, quais mundos atravessavam seus corpos e de que maneira suas histórias incidiam sobre a relação com a leitura e com a escola. O questionário diagnóstico permitiu acessar essa camada subterrânea da turma, uma cartografia inicial que revelava tensões, ausências, potências e feridas. Não se tratava de números, mas de narrativas encobertas por porcentagens.

O primeiro dado revelador surgiu quando se perguntou sobre a frequência de leitura. O Gráfico 01 mostra que apenas 15,4% dos estudantes leem todos os dias; a maior parte, 53,8%, lê apenas algumas vezes por semana, enquanto 30,8% quase não lê. Esses números, quando analisados isoladamente, poderiam sustentar discursos recorrentes sobre desinteresse juvenil ou crise da leitura. Contudo, uma compreensão mais crítica exige que se reconheça a leitura como prática social historicamente situada. Como afirma Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Isso significa que o vínculo com o texto escrito não nasce espontaneamente, mas se constrói nas relações que o sujeito estabelece com sua realidade, com sua cultura e com as narrativas que o atravessam.

Gráfico 01 – Frequência de leitura por vontade própria.



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em agosto de 2025 (2025).

Quando a escola privilegia repertórios distantes das experiências concretas dos estudantes, a leitura tende a se configurar como tarefa, não como escolha. Nesse sentido, o percentual de 30,8% que quase não lê não deve ser interpretado como ausência de capacidade leitora, mas como possível indício de distanciamento entre o que se propõe ler e aquilo que faz sentido para esses jovens.

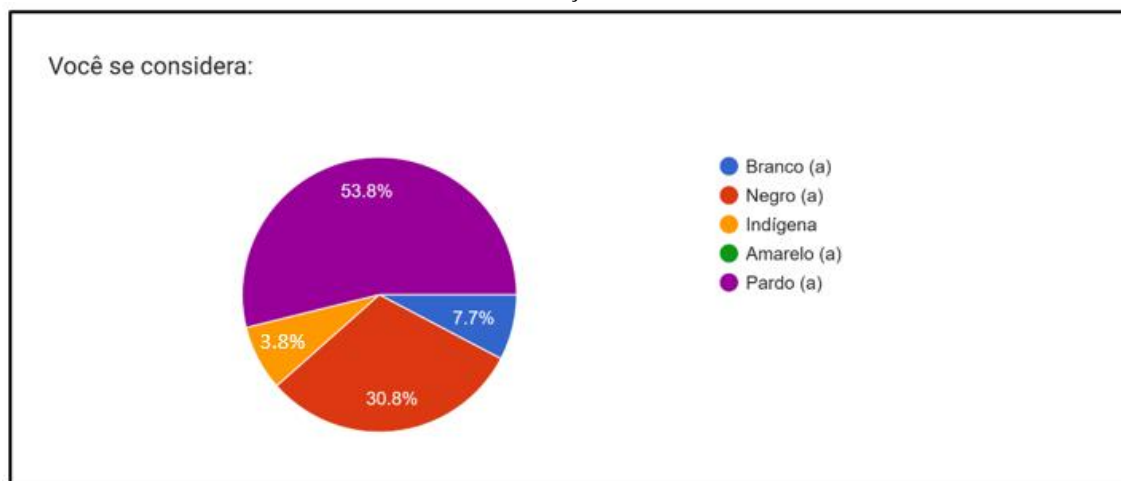
Considerando ainda o contexto social e territorial dos estudantes, marcado por desigualdades de acesso ao livro, ao tempo de fruição e a ambientes culturalmente estimuladores, torna-se evidente que a formação do leitor não pode ser reduzida à responsabilização individual. Ler diariamente não é apenas uma questão de vontade, mas de condições materiais, simbólicas e afetivas.

Assim, o dado apresentado no gráfico não aponta para um fracasso dos sujeitos, mas para a necessidade de repensar as mediações pedagógicas. Formar leitores implica criar experiências estéticas que convoquem identificação, pertencimento e criticidade, aproximando a literatura das vivências reais dos estudantes.

Esse dado, isolado, poderia sugerir desinteresse juvenil, mas isso seria uma leitura superficial, jovens leem quando encontram uma experiência que os toca. A irregularidade aqui não é preguiça, mas sinal de que, muitas vezes, a leitura escolar não tem tocado ninguém. Sueli Carneiro (2005) contribui para essa interpretação: trata-se do efeito do *epistemicídio*, que afasta jovens negros de si mesmos quando não se veem nos textos. O hábito frágil, portanto, não é causa, é consequência - da escola, do currículo, das violências que moldam trajetórias.

Essa leitura ganha corpo quando se cruza esse dado com as identidades raciais da turma. O Gráfico 02 mostra que 84,6% dos alunos são pardos, negros ou indígenas.

Gráfico 02 – Autodeclaração racial dos estudantes.

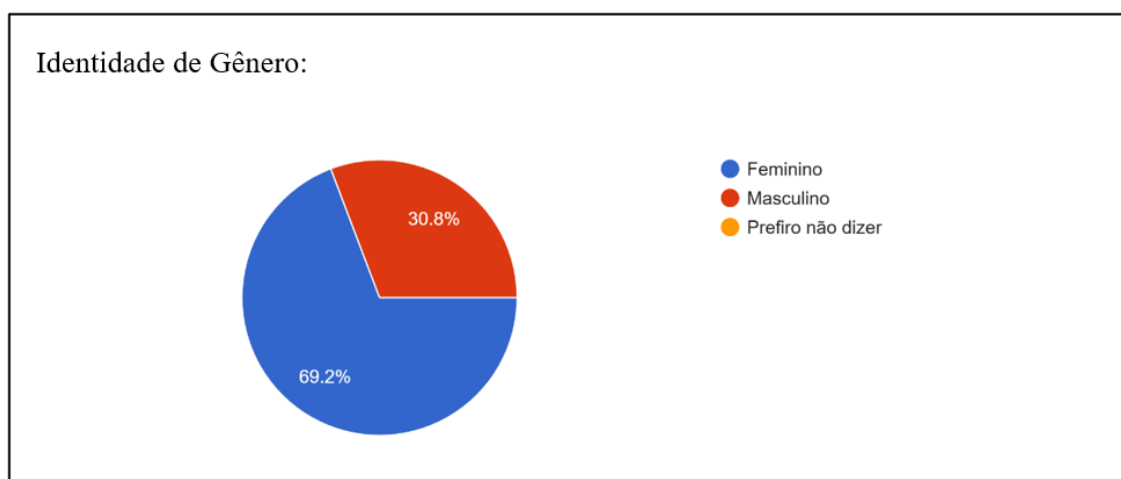


Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em agosto de 2025 (2025).

Aqui, o dado se torna político. Não é qualquer turma: é uma juventude majoritariamente racializada. Como alertam Gonzalez (1984) e Carneiro (2019), que discutir produção cultural ou práticas escolares sem considerar a dimensão racial significa reforçar um modelo que naturaliza apagamentos, silenciamentos e desigualdades estruturais. Para ambas, a ausência de discussão racial no currículo não é neutra: ela perpetua mecanismos históricos de exclusão e legitima a hegemonia de narrativas que invisibilizam sujeitos negros. Ao ver esses números, entendi por que muitos estudantes relatavam não reconhecerem a si mesmos nas leituras feitas ao longo da vida escolar. A ausência de representatividade não é detalhe estético: é ferida identitária.

Essa camada se entrelaça com outra: o Gráfico 03 revela que 69,2% da turma é composta por estudantes do gênero feminino.

Gráfico 03 – Identidade de gênero declarada



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em agosto de 2025 (2025).

Se a escola é, como diz bell hooks (2019, p. 31), um “espaço radical de possibilidade”, então trabalhar com heroínas afro-brasileiras não seria apenas metodologicamente adequado: seria urgente. A combinação entre ser jovem, ser mulher e ser negra, como discute Gonzalez (1984, p. 228), “a experiência das populações negras no Brasil é marcada por *silenciamentos históricos* produzidos pelo racismo por denegação, mecanismo que oculta e naturaliza desigualdades estruturais”. As meninas dessa turma carregavam no corpo um acúmulo de exclusões, e ao mesmo tempo uma potência de ruptura que demandava espaço para florescer.

Além disso, a leitura dos gráficos apresentados permite identificar aspectos estruturantes da relação dos estudantes com as práticas de leitura mediadas pela escola. No primeiro conjunto de dados, relativo à percepção de representatividade nas histórias lidas, observa-se que apenas 11,5% dos respondentes afirmam sentir-se representados(as), enquanto 34,6% dizem não se identificar com as narrativas. Entretanto, o dado mais expressivo aparece na categoria “não sei dizer”, que reúne 53,8% das respostas.

Gráfico 04 – Representação nas literaturas que leio na escola



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em agosto de 2025 (2025).

Esse resultado não deve ser interpretado como mera indefinição. Ao contrário, ele evidencia um processo de naturalização do apagamento, no qual a ausência de representatividade se torna tão recorrente que deixa de ser percebida como falta ou problema. Como discute Carneiro (2019), os mecanismos de desautorização simbólica das identidades negras operam precisamente pela diluição da percepção crítica acerca das desigualdades, produzindo sujeitos que não reconhecem sua própria exclusão porque nunca foram convocados a existir discursivamente. Assim, o alto índice de estudantes que “não sabem dizer” sugere uma deficiência formativa: a escola não tem oferecido repertório suficiente para que esses jovens identifiquem ou demandem sua presença nas narrativas que consomem.

Nesse sentido, a adoção de obras afro-brasileiras, especialmente de autoria feminina, assume relevância pedagógica e política. Tais textos tensionam a hegemonia literária escolar e introduzem perspectivas historicamente marginalizadas, ampliando as possibilidades de identificação e de construção de pertencimento entre os estudantes. A análise dos dados, portanto, legitima a necessidade de intervenções curriculares que contemplem narrativas plurais e representativas. Ademais, a territorialidade acrescenta outra camada fundamental à análise. O Gráfico 05 revela que 38,5% dos estudantes vêm da zona rural. Esse dado, à primeira vista meramente estatístico, carrega implicações profundas quando compreendido a partir da Geografia crítica. Não se trata apenas de origem espacial, mas de pertencimento, de experiência vivida.

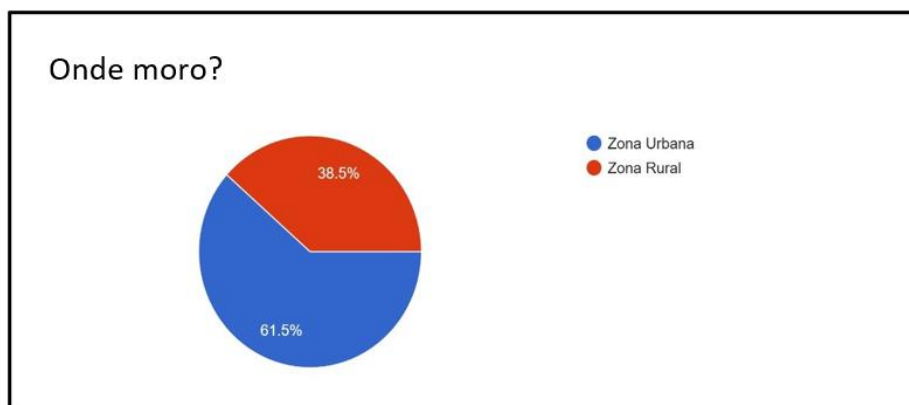
Como nos ensina Milton Santos, o território não é simples delimitação cartográfica; ele é espaço vivido, atravessado por relações sociais, disputas de poder e produção de sentidos. O território é chão e é mundo, é o lugar onde o sujeito aprende a nomear a realidade. No contexto baiano, essa compreensão ganha contornos ainda mais significativos quando pensamos nos chamados Territórios de Identidade, política pública que reconhece a diversidade sociocultural do estado e organiza o espaço não apenas por critérios administrativos, mas por vínculos históricos, econômicos e culturais. Cada território carrega marcas próprias: ruralidades, tradições, práticas agrícolas, expressões culturais, religiosidades, formas de organização comunitária e saberes transmitidos intergeracionalmente. Assim, falar de território é também falar de identidade coletiva.

Nessa perspectiva, é possível pensar a zona rural não como margem ou ausência, mas como território de identificação. Um espaço que forja memórias, modos de falar, ritmos de vida, saberes ancestrais e formas próprias de leitura do mundo. A ruralidade, muitas vezes associada a discursos de atraso ou carência, revela-se, sob outra lente, como espaço de potência simbólica e de resistência cultural. Os estudantes que transitam entre o campo e a escola carregam consigo narrativas familiares, práticas comunitárias e experiências que tensionam o currículo urbano-centrado tradicional.

Dialogando com Rogério Haesbaert em *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade* (2004), compreendemos que esses sujeitos habitam múltiplos territórios simultaneamente: o rural, o escolar, o digital, o racial, o de gênero. A multiterritorialidade revela identidades em constante negociação, marcadas por deslocamentos, pertencimentos sobrepostos e atravessamentos sociais. O estudante da zona rural não é apenas “do campo”; ele é também sujeito da cultura digital, da escola pública,

das redes sociais, das políticas educacionais e das dinâmicas raciais que estruturam a sociedade brasileira. Sua identidade é complexa, plural e processual.

Gráfico 05 – Local de moradia dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em agosto de 2025 (2025).

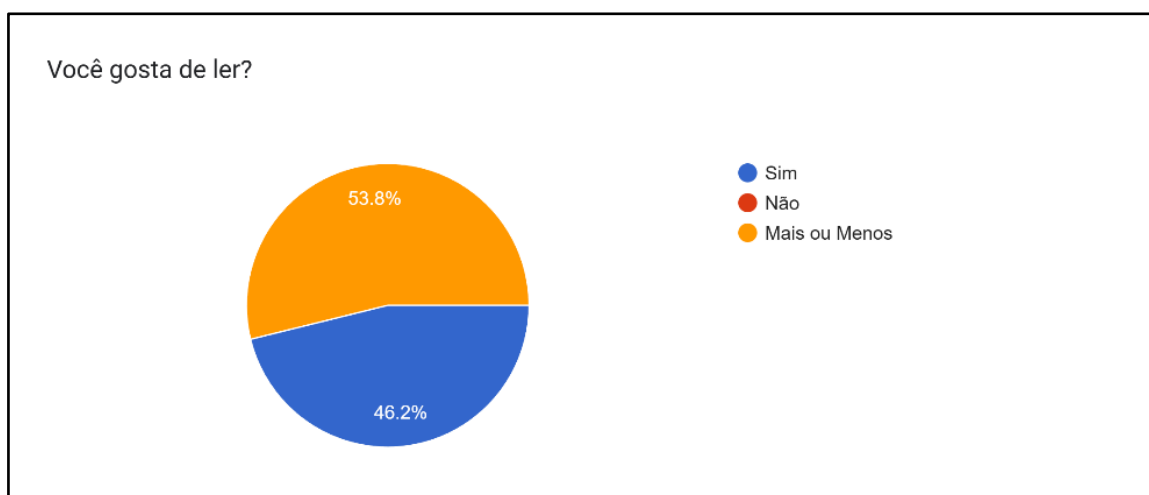
Esse dado também permite compreender de maneira mais profunda as desigualdades de acesso que atravessam a experiência leitora dos estudantes. Os relatos indicam que muitos deles, residentes na zona rural, enfrentam dificuldades concretas que vão muito além da disponibilidade de livros: há precariedade no sinal de celular, dependência quase exclusiva do *Wi-Fi* da escola para acesso à internet e trajetos longos realizados diariamente, alguns precisam caminhar distâncias significativas até o ponto onde embarcam no ônibus escolar. Esses elementos, frequentemente invisibilizados nas análises pedagógicas tradicionais, compõem o cenário material em que a leitura é (ou não é) possível.

Como argumenta Cida Bento (2022), a desigualdade não é acidente: é estrutura. Essa estrutura não se limita a produzir diferenças de acesso; ela produz também diferenças de oportunidade, de repertório e de pertencimento. No caso dos estudantes da zona rural, o território não apenas condiciona as formas de contato com textos, livros e tecnologias, mas interfere diretamente na dimensão emocional da leitura: sentir-se ou não parte do universo escolar; reconhecer-se ou não como sujeito legítimo da cultura escrita.

Essas condições impactam significativamente a heterogeneidade da turma. Enquanto alguns estudantes têm acesso contínuo a livros, internet estável, ambientes de estudo e circulação cultural, outros dependem exclusivamente do que a escola oferece. A construção de repertório literário, portanto, não é homogênea: ela se constitui a partir de trajetórias profundamente marcadas pelo território, por condições socioeconômicas e por desigualdades estruturais. Assim, as diferenças observadas em participação, desempenho e engajamento não podem ser interpretadas como diferenças individuais, mas como reflexos das condições concretas de vida.

Reconhecer essa heterogeneidade é fundamental não apenas para compreender os dados do questionário, mas para pensar práticas pedagógicas que acolham as desigualdades sem reproduzir hierarquias. Em outras palavras, não se trata apenas de disponibilizar livros, mas de construir mediações que considerem que o acesso à leitura (material, simbólico e afetivo) é atravessado por dinâmicas de raça, classe, território e infraestrutura. É nesse ponto que a análise do contexto se torna imprescindível para o trabalho com literatura e para a construção de propostas metodológicas inclusivas, especialmente quando o objetivo é ampliar repertórios, fortalecer identidades e promover equidade na formação leitora.

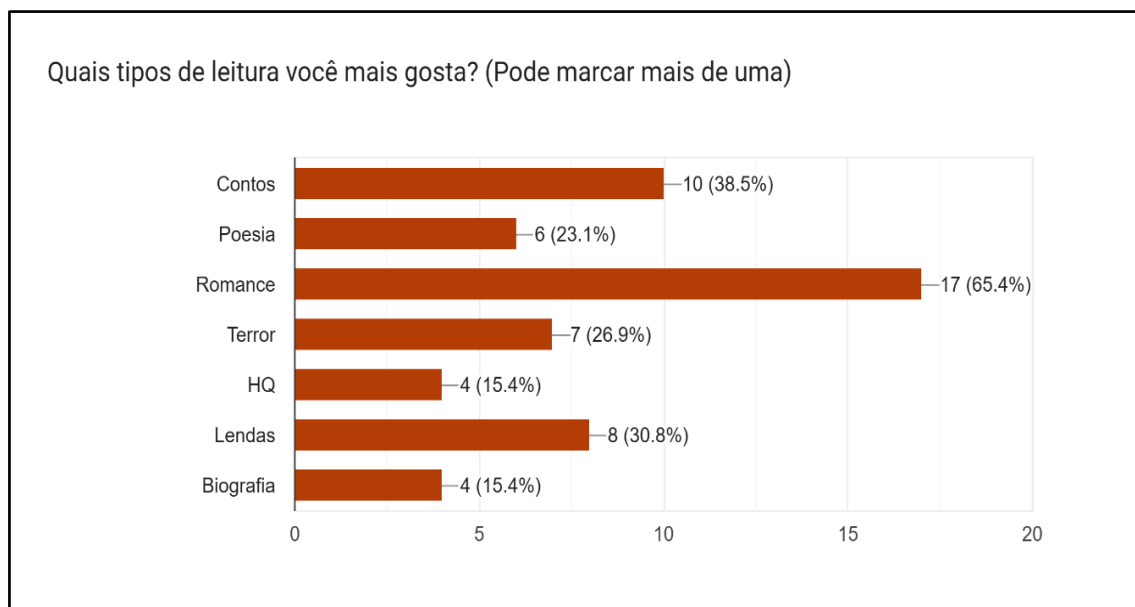
Gráfico 06 – Opinião dos estudantes sobre gostar de ler



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em agosto de 2025 (2025).

Essa resposta confirma o que Freire (1989, p. 11) insiste que “nenhum sujeito nasce rejeitando a leitura; essa aversão é construída socialmente, sobretudo quando a prática leitora é desvinculada das experiências concretas do leitor, de sua cultura, de seu mundo vivido”. A leitura torna-se opressiva quando não dialoga com a existência do sujeito. O problema não é o jovem, é o modo como, historicamente, rasgamos da literatura sua dimensão estética, afetiva e transformadora. Muitos disseram gostar da ideia de ler, mas não gostar do que lhes era oferecido para ler. Esse dado não é sobre gosto: é sobre ausência de espelhos simbólicos, isto é, da falta de personagens, narrativas e mundos ficcionais nos quais possam reconhecer suas experiências, suas identidades étnico-raciais, seus territórios e seus modos de existir. Quando a literatura não devolve ao leitor a imagem de sua humanidade, ela deixa de ser espaço de encontro e torna-se território de distanciamento.

Gráfico 07 – Opinião dos estudantes sobre o tipo de leitura de que mais gostam



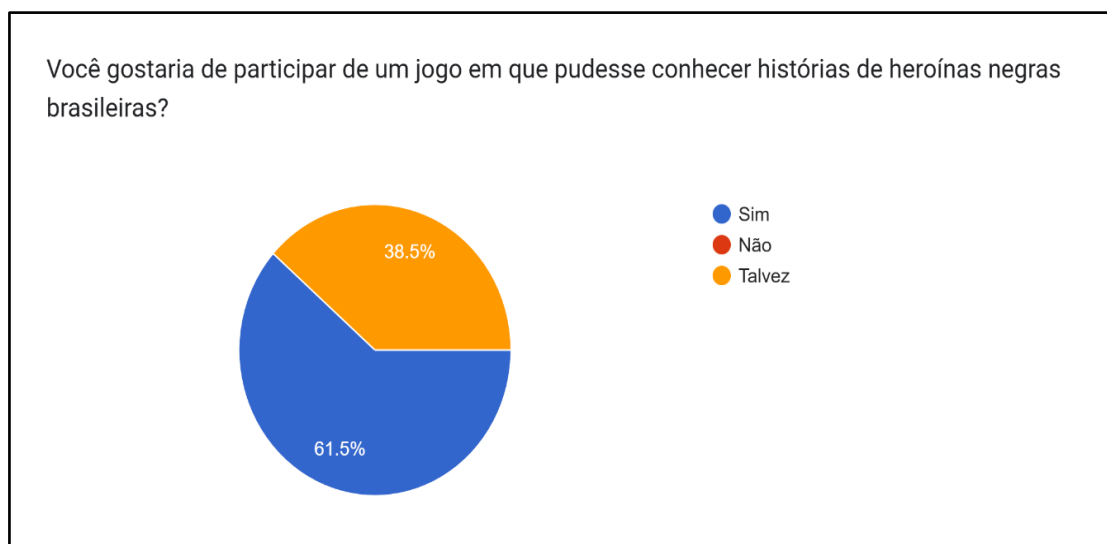
Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em agosto de 2025 (2025).

Ao observar o sétimo gráfico, referente aos gêneros literários preferidos, percebe-se que 65,4% dos estudantes demonstram interesse por romances, seguidos por contos, lendas e narrativas de terror. Esse panorama indica uma clara inclinação por textos narrativos, com forte apelo ficcional e desenvolvimento de enredos complexos. A presença significativa de lendas e terror aponta ainda para o interesse por elementos do imaginário, do mítico e do simbólico, características presentes em diversas tradições literárias afro-brasileiras.

Além disso, o interesse por HQs e biografias sugere que os estudantes se engajam em linguagens híbridas e não convencionais, o que reforça a pertinência de metodologias que integrem diferentes formatos narrativos, como o RPG. Esse tipo de abordagem articula texto, visualidade, oralidade e participação coletiva, promovendo uma experiência de leitura mais dinâmica e mobilizadora.

A articulação entre esses gráficos revela um retrato complexo de uma juventude racializada, majoritariamente feminina e atravessada por desigualdades territoriais que influenciam diretamente seu acesso à leitura e às práticas culturais. É uma turma cuja relação com os livros se mostra frágil e descontínua, não por falta de interesse, mas pelas marcas históricas e institucionais que moldam seu percurso escolar. Ao mesmo tempo, é um grupo que demonstra abertura sensível para novas formas de narrar e aprender, evidenciando que, apesar dos atravessamentos, existe uma curiosidade latente, uma potência criativa que pode ser mobilizada por experiências que convoquem identidade, pertencimento e imaginação.

Gráfico 8 – Opinião dos estudantes sobre gostar de jogos



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

É nesse ponto que o RPG aparece não como recurso lúdico, mas como possibilidade epistêmica. A maioria nunca havia jogado, mas demonstrou curiosidade. Huizinga (2014, p.18) diria que o jogo cria um “círculo mágico” — um espaço seguro onde outras formas de ser se tornam possíveis. Essa turma precisava disso: de um espaço onde pudessem existir de outro modo, onde suas histórias valessem, onde sua ancestralidade fosse potência e não omissão.

A leitura, nesse sentido, não se limita à decodificação, mas atua como espaço simbólico de reconhecimento e reconstrução subjetiva, como propõe Michèle Petit (2013), ao compreender o texto literário como um espelho capaz de devolver ao leitor imagens possíveis de si. E é a partir desse espelho que se torna possível avançar para a etapa seguinte: a sensibilização, momento em que as palavras das autoras negras começam a atravessar a turma, preparando caminhos de escuta, cura e pertencimento.

Para garantir transparência metodológica e possibilitar a leitura integral dos dados que fundamentam esta análise, a planilha completa referente à diagnose da turma foi disponibilizada online em ambiente digital seguro, por meio do link: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1gAJZXn-g_qLiRcPzOWKZ7sqFqdLymAEXBU8V-d72lHw/edit?usp=sharing

O documento reúne as respostas dos estudantes, organizadas de forma sistematizada, preservando-se o anonimato e os princípios éticos da pesquisa educacional. Embora, neste capítulo, sejam destacados apenas os dados mais relevantes para a discussão do letramento literário e étnico-racial, o acesso à planilha permite acompanhar o percurso analítico na

íntegra, bem como compreender a heterogeneidade do grupo, os padrões de resposta e as singularidades que atravessam o contexto investigado.

4.2.2 A missão do baú: enigma, chave e cooperação

A etapa do baú foi concebida como um dos momentos mais simbólicos da sequência didática. A ideia era transformar a leitura em experiência sensorial e investigativa, fazendo com que os estudantes, organizados em grupos, seguissem pistas literárias espalhadas pela escola até encontrar o “Baú da Ancestralidade”. O baú funcionaria como metáfora: um espaço que guarda memórias, histórias e saberes de mulheres negras que a literatura e o currículo por muito tempo silenciaram.

Dentro dele, os estudantes encontraram moedas simbólicas para a economia do jogo, pequenos trechos literários, pistas para a missão seguinte e um exemplar de *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes, obra que sustenta parte do imaginário da sequência e reconecta os alunos às narrativas de mulheres negras brasileiras cuja presença foi historicamente apagada dos livros escolares.

No planejamento, a atividade previa que os grupos seguissem as pistas na ordem correta, realizassem leituras colaborativas, negociassem soluções e construíssem um percurso coletivo até chegar ao baú. No entanto, como ocorre com frequência na pesquisa-ação, a prática revelou outros caminhos possíveis e imprevisíveis.

Assim que a atividade começou, os estudantes se dividiram não nos agrupamentos previamente indicados, mas conforme suas afinidades e territorialidades internas. A própria organização dos grupos já revelava a dinâmica da turma, marcada por microterritórios, alianças silenciosas e fronteiras afetivas que vinham se delineando desde o início da pesquisa.

Enquanto alguns tentavam decifrar as pistas, outros percorriam os corredores apostando na sorte ou na velocidade. Houve quem desistisse ao se sentir “atrasado”, quem ignorasse a orientação de leitura cuidadosa, quem se dispersasse e até quem resolvesse explorar a quadra antes de concluir o percurso proposto. A investigação literária transformou-se, assim, em uma espécie de busca frenética, distante da metodologia inicialmente prevista. Ainda assim, esse aparente caos revelou um aspecto profundo do cotidiano escolar: a lógica da competição, fortemente internalizada, emergia mesmo quando a proposta exigia cooperação.

Ao final, por impulso, suposição ou intuição coletiva, todos os grupos convergiram para a quadra antes mesmo de completar a trilha de enigmas e encontraram o baú. A leitura cedeu lugar à curiosidade e à pressa. Paradoxalmente, esse desvio produziu um dos momentos mais intensos da sequência, marcado pela aglomeração espontânea dos grupos em torno do objeto simbólico. Foi então que perceberam que a chave não estava escondida em nenhuma pista: ela estava comigo.

A presença da chave comigo, pensada inicialmente como metáfora da mediação pedagógica, ganhou novos sentidos no contexto da turma. Evidenciou que o percurso não se trata apenas de descobrir respostas, mas de construir processos de confiança, leitura, escuta e negociação. Abrir o baú não foi um prêmio, mas um convite. A vibração coletiva no momento da abertura, não prevista no planejamento, produziu algo que nenhuma instrução metódica garantiria: uma experiência compartilhada de pertencimento, alegria e descoberta.

Essa etapa revelou, mais do que qualquer gráfico ou entrevista, a dinâmica real da turma, intensa, impulsiva, fragmentada em pequenos territórios afetivos, mas profundamente desejosa de movimento, brincadeira e protagonismo. Ao mesmo tempo, reafirmou que a mediação, simbolizada pela chave, é também um lugar de cuidado e de responsabilidade ética nas relações pedagógicas.

Figura 4 – O baú com as moedas simbólicas



Fonte: Acervo da autora (2025)

Mais do que “seguir pistas”, os estudantes criaram seus próprios caminhos, revelando resistências e potências que precisaram ser acolhidas na etapa seguinte. Na pesquisa-ação, o

imprevisto não configura falha, mas dado de análise; é parte constitutiva do que ensina. A missão do baú, portanto, não se encerrou na abertura do cadeado, pois inaugurou uma compreensão mais profunda sobre a turma e sobre o que significaria, dali em diante, trabalhar ancestralidade, cooperação e leitura no espaço escolar.

A experiência vivenciada na missão do baú marcou um ponto de inflexão na sequência didática. O que inicialmente havia sido concebido como uma atividade estruturada de investigação literária revelou, na prática, aspectos profundos das relações, dos afetos e das expectativas que atravessavam a turma. Ao transformar o imprevisto em elemento de leitura pedagógica, a pesquisa reafirmou o princípio da pesquisa-ação de que o conhecimento se constrói no diálogo entre planejamento e realidade, entre intenção e acontecimento.

A partir desse momento, tornou-se evidente que as etapas seguintes precisariam acolher com ainda mais atenção as dinâmicas coletivas, os tempos dos estudantes e suas formas próprias de se engajar com a leitura, o jogo e a ancestralidade. Mais do que avançar linearmente na proposta, era necessário aprofundar a escuta, reorganizar estratégias e criar espaços em que a cooperação, a imaginação e o protagonismo pudessem se consolidar como práticas pedagógicas permanentes. É nesse horizonte que se insere a etapa seguinte da sequência didática, pensada não como continuidade mecânica, mas como desdobramento sensível da experiência vivida.

4.2.3. Leitura de textos afro-brasileiros

Esta etapa da sequência didática teve como objetivo central aproximar os estudantes de narrativas afro-brasileiras de autoria feminina, compreendendo a leitura literária como prática de escuta, identificação e produção de sentido. A mediação das leituras buscou romper com abordagens conteudistas e favorecer o encontro dos estudantes com textos que dialogassem com suas experiências, memórias e atravessamentos sociais.

Nesse contexto, textos de Conceição Evaristo (*Olhos d'Água*, 2016), Cristiane Sobral (*Não vou mais lavar os pratos*, 2022) e Jarid Arraes (*Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis*, 2017) foram lidos e discutidos coletivamente. Os estudantes reconheceram, nas narrativas, fragmentos de sua própria vida, rompendo a distância histórica entre “autor” e “leitor”. As rodas de conversa revelaram encantamento, identificação, indignação diante das situações de racismo narradas e, sobretudo, a necessidade urgente de falar sobre si. A literatura, enfim, voltou a ser experiência e não mera obrigação escolar.

A realização dessa etapa ocorreu em meio a desafios concretos de tempo e espaço. A escola não dispunha de ambientes adequados para acomodar a turma em atividades coletivas

de leitura. A biblioteca é pequena e não comporta turmas inteiras; a quadra, embora ampla, é extremamente quente nos turnos da manhã e da tarde; o auditório estava em reforma; e o refeitório, limitado pelos horários da merenda, não podia ser utilizado continuamente.

Essas limitações estruturais, tão comuns às escolas públicas brasileiras, exigiram reorganizações constantes e soluções improvisadas. A fotografia abaixo registra um desses espaços, a quadra, que apesar de sua amplitude, não oferecia o conforto térmico necessário para uma roda de leitura.

Diante dessas restrições, buscamos outros locais possíveis dentro da escola. Em alguns momentos, a sala de aula, mesmo apertada, foi reorganizada para comportar os estudantes em círculos, no chão ou sentados em cadeiras improvisadamente dispostas. A seguir pode-se ver uma mostra de uma dessas rodas de conversa. O que evidencia o esforço coletivo para criar um ambiente de escuta, apesar das limitações físicas enfrentadas no processo. Essas dificuldades, no entanto, não impediram a realização da proposta

Figura 5 – Estudantes reunidos na sala de aula para leitura e discussão coletiva.



Fonte: Acervo da autora (2025)

Em outros momentos, a leitura aconteceu literalmente “onde dava”. Tapetes, cantos de parede, corredores menos barulhentos e espaços improvisados foram se tornando territórios de encontro literário. Um dos registros mais significativos desse processo aparece na imagem seguinte, na qual um grupo de estudantes leem os cordéis de Jarid Arraes sentados no chão, apoiadas em tatames e mochilas. Esse cenário improvisado não diminuiu a intensidade da experiência; ao contrário, fortaleceu o vínculo entre corpo, espaço e leitura, aproximando a prática da própria ideia de escrevivência, entendida como ler com o corpo inteiro, com seus limites e possibilidades.

Figura 6 – Momento de leitura coletiva.



Fonte: Acervo da autora (2025)

Foi nesse contexto de falta de espaço físico adequado que o grupo de *WhatsApp* da turma tornou-se uma extensão essencial da sala de aula. Por meio dele, compartilharam-se trechos das obras, áudios de leitura, comentários orientadores e reflexões espontâneas. Muitos estudantes enviaram suas percepções à noite, no trajeto de volta para casa ou em momentos de intimidade afetiva, quando se sentiam mais confortáveis para dialogar.

Essa ferramenta virtual foi fundamental para construir o vínculo necessário para a adesão às atividades propostas. Porém, o uso dessa rede social abre espaço para que eles interajam sem filtro. Assim, é preciso estabelecer regras bem definidas e acordadas para que essa ferramenta possa ser usada também como Letramento Digital¹¹, que envolve ética, leitura multimodal (como o uso de figurinhas, emojis e áudios). Como na imagem abaixo:

¹¹ O letramento digital pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que envolvem o uso crítico, reflexivo e significativo das tecnologias digitais na produção, circulação e interpretação de informações. Mais do que o domínio técnico de ferramentas, trata-se da capacidade de atuar de forma consciente e ética em ambientes digitais, mobilizando diferentes linguagens, mídias e formas de interação. Nesse sentido, o letramento digital envolve não apenas habilidades operacionais, mas também competências cognitivas e sociais, como a análise crítica de conteúdos, a autoria, a colaboração e a participação ativa em contextos mediados pelas tecnologias (SOARES, 2002; BARTON; LEE, 2015).

Figura 7 – Grupo de *WhatsApp*.

Fonte: Acervo da autora (2025)

O *WhatsApp* deixou de ser apenas um recurso de comunicação e se transformou em um espaço-tempo pedagógico ampliado, capaz de sustentar o processo de leitura mesmo quando a escola não oferecia condições materiais. As mensagens criaram uma atmosfera de proximidade e pertencimento, permitindo que a literatura circulasse para além das paredes e dos horários da escola.

Contudo, mesmo com limitações físicas, temporais e estruturais, foi possível sustentar o encontro crítico e sensível com as autoras afro-brasileiras estudadas. Essa etapa reafirmou que a potência da literatura negra não depende exclusivamente das condições materiais, mas da criação de um espaço simbólico compartilhado, um lugar de escuta, memória, resistência e afeto.

4.2.4 Curadoria: Biblioteca Afro-brasileira de autoria feminina

A terceira sequência do projeto consolidou-se como um momento de protagonismo estudantil e de afirmação da literatura afro-brasileira como prática de resistência, identidade e repertório. A atividade iniciou-se com uma conversa formativa sobre o ato de ler como processo de autoconhecimento e como gesto político que rompe silenciamentos históricos. A partir dessa reflexão, cada estudante recebeu a missão de tornar-se curador(a) literário(a): indicar, analisar e apresentar uma autora negra cuja produção considerassem essencial para a escola.

Os(as) estudantes puderam escolher autoras estudadas anteriormente ou descobrir novas vozes por meio de sinopses, excertos e de uma pequena “feira do livro negro” organizada pela professora, com títulos selecionados para inspirar percursos diversos de leitura. Em seguida, realizaram a leitura individual ou em duplas, orientando-se por elementos-chave: tema central, estilo, construção das personagens negras, impacto emocional, presença de elementos identitários e o posicionamento político-estético da autora.

Com base na leitura, produziram resenhas críticas estruturadas a partir de um modelo discutido em sala: apresentação da autora, resumo do tema, análise interpretativa e uma justificativa pessoal e argumentada sobre a relevância daquela obra para outras pessoas da comunidade escolar. Além disso, tiveram que associar a obra com música e imagens, tornando a linguagem multimodal, estimulando a intertextualidade que a biblioteca pode explorar.

Essa etapa fortaleceu a autonomia leitora, o pensamento crítico e a habilidade de defender pontos de vista com sensibilidade e responsabilidade social ao apresentar essas autoras puderam também trazer a intertextualidade com outras linguagens, como as fotografias que deveriam trazer para ilustrar as capas e também das autoras.

Posteriormente, as recomendações foram apresentadas oralmente. Em um clima de roda de conversa, clube do livro e rede social escolar, cada estudante “defendeu” sua autora com entusiasmo, compartilhando o impacto que aquela narrativa teve em sua visão de mundo. A partir disso, organizou-se um painel e foi publicado um link de acesso à biblioteca. E por fim, a turma decidiu expandir a proposta e criou a *Biblioteca Afro Interativa*, disponível digitalmente.

Figura 8 – Biblioteca Afro-brasileira.



Fonte: <https://view.genially.com/68ea82bcd95d9983f9364746/guide-biblioteca-interativa>

Acesso em 23/11/2025

Essa biblioteca virtual tornou-se uma extensão viva da estante física, ampliando o alcance das vozes negras e reafirmando o protagonismo dos(as) estudantes como agentes de transformação literária e social dentro da escola, em que podemos clicar, de forma interativa, as informações e os desdobramentos de relações intertextuais, com a música, por exemplo.

4.2.5 Mapas Identitários

Essa etapa foi marcada pela formulação de mapas identitários, construídos a partir de recortes de revistas, palavras-chave, desenhos e imagens que simbolizavam origens, afetos, medos e sonhos. A proposta, aparentemente simples, abriu um campo de escuta e de autorrepresentação que raramente encontra espaço no cotidiano escolar. Nesse contexto, cada gesto de recortar e colar tornava-se quase uma confissão silenciosa sobre aquilo que cada estudante acredita, ou consegue acreditar, sobre si.

À medida que circulávamos entre as mesas, tornava-se evidente que os mapas não se limitavam a produções estéticas. Eles revelavam, com força e delicadeza, as lacunas e presenças simbólicas que moldam o imaginário desses jovens. Muitos estudantes elegeram elementos associados à ascensão social, como casas grandes, carros caros, viagens internacionais e profissões de destaque, reforçando um padrão de sonho frequentemente restrito ao que a sociedade lhes apresenta como possibilidade mais visível. Poucos mencionaram desejos relacionados à formação acadêmica, à pesquisa ou à construção de uma carreira profissional estável. Alguns, de forma ainda mais profunda, afirmaram não saber se possuíam sonhos “de verdade”. Um deles disse, em tom quase inaudível:

“Professora, acho que não tenho sonho não”. Outro completou: “Às vezes eu queria sonhar com estudar, mas parece que isso não é para a gente”.

Figura 9 – Momento de construção dos Mapas.



Fonte: Acervo da autora (2025)

Essas falas ecoam como pequenos chamados de urgência. Elas apontam para o silenciamento histórico que marca a juventude negra e periférica, frequentemente privada do direito ao sonho, esse direito deve ser compreendido como parte da imaginação crítica necessária para romper estruturas de dominação. A ausência de referências positivas, sobretudo de mulheres negras em espaços de poder, afeto e criação, impacta diretamente à capacidade dos estudantes de projetarem futuros possíveis.

Figura 10 – Mapas Identitários.



Fonte: Acervo da autora (2025)

A atividade também revelou afetos que atravessam a vida escolar: o desejo de autonomia, a busca por pertencimento. Alguns mapas mostravam imagens de livros, símbolos de fé, fotografias de praias, desenhos de mãos dadas. Outros traziam recortes de cabelos crespos, frases sobre coragem e resistência, marcando a presença da identidade étnico-racial, ainda que muitas vezes de forma tímida ou fragmentada.

Por outro lado, houve estudantes que, ao revisitar seus mapas, perceberam ausências: não encontravam imagens que representassem suas famílias, seus bairros, suas referências culturais. Essas lacunas são pedagógicas: mostram o quanto a produção cultural dominante ainda invisibiliza sujeitos negros e periféricos.

Essa etapa, portanto, não apenas estimulou o autoconhecimento, mas abriu espaço para diálogos imprescindíveis sobre sonhos possíveis, sobre o direito ao futuro e sobre a urgência de ampliar repertórios culturais como forma de ampliar horizontes existenciais. Criar um mapa identitário não foi apenas colar recortes, foi na verdade para muitos, o primeiro passo para perceber que suas histórias merecem ser contadas e projetadas.

4.2.6 Heroínas do Cotidiano: histórias que nos antecedem

Após a construção da linha do tempo coletiva e das apresentações orais sobre cada heroína, foi proposta a continuidade da atividade com a produção de cartões informativos e registros escritos. No entanto, durante a roda de conversa final, os(as) estudantes manifestaram um desejo forte: as histórias dessas mulheres não deveriam permanecer apenas na parede ou no papel. Eles afirmaram que “essas vidas pedem movimento”, “essas mulheres têm voz” e que seria injusto limitá-las a uma exposição estática. Essa escuta sensível transformou o rumo da proposta.

A partir das falas dos estudantes, decidiu-se coletivamente ampliar a culminância da sequência: em vez de apenas apresentar a linha do tempo, a turma criaria performances artísticas, integrando dança, declamação, música e recital poético, inspirados na força, na resistência e na beleza das trajetórias estudadas.

Os grupos reorganizaram seus materiais, escolheram trechos dos cordéis, frases marcantes das heroínas e imagens simbólicas da linha do tempo para transformar tudo em expressão corporal e poética. Primeiramente, os grupos se ativeram à construção do roteiro, poucos queriam apresentar no palco, diziam sentir vergonha. Apenas um grupo se dispôs a ensaiar e serem os atores.

Durante vários dias, a sala de aula se tornou um espaço de criação: ensaios, experimentações, movimentos, repetições e descobertas. Cada estudante assumiu um papel, alguns na dança, outros na poesia, outros na ambientação musical, outros no figurino e na organização do palco. O processo foi tão significativo quanto o produto final.

Os ensaios revelaram emoções, identificações, memórias familiares e, sobretudo, a compreensão de que representar uma heroína negra exige respeito, cuidado e escuta profunda de sua história, e, por fim, as meninas quiseram participar da dança, serem as demais heroínas e o espetáculo foi tomando corpo.

A culminância aconteceu no auditório da escola. No palco, iluminados pela atenção da comunidade escolar, os(as) estudantes apresentaram uma série de performances que atravessaram o público com intensidade: poemas coreografados, cenas simbólicas sobre resistência, recitais inspirados nos cordéis e movimentos corporais que evocavam ancestralidade, luta e beleza.

Figura 11 – Apresentação da peça “Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis”



Fonte: Acervo da autora (2025)

Essa escolha metodológica, fruto da escuta e do protagonismo estudantil, transformou a linha do tempo em um gesto vivo.

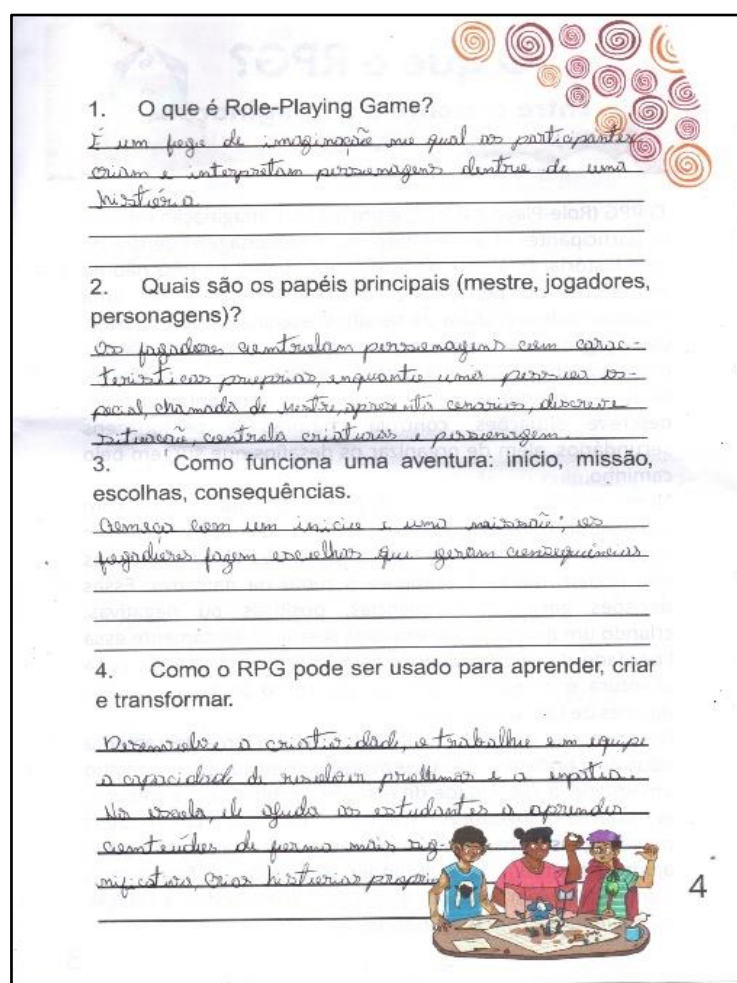
As heroínas ganharam corpo, voz e presença; deixaram o papel e caminharam pelo palco através dos(as) jovens que as interpretaram. A comunidade escolar, emocionada, reconheceu naquelas apresentações a potência da educação que se faz com afeto, autoria e memória. Os estudantes demonstraram euforia com a apresentação, agradeceram muito pelo acompanhamento e reconhecimento de que eram capazes de fazerem uma apresentação nesse nível. Esse encerramento, construído coletivamente, reforçou a pergunta que guiou a

sequência: “E agora, que história queremos escrever no nosso tempo?” E ali, no palco, a resposta já começava a nascer.

4.2.7 Narrativas e Heroínas em jogo

Em outubro de 2025, iniciou-se a Parte II, intitulada “Do texto à ação: criação do Jogo Narrativo como Prática de Autoria” com a atividade preenchida pelos estudantes, como preparação anterior à criação das personagens do RPG, o que revelou elementos importantes para compreender o repertório após explicação do conceito de RPG e as formas de pensar a narrativa, escolha, consequência e imaginação. O registro, produzido de maneira espontânea e manuscrita, evidencia não apenas o conhecimento sobre o conceito de Role-Playing Game, mas também a organização lógica, a capacidade de síntese e a relação dos estudantes com a escrita.¹²

Figura 12 – Atividade de fixação



1. O que é Role-Playing Game?
 É um jogo de imaginação no qual os participantes criam e interpretam personagens dentro de uma história.

2. Quais são os papéis principais (mestre, jogadores, personagens)?
 Os jogadores controlam personagens com características próprias, enquanto uma pessoa especial, chamada de mestre, apresenta cenários, descreve situações, controla criaturas e personagens.

3. Como funciona uma aventura: início, missão, escolhas, consequências.
 Começa com um início e uma missão; os jogadores fazem escolhas que geram consequências.

4. Como o RPG pode ser usado para aprender, criar e transformar.
 Desenvolve a criatividade, e trabalha em equipe a capacidade de resolver problemas e o espírito. Na escola, ele ajuda os estudantes a aprender conteúdos de forma mais significativa, com histórias próprias.

4

Fonte: Acervo da autora (2025)

¹² Atenção para o Apêndice C, pois as produções foram transcritas e digitadas para fins de legibilidade e organização, mantendo-se a fidelidade ao conteúdo original elaborado pelos estudantes.

A análise desse material é fundamental porque marca o ponto de partida do processo formativo. Como lembra Paulo Freire (1996), ensinar exige partir da leitura que o estudante faz de mundo e, nesse caso, a ficha funciona como essa primeira leitura. Ao explicar o que é RPG, quais são seus papéis e como funciona uma aventura, o estudante revela sua compreensão sobre narrativa, escolhas e consequências, categorias que seriam retomadas e aprofundadas ao longo do projeto, especialmente durante a criação das guardiãs da memória.

Além disso, o texto do estudante permite observar como o trabalho com RPG abre espaço para a construção de uma postura crítica sobre agência e protagonismo. Quando ele identifica que “os jogadores fazem escolhas que geram consequências”, já está mobilizando noções essenciais para o letramento literário e racial: compreender que personagens, (por extensão, sujeitos) não são passivos, mas agentes que atuam no mundo. Essa compreensão é coerente com as perspectivas de bell hooks (2017) sobre práticas pedagógicas que desenvolvem autonomia intelectual e capacidade de intervir na realidade. Seguindo com a atividade, pode-se observar na figura a seguir:

Figura 13 – Atividade de fixação

5. Você já conhecia esse tipo de jogo? Como foi a experiência?

Sim, eu já conhecia e já tinha jogado RPG antes. A experiência foi ótima, porque dá para imaginar a história, criar personagens e participar da história junto com o grupo.

6. O que mais chamou sua atenção no RPG?

O que mais chamou minha atenção foi a liberdade de escolha. Cada decisão realmente muda o rumo da história. Fomos um grupo legal como todos por fazerem a colaboração para criar a narrativa.

7. Se você fosse um personagem de RPG, qual seria sua missão principal?

Se eu fosse um personagem de RPG, minha missão principal seria ajudar o grupo a superar desafios, proteger quem precisa e lutar por uma melhor vida para todos.

8. Que histórias precisam ser contadas no nosso jogo? Pense a partir das heroínas negras brasileiras estudadas.

As histórias que precisam ser contadas são as de heroínas negras brasileiras que lutaram por liberdade, justiça social, igualdade, com suas próprias histórias.



Fonte: Acervo da autora (2025)

Do ponto de vista metodológico, esse registro mostra também que o RPG, enquanto prática educativa, ativa dimensões emocionais, éticas e imaginativas que sustentam aprendizagens significativas. Há, no texto do estudante, um reconhecimento intuitivo do potencial transformador da narrativa: ele escreve que o RPG ajuda “a aprender conceitos de forma mais divertida”, revelando a percepção de que o aprender pode ser prazeroso, inventivo e colaborativo, uma ideia central nas pedagogias decoloniais discutidas por Carneiro (2007) e Gonzalez (1988).

A resposta à pergunta “Você já conhecia esse tipo de jogo? Como foi a experiência?” indica que, embora alguns estudantes já tivessem contato prévio com RPGs digitais ou narrativos, a prática vivida em sala se constituiu de modo singular. O estudante afirma que gostou de “criar personagens e participar da história junto com o grupo”, evidenciando a dimensão colaborativa e a noção de coautoria, elementos centrais tanto na pedagogia freireana quanto nas teorias de letramento literário que tratam da produção de sentidos de forma dialógica. Isso mostra que o RPG rompe com modelos transmissivos e individualizantes, instaurando um espaço onde aprender é, antes de tudo, participar.

Quando questionado sobre o que mais chamou sua atenção, o estudante destaca “a diversidade de escolhas” e o impacto das decisões “no rumo da história”. Essa percepção revela uma compreensão intuitiva sobre agência; os sujeitos, assim como as personagens, interferem, criam rupturas e transformam trajetórias. A capacidade de perceber-se autor de escolhas é profundamente política. Como afirma bell hooks (2013), práticas pedagógicas que estimulam autonomia e participação ativa favorecem um processo de conscientização que amplia a autoconfiança e a leitura crítica de mundo. Aqui, o RPG funciona como dispositivo que desloca a posição do estudante de espectador para protagonista.

A questão “Se você fosse um personagem de RPG, qual seria sua missão?” ilumina ainda mais essa construção subjetiva. O estudante escreve que sua missão seria “ajudar o grupo e superar obstáculos; proteger quem precisa e resolver problemas da aventura”. Tal resposta evidencia um imaginário ético e comunitário, alinhado com epistemologias afro-brasileiras que enfatizam coletividade, cuidado e responsabilidade compartilhada, princípios presentes em autoras como Sueli Carneiro (2007) e Lélia Gonzalez (1988). A missão imaginada pelo estudante não está centrada em um heroísmo individualista, mas em um compromisso coletivo. Esse entendimento dialoga com o objetivo central do projeto: formar sujeitos capazes de reconhecer e assumir posições críticas e solidárias.

Por fim, a pergunta 8, “Que histórias precisam ser contadas no nosso jogo?”, revelou uma conexão direta entre o repertório dos estudantes e as heroínas negras estudadas,

indicando a apropriação temática e simbólica do projeto. O estudante reconhece a importância de narrar histórias de “heroínas negras brasileiras que lutaram contra a escravidão”, mencionando a necessidade de preservar memórias vinculadas a resistência. Essa resposta demonstra que o estudo prévio das autoras e heroínas reverbera na imaginação narrativa e se materializa como proposta de enredo. Aqui se confirma a tese defendida por Maldonado-Torres (2007): a descolonização do imaginário é tão importante quanto a descolonização do conhecimento. O estudante mobiliza memória, história e ancestralidade para propor narrativas que rompem com o silenciamento histórico de mulheres negras.

Assim, a análise desse conjunto de respostas mostra que o RPG, no contexto do projeto, não apenas engajou os estudantes, mas produziu deslocamentos importantes: ampliou repertórios, fortaleceu a colaboração, estimulou a reflexão ética e posicionou a literatura afro-brasileira e suas heroínas como fundamento para criação, imaginação e crítica. Trata-se de uma experiência em que o aprender se faz pela palavra viva, pela escuta e pela ação e onde a pedagogia se articula com ancestralidade, autoria e transformação.

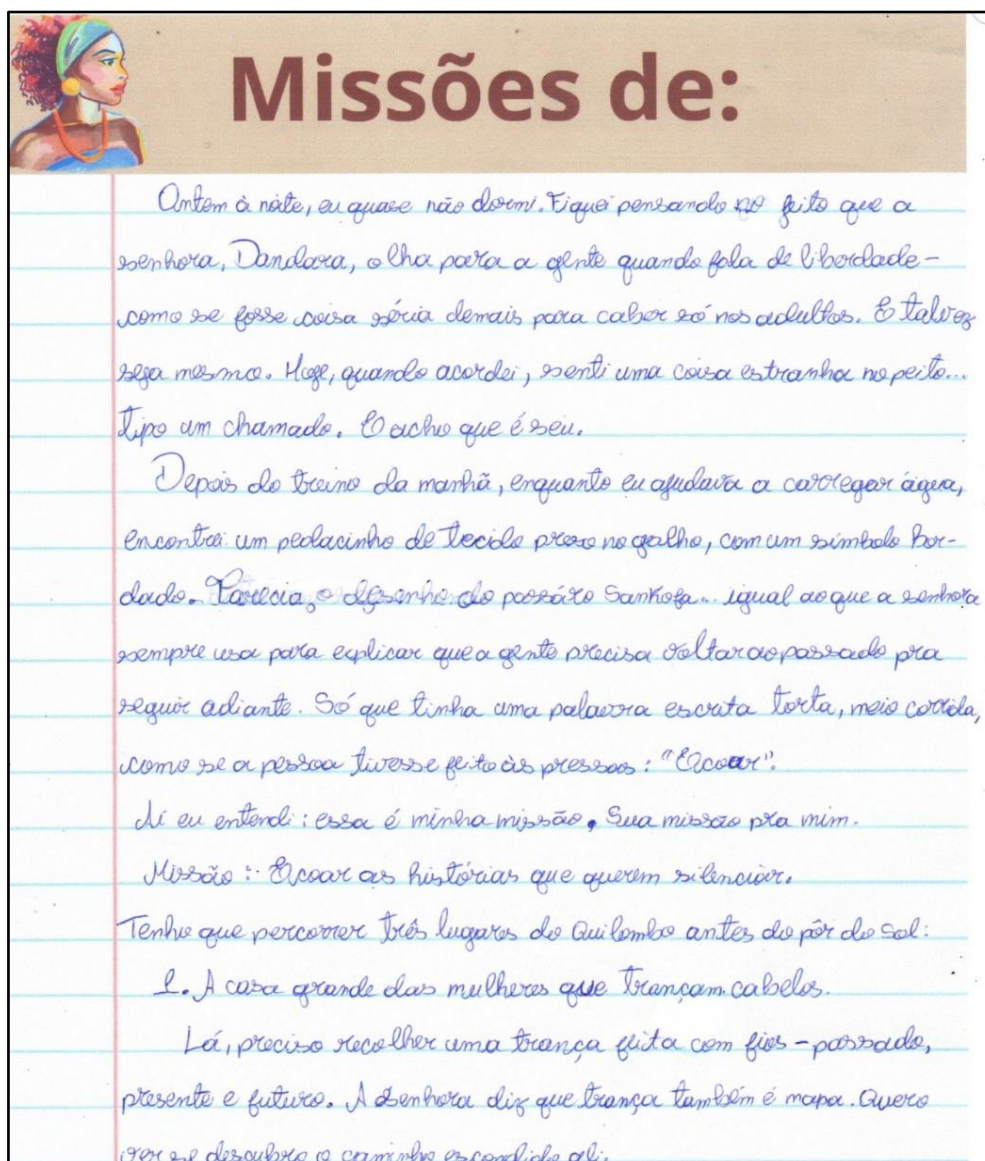
Partiu-se, então, para a construção das narrativas do jogo, por meio da elaboração de missões que seriam protagonizadas pelas heroínas estudadas. Essa etapa foi concebida como um momento decisivo da sequência didática, pois deslocou os estudantes da posição de leitores para a de criadores de narrativas, convocando-os a articular literatura, imaginação, memória e crítica social.

A aula teve início com uma provocação que articulava linguagem literária e lógica do jogo: “E se as heroínas dos cordéis ganhassem vida em uma nova história, em que vocês também estivessem ao lado delas?”. A pergunta funcionou como disparador narrativo e simbólico, abrindo espaço para que os estudantes se percebessem como participantes ativos da história, e não apenas como observadores das trajetórias heroicas.

Na sequência, foi apresentada a proposta de criação de um RPG educativo, no qual os estudantes desenvolveriam mundos, personagens e narrativas coletivas inspiradas nas heroínas negras brasileiras retratadas nos cordéis de Jarid Arraes. Explicou-se que o jogo mesclaria elementos de ficção, referências históricas e reflexão crítica sobre apagamentos, resistências e ancestralidades, reafirmando o caráter pedagógico e político da atividade. Como introdução ao universo do Role-Playing Game, realizou-se uma breve mediação conceitual, abordando o funcionamento básico do RPG, os papéis envolvidos, como mestre, jogadores e personagens, e a estrutura de uma aventura narrativa, composta por missões, escolhas e consequências. Destacou-se, sobretudo, o potencial do RPG como prática de aprendizagem, criação coletiva e ressignificação do conhecimento escolar.

Para estabelecer um vínculo direto com o projeto, foi lançado um desafio imaginativo: a criação de um mundo ficcional no qual as heroínas negras seriam guardiãs do tempo, da memória e da justiça. A partir dessa proposta, os estudantes, organizados em grupos, participaram de um momento de criação coletiva, refletindo sobre os cenários da aventura, os conflitos centrais que atravessariam esse mundo, os antagonismos e desafios a serem enfrentados e as formas pelas quais as heroínas conhecidas nos cordéis poderiam integrar a narrativa. Como pode-se observar na atividade de produção abaixo descrita:

Figura 14 – Missão narrativa criada pelo grupo inspirada em Dandara dos Palmares.



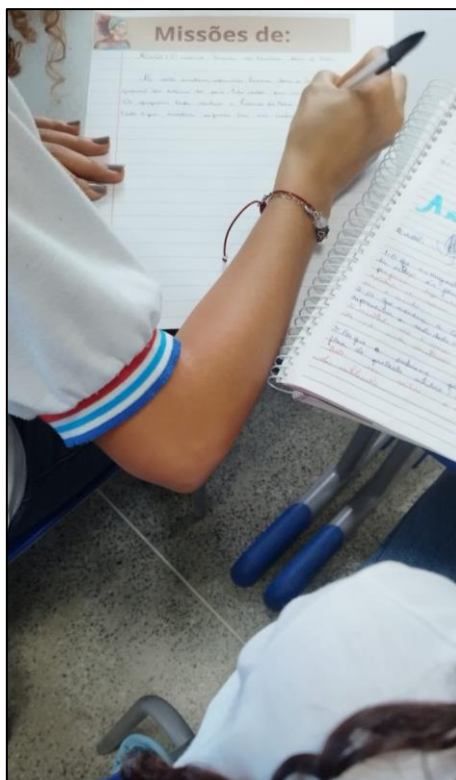
Fonte: Acervo da autora (2025)

Esta é a missão criada pelo grupo responsável por Dandara dos Palmares, que revela, de forma pulsante, como os estudantes foram capazes de ir além da simples reprodução dos conteúdos estudados nos cordéis; eles mobilizaram referências, símbolos e afetos para reconstituir a imagem de Dandara a partir de um ponto de vista geracional, escrevendo-a no

horizonte da adolescência, lugar esse que habitam e conhecem profundamente. O gesto de narrar “como um adolescente do Quilombo” é, em si, um deslocamento epistemológico: ao reinscrever Dandara na voz de uma jovem, os estudantes ativam uma pedagogia da aproximação, produzindo uma figura histórica que dialoga com seus medos, responsabilidades e esperanças.

Essa narrativa evidencia que o RPG funcionou como um dispositivo de leitura e interpretação, no sentido freireano, no qual o texto literário se converte em prática de mundo. Os estudantes captam elementos simbólicos, como o ¹³*Sankofa*, a ideia de ecoar, a linguagem corporal da capoeira e a trança como mapa, e os transformam em tecnologias de memória e invenção, revelando o quanto compreenderam que a história de Dandara é atravessada por luta, estratégia, cuidado e coletividade. Como na imagem seguinte:

Figura 15 – Produção textual manuscrita relacionada à construção da narrativa do RPG.



Fonte: Acervo da autora (2025)

¹³ *Sankofa* é um conceito de origem akan (povos da África Ocidental, especialmente da região do atual Gana), amplamente utilizado em estudos africanos, afro-diaspóricos e decoloniais. Representado simbolicamente por um pássaro que olha para trás para seguir adiante — ou por um coração estilizado —, o termo significa, de modo geral, “retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro”. No campo acadêmico, Sankofa aparece em produções das áreas de História, Educação, Estudos Culturais e Filosofia Africana, sendo mobilizado por autores como Molefi Kete Asante (2009), Ama Mazama (2003) e, no contexto brasileiro, por intelectuais e educadores do campo da educação antirracista e afrocentrada, como Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, para pensar memória, ancestralidade, identidade e processos educativos comprometidos com a valorização dos saberes africanos e afro-diaspóricos.

Ao mesmo tempo, a missão criada pelo grupo demonstra um movimento que Sueli Carneiro (2003) define como descolonização do imaginário. Ao assumir a tarefa de criar para Dandara, e não apenas sobre ela, os estudantes deslocam a heroína de um lugar estático, geralmente associado à historiografia oficial, para um território de agência, no qual ela atua como mentora, força espiritual, referência ética e presença viva. A escolha de construir uma missão que envolve rodas de tranças, aprendizado corporal e escuta da anciã revela que os estudantes compreenderam a ancestralidade como método, e não como ornamento.

Observa-se ainda que, ao escreverem uma missão que exige cooperação, deslocamento espacial, decodificação de símbolos e atribuição de sentido, os adolescentes se engajam em práticas de autoria que se aproximam do que bell hooks (1994) define como espaço radical de possibilidade. Trata-se de um lugar no qual jovens negras e negros podem constituir narrativas que não sejam de submissão, mas de potência, insubmissão e liberdade. Nesse contexto, a personagem Dandara deixa de ser apenas objeto de estudo para tornar-se interlocutora, alguém com quem se conversa, a quem se responde e de quem se recebe uma tarefa.

Além disso, a missão evidencia uma dimensão ética central do projeto, pois os estudantes não criam aventuras aleatórias, mas narrativas coerentes com o *ethos* de cada heroína. Esse aspecto revela leitura profunda, sensibilidade histórica e capacidade de transposição criativa. No caso de Dandara, a missão envolve cuidado com a comunidade, conexão com o território, preservação das memórias e responsabilidades compartilhadas, elementos centrais tanto da figura histórica quanto da poética construída por Jarid Arraes.

Desse modo, a análise da missão criada para Dandara aponta que o RPG, enquanto metodologia ativa e estética narrativa, possibilitou aos estudantes habitar a literatura, e não apenas lê-la. Eles transitam pelos cordéis com liberdade inventiva, transformando informações em narrativa, imagem e gesto. Esse processo produz deslocamentos formativos significativos, uma vez que jovens que antes se percebiam distantes das figuras históricas passam a reconhecer nelas traços de si, ao mesmo tempo em que identificam em si a capacidade de imaginar mundos, sustentar memórias e produzir pensamento crítico.

Assim, ao ampliar a experiência vivida pelos estudantes na criação das missões, compreende-se que o RPG operou como um espaço de mediação entre texto, corpo e território, no qual a literatura afro-brasileira, especialmente as heroínas retratadas por Jarid Arraes, se firma como fonte potente de resistência estética, política e pedagógica. A missão de Dandara, portanto, não se configura apenas como produto da atividade, mas como

manifestação da potência formativa que emerge quando a escola se abre para narrativas que acolhem ancestralidade, imaginação e justiça.

4.2.8 Criando as personagens do Jogo Narrativo

Essa etapa da sequência didática foi concebida como um aprofundamento do trabalho narrativo já realizado anteriormente. Após a escrita das histórias das heroínas e da criação das missões inspiradas nos cordéis estudados, os estudantes foram convidados a dar um novo passo no processo de autoria: a criação de personagens próprias, guardiãs da memória, que dialogassem com as trajetórias das heroínas negras brasileiras e com os sentidos construídos ao longo do projeto.

Ao contrário de uma criação aleatória, a elaboração das personagens partiu de um percurso já amadurecido de leitura, interpretação e escrita. Os estudantes compreendiam quem eram aquelas heroínas, quais valores carregavam, quais lutas simbolizavam e quais memórias precisavam ser preservadas. Criar uma personagem, portanto, significava assumir uma responsabilidade narrativa e ética: não inventar do zero, mas dar continuidade a histórias que já haviam sido estudadas, discutidas e ressignificadas coletivamente. Esse processo iniciou-se com o preenchimento da ficha de personagem que promove reflexões clássicas dos jogos de RPG, contendo força, agilidade e vontade para cada aventura a ser vivenciada.

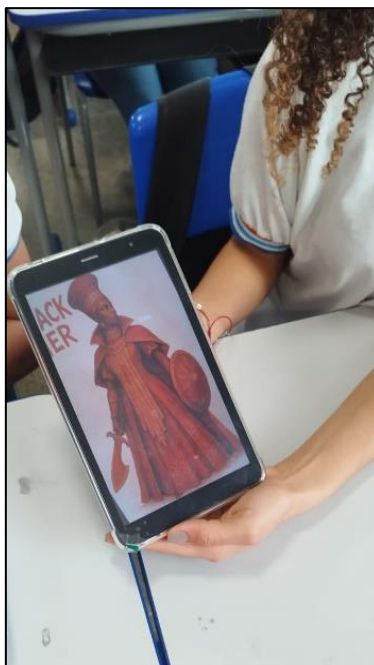
Figura 16 – Atividade de Produção as fichas dos personagens



Fonte: Acervo da autora (2025)

Organizados em grupos, os estudantes mobilizaram referências históricas, elementos míticos, símbolos culturais e memórias familiares para compor nomes, habilidades, motivações e fragilidades de suas personagens. Esse processo evidenciou a compreensão de que toda personagem carrega uma história que precisa ser honrada, e que força, ancestralidade e vulnerabilidade não são dimensões opostas, mas constitutivas das narrativas afro-brasileiras trabalhadas no projeto.

Figura 17 – Personagem criada pelo Grupo 01 com apoio de ferramenta de Inteligência Artificial.



Fonte: Acervo da autora (2025)

A ficha de casa personagem constituiu-se como um dispositivo central no processo de criação e mediação do RPG educativo. Longe de funcionar apenas como um instrumento técnico do jogo, ela operou como espaço de síntese narrativa, identitária e pedagógica, no qual os estudantes articularam elementos da literatura afro-brasileira, das missões criadas e de suas próprias experiências. Ao preencher campos como nome, origem, habilidades, fragilidades, vínculos comunitários e valores éticos, os estudantes foram convidados a refletir sobre quem eram suas personagens e o que elas representavam, compreendendo que toda narrativa carrega escolhas, limites e responsabilidades. Desse modo, a ficha de personagem favoreceu práticas de leitura interpretativa, autoria criativa e consciência identitária, funcionando como ponte entre o texto literário, o jogo e a construção de sentidos no espaço escolar.

E com a chegada dos tablets distribuídos pelo governo marcou um ponto de inflexão nessa etapa. Até então, as narrativas das heroínas e das missões haviam sido construídas

prioritariamente por meio da escrita, da oralidade e do estudo dos cordéis de Jarid Arraes. Com o novo recurso tecnológico, os estudantes perceberam que poderiam ampliar o processo criativo, atribuindo forma visual às personagens que já existiam no plano narrativo.

O uso da tecnologia não substituiu o trabalho literário realizado anteriormente, mas o potencializou. As imagens produzidas a partir das descrições escritas funcionaram como uma nova camada de leitura e interpretação, permitindo que os estudantes transformassem conceitos, símbolos e valores em representações visuais. Esse movimento ampliou o repertório estético do RPG e fortaleceu o vínculo entre texto, imagem e imaginação, reafirmando a personagem como síntese de memória, criação e identidade. Como se vê:

Figura 18 – Desenvolvimento visual da personagem do Grupo 01 a partir de comandos descritivos.



Fonte: Acervo da autora (2025)

O que poderia ter sido apenas um momento de “ilustração” tornou-se, na prática, um exercício profundo de letramento digital, leitura crítica de imagens e afirmação identitária. A *Inteligência Artificial* foi apropriada pelos estudantes não como ferramenta neutra, mas como extensão da imaginação e como espaço de disputa simbólica, especialmente quando se trata da representação de mulheres negras.

Figura 19 – Representação final da personagem elaborada pelo Grupo 01 no ambiente digital.



Fonte: Acervo da autora (2025)

Ao explorarem geradores de imagens, os estudantes discutiram tom de pele, traços, vestimentas, armas, ornamentos, expressões faciais e cenários. Negociaram significados entre si, revisaram comandos várias vezes e observaram como a IA, marcada por padrões culturais eurocêntricos, frequentemente levantava barreira, tais como, clareava o tom da pele, suavizava texturas, apagava referências afro-diaspóricas. Cada tentativa fracassada e

cada ajuste refinado tornaram-se, então, oportunidade pedagógica: os estudantes aprenderam que até mesmo tecnologias emergentes carregam ideologias, e que criar imagens de suas heroínas era também um gesto de resistência.

Figura 20 – Representação de traje de guerra elaborada pelo Grupo 01 no ambiente digital.



Fonte: Acervo da autora (2025)

Assim, ao elaborarem as personagens como Luíza Mahin com seu cajado e colares de miçangas, a guerreira vestida em vermelho solene, a arqueira jovem e altiva, ou a figura majestosa trajada com dourados, os estudantes reinscreveram na IA (Inteligência Artificial) as estéticas negras que desejavam ver representadas. Não se tratou apenas de “gerar

imagens”, mas de intervir no imaginário digital, produzindo visibilidade onde historicamente houve apagamento.

O processo de criação nas telas se converteu, portanto, em um momento de autoria expandida. A cada *prompt* escrito, eles reafirmavam suas leituras literárias, suas interpretações dos cordéis e suas compreensões sobre força, ancestralidade, luta e beleza negra. Essa experiência dialoga com o que bell hooks (1994) compreende como a construção de “espaços radicais de possibilidade”, em que sujeitos negros podem imaginar e materializar mundos não colonizados. Da mesma forma, ecoa a reflexão de Sueli Carneiro (2003), segundo a qual as disputas contemporâneas pelo imaginário são parte essencial da luta antirracista.

Desse modo, a criação de personagens via *IA* não apenas fortaleceu o engajamento dos estudantes, mas também permitiu que eles transitassem por diferentes linguagens (texto, imagem, tecnologia, ética) de modo integrado e crítico. A materialização das personagens evidenciou sentidos que antes apareciam apenas na escrita: bravura, ancestralidade, realeza, espiritualidade, postura, resistência. Cada imagem passou a funcionar como símbolo identitário do grupo, orientando a construção das missões e inspirando a ambientação do jogo.

Ao final, os estudantes compreenderam que criar uma personagem não é apenas um ato técnico, é um ato político, estético e pedagógico. Com os tablets em mãos, eles puderam afirmar visualmente o que já vinham produzindo narrativamente: heroínas negras que ocupam o centro da história, que combatem, que sonham, que planejam, que protegem e que transformam seus mundos. E, ao fazerem isso, reinventaram também seus próprios modos de se ver no mundo. Suas produções podem ser acessadas no *link*: https://drive.google.com/drive/folders/14-uZGRcfUzsXPTClhVoxxtnzF1W2IBmr?usp=drive_link.

4.3 O JOGO DIGITAL

Inicialmente, a proposta do projeto previa a construção coletiva de um RPG em formato físico, elaborado em sala de aula pelos próprios estudantes, com tabuleiros, fichas de personagem e materiais produzidos manualmente. No entanto, ao longo da implementação da sequência didática, as condições concretas do cotidiano escolar exigiram uma reorganização dessa etapa. A aplicação de avaliações externas, como a RPP, a limitação do tempo pedagógico e as ausências recorrentes de estudantes na fase final do projeto inviabilizaram a finalização do jogo físico conforme o planejamento inicial.

Essa reconfiguração não foi compreendida como fragilidade metodológica, mas como parte constitutiva do processo de pesquisa-ação. Conforme argumenta Barbier (2007), a pesquisa-ação se constrói no confronto com a instabilidade do real, exigindo abertura ao imprevisto e capacidade de transformar as tensões do campo em produção de conhecimento. O percurso da pesquisa, portanto, não se desenvolveu de forma linear, mas em constante diálogo com as condições concretas da escola e com os sujeitos envolvidos.

Foi nesse contexto que emergiu, a partir da sugestão de um estudante, a possibilidade de transpor o RPG para um formato digital. A ideia partiu do reconhecimento de que as narrativas já estavam construídas, assim como os personagens, os mundos ficcionais e os conflitos, todos ancorados na literatura de Jarid Arraes e nas histórias produzidas coletivamente ao longo do projeto. O desafio passou, então, a ser encontrar um suporte que permitisse a continuidade da experiência, respeitando os tempos, as ausências e as dinâmicas reais da turma.

A migração para o ambiente digital mostrou-se coerente com a pedagogia freireana, na medida em que a prática foi reelaborada a partir da escuta dos estudantes e da leitura crítica da realidade. Como afirma Freire (2011), a educação se constrói no diálogo com o contexto e na problematização da experiência vivida, e não na aplicação mecânica de modelos previamente definidos. Nesse sentido, a mudança de suporte não representou ruptura com a proposta inicial, mas um deslocamento metodológico que preservou e ampliou o sentido formativo do projeto.

Então, a proposta do jogo digital, concebida como etapa culminante da sequência didática, foi projetada para colocar em prática o letramento literário e étnico-racial por meio de um formato lúdico-interativo, em uma plataforma on-line, foi desenvolvido um protótipo que transformou as heroínas afro-brasileiras em protagonistas de uma narrativa gamificada, combinando mecânicas de jogo, escolhas com impacto narrativo e reflexões identitárias. Com o protótipo finalizado, o link de acesso foi compartilhado com os estudantes por meio de um grupo de *WhatsApp* da turma, ampliando o espaço-tempo da experiência pedagógica.

Os estudantes jogaram em seus próprios contextos, registraram escolhas, comentaram missões e enviaram devolutivas sobre a experiência. Esses retornos constituíram material empírico relevante para a pesquisa, reafirmando o princípio da pesquisa-ação de que os sujeitos envolvidos não são apenas participantes, mas coautores do processo investigativo. Assim, o jogo digital consolidou-se como espaço legítimo de letramento literário, digital e étnico-racial, para além dos limites físicos da sala de aula.

4.3.1 Concepção e estrutura do jogo

O desenvolvimento do jogo seguiu etapas articuladas, que incluíram a definição dos objetivos pedagógicos, o levantamento das heroínas-referência, a redação das fichas de personagem, a escolha das mecânicas de progressão e a construção de tabelas de atributos. As heroínas selecionadas, inspiradas na coletânea *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis*, de Jarid Arraes, foram incorporadas como avatares jogáveis ou personagens não jogáveis, que convidavam à cooperação, à tomada de decisões e à reflexão crítica. Como se observa na tela inicial a seguir:

Figura 21 – Jogo As Guardiãs da Memória



Fonte: Acervo da autora (2025)

A plataforma *Canva* possibilitou a criação de um protótipo *clicável*, composto por telas de introdução narrativa, escolha de personagem, apresentação da missão, tempo de resolução e *feedback* ao final de cada percurso. Essa estrutura favoreceu a organização das narrativas e permitiu que o jogo fosse acessado de forma intuitiva pelos estudantes. Basta acessar o *link* e iniciar a experiência em formato de *flaskcards* que dependo de suas escolhas,

sua pontuação toma rumos diferentes, fazendo com o que possa interagir e interpretar nossas heroínas <https://rpgheroínasnegras.my.canva.site/untitled-app> .

À luz da teoria lúdica de Johan Huizinga (2014), o jogo configura-se como um espaço simbólico que, embora separado da vida cotidiana, irradia efeitos sobre ela por meio das escolhas realizadas. A estrutura do jogo foi organizada em três momentos principais: preparação, que envolvia a leitura da ficha da heroína, o diálogo inicial e a atribuição da missão; realização, caracterizada pelo enfrentamento de dilemas éticos e pelo registro das escolhas; e reflexão, momento pós-jogo no qual o estudante comunicava o que aprendeu, quais decisões tomou e por quê.

As tabelas de atributos agruparam dimensões como resistência, relacionada às artes e ao cuidado ambiental; sabedoria, vinculada à leitura literária; empatia, associada às questões identitárias; e transformação, entendida como ação coletiva. A pontuação não teve como objetivo reforçar a lógica de vencer ou perder, mas a promoção da reflexão, uma vez que cada escolha ética ou esteticamente orientada acrescentava pontos de consciência.

As mecânicas do jogo privilegiaram a cooperatividade, a narrativa ramificada e as escolhas com impacto simbólico. Em determinados momentos, a heroína podia optar entre caminhos distintos, como divulgar o cordel como forma de arte e resistência ou adaptá-lo para atender exclusivamente a demandas avaliativas. Cada escolha alterava o percurso narrativo e acionava módulos de reflexão que problematizavam as relações entre arte, resistência e escola.

Portanto, a articulação entre letramento digital, relacionado ao uso da interface e à navegação, e letramento étnico-racial, expresso na identificação com as heroínas, no reconhecimento da autoria literária negra e no debate coletivo, surgindo um duplo nível de aprendizagem, no qual os estudantes aprenderam a jogar e, simultaneamente, aprenderam sobre e por meio do jogo.

4.3.2 Relatos de partidas: conflitos, escolhas e dilemas éticos

Durante as sessões de jogo, diversos conflitos surgiram e se mostraram férteis para análise pedagógica. Em uma das situações observadas, dois grupos divergiram entre seguir estritamente a missão proposta ou desviar do percurso para narrar um cordel emergente da própria comunidade. O grupo que optou pelo segundo caminho apresentou maior engajamento emocional e relatou a dificuldade de criar sem respostas prontas, destacando a necessidade de inventar coletivamente.

Esse movimento dialoga com Kishonna L. Gray (2024), que compreende os jogos digitais podem ser compreendidos como tecnologias interseccionais que afetam a forma como raça, gênero e classe são vividas e representadas no espaço digital e simbólico. Sua crítica evidencia que, longe de serem neutros, muitos ambientes lúdicos ainda reproduzem lógicas coloniais e racistas, nas quais corpos negros aparecem como alvos descartáveis ou figuras estereotipadas, reiterando desigualdades estruturais por meio do consumo cultural.

A escolha entre compensação por nota ou compartilhamento da memória coletiva alterou o desfecho da missão e desencadeou uma roda de conversa ao final da atividade. Essas dinâmicas confirmaram que o jogo se constituiu como ambiente de aprendizagem crítica, e não apenas como espaço de entretenimento.

4.3.3 Reflexão pedagógica: implicações para o letramento digital e racial

A articulação entre letramento digital e letramento étnico-racial e literário mostrou-se central nesta proposta. O ambiente digital, embora próximo das práticas midiáticas cotidianas dos estudantes, foi ressignificado como espaço de reflexão sobre raça, literatura e poder. Conforme Huizinga (2014) sugere, o jogo é mais sério do que aparenta, pois é nesse espaço simbólico que valores, identidades e estruturas são confrontados.

As contribuições de Salen e Zimmerman (2004) reforçam que a estrutura dos jogos molda o pensamento do jogador. No contexto desta pesquisa, as regras foram projetadas para fomentar corresponsabilidade, autoria e valorização de estéticas negras. A métrica não linear fortaleceu o sentido de agência, deslocando o foco do ganhar ou perder para a reflexão sobre o que se aprende ao jogar.

No âmbito do letramento étnico-racial, o jogo permitiu que os estudantes reconhecessem as heroínas como sujeitos de autoria literária e histórica, ressignificando a tradição do cordel. A interface digital, ao oferecer múltiplos caminhos e escolhas, evidenciou que os meios tecnológicos também podem ser descolonizados, servindo a uma pedagogia antirracista, crítica e emancipadora.

O módulo de jogo digital constituiu-se, para esta professora-pesquisadora, como um locus privilegiado de articulação entre teoria e prática, ao transformar o ler em jogar, o texto em decisão e a heroína em agente de mudança. Nesse sentido, a experiência reafirma que a literatura afro-brasileira de autoria feminina não se limita à condição de conteúdo curricular, mas se apresenta como ferramenta de autonomia cultural, literária e política. No ambiente lúdico, os estudantes puderam reconhecer, no próprio ato de jogar, traços de autoria,

pertencimento comunitário e potência criativa, deslocando-se progressivamente da posição de receptores para a de sujeitos ativos da aprendizagem.

A partir dessa vivência, a prática didática também se expandiu. O jogo deixou de ocupar um lugar periférico ou suplementar e passou a constituir um espaço central de aprendizagem, capaz de ser mobilizado tanto em práticas individuais quanto coletivas. Assim, o produto pedagógico pode ser explorado em grupos, em dinâmicas colaborativas, ou ainda em situações em que o professor projeta o jogo em tela e convida a turma a decidir coletivamente os caminhos e as respostas das missões, reforçando o diálogo, a argumentação e a construção compartilhada de sentidos.

Paralelamente ao desenvolvimento das atividades, manteve-se uma atenção constante aos aspectos éticos que atravessaram toda a pesquisa. Ao longo do projeto, buscou-se respeitar de forma rigorosa a identidade e a integridade dos estudantes participantes. Embora registros em foto e vídeo tenham sido realizados como parte do acompanhamento pedagógico e da observação de campo, seu uso foi cuidadosamente limitado, em consonância com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa, que restringem a exposição direta de imagens e informações capazes de identificar os sujeitos envolvidos. Desse modo, o cuidado ético reafirmou o compromisso da pesquisa com uma prática educativa responsável, que reconhece os estudantes não como objetos de investigação, mas como sujeitos de direitos.

Além disso, a implementação da sequência didática esteve permanentemente atravessada pelas condições materiais da estrutura escolar vigente para o Ensino Médio, em especial pela carga horária reduzida de apenas duas horas-aula semanais destinadas ao componente curricular. Tal condição exigiu sucessivas reavaliações do planejamento, retomadas conceituais e reorganizações das etapas, o que confirma que o desenvolvimento da sequência não ocorreu de forma linear. Ao contrário, construiu-se em diálogo constante com o tempo real da escola e com as demandas institucionais que emergiam ao longo do processo.

Portanto, a pesquisa se constrói no entrelaçamento entre intencionalidade pedagógica e realidade concreta. Nesse horizonte, o módulo de jogo digital não deve ser compreendido como um produto isolado ou finalizado, mas como parte de um processo formativo mais amplo, marcado por escutas, ajustes e reinvenções. Por fim, a experiência evidencia que, mesmo em contextos de tempo restrito e múltiplas exigências escolares, é possível construir práticas pedagógicas significativas, desde que o imprevisto seja reconhecido como dado constitutivo e a autoria estudantil permaneça como eixo central do trabalho educativo.

5. ENTRE ANCESTRALIDADE E AUTORIA: A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA FEMININA COMO PRÁTICA DE TRANSFORMAÇÃO

Esta seção apresenta a análise dos efeitos formativos produzidos pela aplicação da sequência didática e do RPG educativo, tomando como base os instrumentos avaliativos utilizados: a avaliação diagnóstica inicial, os registros do jogo, as produções escritas e o questionário final aplicado via *Google Forms*.

Assumindo a pesquisa-ação como metodologia, compreende-se que a análise não se limita à verificação de resultados, mas constitui momento de reflexão crítica sobre as transformações ocorridas no interior da prática pedagógica. Barbier afirma que “a pesquisa-ação é uma prática de transformação do real, que associa os atores sociais ao processo de conhecimento” (Barbier, 2002, p. 47). Nesse sentido, os dados aqui apresentados são compreendidos como vestígios concretos de deslocamentos simbólicos, identitários e cognitivos vivenciados pelos estudantes.

Mais do que avaliar uma sequência didática, esta seção evidencia como a literatura afro-brasileira de autoria feminina operou como eixo epistêmico de transformação dos sujeitos da pesquisa. A aplicação da sequência didática aqui descrita, constituiu-se como experiência pedagógica intencionalmente planejada, fundamentada em pressupostos do letramento literário, da educação antirracista e das metodologias ativas. Esta seção tem como objetivo analisar, de maneira aprofundada, os efeitos formativos produzidos pela proposta, considerando tanto os dados quantitativos quanto os registros qualitativos da experiência.

Contudo, não se trata apenas de relatar uma prática, mas de examiná-la criticamente, articulando teoria e ação, conforme propõe a pesquisa-ação. A sequência didática foi construída a partir de uma lógica processual, que envolveu diagnóstico inicial, desenvolvimento de atividades de leitura e produção, construção colaborativa do RPG e avaliação formativa contínua.

Desde sua concepção, a proposta buscou romper com o modelo tradicional de ensino da literatura, marcado pela fragmentação e pela centralidade do cânone eurocêntrico. Inspirada nas discussões sobre o conceito de epistemicídio (inicialmente formulado por Boaventura de Sousa Santos e posteriormente racializado por Sueli Carneiro no contexto brasileiro) a proposta parte da compreensão de que, o racismo estrutural produz um verdadeiro *epistemicídio*, eliminando ou deslegitimando saberes produzidos por sujeitos negros (Carneiro, 2003). No campo da literatura escolar, esse *epistemicídio* manifesta-se na ausência sistemática de autoras negras nos livros didáticos, nas listas de leitura e nas práticas pedagógicas. O planejamento da sequência didática, portanto, teve como princípio a

reparação simbólica desse apagamento, colocando a literatura afro-brasileira de autoria feminina no centro da experiência formativa.

Se a colonialidade opera por meio do apagamento, a literatura afro-brasileira de autoria feminina opera por meio da restituição. Restituição de memória, de voz, de lugar. Ao trazer para o centro da experiência pedagógica narrativas produzidas por mulheres negras, não se trata apenas de diversificar o repertório literário, mas de tensionar o próprio estatuto do conhecimento escolar.

Sueli Carneiro (2003) denuncia o epistemicídio como mecanismo estrutural de deslegitimação dos saberes negros. No campo literário, esse processo se manifesta não apenas pela ausência de autoras negras nas listas de leitura, mas pela naturalização de sua invisibilidade. A escola, ao reproduzir um cânone predominantemente masculino, branco e europeu, contribui para a construção de um imaginário que associa universalidade à branquitude.

Ao inserir a literatura afro-brasileira feminina como eixo estruturante da sequência didática, a proposta desloca o centro epistêmico da experiência. Não se trata de “incluir” autoras negras no interior de uma lógica já dada, mas de reorganizar a lógica a partir delas. Esse movimento dialoga com a noção de **amefricanidade**, proposta por Lélia Gonzalez, que reivindica uma identidade latino-afrocentrada capaz de romper com a dependência simbólica da matriz europeia e de reconhecer a centralidade das matrizes africanas na formação cultural brasileira (Gonzales, 1988). Trabalhar com heroínas negras na literatura significa afirmar que suas experiências não são marginais, mas constitutivas da história e da cultura brasileira.

Além disso, quando articulamos essa proposta à perspectiva interseccional discutida por Angela Davis, compreendemos que gênero e raça não operam separadamente na produção das desigualdades sociais. Davis (2016) demonstra que as mulheres negras ocupam posição específica nas estruturas de opressão, marcada pela sobreposição entre racismo e sexismo. Assim, centralizar suas narrativas implica tensionar simultaneamente as estruturas raciais e patriarcais que organizam o currículo escolar e o próprio campo literário.

Essa reorganização não é apenas temática; é ontológica. Ao ler sobre mulheres negras que resistiram, escreveram, lutaram e pensaram o mundo, os estudantes entram em contato com outras possibilidades de existência. Como aponta Lewis Gordon (2000), o reconhecimento é condição para a existência plena do sujeito. Assim, quando a estudante negra encontra na literatura uma personagem que não ocupa o lugar da servidão, mas da agência histórica, produz-se deslocamento profundo na construção da autoimagem.

Nesse sentido, a literatura afro-brasileira feminina não funciona apenas como conteúdo, mas como contra-epistemologia. Ela questiona quem pode narrar, quem pode ser narrado e quem pode ser considerado universal. Ao transformar a sala de aula em espaço de escuta dessas narrativas, a sequência didática promove não apenas ampliação de repertório, mas reconfiguração do imaginário coletivo.

Ao retomar Frantz Fanon, compreende-se que a colonização não se limita ao território físico, mas atinge a subjetividade do sujeito colonizado. Fanon observa que “o colonizado é elevado acima de sua condição na medida em que adota a cultura do colonizador” (Fanon, 2008, p. 18). A escola, ao reproduzir um cânone literário predominantemente branco e europeu, participa dessa lógica de internalização da inferioridade. Nesse sentido, a escolha das obras de Jarid Arraes e de outras autoras afro-brasileiras representou uma ruptura com essa dinâmica, criando condições para que os estudantes acessassem narrativas em que mulheres negras não ocupam o lugar da subalternidade, mas da agência histórica.

Lewis Gordon, ao discutir a dimensão existencial da negritude, argumenta que o reconhecimento é condição para a liberdade. Para o autor, “ser reconhecido é condição para existir plenamente como sujeito” (Gordon, 2000, p. 11). Assim, a estrutura da sequência didática foi pensada como percurso de reconhecimento gradual. Não bastava apresentar autoras negras; era necessário criar condições para que os estudantes se reconhecessem nas narrativas, se posicionassem criticamente e assumissem autoria.

A perspectiva afrocentrada também dialoga com o pensamento de Eduardo Oliveira, que defende uma pedagogia da ancestralidade. Segundo o autor, a educação afrocentrada deve reconstruir vínculos entre memória, identidade e prática pedagógica, rompendo com a fragmentação colonial do sujeito (Oliveira, 2006). A sequência didática, ao articular leitura literária, discussão identitária e criação narrativa por meio do RPG, buscou exatamente essa reintegração. O texto literário não foi tratado como objeto isolado, mas como expressão de uma memória coletiva que convoca pertencimento.

Seguindo a organização da sequência seguiu um movimento progressivo que não foi apenas didático, mas ontológico. Cada etapa representou um deslocamento no modo como os estudantes se relacionavam com a leitura, com a história e consigo mesmos. A primeira etapa, de sensibilização e diagnóstico, buscou evidenciar as lacunas do currículo e mapear o repertório dos estudantes. Essa fase revelou o distanciamento em relação à literatura afro-brasileira e a ausência de referências femininas negras no imaginário literário da turma. Tal constatação confirma o que Maldonado-Torres denomina colonialidade do ser, processo pelo

qual determinados sujeitos são sistematicamente desautorizados como produtores de conhecimento (Maldonado-Torres, 2007).

Na sequência, a segunda etapa, de problematização e leitura mediada, introduziu os cordéis de Jarid Arraes. As rodas de leitura foram estruturadas como espaços de escuta e diálogo, em consonância com a pedagogia freireana. Paulo Freire afirma que “ensinar exige respeito à autonomia do educando” (Freire, 1996, p. 67). Nesse sentido, a leitura não foi imposta como conteúdo fechado, mas construída coletivamente, permitindo que os estudantes articulassem texto e experiência. Já a terceira etapa envolveu produção autoral. Ao escrever cordéis e criar personagens inspiradas em heroínas negras, os estudantes passaram da posição de leitores para sujeitos criadores. Esse movimento dialoga com a noção de *Escrevivência*, de Conceição Evaristo, ao compreender que narrar é também afirmar existência. A produção textual foi concebida como prática de reexistência.

Por fim a culminância, que constituiu na aplicação do RPG como espaço de síntese narrativa. O jogo não foi recurso ilustrativo, mas dispositivo de agência. Ao assumir papéis e tomar decisões éticas, os estudantes incorporaram as aprendizagens literárias e históricas, transformando-as em ação simbólica. Ademais, a inserção do RPG no planejamento foi fundamentada na compreensão de que o jogo pode constituir espaço de elaboração simbólica e exercício de agência. Huizinga sustenta que o jogo cria um círculo mágico onde a cultura se manifesta (Huizinga, 2014). No contexto desta proposta, esse círculo mágico foi ocupado por heroínas negras, deslocando o imaginário tradicionalmente povoado por figuras masculinas e brancas. Bem como, a escolha do RPG também dialoga com a necessidade de romper com a passividade historicamente atribuída aos estudantes no ensino de literatura. A proposta buscou criar condições para que assumissem papel ativo, tomando decisões, construindo narrativas e refletindo sobre conflitos éticos.

Portanto, essa estrutura revela que o planejamento da sequência didática foi orientado por coerência teórica e intencionalidade política. Não se tratou de inserir conteúdos afro-brasileiros de forma periférica, mas de reorganizar o eixo da experiência literária a partir de uma perspectiva afrocentrada, podendo contribuir para o autorreconhecimento de si e do outro.

5.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA E A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A avaliação, no contexto desta pesquisa, não foi concebida como mecanismo classificatório ou instrumento de aferição de desempenho isolado. Desde o planejamento da sequência didática, compreendeu-se que avaliar implicaria acompanhar processos, interpretar movimentos e intervir pedagogicamente a partir das evidências produzidas no percurso formativo. Assim, a avaliação não foi etapa final, mas dimensão constitutiva da experiência. Cipriano Carlos Luckesi afirma que “avaliar é um ato amoroso, no sentido de que implica acolher o educando em seu processo e auxiliá-lo a avançar” (Luckesi, 2011, p. 83). Essa concepção rompe com a tradição punitiva da avaliação escolar e a reposiciona como prática ética. No interior desta proposta, a avaliação foi entendida como escuta ativa e como leitura da trajetória de aprendizagem, e não como julgamento.

Desde o diagnóstico inicial, a avaliação assumiu caráter investigativo. Ao mapear o repertório literário dos estudantes e sua relação com a literatura afro-brasileira, tornou-se possível evidenciar lacunas curriculares que não eram apenas individuais, mas estruturais. Essa constatação dialoga com o que Sueli Carneiro denomina *epistemicídio*, processo pelo qual determinados saberes são sistematicamente excluídos do campo do reconhecimento (CARNEIRO, 2003). Avaliar, nesse contexto, significou também reconhecer os efeitos desse silenciamento.

À medida que a sequência avançava, a avaliação foi se transformando. Nas rodas de leitura, por exemplo, ela se manifestava na qualidade das intervenções dos estudantes, na ampliação de suas referências e na capacidade de estabelecer conexões entre texto e realidade. Jussara Hoffmann argumenta que a avaliação mediadora se constrói no acompanhamento contínuo das produções dos alunos, observando avanços, dificuldades e deslocamentos (Hoffmann, 2001). Assim, cada fala, cada produção textual e cada escolha narrativa tornaram-se indícios de aprendizagem.

Quando finalizamos a proposta e chegamos ao momento do questionário final via *Google Forms*, o instrumento não foi aplicado como verificação externa, mas como etapa reflexiva. O primeiro gráfico apresentado nesta seção, referente à percepção de representatividade, questão que revela sua importância diante de todos os pressupostos teóricos aqui citados e referenciados, revelou que 86,4% dos estudantes afirmaram sentir-se representados nas histórias e materiais utilizados.

Gráfico 9 – Representação nas histórias e materiais utilizados



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os dados indicam que 86% dos estudantes afirmaram sentir-se representados, enquanto 14% responderam parcialmente. Não houve respostas negativas. Esse resultado deve ser interpretado à luz da teoria crítica da educação, como bell hooks afirma que a prática pedagógica emancipatória pressupõe que o estudante se reconheça no processo educativo e se perceba como sujeito legítimo do conhecimento (hooks, 1994). A representatividade, nesse sentido, não é elemento decorativo do currículo, mas condição para engajamento.

Quando a maioria declara sentir-se representada, evidencia-se que a literatura afro-brasileira de autoria feminina rompeu com a lógica de invisibilidade historicamente imposta às mulheres negras. Esse reconhecimento não pode ser reduzido a satisfação momentânea; ele indica deslocamento na relação entre sujeito e conteúdo.

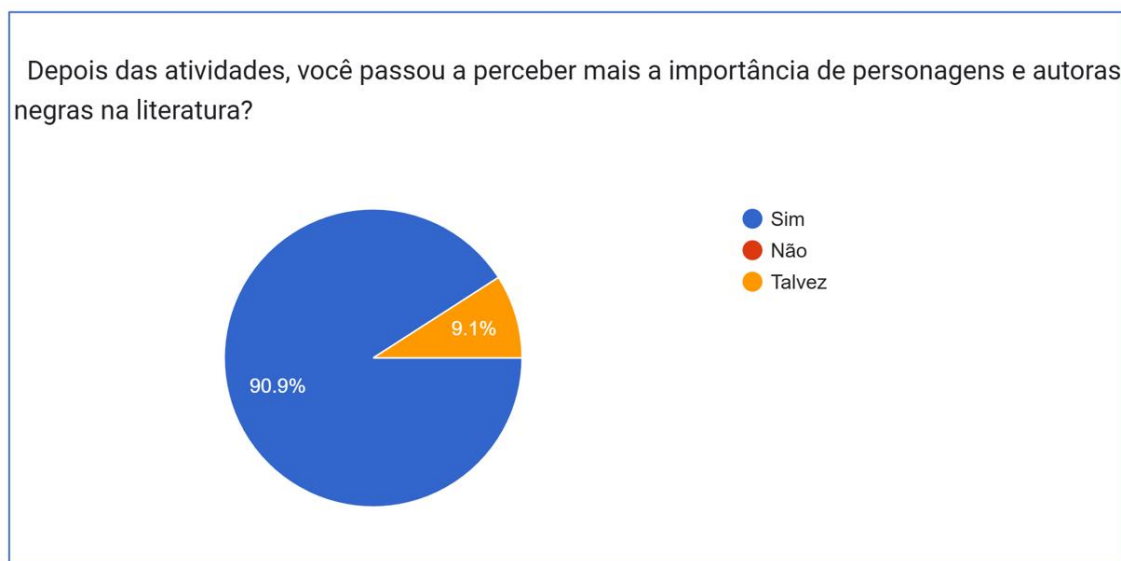
Se a primeira questão investigou o reconhecimento simbólico produzido pela sequência didática, a segunda buscou analisar se houve ampliação da consciência crítica acerca da presença, ou historicamente, da ausência de autoras negras no campo literário escolar. Não se tratava apenas de verificar se os estudantes apreciaram as leituras propostas, mas de compreender se passaram a perceber a dimensão histórica e política dessas narrativas.

Ao problematizar a presença de personagens femininas afrodescendentes como protagonistas de suas próprias histórias, a sequência tensionou representações tradicionalmente marcadas pela subserviência, pela invisibilidade ou pelo papel secundário. Nesse sentido, a literatura afro-brasileira de autoria feminina não foi trabalhada como conteúdo temático isolado, mas como espaço de disputa simbólica, no qual mulheres negras aparecem como sujeitas históricas, intelectuais e agentes de transformação.

Essa mudança de perspectiva é fundamental, pois desloca o olhar do estudante do consumo passivo de narrativas para a compreensão crítica dos processos que definem quem pode ou não ocupar o centro da história. Ao reconhecer a importância dessas autoras, os estudantes passam a perceber que o apagamento não foi casual, mas resultado de uma organização social e cultural que historicamente negou às mulheres negras o direito à centralidade e ao empoderamento.

Assim, a ampliação da consciência crítica observada não se resume ao reconhecimento da qualidade literária das obras estudadas, mas envolve a compreensão de que representatividade é também questão de justiça histórica e de reconstrução do imaginário coletivo.

Gráfico 10 – Após as atividades, você passou a perceber mais a importância de personagens e autoras negras na literatura?



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O percentual expressivo de respostas afirmativas demonstra que a experiência não apenas produziu identificação, mas também promoveu consciência crítica. Aqui, a aprendizagem desloca-se do plano da recepção para o plano da problematização. Os estudantes passaram a questionar por que essas autoras não estavam presentes anteriormente em suas trajetórias escolares.

Esse movimento é relevante porque revela compreensão do currículo como construção histórica e política. A aprendizagem, nesse caso, não se limita à aquisição de novos conteúdos, mas envolve revisão de pressupostos. Ao reconhecer a importância das autoras negras, os estudantes passam a enxergar o campo literário como espaço de disputa simbólica. A partir dessa dimensão crítica, amplia-se o alcance da proposta pedagógica. A

avaliação, ao capturar essa percepção, evidencia que a sequência didática contribuiu para desenvolver nos estudantes a capacidade de analisar as estruturas que organizam o conhecimento escolar.

Além disso, quando articulamos esses dados aos resultados referentes à reflexão sobre identidade, observa-se que a aprendizagem se deu em camadas interdependentes. O reconhecimento simbólico favoreceu o engajamento; o engajamento favoreceu a reflexão; a reflexão favoreceu a autoria. Essa progressão confirma que a avaliação, quando compreendida como acompanhamento processual, permite identificar não apenas resultados pontuais, mas trajetórias de transformação. O gráfico deixa de ser elemento ilustrativo e passa a ser evidência de reconfiguração subjetiva.

Portanto, ampliar essa discussão significa compreender que os dados quantitativos apresentados não são estatísticas isoladas. Eles são manifestações objetivas de um processo formativo que articulou representatividade, criticidade e autoria. A aprendizagem significativa, nesse contexto, não se mede apenas pelo domínio conceitual, mas pela capacidade de o estudante reposicionar-se diante do conhecimento e de si mesmo. No entanto, a transformação observada não se limitou ao plano cognitivo. Fanon argumenta que o processo de descolonização implica reconstrução subjetiva, pois a dominação atinge também a imagem que o sujeito constrói de si (Fanon, 2008). Quando a avaliação evidencia maior participação, maior engajamento e maior reconhecimento identitário, percebe-se que a aprendizagem ultrapassou o domínio do conteúdo e alcançou o campo da subjetividade.

O RPG também se constituiu como instrumento avaliativo. Ao observar as escolhas de arquétipos, as decisões tomadas nas narrativas e a qualidade dos argumentos apresentados pelos estudantes, foi possível identificar níveis de compreensão histórica e literária. A avaliação, nesse sentido, deixou de estar centrada em respostas certas ou erradas e passou a se manifestar na capacidade de articular conceitos, assumir posições e sustentar argumentos.

Paulo Freire afirma que a prática educativa deve ser permanentemente reflexiva e que “ensinar e avaliar são momentos do mesmo ato” (Freire, 1996, p. 43). No percurso desta sequência, essa integração tornou-se evidente. A cada etapa, a avaliação retroalimentava a prática, permitindo ajustes, aprofundamentos e novas estratégias.

Desse modo, a avaliação foi se constituindo como processo de aprendizagem significativa porque se articulou a três dimensões interdependentes: reconhecimento identitário, ampliação do repertório literário e exercício de autoria. Não se tratou de medir desempenho, mas de acompanhar transformação.

Destarte, a aprendizagem significativa, nesse contexto, não pode ser compreendida apenas como assimilação de conteúdos sobre heroínas negras. Ela se expressou na mudança da postura dos estudantes diante da leitura, na segurança ao argumentar, na ampliação das referências e na disposição para produzir narrativas próprias. Assim, a avaliação deixou de ser instrumento externo e tornou-se parte da própria experiência formativa. Esta acompanhou, revelou e legitimou o processo de transformação desencadeado pela literatura afro-brasileira de autoria feminina articulada ao RPG.

5.2 A DINÂMICA DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO: ENTRE DADOS QUANTITATIVOS E EXPERIÊNCIA NARRATIVA

A leitura dos dados quantitativos, quando isolada, poderia sugerir apenas melhoria de percepção. No entanto, quando articulada aos registros qualitativos e às interações observadas ao longo da sequência, evidencia-se um processo mais complexo: a reconfiguração da relação entre sujeito, texto e experiência.

O aumento significativo na percepção de representatividade não deve ser interpretado apenas como satisfação pontual. Ele indica transformação na forma como os estudantes se posicionam diante do conhecimento. Antes da intervenção, a literatura aparecia como objeto externo, frequentemente distante da realidade vivida. Após a sequência, passa a ser reconhecida como espaço possível de identificação e pertencimento.

Essa mudança repercute diretamente na relação com a leitura. A leitura, inicialmente percebida como obrigação escolar, passa a adquirir função estratégica e simbólica no interior do RPG. Para participar ativamente do jogo, sustentar argumentos e tomar decisões coerentes, era necessário recorrer às histórias estudadas. O texto literário deixa de ser exigência avaliativa e transforma-se em ferramenta de ação.

Sob a perspectiva do letramento literário, essa transformação é significativa. Ler não é apenas decodificar, mas construir sentidos em diálogo com o mundo. Quando o estudante passa a utilizar o texto como referência para agir narrativamente, evidencia-se que houve internalização do conteúdo. A aprendizagem deixa de ser declarativa e torna-se operativa.

Além disso, observa-se que os deslocamentos não foram homogêneos. Alguns estudantes inicialmente resistentes à leitura tornaram-se participantes ativos durante o jogo. Outros, que já demonstravam familiaridade com textos literários, ampliaram sua capacidade argumentativa ao relacionar narrativa e contexto histórico. Essa heterogeneidade confirma que a metodologia ativa potencializou diferentes formas de engajamento.

Importa destacar que a transformação observada não pode ser compreendida apenas como resultado da ludicidade. O que se evidencia é a articulação entre representatividade, criticidade e agência. O reconhecimento simbólico abriu espaço para o engajamento; o engajamento favoreceu a problematização; a problematização fortaleceu a autoria. Trata-se de um processo encadeado.

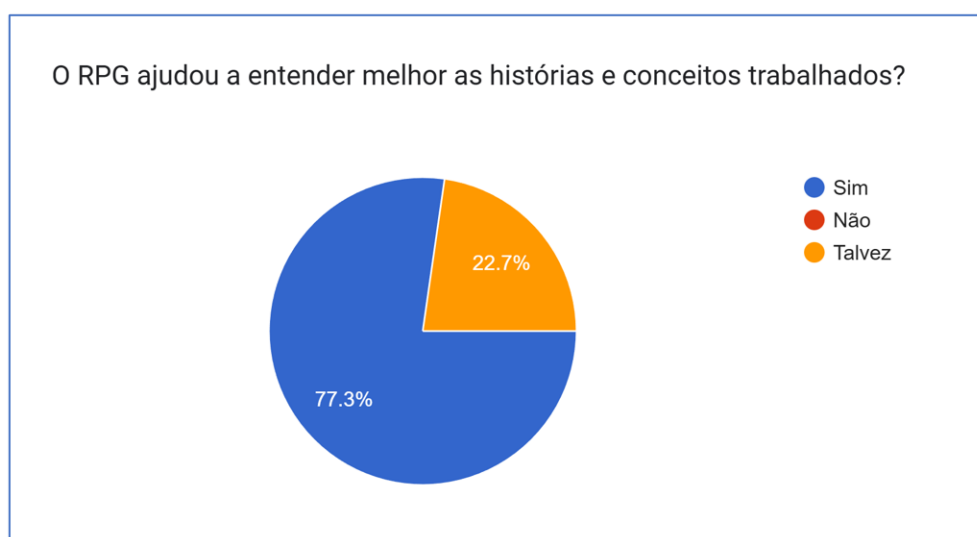
Assim, os dados quantitativos deixam de ser mera comprovação numérica e passam a constituir evidência de reconfiguração subjetiva. A aprendizagem significativa manifestou-se na mudança de postura diante do texto, na ampliação da participação e na segurança ao argumentar. O estudante deixa de ocupar posição passiva e assume papel de interlocutor do conhecimento.

Após a investigação da representatividade (Gráfico 9) e da ampliação da consciência crítica acerca da presença de autoras negras no campo literário (Gráfico 10), tornou-se necessário examinar uma dimensão complementar da experiência: os efeitos do RPG na relação dos estudantes com a leitura literária e na dinâmica de participação em sala de aula.

Se os dados anteriores apontaram deslocamentos no plano simbólico e identitário, as questões seguintes buscaram compreender se tais deslocamentos repercutiram concretamente no modo como os estudantes se relacionavam com o texto e com o próprio processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o questionário final incluiu perguntas específicas sobre a contribuição do RPG para a compreensão dos conteúdos, para a relação com a leitura e para a participação nas aulas. A análise desses dados permite observar se a metodologia adotada produziu impactos para além da percepção de representatividade.

Gráfico 11 – O RPG ajudou a entender melhor as histórias e conceitos trabalhados?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A maioria dos estudantes respondeu afirmativamente, enquanto uma parcela menor indicou contribuição parcial. Não houve respostas negativas. Esse resultado sugere que o RPG operou como espaço de aplicação do conhecimento. Diferentemente de uma atividade tradicional de verificação, o jogo exigiu mobilização ativa de informações históricas, compreensão do contexto das heroínas estudadas e articulação de decisões coerentes com os valores discutidos ao longo da sequência.

A compreensão deixou de ser apenas interpretativa e passou a ser performativa. O estudante não apenas demonstrava que havia entendido o conteúdo; ele precisava utilizá-lo para agir narrativamente. Essa mobilização conceitual foi observada durante as partidas, especialmente quando os grupos enfrentavam conflitos inspirados em processos históricos reais. As decisões tomadas revelavam articulação entre leitura, memória histórica e posicionamento ético. O conhecimento não permaneceu no plano declarativo; tornou-se instrumento de ação.

A partir dessa dimensão cognitiva, tornou-se pertinente investigar se a experiência também produziu deslocamentos na relação afetiva e prática com a leitura literária, esta então problematizada anteriormente na diagnose, em que 53,8% gostava mais ou menos de ler, o que diferente da proposta final, do qual, observa-se que a relação com a leitura “melhorou muito” e “melhorou” somados então, ficamos com 95,4% como dado comparativo.

Gráfico 12 – Como você avalia sua relação com a leitura depois dessa experiência?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os dados indicam que a maioria dos estudantes percebeu melhora significativa em sua relação com a leitura, enquanto um grupo menor apontou melhora e parcial. Esse

resultado também dialoga diretamente com os gráficos anteriores. O reconhecimento simbólico produzido pela representatividade (Gráfico 9) e a ampliação da consciência crítica (Gráfico 10) parecem ter repercutido na forma como os estudantes passaram a se posicionar diante do texto literário.

A leitura deixou de ser percebida como exigência avaliativa e passou a ser condição de participação no jogo. Para avançar na narrativa, sustentar escolhas e argumentar diante do grupo, era necessário recorrer às histórias estudadas. O texto tornou-se ferramenta de agência.

Esse movimento aproxima-se da concepção de letramento literário como prática social, na qual a leitura ganha sentido quando integrada à experiência do sujeito. O RPG funcionou, nesse contexto, como ponte entre texto e ação, reduzindo a distância entre leitura e prática. Se a relação com a leitura foi reconfigurada, era esperado que tal mudança repercutisse também na dinâmica de participação em sala de aula.

Após a análise dos Gráficos, torna-se imprescindível retomar os dados da avaliação diagnóstica realizada no início da pesquisa, a fim de verificar se os deslocamentos percebidos no questionário final configuram transformação efetiva ou mera variação circunstancial.

Na etapa inicial, ao serem questionados sobre gostar de ler, 53,8% dos estudantes afirmaram gostar “mais ou menos” da prática leitora, enquanto apenas 46,2% declararam gostar efetivamente. Além disso, apenas 15,4% relataram ler diariamente por vontade própria, ao passo que 30,8% quase não liam. Esses dados revelavam uma relação fragilizada com a leitura, marcada mais por ambivalência do que por rejeição explícita.

Quando contrastados com os resultados do questionário final, observa-se um deslocamento significativo. A maioria dos estudantes passou a avaliar positivamente sua relação com a leitura após a experiência com o RPG. Ainda que não se trate de uma transformação absoluta dos hábitos de leitura, evidencia-se uma reconfiguração da percepção sobre o ato de ler.

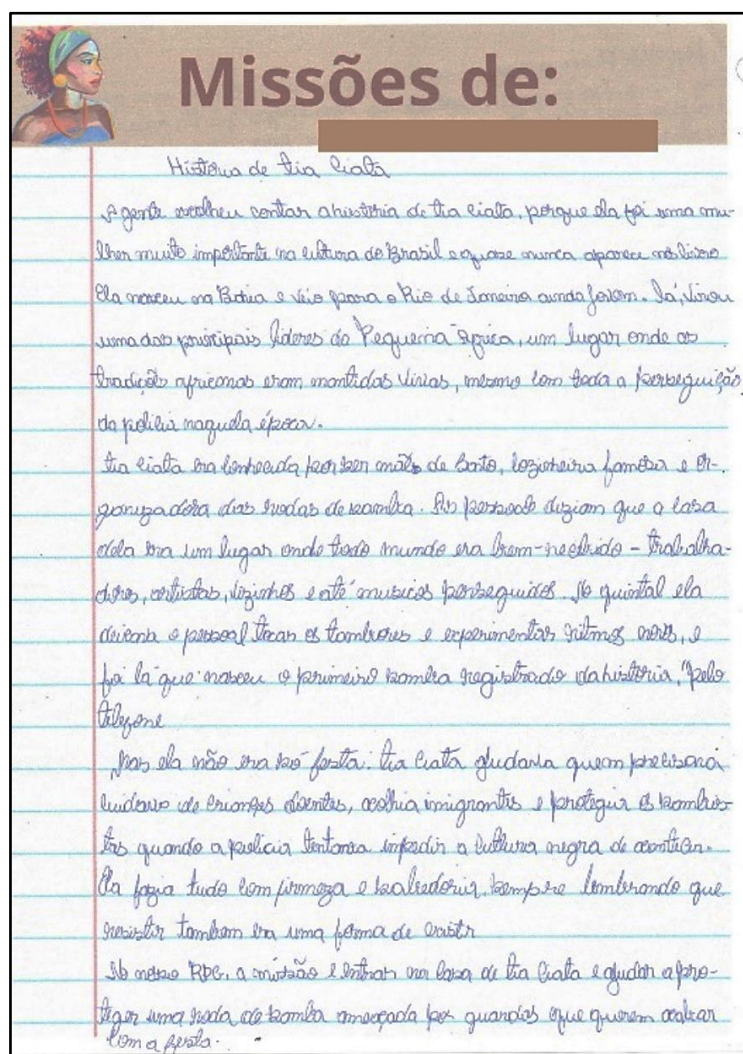
O mesmo movimento pode ser identificado na dimensão da representatividade. Se, inicialmente, apenas 11,5% afirmavam sentir-se representados nas literaturas trabalhadas e 53,8% sequer sabiam dizer, no questionário final 86% passaram a declarar reconhecimento identitário nas narrativas estudadas. Esse dado revela ruptura com a naturalização do apagamento anteriormente observada. Se os dados apresentados até aqui revelam deslocamentos importantes na percepção de representatividade e na relação com a leitura, é nas produções escritas dos estudantes que se torna possível observar, de maneira mais

concreta, a ampliação da compreensão literária e o fortalecimento do protagonismo discursivo. A escrita, nesse contexto, funciona como evidência qualitativa da aprendizagem.

Ao analisar as narrativas produzidas no interior do RPG, percebe-se que os estudantes não se limitaram à reprodução de informações sobre as heroínas estudadas. Ao contrário, mobilizaram metáforas, conflitos estruturados, ambientações históricas e construção de personagens com intencionalidade narrativa. Tal movimento indica avanço na organização textual e na compreensão do texto literário como espaço de criação e elaboração simbólica.

Como afirma Conceição Evaristo (2007), a escrita pode constituir-se como gesto de existência, pois narrar é inscrever-se na história. Quando os estudantes assumem a missão de proteger memórias, ecoar histórias silenciadas ou enfrentar forças que tentam apagar registros históricos, demonstram apropriação do debate sobre memória e ancestralidade trabalhado ao longo da sequência.

Figura 22 – Produção manuscrita referente à criação de missão inspirada em Tia Ciata



Fonte: Acervo da autora (2025).

Observa-se, no excerto acima, a presença de construção simbólica consistente. A escolha lexical, a organização do conflito e a definição de uma missão revelam que o estudante compreendeu a estrutura narrativa como elemento constitutivo da literatura. Tal aspecto dialoga com as reflexões de Florentina da Silva Souza (2006), ao defender que a literatura afro-brasileira constitui espaço de reconstrução de subjetividades historicamente negadas, operando simultaneamente nos campos estético e político.

Além disso, percebe-se que a dimensão do conflito assume contornos históricos e sociais. Em algumas produções, surgem antagonistas que simbolizam o apagamento da memória ou forças que tentam silenciar determinadas histórias. Esse recurso revela compreensão crítica acerca dos mecanismos de exclusão simbólica discutidos ao longo da pesquisa. Lélia Gonzalez (1988) já alertava para a necessidade de recuperar as matrizes culturais afro-brasileiras como forma de enfrentar os processos de apagamento que estruturam o imaginário nacional.

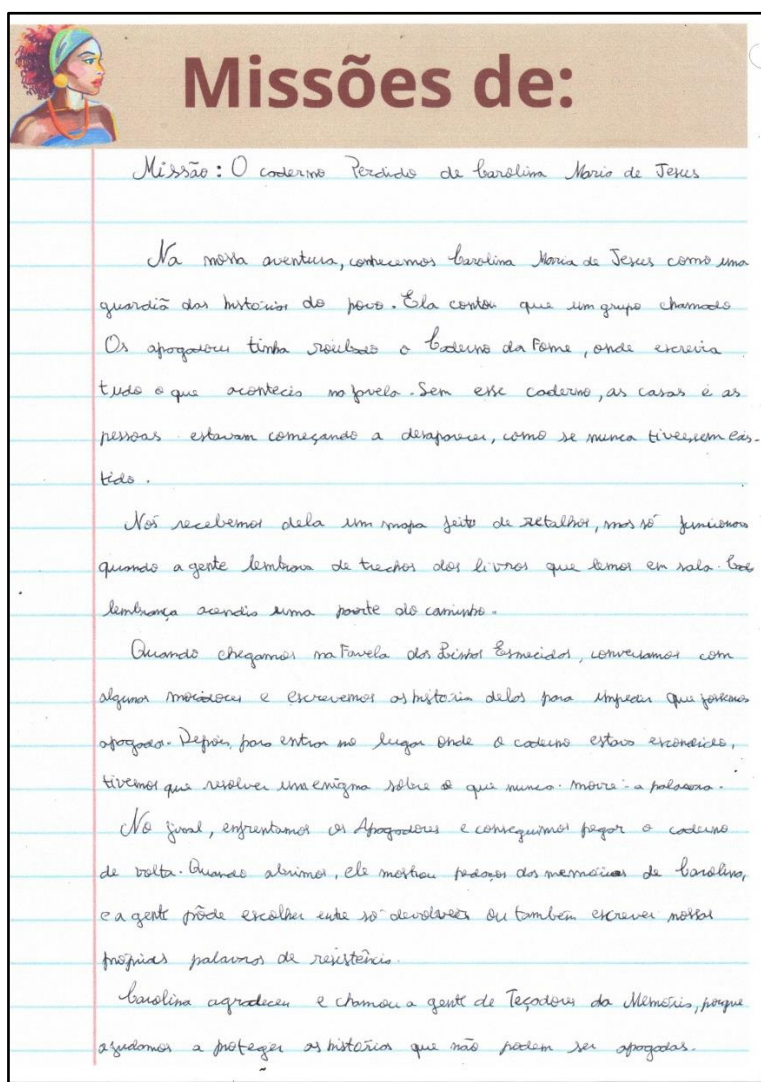
A presença recorrente da primeira pessoa também merece destaque. Ao afirmar “a gente escolheu” ou “no nosso RPG”, os(as) estudantes assumem lugar de enunciação. Esse movimento confirma o que bell hooks (1994) denomina pedagogia engajada: o conhecimento só se torna transformador quando o sujeito se reconhece como participante ativo do processo. A literatura deixa de ser objeto distante e passa a constituir-se como espaço de identificação e agência.

Destaca-se ainda que o recorte histórico mobilizado pelos cordéis e pelos círculos de leitura culminou na produção textual dos grupos. Embora os textos ainda apresentem aspectos gramaticais passíveis de revisão, evidenciam criatividade, naturalidade expressiva e apropriação consistente dos conteúdos discutidos. Considerando tratar-se de uma primeira versão, elaborada coletivamente e em tempo limitado, observa-se que os estudantes demonstraram domínio narrativo significativo, sobretudo na organização do conflito, na construção de personagens e na articulação entre memória e ação.

Assim como, Reis (2011), ao analisar a literatura negra brasileira contemporânea, afirma que o corpo e a autoria se configuram como territórios de deslocamento, nos quais sujeitos historicamente marginalizados reinscrevem suas experiências no campo simbólico. Ao assumirem a palavra para narrar missões inspiradas em mulheres negras, os/as estudantes não apenas reproduzem conteúdos históricos, mas exercitam esse deslocamento autoral. Escrevem a partir de uma perspectiva que reposiciona o sujeito negro no centro da narrativa, rompendo com a lógica tradicional de marginalização literária.

Nesse sentido, a missão elaborada a partir da trajetória de Carolina Maria de Jesus evidencia com maior nitidez o deslocamento autoral promovido pela proposta. Ao retomarem a experiência da escrita como instrumento de sobrevivência e denúncia social, os estudantes estruturam a narrativa em torno da preservação da memória e da resistência cotidiana. A produção revela não apenas compreensão do contexto histórico da autora, mas apropriação simbólica de sua escrevivência como prática de enfrentamento ao silenciamento. Conforme se observa na Figura 23, a construção da missão articula conflito, intencionalidade e posicionamento crítico, reafirmando a literatura como espaço de agência.

Figura 23 – Produção manuscrita referente à criação de missão inspirada em Carolina Maria de Jesus



Fonte: Acervo da autora (2025).

Do ponto de vista estético, observa-se organização narrativa com início, desenvolvimento e resolução, construção de tensão e articulação entre passado e presente. Esses elementos indicam avanço na compreensão da literatura como estrutura simbólica complexa, e não apenas como relato informativo.

Silva (2023), ao refletir sobre o corpo feminino negro e as narrativas insurgentes em Cristiane Sobral, também indica a importância de deslocamentos autorais em produções que rompem com representações estáticas e inscrevem o sujeito negro em posições de agência e ação. Nesse sentido, o letramento literário, sob essa perspectiva crítico-afrocentrada, implica a constituição de sujeitos capazes de produzir sentidos próprios e de articular vivência e enunciação no texto.

Assim, as produções analisadas revelam não apenas domínio estrutural da narrativa, mas a emergência de uma consciência autoral que articula memória, identidade e posicionamento crítico, consolidando o protagonismo discursivo no interior da prática pedagógica.

Os resultados aqui discutidos revelam que o trabalho com a literatura afro-brasileira de autoria feminina, mediado pelo RPG, produziu deslocamentos que ultrapassam o campo declarativo. Houve reconfiguração da relação com a leitura, ampliação do repertório simbólico e emergência de uma autoria situada. Para tornar visível essa travessia formativa entre o antes e o depois da intervenção pedagógica, apresenta-se, a seguir, o quadro-síntese comparativo.

Tabela 1 – Quadro comparativo.

Dimensão analisada	Diagnóstico Inicial	Pós-Intervenção	Deslocamento observado
Relação com a leitura	Predominância de “mais ou menos” (53,8%)	Maioria avalia melhora na relação com a leitura	Da ambivalência para percepção de sentido
Frequência de leitura	15,4% liam diariamente; 30,8% quase não liam	Leitura mobilizada como ferramenta para o jogo	Da irregularidade para função estratégica
Representatividade	Apenas 11,5% sentiam-se representados	86% afirmam sentir-se representados	Do apagamento à identificação
Participação em aula	Participação marcada por silêncios e fragmentação	Maioria reconhece maior participação após o RPG	Da passividade ao protagonismo

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A leitura da tabela comparativa evidencia que a intervenção produziu deslocamentos não apenas quantitativos, mas estruturais. A leitura deixou de ocupar lugar periférico na

experiência escolar e passou a integrar o centro da prática narrativa. A representatividade deixou de ser ausência naturalizada e tornou-se reconhecimento consciente. A participação, antes fragmentada por tensões internas e inseguranças, ampliou-se à medida que os estudantes assumiram papéis ativos no interior do jogo.

Esses dados sugerem que a transformação observada não se limita ao domínio conceitual, mas alcança a dimensão identitária e discursiva dos sujeitos. O RPG, ao articular leitura, agência e coletividade, reconfigurou a função do texto literário na sala de aula, deslocando-o do campo da obrigação para o campo da experiência.

Desse modo, a análise comparativa entre diagnóstico e pós-intervenção evidencia que os efeitos formativos produzidos pela sequência didática ultrapassam a dimensão episódica, configurando reorientação significativa na relação dos estudantes com a literatura afro-brasileira e com sua própria autoria.

Após a constatação de que a relação com a leitura foi significativamente reconfigurada, tornou-se necessário avançar para uma dimensão ainda mais sensível da experiência: a escuta direta das vozes dos estudantes. Se os gráficos anteriores permitiram visualizar tendências quantitativas, era fundamental compreender como os próprios sujeitos significaram o percurso vivenciado. Assim, para além dos percentuais, a análise volta-se agora para os comentários abertos registrados no questionário final, os quais oferecem indícios qualitativos acerca dos impactos da proposta.

Figura 24 – Registre aqui qualquer comentário importante que queria deixar, para melhorar no próximo ano

Registre aqui qualquer comentário importante que queria deixar, para melhorar no próximo ano

12 respostas

- Obrigado pelas aulas
- Melhora o meu desempenho e aumenta o meu conhecimento
- Ser melhor cada vez mais
- Trabalhar histórias negras faz com que a gente entenda sobre nossa origem que é muito importante
- Que eu melhore na literatura.
- Melhorar ainda mais minha escrita!
- Que em 2026, seja um ano de aprendizado e muita saúde e alegria!
- Se expressar mais nas atividades
- Trazer mais atividades dinâmicas
- Melhor que isso, impossível!
- Podemos criar mais histórias e projetos
- Que continue a msm coisa desse ano , trazer outros tipos de atividades para sala de aula sem ser escrever em caderno

Fonte: Acervo da autora (2025).

A Figura 24 reúne os comentários abertos deixados pelos estudantes ao final da experiência. Diferentemente dos gráficos anteriores, que organizaram percentuais e tendências gerais, aqui temos palavras. E são essas palavras que, para mim, revelam a dimensão mais profunda do percurso vivido.

Ao ler cada comentário, compreendi que não estava apenas diante de avaliações de uma atividade, mas de registros de experiência. Muitos estudantes afirmaram que as aulas se tornaram “mais interessantes”, “mais dinâmicas”, “mais envolventes”. Além disso, alguns pediram que o RPG tivesse mais tempo, que houvesse novas histórias, mais personagens, outras edições no ano seguinte. Esse desejo de continuidade constitui um dado pedagógico potente, pois, quando o estudante quer permanecer na experiência, evidencia-se que o processo produziu sentido.

Nesse contexto, não se trata apenas de entusiasmo momentâneo. O que emerge dos comentários é a percepção de pertencimento. Ao longo da sequência, procurei criar condições para que a literatura afro-brasileira de autoria feminina não fosse apresentada como conteúdo periférico, mas como centro epistêmico da experiência. Assim, quando os estudantes reconhecem a importância da metodologia e solicitam sua ampliação, evidenciam que se sentiram parte desse centro, não como espectadores, mas como sujeitos do processo.

Além disso, chamou-me atenção o fato de que as sugestões apresentadas não negam a proposta, mas apontam caminhos de aprimoramento. Esse movimento revela uma postura crítica amadurecida. Eles não falam como quem consome uma atividade pronta; falam como quem participou de sua construção. Desse modo, a avaliação deixa de ser vertical e transforma-se em diálogo, confirmando a concepção freireana de educação como prática dialógica. Ao revisitar esses registros, percebo que a transformação observada nos gráficos anteriores: representatividade, ampliação da consciência crítica e melhora na relação com a leitura, encontra aqui sua confirmação afetiva. Se antes os dados mostravam percentuais, agora os comentários revelam vozes. E essas vozes indicam que o RPG não foi apenas estratégia metodológica, mas espaço de elaboração simbólica.

Nesse sentido, torna-se possível afirmar que os deslocamentos não foram apenas cognitivos, mas também subjetivos. Percebi que estudantes antes mais silenciosos passaram a se expressar com maior segurança ao longo do processo, e isso ecoa nos comentários finais. Fanon (2008) nos lembra que a colonização atinge a imagem que o sujeito constrói de si; portanto, ao ocupar o lugar de protagonista, ainda que simbolicamente, o estudante exercita uma forma de reconfiguração dessa imagem.

Dessa maneira, a Figura 24 não deve ser compreendida como elemento ilustrativo ou complementar. Ela funciona como testemunho qualitativo da consistência da proposta. Materializa, em palavras simples e diretas, aquilo que a teoria já anunciava: quando o sujeito se reconhece no conhecimento, a aprendizagem deixa de ser imposição e torna-se experiência.

Sendo assim, compreende-se que a aprendizagem significativa, nesta proposta, não se limita à assimilação de conceitos sobre heroínas negras. Ela se expressa no desejo de continuar, na coragem de sugerir melhorias, na segurança de avaliar o processo. Expressa-se, sobretudo, na apropriação da experiência como algo que lhes pertence. E talvez seja exatamente aí que reside o indício mais potente de transformação.

A análise realizada até aqui evidencia que os efeitos formativos produzidos pela sequência didática não se limitam ao contexto específico desta turma ou desta experiência. Ao contrário, eles apontam para a possibilidade concreta de reorganização do ensino de literatura a partir de uma perspectiva afrocentrada e metodologicamente ativa. Nesse sentido, torna-se necessário ampliar a reflexão para além da sala de aula, situando a proposta no campo das políticas públicas educacionais e das diretrizes legais que orientam a construção de uma educação antirracista no Brasil contemporâneo.

5.3 QUANDO JOGAR É REEXISTIR: DINÂMICA, CONFLITO E PRODUÇÃO DE SENTIDO NO RPG

A potência formativa do RPG ultrapassa a dimensão metodológica e alcança o campo da constituição identitária. Ao assumir um arquétipo e agir no interior de uma narrativa compartilhada, o estudante não apenas interpreta uma história: ele a performa.

No plano da constituição subjetiva, Paul Ricoeur argumenta que a identidade do sujeito se constrói narrativamente, na medida em que organizamos nossas experiências no tempo por meio do contar e recontar histórias (Ricoeur, 1991). No contexto do RPG, essa construção narrativa deixa de ser abstrata e se materializa em escolhas concretas. Cada decisão tomada pelos estudantes reconfigura a trama e, simultaneamente, reposiciona o sujeito no interior dela. A narrativa deixa de ser apenas objeto de análise e passa a ser campo de atuação.

Johan Huizinga já afirmava que o jogo cria um “círculo mágico”, um espaço simbólico separado da vida cotidiana, mas profundamente conectado à cultura, no qual regras específicas organizam a experiência (Huizinga, 2014). No entanto, o que se observou

nesta proposta foi que esse círculo mágico não funcionou como fuga da realidade, mas como espaço de elaboração crítica dela. Ao atravessar missões inspiradas em Dandara dos Palmares, Luísa Mahin e Maria Firmina dos Reis, os estudantes confrontaram conflitos históricos que ecoam no presente, tensionando memória, resistência e agência.

Roger Caillois (1990), ao classificar os jogos em categorias como agôn (competição), alea (sorte), mimicry (simulação) e ilinx (vertigem), demonstra que a simulação possui forte potencial formativo por exigir incorporação de papéis e imaginação ativa. O RPG articula sobretudo a dimensão da *mimicry*, associada à simulação de papéis, e elementos cooperativos de competição. Essa característica é pedagogicamente relevante, pois exige negociação, tomada de decisão coletiva e construção compartilhada de estratégias. A vitória não depende de desempenho individual isolado, mas da articulação entre os membros do grupo.

Durante as partidas, tornou-se evidente que o jogo exigia coerência entre discurso e ação. Estudantes que escolhiam o arquétipo Guerreiro(a) da Palavra precisavam sustentar decisões argumentativas consistentes; aqueles que optavam pelo Guardiã(ã) das Raízes eram convocados a preservar memória e coletividade. O sistema de pontuação funcionava como dispositivo de autorregulação ética. A perda de pontos não era punição moral, mas consequência narrativa, evidenciando a necessidade de alinhar intenção e prática.

Walter Benjamin, ao refletir sobre a experiência e a narrativa, afirma que o ato de narrar está vinculado à transmissão de saberes vividos e à construção coletiva de sentido (Benjamin, 1994). No RPG, a narrativa deixa de ser transmissão unidirecional e transforma-se em construção compartilhada. A memória das heroínas negras não é apenas informada; é experimentada. Essa vivência contribui para consolidar a aprendizagem, pois associa conteúdo histórico à emoção, ao conflito e à decisão, fortalecendo a dimensão formativa da experiência.

Nesse sentido, jogar foi mais do que cumprir etapa metodológica. Foi ensaiar outras formas de existir. Ao assumir papéis de resistência, palavra e memória, os estudantes exercitaram simbolicamente modos de atuação historicamente negados às mulheres negras. O jogo tornou-se espaço de reexistência, ou seja, termo que evoca não apenas resistência, mas reinvenção de si.

Então, a experiência lúdica foi concebida como ambiente narrativo interativo, no qual estética, linguagem e mecânica dialogam com os princípios formativos da proposta. Assim, antes mesmo da tomada de decisões estratégicas, o estudante já se encontra imerso em um universo simbólico cuidadosamente construído.

O funcionamento do jogo está organizado em quatro eixos: escolha de arquétipo, cumprimento de missões, sistema de pontuação e condições de vitória. Cada estudante iniciava sua jornada escolhendo um arquétipo: Historiador(a), Guerreiro(a) da Palavra ou Guardiã(o) das Raízes. E essa escolha não era apenas estratégica, mas identitária.

O Historiador(a) possuía maior pontuação em Sabedoria; o Guerreiro(a) da Palavra, em Palavra e Resistência; o Guardiã(o) das Raízes, em Resistência e Sabedoria. Essa estrutura levava o estudante a refletir sobre suas próprias inclinações: argumentar? resistir? preservar a memória? Desde o início, o jogo exigia posicionamento. Como na figura a seguir:

Figura 25 – Tela de escolha de arquétipo no RPG *As Guardiãs da Memória*



Fonte: Acervo da autora (2025).

Na escolha entre Historiador(a), Guerreiro(a) da Palavra e Guardiã(o) das Raízes, o estudante assume posição simbólica. Cada arquétipo privilegia determinados atributos, mas, mais do que estratégia de pontuação, essa escolha representa forma de agir no mundo. O

Historiador(a) valoriza a Sabedoria; o Guerreiro(a) da Palavra articula discurso e resistência; o Guardiã(o) das Raízes conecta memória e força coletiva.

Ao optar por um desses papéis, o participante experimenta agência narrativa. Ele não apenas aprende sobre heroínas negras, mas ensaia formas de atuação inspiradas por elas. O jogo cria espaço protegido no qual identidade, memória e ação se entrelaçam. Essa experiência dialoga com a noção de reexistência, pois permite que sujeitos historicamente marginalizados ocupem, ainda que simbolicamente, lugares de protagonismo.

A análise dos dados do jogo revela que as escolhas realizadas pelos estudantes passaram a mobilizar referências das leituras realizadas. Decisões estratégicas eram justificadas com base nas trajetórias de Dandara, Luísa Mahin ou Maria Firmina dos Reis. A literatura, portanto, deixou de ocupar lugar externo à ação e tornou-se critério para ela.

As missões estavam organizadas em torno de três heroínas: Dandara dos Palmares, Luísa Mahin e Maria Firmina dos Reis. Cada uma possuía três espaços simbólicos de atuação, totalizando nove missões obrigatórias. A vitória só era possível mediante o cumprimento integral desse percurso e a obtenção mínima de quinze pontos.

Figura 26 – Tela inicial da missão “Dandara dos Palmares” no RPG *As Guardiãs da Memória*



Fonte: Acervo da autora (2025).

Essa exigência pedagógica é relevante. Não era possível “ganhar” ignorando uma das heroínas, ou seja, pular alguma missão implicava perda significativa de pontos. Simbolicamente, isso significava que nenhuma trajetória poderia ser apagada. Todas precisavam ser atravessadas.

Na missão “Forte de Pedra”, vinculada a Dandara dos Palmares, o conflito exigia resistência física e estratégica. Alguns grupos, inicialmente inclinados à ação impulsiva, perceberam que decisões inadequadas ao seu arquétipo geravam penalizações. Esse sistema obrigava à leitura atenta das possibilidades e à reflexão antes da escolha. O erro, quando ocorria, tornava-se aprendizagem imediata: a pontuação negativa explicitava a incoerência entre discurso e ação.

Durante a missão “Mercado da Liberdade”, associada a Luísa Mahin, por exemplo, os estudantes precisavam decidir como agir diante da vigilância colonial: espalhar mensagens secretas, recuar estrategicamente ou confrontar diretamente o opressor. Os grupos que escolheram estratégias articuladas à inteligência coletiva (compatíveis com Sabedoria ou Palavra) obtiveram maior pontuação. Nesse momento, observou-se que muitos estudantes recorreram às discussões feitas em sala sobre organização política e redes de resistência.

Já na missão “Voz de Úrsula”, inspirada em Maria Firmina dos Reis, os estudantes precisavam decidir como romper simbolicamente as “correntes” da narrativa dominante. Aqui, o arquétipo Guerreiro(a) da Palavra mostrou-se particularmente potente. Alguns grupos optaram por produzir discursos de denúncia, outros por reescrever a cena sob perspectiva da personagem silenciada. Essas decisões revelaram apropriação efetiva do conceito de autoria e da centralidade da palavra como instrumento de libertação.

O sistema de pontuação funcionava como espelho pedagógico. Escolhas compatíveis com o arquétipo rendiam três pontos; escolhas medianas, dois; escolhas frágeis, um; decisões inadequadas, perda de pontos. Essa lógica exigia coerência interna e planejamento estratégico. Não bastava agir; era necessário agir de forma alinhada ao papel assumido.

Outro aspecto fundamental foi a obrigatoriedade de completar todas as nove missões. O jogo penalizava severamente a omissão. Esse elemento reforçava a dimensão ética da proposta: não se pode construir memória coletiva ignorando partes da história. A estrutura do jogo, portanto, traduzia simbolicamente o enfrentamento ao epistemicídio.

Ao longo das partidas, tornou-se visível a evolução na argumentação. Inicialmente, as decisões eram tomadas de forma rápida e pouco fundamentada. Com o avanço das missões, os grupos passaram a discutir estratégias com base nas leituras realizadas. Frases

como “Dandara não agiria assim” ou “Maria Firmina usaria a palavra como resistência” começaram a surgir espontaneamente. Nesse momento, a literatura deixou de ser conteúdo externo e passou a funcionar como referência de ação.

Também se observou redistribuição da participação. Estudantes que raramente se manifestavam em debates tradicionais assumiram liderança quando o conflito exigia compatibilidade com seu arquétipo. O jogo criou um espaço protegido de experimentação. O erro não era punição moral, mas consequência narrativa. Essa mudança alterou a relação com a avaliação.

Além disso, a dinâmica coletiva impediu decisões individualistas. A vitória dependia da soma de pontos e do cumprimento integral das missões. Assim, escuta, negociação e cooperação tornaram-se indispensáveis. A aprendizagem assumiu caráter relacional, e não competitivo.

Nesse contexto, jogar foi reexistir. Ao atravessar os espaços simbólicos das heroínas e ao decidir em seus territórios narrativos, os estudantes experimentaram protagonismo historicamente negado às mulheres negras no imaginário escolar. A vitória (ser reconhecida(o) como Guardiã da Memória) não representava supremacia, mas responsabilidade.

A aprendizagem significativa manifestou-se quando os estudantes passaram a mobilizar conhecimentos históricos, valores éticos e estratégias argumentativas de forma integrada. O texto literário deixou de ser objeto de interpretação isolada e tornou-se fundamento para ação narrativa.

Ademais, dinâmica do jogo reafirma que a transformação observada não permaneceu no plano do discurso. Ela ganhou conflito, escolha, consequência e reflexão. E é precisamente nessa passagem do conteúdo à experiência que a proposta encontra sua potência formativa. Se o jogo revelou a potência formativa da literatura afro-brasileira feminina no interior da sala de aula, torna-se necessário ampliar o horizonte da análise e situar essa experiência no campo das políticas públicas que tensionam o currículo brasileiro contemporâneo.

5.4 DA SALA DE AULA À POLÍTICA PÚBLICA: A LEI Nº 14.986/2024 E O HORIZONTE DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A experiência analisada na subseção anterior evidencia que a centralidade da literatura afro-brasileira de autoria feminina não constitui escolha metodológica

circunstancial, mas posicionamento pedagógico que dialoga com transformações mais amplas no campo educacional brasileiro. Ao reorganizar o imaginário literário e ao inscrever mulheres negras como protagonistas da experiência formativa, o RPG concretiza, no interior da sala de aula, princípios que vêm sendo tensionados nas políticas públicas recentes.

A Lei nº 10.639/2003 representou marco histórico ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. Ao reconhecer o apagamento sistemático da população negra nos currículos escolares, a legislação inaugurou movimento de enfrentamento ao racismo estrutural no campo educacional. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa perspectiva ao incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena, reforçando a necessidade de revisão das bases epistemológicas do currículo.

Mais recentemente, a Lei nº 14.986/2024 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao determinar a inclusão, nos currículos da educação básica, de conteúdos que abordem as experiências e contribuições das mulheres nas áreas da ciência, cultura, política e economia. Ao enfrentar a invisibilização histórica das mulheres, a norma amplia o debate sobre equidade e reconhecimento no espaço escolar.

Quando articuladas, essas legislações revelam movimento progressivo de reconhecimento de sujeitos historicamente marginalizados. Contudo, a existência da norma não garante sua efetivação. Inserir conteúdos de forma pontual não reconfigura o currículo. É necessária reorganização estrutural que desloque o centro do saber e questione a matriz eurocêntrica e patriarcal que historicamente definiu o que merece ser ensinado.

É nesse ponto que a experiência desenvolvida nesta pesquisa ganha relevância. Ao trabalhar com heroínas negras como eixo estruturante da prática literária, a proposta situa-se no cruzamento entre as dimensões racial e de gênero. A Interseccionalidade deixa de ser conceito abstrato e transforma-se em prática pedagógica concreta. A literatura afro-brasileira feminina não aparece como adendo temático, mas como fundamento da experiência formativa.

Essa reorganização encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular, que enfatiza o desenvolvimento da argumentação, da empatia, do respeito à diversidade e da valorização das diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira. No campo da área de Linguagens, a BNCC reconhece a literatura como prática social de produção de sentidos e construção identitária. Do mesmo modo, o Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB destaca a educação para as relações étnico-raciais como dimensão

estruturante do currículo, reforçando a necessidade de valorização das matrizes africanas na formação discente.

A análise dos dados produzidos nesta pesquisa permite afirmar que a articulação entre literatura afro-brasileira feminina e RPG não apenas dialoga com tais diretrizes, mas demonstra sua viabilidade concreta. O aumento da percepção de representatividade, a ampliação da consciência crítica e a reconfiguração da relação com a leitura indicam que a transformação curricular não é apenas desejável, mas possível.

Essa constatação possui implicações diretas para o ensino de literatura. Quando o texto literário deixa de ser tratado como objeto neutro e passa a operar como dispositivo de reconstrução do imaginário, o processo formativo ganha dimensão política. A literatura torna-se espaço de reconhecimento, de questionamento e de produção de sentido situado.

Implica também repensar a formação docente. A implementação substantiva das Leis nº 10.639/2003 e nº 14.986/2024 exige professores capazes de articular teoria, legislação e metodologia. Não basta conhecer os dispositivos legais; é necessário traduzi-los em experiências pedagógicas que promovam agência, criticidade e autoria. A pesquisa-ação desenvolvida nesta dissertação evidencia que o professor-pesquisador pode atuar como mediador entre política pública e prática formativa.

Assim, a passagem da sala de aula à política pública não representa mudança de escala, mas ampliação de horizonte. A experiência aqui analisada demonstra que é possível transformar diretrizes legais em práticas pedagógicas coerentes com uma educação comprometida com a equidade racial e de gênero. Ao fazê-lo, reafirma-se que a pedagogia antirracista não se limita à denúncia das desigualdades, mas se concretiza na reorganização do currículo, na valorização das vozes historicamente silenciadas e na construção de experiências formativas que promovam reconhecimento e pertencimento.

Desse modo, a presente seção cinco evidencia que a literatura afro-brasileira de autoria feminina, quando articulada a metodologias ativas como o RPG, pode contribuir para a consolidação de um ensino de literatura que ultrapasse a dimensão estética isolada e se comprometa com a formação crítica e cidadã. O percurso desenvolvido aponta para a possibilidade de um currículo que não apenas inclua, mas centralize as experiências de mulheres negras, transformando memória em ação e conhecimento em prática de liberdade.

E assim então, a experiência desenvolvida nesta pesquisa permite afirmar que a articulação entre literatura afro-brasileira de autoria feminina e RPG não constitui apenas inovação metodológica, mas reposicionamento epistemológico do ensino de literatura.

Primeiramente, evidencia-se que a centralização de autoras negras no currículo produz efeitos concretos de reconhecimento e engajamento. A representatividade não se revelou elemento superficial, mas condição para participação ativa. Quando o estudante se reconhece no conteúdo, amplia-se sua disposição para dialogar, argumentar e produzir.

Em segundo lugar, observa-se que metodologias ativas, quando fundamentadas teoricamente e articuladas a conteúdos significativos, potencializam a aprendizagem. O RPG não substituiu o texto literário; ao contrário, intensificou sua função. A leitura tornou-se condição para agir narrativamente, e agir narrativamente exigiu compreensão histórica e ética.

Além disso, a experiência aponta para a necessidade de repensar o papel do professor. A pesquisa-ação evidenciou que o docente não é mero transmissor de conteúdos, mas mediador de experiências formativas. Ao planejar a sequência, acompanhar os jogos e interpretar os dados, o professor assume papel investigativo e reflexivo.

Do ponto de vista epistemológico, a proposta contribui para tensionar o cânone literário escolar. Ao deslocar o centro do saber e inscrever mulheres negras como protagonistas, questiona-se a naturalização de hierarquias culturais. Esse movimento não elimina o diálogo com outras tradições literárias, mas amplia o horizonte de legitimidade.

Por fim, a experiência reafirma que a educação antirracista não se efetiva apenas por meio de dispositivos legais, mas pela transformação concreta das práticas pedagógicas. A literatura afro-brasileira feminina, quando articulada a metodologias que promovem agência e autoria, revela-se potente instrumento de reconstrução do imaginário.

Assim, entre ancestralidade e autoria, entre leitura e jogo, entre memória e ação, consolidou-se uma experiência que ultrapassa o âmbito pontual da intervenção e aponta para possibilidade mais ampla: a construção de um ensino de literatura comprometido com reconhecimento, criticidade e liberdade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso docente em busca de práticas pedagógicas que dialoguem com as urgências do nosso tempo é, antes de tudo, um exercício de coragem. Coragem para rever certezas, reconhecer lacunas na própria formação e assumir que ensinar exige reinvenção constante. Ao longo desta pesquisa, compreendi que formar leitores literários, especialmente em uma escola pública atravessada por desigualdades históricas, não é tarefa simples. Exige intencionalidade, compromisso ético e posicionamento político.

Esta investigação teve como objetivo geral promover o letramento literário e étnico-racial de estudantes do 2º ano do Ensino Médio por meio da articulação entre literatura afro-brasileira de autoria feminina e o Role-Playing Game como prática didático-metodológica. À luz dos dados analisados, das produções discentes e das narrativas construídas ao longo da intervenção, compreendo que o objetivo proposto foi alcançado de maneira significativa. Houve ampliação do repertório literário da turma, maior reconhecimento da literatura afro-brasileira como produção estética legítima e fortalecimento da consciência crítica acerca das estruturas raciais que atravessam a sociedade e o espaço escolar.

Retomar as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, neste momento conclusivo, é fundamental. Ambas não representam apenas dispositivos normativos, mas marcos históricos na luta por uma educação comprometida com a valorização das matrizes africanas e indígenas na formação da sociedade brasileira. Entretanto, mais de duas décadas após sua promulgação, ainda é possível constatar que sua efetivação permanece frágil, muitas vezes restrita a projetos pontuais, datas comemorativas ou ações isoladas de professores engajados. Inserir a literatura afro-brasileira feminina no centro de uma proposta pedagógica contínua e estruturada foi, portanto, um gesto de materialização dessas leis no cotidiano da sala de aula.

A inserção do texto afro-brasileiro na escola não pode ocorrer como concessão simbólica ou como apêndice curricular. Trata-se de uma reconfiguração epistemológica do próprio ensino de literatura. Ao deslocar o eixo tradicionalmente centrado em um cânone eurocêntrico e masculino, esta pesquisa reafirma que autoras negras não ocupam margens, mas redesenham o centro. Trabalhar com suas narrativas significou oferecer aos estudantes a possibilidade de reconhecer outras formas de heroísmo, ancestralidade e protagonismo, especialmente às jovens negras que historicamente não se viam representadas nos livros didáticos.

A experiência com o RPG educativo revelou-se potente nesse processo. O jogo não se configurou apenas como recurso lúdico, mas como espaço de autoria, agência e produção de sentido. Ao assumirem papéis, criarem personagens e enfrentarem dilemas inspirados em trajetórias de mulheres negras brasileiras, os estudantes deslocaram-se da posição de receptores para sujeitos narradores. Esse movimento dialoga diretamente com a perspectiva freireana de leitura de mundo e com a compreensão do letramento como prática social situada.

Contudo, é preciso reconhecer os limites. A carga horária reduzida da disciplina, as defasagens de aprendizagem acumuladas e as condições estruturais da escola pública permanecem como desafios concretos. A transformação curricular exige políticas públicas consistentes, formação docente continuada e produção de materiais didáticos que não apenas mencionem, mas integrem efetivamente a literatura afro-brasileira ao currículo.

Ainda assim, os deslocamentos observados nas falas, nas produções escritas, nas performances e nas reflexões dos estudantes indicam que práticas fundamentadas teoricamente e comprometidas com a justiça social produzem impactos reais. Mais do que cumprir uma exigência legal, trabalhar a literatura afro-brasileira feminina significou abrir espaço para que vozes historicamente silenciadas ecoassem dentro da escola.

Se iniciei esta pesquisa movida por inquietações pessoais e profissionais, concluo compreendendo que ela ultrapassa minha trajetória individual. Trata-se de afirmar que a escola pública pode ser espaço de transformação quando assume a responsabilidade de enfrentar o racismo estrutural por meio da palavra, da escuta e da criação coletiva.

Promover o letramento literário e étnico-racial não é incluir autores negros em listas de leitura. É reorganizar práticas, revisar escolhas e tensionar silenciamentos. É compreender que literatura é também território de disputa simbólica. É assumir que ensinar literatura é decidir quem pode existir na narrativa nacional.

Que esta pesquisa possa contribuir para que a literatura afro-brasileira de autoria feminina deixe de ser exceção e se torne presença constante. Que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 não sejam apenas citadas, mas vividas. Que o jogo continue sendo espaço de imaginação e crítica. E que a escola permaneça como território de resistência, pertencimento e reinvenção coletiva.

Concluo esta dissertação reafirmando que a escola pública pode ser espaço de transformação, desde que haja intencionalidade, compromisso ético e abertura para revisar estruturas consolidadas. Pensar uma educação antirracista não é cumprir uma exigência

normativa, mas assumir uma postura histórica diante das desigualdades que nos atravessam enquanto sociedade.

Se, ao longo deste trabalho, a literatura afro-brasileira feminina ocupou o centro da proposta, foi porque acredito que ampliar vozes é também ampliar possibilidades de existência. Que a palavra continue sendo instrumento de libertação, que o jogo continue sendo espaço de criação e que a escola permaneça como território de resistência, pertencimento e reinvenção coletiva.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. C.; CARNEIRO, S. (Orgs.). *Educação e relações raciais: insumos para políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2007.
- ARANTES, E. M. de. A estética negra e a crítica da razão estética ocidental. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 89-104.
- ARRAES, J. *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis*. São Paulo: Pólen, 2017.
- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.
- BACICH, L.; NETO, F. M.; TREVISANI, F. M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola, 2015.
- BENTO, M. A. S. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. São Paulo: Candelabro, 2002.
- BERND, Z. Literatura afro-brasileira: um campo em expansão. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 69-88, 2003.
- BORDINI, M.; AGUIAR, V. M. de. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOTELHO, S. M. G. *Leitura e literatura na escola: o prazer estético da recepção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. *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”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, 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 Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

- BRASIL. *Lei nº 14.986, de 2024*. Estabelece a inclusão das contribuições das mulheres nos currículos da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2024.
- Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CANDIDO, A. *A literatura e a formação do homem*. In: _____. *Vários escritos*. 10. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 247-263.
- CANDIDO, A. *O direito à literatura*. In: _____. *Vários escritos*. 10. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 169-190.
- CARNEIRO, S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARNEIRO, S. *Mulheres em movimento*. *Estudos Feministas*, v. 10, n. 2, p. 461-475, 2002.
- CARVALHO, J. J. *Leituras afro-brasileiras: uma proposta de abordagem crítica da literatura no ensino médio*. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHOPPIN, A. *O manual escolar: história e atualidade de um gênero editorial*. *Educação em Revista*, v. 39, p. 1-16, 2004.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- DAVIS, A. Y. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do conhecimento e psicologia histórico-cultural*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- EVARISTO, C. *Ponciá Vicêncio*. São Paulo: Mazza Edições, 2003.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, N. S. C. *Educação e interdisciplinaridade: a pesquisa e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERREIRA, N. S. C. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Educ, 2002.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, L. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 223-233, 1988.
- GORDON, L. R. Fanon e o problema da razão. In: GOMES, L. C. R. (Org.). *Fanon: um revolucionário, particularmente negro*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2021. p. 109-132.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- JOUBE, V. *Por que estudar literatura? Literatura e consciência*. São Paulo: UNESP, 2002.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2014.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2017.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1996.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre a colonialidade do ser. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, p. 103-138, 2008.
- MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2018.
- MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- OCDE. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2019.
- PAVÃO, F. D. R. *RPG na sala de aula: uma nova alternativa didática*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- REIS, N. V. dos. A literatura negra brasileira contemporânea: corpo, autoria e deslocamento. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 409-430.

- RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RODRIGUES, J. A. *Pedagogia da imaginação: o uso do RPG na educação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, N. S. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social*. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- SILVA, J. P. da. *RPG e educação: o uso do jogo na construção do conhecimento escolar*. 2009. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.
- SILVA, R. F. da. O corpo feminino negro como território de narrativas insurgentes: literatura e escritvivência em Cristiane Sobral. In: *Anais do Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão (ENEPEX)*, v. 13, 2023. p. 1-12.
- SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educação & Sociedade, 2002.
- SOBRAL, Cristiane. *Não vou mais lavar os pratos*. Rio de Janeiro: Malê, 2022.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TAVARES, R. *Formação do leitor literário: estratégias didáticas para o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 2013.
- TORRES, N. M. *A descolonização do saber: entre a crítica e a transformação*. In: NASCIMENTO, D. M.; SILVA, S. M. (Orgs.). *Epistemologias negras e educação*. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 47-65.
- VIEIRA DOS REIS, N. *Escritvivência e estética negra: o corpo como signo de resistência*. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 145-160.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM



COLÉGIO MODELO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES - ITABERABA

DISCIPLINA:	ANO:	TURMA:
ESTUDANTE:		

QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM

PREZADA(O) ESTUDANTE,

ESTE QUESTIONÁRIO FAZ PARTE DE UMA PESQUISA QUE BUSCA ENTENDER MELHOR SUA RELAÇÃO COM A LEITURA, COM OS LIVROS E COM A REPRESENTATIVIDADE RACIAL NA ESCOLA. SUAS RESPOSTAS SÃO MUITO IMPORTANTES E NOS AJUDARÃO A PENSAR PRÁTICAS MAIS INCLUSIVAS E INTERESSANTES. VOCÊ NÃO PRECISA SE IDENTIFICAR. RESPONDA COM SINCERIDADE E TRANQUILIDADE.

I – SOBRE MIM

IDADE: _____

SÉRIE/TURMA: _____

GÊNERO:

() FEMININO () MASCULINO () OUTRO () PREFIRO NÃO DIZER

VOCÊ MORA EM:

() ZONA URBANA () ZONA RURAL

VOCÊ SE CONSIDERA:

() BRANCO () NEGRO () INDÍGENA(A) () AMARELO(A) () PARDO(A) () PREFIRO NÃO

RESPONDER

II – MINHA RELAÇÃO COM A LEITURA

VOCÊ GOSTA DE LER?

() SIM () NÃO () MAIS OU MENOS





QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ POR VONTADE PRÓPRIA?

() TODOS OS DIAS () ALGUMAS VEZES POR SEMANA () RARAMENTE () NUNCA

QUAIS TIPOS DE LEITURA VOCÊ MAIS GOSTA? (PODE MARCAR MAIS DE UMA)

[] CONTOS [] POESIA [] ROMANCE

[] TERROR [] HISTÓRIA EM QUADRINHOS [] AVENTURA

[] BIOGRAFIAS [] LENDAS [] OUTROS: _____

VOCÊ JÁ LEU ALGUM LIVRO OU HISTÓRIA COM PROTAGONISTAS NEGROS(AS)?

() SIM () NÃO () NÃO SEI

VOCÊ CONHECE ALGUMA AUTORA OU AUTOR NEGRO(A)? SE SIM, ESCREVA O NOME:

III – ESCOLA, IDENTIDADE E LEITURA

1. ASSINALE O QUE VOCÊ PENSA SOBRE AS FRASES ABAIXO:

Afirmações	Sim	Não	Não sei dizer
A leitura pode transformar a forma como vejo o mundo.			
Eu me sinto representado(a) nas histórias que leio na escola.			
Já li textos de autores(as) negros(as) na escola.			
Gosto quando lemos histórias sobre cultura africana ou afro-brasileira.			
A escola valoriza a história e a cultura negra.			
Gostaria de ler mais histórias com personagens negros(as) fortes e corajosos(as).			
Já participei de jogos ou atividades criativas (como RPG, encenações, etc.) com temas de literatura.			



QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM

IV – SOBRE JOGOS E IMAGINAÇÃO

VOCÊ JÁ JOGOU RPG OU OUTRO JOGO EM QUE PRECISA CRIAR PERSONAGENS E HISTÓRIAS?

() SIM () NÃO () NÃO TENHO CERTEZA

QUE TIPO DE PERSONAGEM VOCÊ GOSTA DE CRIAR OU INTERPRETAR EM JOGOS OU HISTÓRIAS?

VOCÊ GOSTARIA DE PARTICIPAR DE UM JOGO EM QUE PUDESSE CONHECER HISTÓRIAS DE HEROÍNAS NEGRAS BRASILEIRAS?

() SIM () NÃO () TALVEZ

AO CONHECER HISTÓRIAS DE HEROÍNAS NEGRAS BRASILEIRAS, O QUE ISSO PODERIA MUDAR NA FORMA COMO VOCÊ ENXERGA A SI MESMO, SUA HISTÓRIA OU O MUNDO AO SEU REDOR?



APÊNDICE B – CADERNO E ATIVIDADES PROPOSTAS





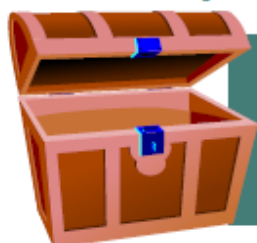
Bem-vindo (a) ao seu caderno de atividades sobre literatura afro-brasileira feminina! Este caderno foi desenvolvido para explorar a rica e diversificada contribuição das autoras afro-brasileiras na literatura. Através de leituras, reflexões e atividades, você será convidado a mergulhar nas obras e nas experiências dessas escritoras incríveis.



NATALY DE MELLO SOUZA



ATIVIDADE 01



BAÚ DE ANCESTRALIDADE - CONHECENDO NOSSAS HEROÍNAS

Contextualização da Atividade:

A atividade que você está prestes a realizar é uma jornada pelo tempo e pela história. Nosso objetivo é conhecer mulheres negras que marcaram a sociedade brasileira e refletir sobre a importância da ancestralidade.

1. Antes de começarmos, reflita sobre a seguinte pergunta:

"O que significa carregar a história dos que vieram antes de nós?"

Anote sua reflexão abaixo:

2. Missão: A Busca pelo Baú da Ancestralidade

Você e seu grupo seguiram pistas pela escola até encontrar o Baú da Ancestralidade. Durante essa busca, registre os desafios encontrados e como trabalharam juntos para resolvê-los.

Desafios e soluções:





ATIVIDADE 01



BAÚ DE ANCESTRALIDADE - CONHECENDO NOSSAS HEROÍNAS

3. Descobrindo Heroínas Afro-Brasileiras

Dentro do baú, você encontrou um cordel sobre uma heroína afro-brasileira. Leia atentamente e responda:

a) Qual heroína chamou mais sua atenção? Por quê?

B) Você já conhecia essa heroína? () Sim () Não

Se sim, onde a conheceu? Se não, por que acha que essas histórias são pouco divulgadas?

C) Você a reconhece como uma heroína? Justifique.

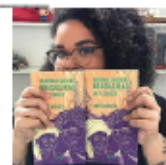
4. Explorando a Autora: Jarid Arraes

Agora é hora de investigar a autora dos cordéis! Em seu grupo, pesquisem sobre Jarid Arraes e anotem:

- Principais obras:

- Temas abordados em seus cordéis:

- Importância para a literatura e representação negra:



ATIVIDADE 01

BAÚ DE ANCESTRALIDADE -
CONHECENDO NOSSAS HEROÍNAS

6. Reflexão Final e Roda de Conversa:

- O que mais te marcou nesta atividade?
- Como podemos valorizar mais as histórias das mulheres negras na sociedade?
- O que significa, para você, ancestralidade após essa experiência?
- Você percebe alguma semelhança entre a trajetória das heroínas estudadas e outras figuras históricas conhecidas?
- Como a literatura pode contribuir para a valorização da cultura afro-brasileira?
- De que maneira você pode compartilhar esse conhecimento com outras pessoas?

Ao final da roda de conversa, vamos lembrar que a ancestralidade é um elo vivo entre o passado, o presente e o futuro. Agora, você também faz parte dessa corrente de memórias e saberes! Continue explorando e valorizando a história de nossas heroínas!





Profletras



Bem-vindo (a) ao seu caderno de atividades para a construção do seu RPG de mesa! Este caderno foi desenvolvido para explorar a rica e diversificada contribuição do RPG para a literatura afro-brasileira e feminina. Através de leituras, reflexões e atividades, você será convidado a mergulhar nas obras e nas experiências dessas personagens incríveis.



NATALY DE MELLO SOUZA

O que é RPG?

Entre a escuta e a imaginação



Objetivo:

Compreender o conceito de RPG (Role-Playing Game) como ferramenta criativa, narrativa e educativa, reconhecendo seu potencial para representar histórias, vivências e memórias afro-brasileiras de forma colaborativa.



1. O que é Role-Playing Game?

2. Quais são os papéis principais (mestre, jogadores, personagens)?

3. Como funciona uma aventura: início, missão, escolhas, consequências.

4. Como o RPG pode ser usado para aprender, criar e transformar.



5. Você já conhecia esse tipo de jogo? Como foi a experiência?

6. O que mais chamou sua atenção no RPG?

7. Se você fosse um personagem de RPG, qual seria sua missão principal?

8. Que histórias precisam ser contadas no nosso jogo? Pense a partir das heroínas negras brasileiras estudadas.



	COLÉGIO MODELO LUIS EDUARDO MAGALHÃES		
	DISCIPLINA:	SÉRIE:	TURNO:
	ESTUDANTE:	DATA:	
	PROFESSOR(A):	TURMA:	
	ATIVIDADE:		



A partir dos conhecimentos construídos sobre as heroínas afro-brasileiras estudadas, elabore uma missão narrativa para o RPG, inspirada na trajetória de uma dessas mulheres.

Sua produção deverá conter:

- 📖 Contexto histórico e social da personagem
- ⚔️ Conflito principal (qual injustiça precisa ser enfrentada?)
- 🎯 Objetivo da missão
- 🏞️ Desafios e obstáculos
- 💡 Habilidades especiais da heroína (inspiradas em sua trajetória real)
- 🌍 Impacto da missão na comunidade
- 🏁 Desfecho narrativo
- 📜 Orientações importantes:

Utilize linguagem narrativa.

Construa ambientação (tempo, espaço, atmosfera).

Dialogue com fatos históricos reais.

Valorize aspectos de resistência, identidade e ancestralidade.

Mínimo: 20 linhas.

Máximo: 35 linhas.

"Escrever a missão é recontar a história sob a perspectiva de quem sempre resistiu."



Missões de:

[illegible]

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES DAS ATIVIDADES

Figura 12 – Atividade de fixação

1. O que é Role-Playing Game?

É um jogo de imaginação no qual os participantes criam e interpretam personagens dentro de uma história.

2. Quais são os papéis principais (mestre, jogadores, personagens)?

Os jogadores controlam personagens com características próprias, enquanto uma pessoa (o mestre) cria a história, apresenta cenários, descreve situações, controla criaturas e personagens.

3. Como funciona uma aventura: início, missão, escolhas, consequências.

Começa com um início e uma missão; os jogadores fazem escolhas que geram consequências.

4. Como o RPG pode ser usado para aprender, criar e transformar.

Desenvolve a criatividade, o trabalho em equipe, a capacidade de resolver problemas e a empatia. Isso ajuda os estudantes a aprender conteúdos de forma mais significativa, criar histórias próprias.

Figura 13 – Atividade de fixação (continuação)

5. Você já conhecia esse tipo de jogo? Como foi a experiência?

Sim, eu conhecia e tinha jogado RPG antes e a experiência foi bem legal, porque dá pra imaginar bastante coisas, criar personagens e participar da história junto com o grupo.

6. O que mais chamou sua atenção no RPG?

O que mais chamou minha atenção foi a liberdade de criar cada decisão envolvendo mundo e personagens. A história também me atrai, pois é algo que se desenvolve e colaboramos para criar a narrativa.

7. Se você fosse um personagem de RPG, qual seria sua missão principal?

Se eu fosse um personagem de RPG, minha missão principal seria ajudar o grupo a superar desafios, proteger quem precisa e buscar o melhor caminho possível.

8. Que histórias precisam ser contadas no nosso jogo? Pense a partir das heroínas negras brasileiras estudadas.

As histórias que precisam ser contadas são as de heroínas negras brasileiras que lutaram por liberdade, justiça e igualdade, mostrando sua importância na história do nosso país.

Figura 14 – Missão narrativa criada pelo grupo inspirada em Dandara dos Palmares.

Ontem à noite, eu quase não dormi. Fiquei pensando no jeito que a senhora Dandara, olha para a gente quando fala de liberdade, como se fosse coisa séria demais pra caber só nos adultos. E talvez seja mesmo. Hoje, quando acordei, senti uma coisa estranha no peito... tipo um chamado. Eu acho que é seu.

Depois do treino da manhã, enquanto eu ajudava a carregar água, encontrei um pedacinho de tecido preso no galho, com um símbolo bordado. Parecia o desenho do pássaro Sankofa... igual ao que a senhora sempre usa para explicar que a gente precisa voltar ao passado pra seguir adiante. Só que tinha uma palavra escrita torta, meio corrida, como se a pessoa tivesse feito às pressas: “Ecoar”.

Aí eu entendi: essa é minha missão. Sua missão pra mim.

Missão: Ecoar as histórias que querem silenciar.

Tenho que percorrer três lugares do Quilombo antes do pôr do sol:

A casa grande das mulheres que trançam cabelos.

Lá, preciso recolher uma trança feita com fios, passado, presente e futuro. A senhora diz que trança também é mapa. Quero ver se descubro o caminho escondido ali.

Figura 22 – Produção manuscrita referente à criação de missão inspirada em Tia Ciata

Agora escolhi contar a história de Tia Ciata, porque ela foi uma mulher muito importante na cultura do Brasil e quase nunca aparece nos livros.

Ela nasceu na Bahia e veio para o Rio de Janeiro ainda jovem. Lá, tornou-se uma das principais líderes da Pequena África, um lugar onde as tradições africanas eram mantidas vivas, mesmo com toda a perseguição da polícia naquela época.

Tia Ciata era conhecida por ser mãe de santo, cozinheira famosa e organizadora das rodas de samba. Na sua casa diziam que era um lugar onde todo mundo era bem-vindo, trabalhadores, artistas, viajantes e até músicos perseguidos. No quintal, ela deixava o pessoal tocar os tambores e experimentar ritmos novos, e foi lá que nasceu o primeiro samba registrado da história, “Pelo Telefone”.

Mas ela não era só festa. Tia Ciata ajudava quem precisava, cuidava de pessoas doentes, acolhia imigrantes e protegia os sambistas quando a polícia tentava impedir a cultura negra de acontecer. Ela fazia tudo com coragem e sabedoria, sempre lembrando que resistir também era uma forma de existir.

No nosso RPG, a missão é entrar na casa de Tia Ciata e ajudar a proteger uma roda de samba ameaçada por guardas que querem acabar com a festa.

Figura 23 – Produção manuscrita referente à criação de missão inspirada em Carolina
Maria de Jesus

Na nossa aventura, conhecemos Carolina Maria de Jesus como uma guardiã das histórias do povo. Ela contou que um grupo chamado “Os Apagadores” tinha roubado o caderno da fome, onde escrevia tudo o que acontecia na favela. Sem esse caderno, as casas e as pessoas estavam começando a desaparecer, como se nunca tivessem existido.

Nós recebemos dela um mapa feito de retalhos, mas só funcionava quando a gente lembrava de trechos dos livros que lemos em sala. Cada lembrança acendia uma parte do caminho.

Quando chegamos na favela do Jardim Esquecido, conversamos com alguns moradores e escrevemos as histórias deles para impedir que fossem apagadas. Depois, fomos entrar no lugar onde o caderno estava escondido, tivemos que resolver um enigma sobre o que nunca morre: a palavra.

No final, enfrentamos os Apagadores e conseguimos pegar o caderno de volta. Quando abrimos, ele mostrou páginas com memórias de Carolina, e a gente pode escolher entre só devolver ou também escrever nossas próprias palavras de resistência.

Carolina agradeceu e chamou a gente de Tecedores da Memória, porque ajudamos a proteger as histórias que não podem ser apagadas.

APÊNDICE D – PLANOS DE AULA

**PLANO DE AULA - Semanal**

Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães		NTE: 14
Série/Ano: 2º Ano A	Componente Curricular: Língua Portuguesa	Duração: 2h/a – 07 de agosto de 2025

Competências da BNCC:

- Competência Geral 1: Valorizar e utilizar conhecimentos historicamente construídos.
- Competência Geral 6: Valorizar a diversidade cultural.
- Competência Geral 9: Exercitar empatia, diálogo e cooperação.

Habilidade da BNCC:

- (EM13LP01) Analisar efeitos de sentido em textos.
- (EM13LP05) Participar de debates e rodas de conversa com argumentação fundamentada.
- (EM13LP45) Reconhecer e valorizar produções literárias de diferentes matrizes culturais.

Tema Integrador DCRB: Educar para as relações étnico-raciais	Expectativas de Aprendizagem (BNCC) • Diagnosticar hábitos de leitura da turma. • Identificar percepções sobre representatividade. • Levantar conhecimentos prévios sobre RPG. • Mapear identidade racial e territorial da turma.
Metodologia: A aula iniciará com uma roda de conversa sobre a relação dos estudantes com a leitura. Em seguida, será aplicado um questionário diagnóstico contemplando frequência de leitura, percepção de representatividade, identidade racial e interesse por jogos narrativos.	

Após o preenchimento, será realizada socialização inicial das respostas, promovendo reflexão coletiva sobre leitura e pertencimento.

Avaliação:

A avaliação ocorrerá de forma diagnóstica, considerando participação e respostas ao questionário.

Materiais/Recursos:

- Questionário diagnóstico impresso
- Quadro branco e marcadores
- Projetor (opcional para apresentação de gráficos)
- Celulares (quando disponíveis, para preenchimento digital, se necessário)



PLANO DE AULA - Semanal



Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães		NTE: 14
Série/Ano: 2º Ano A	Componente Curricular: Língua Portuguesa	Duração: 2h/a – 14 de agosto de 2025

Competências da BNCC:

- Competência Geral 1: Valorizar e utilizar conhecimentos historicamente construídos.
- Competência Geral 3: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais.

- Competência Geral 9: Exercitar empatia, diálogo e cooperação.

Habilidade da BNCC:

- (EM13LP46) Relacionar o texto literário ao seu contexto de produção e circulação.
- (EM13LP52) Participar de práticas de leitura e oralidade em diferentes gêneros literários.

Tema Integrador DCRB:

Educar para as relações étnico-raciais

Metodologia:

A aula será organizada como uma experiência investigativa denominada “Baú da Ancestralidade”.

Os estudantes serão divididos em grupos e receberão pistas literárias que os conduzirão ao baú. Durante o percurso, realizarão leitura colaborativa das pistas e discutirão seus significados.

Ao encontrar o baú, terão acesso aos cordéis da obra *Heroínas negras brasileiras: em 15 Cordéis*.

Será realizada leitura oral compartilhada e roda de conversa sobre ancestralidade e representatividade feminina negra na literatura e na história do Brasil.

Expectativas de Aprendizagem (BNCC)

- Apresentar heroínas afro-brasileiras aos estudantes.
- Compreender o conceito de ancestralidade.
- Estimular cooperação e leitura investigativa.

Avaliação:

A avaliação ocorrerá de forma formativa, considerando:

- Participação nas discussões
- Coerência e expressividade na produção textual oral

Materiais/Recursos:

- Baú decorativo
- Envelopes com cordéis impressos
- Cartões com pistas
- Livro *Heroínas negras brasileiras: em 15 Cordéis*
- Quadro branco e marcadores

**PLANO DE AULA - Semanal**

Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães		NTE: 14
Série/Ano: 2º Ano A	Componente Curricular: Língua Portuguesa	Duração: 2h/a – 21 de agosto de 2025

Competências da BNCC:

- ☐ Competência Geral 1: Valorizar conhecimentos historicamente construídos.
- ☐ Competência Geral 6: Valorizar a diversidade cultural.
- ☐ Competência Geral 8: Conhecer-se e valorizar sua identidade.

Habilidade da BNCC:

- (EM13LP03) Analisar discursos em diferentes linguagens.
- (EM13LP48) Reconhecer a literatura afro-brasileira como produção estética e política.

Tema Integrador DCRB: Educar para as relações étnico-raciais	Expectativas de Aprendizagem (BNCC)
--	--

Metodologia:

. Será realizada leitura guiada de trechos de autoras afro-brasileiras, seguida de debate orientado sobre representatividade, memória e identidade.

Em seguida, os estudantes produzirão um texto autoral de forma oral em primeira pessoa.

A aula será encerrada com socialização voluntária das produções.

- Reconhecer a importância da literatura afro-brasileira de autoria feminina.
- Compreender o conceito de escrevivência.
- Produzir texto autoral em primeira pessoa.

Avaliação: A avaliação ocorrerá de forma formativa, considerando:

- Participação na atividade investigativa
- Envolvimento na leitura oral
- Contribuições na roda de conversa

Materiais/Recursos:

- Trechos impressos de autoras afro-brasileiras
- Livro *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis*
- Quadro branco
- Caderno dos estudantes



PLANO DE AULA - Semanal



Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães		NTE: 14
Série/Ano: 2º Ano A	Componente Curricular: Língua Portuguesa	Duração: 2h/a – 04 de setembro de 2025

Competências da BNCC:

- ☐ Competência Geral 6: Valorizar a diversidade cultural.
- ☐ Competência Geral 8: Conhecer-se e valorizar sua identidade.
- ☐ Competência Geral 9: Exercitar empatia e cooperação.

Habilidade da BNCC:

- (EM13LP21) Produzir textos em diferentes linguagens.
- (EM13LP44) Relacionar literatura, memória e identidade.

Tema Integrador DCRB:

Educar para as relações étnico-raciais

Expectativas de Aprendizagem (BNCC)

- Relacionar identidade e ancestralidade.
- Produzir mapa afetivo individual.

Metodologia:

. A aula iniciará com pergunta disparadora sobre origem e pertencimento.

Os estudantes produzirão um mapa afetivo da identidade utilizando elementos visuais e textuais.

Ao final, realizarão apresentação oral das produções.

Avaliação: A avaliação ocorrerá de forma formativa, considerando:

- Participação na atividade
- Coerência entre produção visual e narrativa oral

Materiais/Recursos:

- Cartolina ou papel A3
- Lápis de cor e marcadores
- Revistas para recorte
- Cola e tesoura

**PLANO DE AULA - Semanal**

Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães		NTE: 14
Série/Ano: 2º Ano A	Componente Curricular: Língua Portuguesa	Duração: 4h/a – 11 e 18 de setembro de 2025

Competências da BNCC:

- Competência Geral 3: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais.
- Competência Geral 6: Valorizar a diversidade cultural.
- Competência Geral 9: Exercitar empatia, diálogo e cooperação.

Habilidade da BNCC:

- (EM13LP45) Reconhecer e valorizar produções literárias de diferentes matrizes culturais.
- (EM13LP49) Relacionar literatura a contextos históricos e sociais.

Tema Integrador DCRB: Educar para as relações étnico-raciais	Expectativas de Aprendizagem (BNCC)
--	--

Metodologia:

A aula iniciará com discussão sobre a presença (ou ausência) de autoras e autores negros no acervo da biblioteca escolar.

Em seguida, será proposta a organização de uma **Biblioteca Afro** ou estante temática, reunindo obras de autoria afro-brasileira previamente estudadas ou indicadas pela professora.

Os estudantes pesquisarão sinopses, biografias e trechos das obras selecionadas, produzindo pequenas fichas de recomendação literária para acompanhar os livros.

A atividade será finalizada com montagem simbólica da estante temática, fortalecendo a permanência dessas vozes no espaço escolar.

- Organizar e valorizar uma estante temática de literatura afro-brasileira.
- Ampliar repertório literário de autoria negra.
- Reconhecer a importância da representatividade no acervo escolar.

Avaliação: A avaliação ocorrerá de forma formativa, considerando:

- Participação na organização da estante
- Qualidade das fichas de recomendação
- Engajamento nas discussões

Materiais/Recursos:

- Fichas de recomendação
- Espaço na biblioteca ou sala

**PLANO DE AULA - Semanal**

Série/Ano: 2º Ano A	Componente Curricular: Língua Portuguesa	Duração: 8h/a – 25/09-02/10 – 09/10 e 16/10 de 2025
----------------------------	--	--

Competências da BNCC: • Competência Geral 3: Valorizar manifestações artísticas e culturais. • Competência Geral 4: Utilizar diferentes linguagens para se expressar. • Competência Geral 9: Exercitar empatia e cooperação.
Habilidade da BNCC: • (EM13LP52) Participar de práticas de oralidade e performance literária. • (EM13LP21) Produzir textos em diferentes linguagens.

Tema Integrador DCRB: Educar para as relações étnico-raciais	Expectativas de Aprendizagem (BNCC) • Adaptar narrativas das heroínas para formato teatral. • Desenvolver expressão corporal e oralidade performática. • Exercitar trabalho colaborativo nos ensaios.
Metodologia: . A aula iniciará com pergunta disparadora sobre origem e pertencimento. Os estudantes serão organizados em grupos e escolherão uma heroína afro-brasileira estudada ao longo da sequência. Cada grupo elaborará um roteiro adaptado para apresentação teatral ou performance artística (declamação dramatizada, cena dialogada, intervenção poética ou performance corporal). A aula será finalizada com apresentação parcial ou ensaio geral das performances. Os estudantes separados em grupos para a organização da apresentação: cenário, som, roteiro, atores e atrizes. Serão realizados ensaios orientados, com atenção à expressão corporal, entonação, organização do	

espaço e uso simbólico de figurinos ou elementos cênicos.

Ao final, realizarão apresentação para a comunidade escolar.

Avaliação: A avaliação ocorrerá de forma formativa, considerando:

- Participação nos ensaios
- Coerência entre texto original e adaptação teatral
- Expressividade oral e corporal

Materiais/Recursos:

- Cordéis e textos estudados
- Papel para elaboração de roteiro
- Figurinos simbólicos (tecidos, adereços simples)
- Espaço amplo para ensaio



PLANO DE AULA - Semanal



Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães		NTE: 14
Série/Ano: 2º Ano A	Componente Curricular: Língua Portuguesa	Duração: 4h/a – 23 e 30 de outubro de 2025

Competências da BNCC:

- Competência Geral 1: Valorizar e utilizar conhecimentos historicamente construídos.
- Competência Geral 4: Utilizar diferentes linguagens para expressar ideias e reflexões.

- Competência Geral 9: Exercitar empatia, diálogo e cooperação.
- Competência Geral 10: Agir com autonomia, responsabilidade e reflexão crítica.

Habilidade da BNCC:

- (EM13LP05) Participar de práticas de escuta e argumentação fundamentada.
- (EM13LP23) Produzir textos escritos com coerência e posicionamento crítico.
- (EM13LP52) Refletir sobre práticas narrativas e experiências literárias.

Tema Integrador DCRB: Educar para as relações étnico-raciais	Expectativas de Aprendizagem (BNCC)
Metodologia: A aula iniciará com retomada da apresentação teatral das heroínas afro-brasileiras, valorizando o envolvimento artístico da turma. Em seguida, será proposta atividade escrita reflexiva contendo questões abertas sobre a experiência com o RPG e a construção das narrativas, tais como: • Conhecimento prévio sobre RPG; • O que mais chamou atenção na dinâmica do jogo; • Missão pessoal como personagem; • Que histórias precisam ser contadas a partir das heroínas negras estudadas. Os estudantes responderão individualmente às questões, exercitando reflexão crítica e expressão escrita. Ao final, será realizada socialização voluntária de algumas respostas, promovendo diálogo coletivo sobre aprendizagens e transformações percebidas ao longo do processo.	• Refletir criticamente sobre a experiência do RPG. • Identificar aprendizagens construídas durante a sequência didática. • Relacionar as narrativas das heroínas à construção de identidade e protagonismo. • Desenvolver capacidade de autoavaliação e metacognição.

Avaliação: A avaliação ocorrerá de forma formativa, considerando:

Coerência e profundidade das respostas escritas
 Capacidade reflexiva sobre o processo vivido
 Participação na socialização

Materiais/Recursos:

- Questionário impresso de reflexão
- Caderno
- Caneta
- Quadro branco



PLANO DE AULA - Semanal



Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães		NTE: 14
Série/Ano: 2º Ano A	Componente Curricular: Língua Portuguesa	Duração: 4h/a – 06 de novembro de 2025

Competências da BNCC:

- Competência Geral 1: Valorizar conhecimentos historicamente construídos.
- Competência Geral 3: Valorizar manifestações artísticas e culturais.
- Competência Geral 4: Utilizar diferentes linguagens para expressar ideias.
- Competência Geral 9: Exercitar cooperação e diálogo.

Habilidade da BNCC:

- (EM13LP21) Planejar e produzir narrativas ficcionais.
- (EM13LP23) Produzir textos autorais com coerência e progressão temática.
- (EM13LP52) Participar de práticas narrativas colaborativas.

Tema Integrador DCRB: Educar para as relações étnico-raciais	Expectativas de Aprendizagem (BNCC) • Produzir narrativa coletiva inspirada nas heroínas afro-brasileiras estudadas. • Articular literatura, memória e imaginação ficcional. • Desenvolver autoria colaborativa. • Compreender a escrita como instrumento de resistência e preservação da memória. • Desenvolver capacidade de autoavaliação e metacognição.
Metodologia: Os estudantes serão organizados em grupos. Cada grupo receberá a proposta de criar uma missão narrativa para o RPG, inspirada nas heroínas afro-brasileiras estudadas ao longo da sequência didática. A produção deverá conter: • Definição da missão; • Contextualização da heroína escolhida; • Conflito central; • Desafios enfrentados pelo grupo; • Desfecho narrativo. Os estudantes deverão articular elementos históricos e literários às dimensões simbólicas da memória, resistência e ancestralidade. Ao final, cada grupo realizará leitura oral da missão produzida, promovendo socialização das narrativas.	

Avaliação: A avaliação ocorrerá de forma formativa, considerando:

- Coerência da narrativa
- Integração entre referência histórica e ficção
- Organização estrutural do texto
- Participação colaborativa no grupo

Materiais/Recursos:

- Caderno ou folha para produção textual
- Cordéis e textos de referência
- Fichas de personagens
- Quadro branco



PLANO DE AULA - Semanal



Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães		NTE: 14
Série/Ano: 2º Ano A	Componente Curricular: Língua Portuguesa	Duração: 4h/a – 13 de novembro de 2025

Competências da BNCC:

- Competência Geral 1: Valorizar conhecimentos historicamente construídos.
- Competência Geral 4: Utilizar diferentes linguagens, incluindo a digital.
- Competência Geral 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica e ética.
- Competência Geral 9: Exercitar cooperação e diálogo.

Habilidade da BNCC:

- (EM13LP21) Planejar e produzir narrativas ficcionais.
- (EM13LP23) Produzir textos autorais em diferentes suportes.
- (EM13LP52) Participar de práticas narrativas colaborativas.

Tema Integrador DCRB:	
Educar para as relações étnico-raciais	
Metodologia: Os estudantes serão organizados em grupos e utilizarão os tablets disponibilizados pelo governo para acessar ferramenta de geração de imagem por Inteligência Artificial. Cada grupo criará visualmente sua personagem inspirada em heroínas afro-brasileiras, como Luísa Mahin, articulando elementos históricos e simbólicos à construção estética.	Expectativas de Aprendizagem (BNCC) • Criar personagem inspirada nas heroínas afro-brasileiras estudadas. • Utilizar ferramenta de Inteligência Artificial de forma orientada e crítica. • Preencher ficha de personagem com atributos narrativos. • Integrar elementos históricos à construção ficcional.

Após a geração da imagem, os estudantes preencherão ficha de personagem contendo:

- Nome
- Origem
- Missão
- Habilidades
- Atributos
- História pregressa

Será promovido debate sobre uso ético da IA e construção de personas, pois muitas vezes a personagem vinha com a pele branca.

Avaliação: A avaliação ocorrerá de forma formativa, considerando:

- Coerência entre personagem criada e referência histórica
- Preenchimento completo da ficha
- Uso crítico e responsável da ferramenta digital

Materiais/Recursos:

- Tablets distribuídos pelo governo
- Acesso à internet
- Plataforma de geração de imagem por IA
- Modelo impresso de ficha de personagem
- Quadro branco



PLANO DE AULA - Semanal



Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães		NTE: 14
Série/Ano: 2º Ano A	Componente Curricular: Língua Portuguesa	Duração: 4h/a – 19 de novembro de 2025

Competências da BNCC:

- Competência Geral 1: Valorizar conhecimentos historicamente construídos.
- Competência Geral 4: Utilizar diferentes linguagens, inclusive digitais.
- Competência Geral 5: Compreender e utilizar tecnologias digitais de forma crítica e ética.
- Competência Geral 6: Valorizar a diversidade cultural.
- Competência Geral 10: Agir com responsabilidade, autonomia e consciência cidadã.

Habilidade da BNCC:

- (EM13LP46) Relacionar texto literário ao seu contexto histórico e social.
- (EM13LP52) Participar de práticas narrativas colaborativas.
- (EM13LP23) Produzir e apresentar textos em diferentes suportes.

Tema Integrador DCRB:	Expectativas de Aprendizagem (BNCC)
Educar para as relações étnico-raciais Metodologia: A aula será organizada como culminância da sequência didática, realizada simbolicamente na véspera do Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro). Os estudantes participarão da aplicação final do RPG elaborado por mim, inspirado nos cordéis de Jarid Arraes e nas heroínas afro-brasileiras estudadas ao longo do percurso. Após a vivência do jogo, os grupos utilizarão o laboratório de informática para organizar registros da experiência no Canva, estruturando: • Apresentação da heroína escolhida • Síntese da missão vivenciada • Reflexões sobre memória, resistência e protagonismo • Elementos visuais produzidos durante a sequência Cada grupo realizará breve apresentação oral para a turma.	• Vivenciar o RPG pedagógico inspirado nos cordéis de autoria feminina afro-brasileira. • Reconhecer a literatura como instrumento de resistência e memória. • Relacionar a experiência do jogo ao Dia Nacional da Consciência Negra. • Socializar aprendizagens construídas ao longo da sequência didática.

A aula será encerrada com roda de conversa reflexiva sobre o significado da experiência no contexto do 20 de novembro.

Avaliação: A avaliação ocorrerá de forma formativa, considerando:

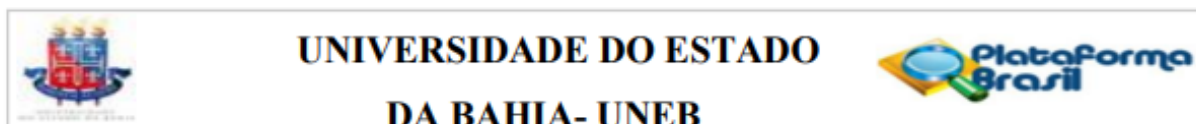
- Coerência entre personagem criada e referência histórica
- Preenchimento completo da ficha
- Uso crítico e responsável da ferramenta digital

Materiais/Recursos:

- Tablets distribuídos pelo governo
- Acesso à internet
- Plataforma de geração de imagem por IA
- Modelo impresso de ficha de personagem
- Quadro branco

ANEXOS

ANEXO A – COMPROVANTE DE SUBMISSÃO AO CEP / UNEB



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AUTORIA AFRO-FEMININA: O R.P.G. COMO PRÁTICA DIDÁTICO METODOLÓGICO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E ÉTNICO-RACIAL.

Pesquisador Responsável: NATALY DE MELLO SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE:

Submetido em: 30/05/2025

Instituição Proponente: Departamento de Ciências Humanas - Campus V Santo Antônio de Jesus

Situação da Versão do Projeto: Em Recepção e Validação Documental

Localização atual da Versão do Projeto: Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Endereço- Rua Silveira Martins, 255

Bairro -Cabula

UF- BA

Telefone (71)3117-2399

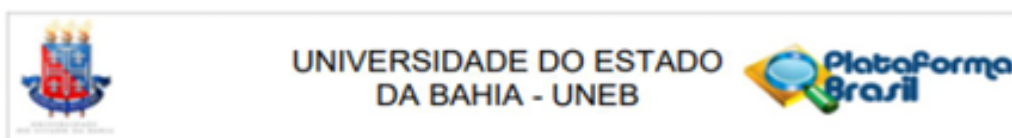
CEP 41.195.001

Município -Salvador

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br
a 01 de 05

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP / UNEB

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AUTORIA AFRO-FEMININA: O R.P.G. COMO PRÁTICA DIDÁTICO METODOLÓGICO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E ÉTNICO-RACIAL.

Pesquisador Responsável: NATALY DE MELLO SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 83670525.9.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Ciências Humanas - Campus V Santo Antônio de Jesus

Situação da Versão do Projeto: Em Recepção e Validação Documental

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.810.582

Apresentação do Projeto:

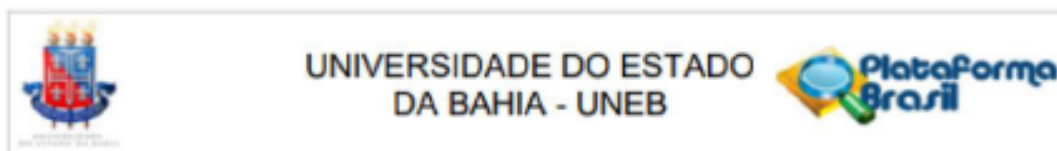
Projeto apresentado ao Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Letras & PROFLETRAS, do Departamento de Ciências Humanas & Campus V, Santo Antônio de Jesus, Universidade do Estado da Bahia. Orientadora: Profa. Dra. Rosemere Ferreira da Silva.

No desenho do projeto fornecido pela autora conforme segue: A pesquisa será de abordagem qualitativa, por meio do método da pesquisa-ação, visando investigar a efetivação da leitura e inserção da literatura afro-brasileira. Para analisar a situação encontrada na turma investigada de 2º ano da escola pública do Ensino Médio, no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, localizada em Itaberaba-BA, será aplicado um questionário com questões objetivas para coletar informações sobre as experiências e vivências discentes com a leitura literária, posteriormente aplicar um projeto de intervenção com o RPG, por meio de sequências didáticas e oficinas literárias.

Objetivo da Pesquisa:**OBJETIVO GERAL**

- Analisar o impacto do uso do RPG educativo como prática didático-metodológica para o letramento literário e étnico-racial, centrado em heroínas afro-brasileiras.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br



Continuação do Parecer: 7.810.382

Objetivos Específicos:

- Desenvolver sequência didática com foco em literatura afro-brasileira.
- Promover círculos de leitura da obra 'Heroínas Negras Brasileiras', de Jarid Arraes.
- Criar e aplicar RPG educativo com os estudantes.
- Avaliar o impacto da intervenção pedagógica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Conforme informado pela pesquisadora nas informações básicas do projeto e no TCLE. Os riscos são mínimos, podendo envolver desconforto intelectual ou emocional relacionado às temáticas raciais discutidas. O participante poderá retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo. Caso necessário, será indicado encaminhamento ao Centro de Atendimento Psicossocial de Itaberaba-BA.

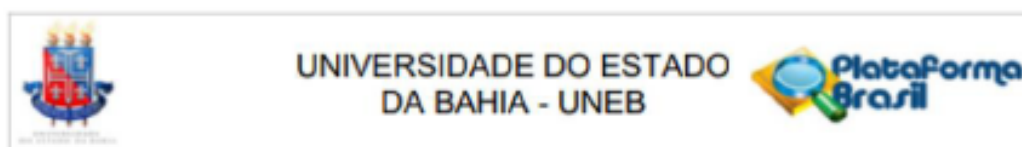
Comentários: os riscos encontram-se dentro da eticidade.

Benefícios:

A pesquisa poderá trazer benefícios educacionais e sociais aos estudantes participantes, ao promover o contato sistematizado com a literatura afro-brasileira de autoria feminina, contribuindo para o fortalecimento da identidade étnico-racial e para o reconhecimento do protagonismo de mulheres negras na história e na cultura brasileira. A proposta amplia o repertório literário dos discentes, desenvolve habilidades de leitura, interpretação e escrita, e favorece o letramento literário sob uma perspectiva crítica e inclusiva. Além disso, a abordagem metodológica baseada em gamificação estimula o engajamento, o trabalho colaborativo e a reflexão sobre práticas antirracistas no ambiente escolar, colaborando com a implementação da Lei nº 10.639/2003.

Comentário: Os benefícios encontram-se dentro da eticidade.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
 Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.460-120
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br



Continuação do Parecer: 7.810.382

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destaca-se que os comentários deste parecer estão fundamentados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participantes, metodologia e campo de investigação). Assim, a apreciação é realizada sob a perspectiva da orientação ética, sem juízo de valores, conforme preconiza a ética em seu sentido mais profundo, que é a promoção da dignidade humana.

A pesquisa "Literatura Afro-Brasileira de Autoria Feminina: o R.P.G. como Prática Didático-Metodológica para o Letramento Literário e Étnico-Racial na Educação Básica" mostra-se exequível e poderá contribuir significativamente para o fortalecimento das discussões acerca do letramento literário, da representatividade afro-brasileira e da promoção de uma educação antirracista no contexto escolar.

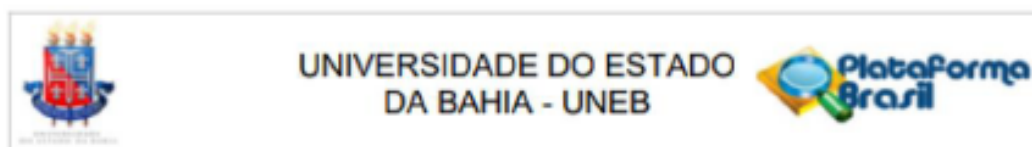
Quanto à metodologia, o projeto apresenta, de forma clara, os procedimentos de intervenção pedagógica. Para a realização da pesquisa, serão aplicados instrumentos diagnósticos com a turma, a fim de identificar as concepções prévias dos estudantes acerca da leitura literária e das questões étnico-raciais. A intervenção será desenvolvida por meio de uma sequência didática estruturada em etapas, contemplando a leitura de obras da literatura afro-brasileira de autoria feminina, com destaque para os cordéis da coletânea Heroínas Negras Brasileiras, de Jarid Arraes, que servirão de inspiração para a construção de um jogo de RPG educativo.

A proposta será organizada em encontros planejados, nos quais serão trabalhados, além dos aspectos estéticos da obra literária, temas como identidade, pertencimento, memória, resistência e relações étnico-raciais. A intervenção articulará os eixos leitura, oralidade e escrita, com ênfase na formação do leitor literário e no desenvolvimento do letramento étnico-racial.

Quanto a metodologia de análise de dados a autora define que será coletado dados por meio de questionário com questões objetivas fechadas e atividades de sondagem inicial além de uma sequência didática montada em formato de uma rota literária. Durante a realização dessas atividades serão coletados materiais da pesquisa.

A pesquisadora informa ainda que os participantes serão no total de 36 e Estudantes do 2º ano do Ensino Médio e a intervenção será realizada por meio de uma sequência didática estruturada em formato de percurso formativo culminando na criação e aplicação de um RPG educativo.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
 Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.460-120
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br



Continuação do Parecer: 7.810.582

O cronograma de execução do projeto foi registrado de forma detalhada, no projeto original do curso e nas Informações Básicas do Projeto, especificando as atividades da pesquisa com suas respectivas datas, definiu também a data do início e término da pesquisa de campo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 - Termo de compromisso da pesquisadora responsável: em conformidade;
- 2 - Termo de confidencialidade: em conformidade;
- 3 - Autorização institucional da proponente: em conformidade;
- 4 - A autorização da Instituição coparticipante: em conformidade;
- 5 - Declaração de Concordância com o desenvolvimento da pesquisa: em conformidade;
- 6 - Folha de rosto: em conformidade;
- 7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: em conformidade;
- 8 - Termo de assentimento do menor: em conformidade;
- 9 - Termo de Concessão: em conformidade;
- 10 - Cronograma: em conformidade.

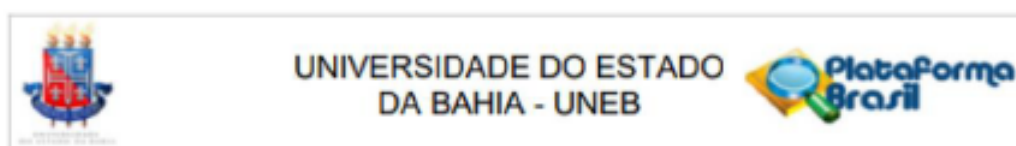
Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP-UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto com APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e apresenta risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP-UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Merinos,
 Bairro: Água de Merinos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.460-120
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br



Continuação do Parecer: 7.810.382

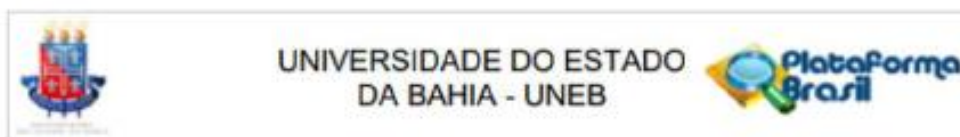
Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e apresenta risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP - UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_23 08176.pdf	05/04/20 25 22:52:19		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodemestradopostadonaplataforma.pdf	05/04/20 25 22:48:50	NATALY DE MELLO SOUZA	Aceito
Outros	TERMO DE CONFIDENCIALIDADE assinado.pdf	05/04/20 25 22:34:46	NATALY DE MELLO SOUZA	Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSODOPEQUISADOR assinado.pdf	05/04/20 25 22:33:37	NATALY DE MELLO SOUZA	Aceito
Declaração de concordância	SDECLARACAODECONCORDANCIACOMOD EENVOLVIMENTODOPROJETOEDPESQUISA assinado.pdf	05/04/20 25 22:32:14	NATALY DE MELLO SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR assinado.pdf	05/04/20 25 22:31:11	NATALY DE MELLO SOUZA	Aceito
Outros	Termodeautorizaçaoinstitutionaldaproponente DiretorUneb assinado.pdf	05/04/20 25 22:30:44	NATALY DE MELLO SOUZA	Aceito
Outros	TermodeConcessaoAugusto assinado.pdf	05/04/20 25 22:06:38	NATALY DE MELLO SOUZA	Aceito
Outros	TermodeAutorizaçaoinstitutionaldaCoparticipa nte assinado.pdf	05/04/20 25 21:54:17	NATALY DE MELLO SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoparaproponenteUneb.pdf	05/04/20 25 21:40:07	NATALY DE MELLO SOUZA	Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
 Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.480-120
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br



Continuação do Parecer: 7.810.382

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 07 de Julho de 2025

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Merinos,
Bairro: Água de Merinos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

ANEXO C – CONTO “MARIA” DE CONCEIÇÃO EVARISTO

**Maria****Conceição Evaristo**

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. Os ônibus estavam aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy.

As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão? A palma de umas de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca-laser corta até a vida! Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entre as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria.

Ela reconheceu o homem. Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem assentou-se ao lado dela. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjôos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É.



A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E CONTEXTOS HISTÓRICOS DAS HEROÍNAS

Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito... O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem entretanto virar para o lado dela.

Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo.

O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros.

Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca-laser que parecia cortar até a vida. Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada conhecia os assaltantes. Maria assustou-se. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz ainda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma, gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que lembrava vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção a Maria.



A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E
CONTEXTO HISTÓRICOS DAS HEROÍNAS

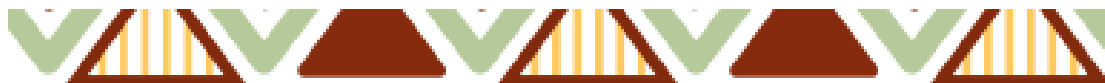
A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!...

Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos.

A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão? Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado. Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.

EVARISTO, Conceição. *Maria*. In: EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2016. p. 39.

ANEXO D – POESIA “NÃO VOU MAIS LAVAR OS PRATOS DE CRISTIANE SOBRAL”



A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E CONTEXTOS HISTÓRICOS DAS HEROÍNAS

Não vou mais lavar os pratos

Não vou mais lavar os pratos.
Nem vou limpar a poeira dos móveis.
Sinto muito. Comecei a ler. Abri outro dia um livro
e uma semana depois decidi.
Não levo mais o lixo para a lixeira. Nem arrumo
a bagunça das folhas que caem no quintal.
Sinto muito.
Depois de ler percebi
a estética dos pratos, a estética dos traços, a ética,

A estética.
Olho minhas mãos quando mudam a página
dos livros, mãos bem mais macias que antes
e sinto que posso começar a ser a todo instante.
Sinto.

Qualquer coisa.
Não vou mais lavar. Nem levar. Seus tapetes
para lavar a seco. Tenho os olhos rasos d'água.
Sinto muito. Agora que comecei a ler quero entender.
O porquê, por quê? e o porquê.
Existem coisas. Eu li, e li, e li. Eu até sorri.
E deixei o feijão queimar...
Olha que feijão sempre demora para ficar pronto.
Considere que os tempos são outros...

Ah,
esqueci de dizer. Não vou mais.
Resolvi ficar um tempo comigo.
Resolvi ler sobre o que se passa conosco.
Você nem me espere. Você nem me chame. Não vou.
De tudo o que jamais li, de tudo o que jamais entendi,
você foi o que passou
Passou do limite, passou da medida,
passou do alfabeto.

A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E
CONTEXTOS HISTÓRICOS DAS HEROÍNAS

Desalfabetizou.

Não vou mais lavar as coisas
e encobrir a verdadeira sujeira.

Nem limpar a poeira
e espalhar o pó daqui para lá e de lá pra cá.

Desinfetarei minhas mãos e não tocarei suas partes móveis.

Não tocarei no álcool.

Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler.

Depois de tanto tempo juntos, aprendi a separar
meu tênis do seu sapato,

minha gaveta das suas gravatas,

meu perfume do seu cheiro.

Minha tela da sua moldura.

Sendo assim, não lavo mais nada, e olho a sujeira
no fundo do copo.

Sempre chega o momento

de sacudir,

de investir,

de traduzir.

Não lavo mais pratos.

Li a assinatura da minha lei áurea

escrita em negro maiúsculo,

em letras tamanho 18, espaço duplo.

Aboli.

Não lavo mais os pratos

Quero travessas de prata,

Cozinha de luxo,

e jóias de ouro. Legítimas.

Está decretada a lei áurea.

SOBRAL, Cristiane. *Não vou mais lavar os pratos*. In: SOBRAL, Cristiane. *Não vou mais lavar os pratos*. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2022. p.21