

Leitura, releitura, dança e (re)existência: práticas pedagógicas interseccionais e antirracistas na valorização das infâncias negras

Reading, re-reading, dance, and (re)existence: intersectional and antiracist pedagogical practices for the valorization of black childhoods

Lectura, relectura, danza y (re)existencia: prácticas pedagógicas interseccionales y antirracistas para la valorización de las infancias negras

Rosinalva Neres Rocha¹

Bárbara Tatiane Santos Carvalho²

Warley Ferreira Sahb³

Resumo

O presente estudo relata uma experiência pedagógica desenvolvida em uma escola pública do nordeste mineiro, com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI). O objetivo consistiu em intensificar práticas interseccionais e antirracistas voltadas à valorização das infâncias negras. A proposta emerge do reconhecimento dos limites de abordagens escolares pontuais e celebrativas diante da complexidade das relações étnico-raciais que constituem e atravessam as vivências identitárias dos(as) estudantes. O referencial teórico fundamenta-se na perspectiva pós-crítica, em diálogo com lentes decoloniais, mobilizadas para tensionar legados coloniais historicamente naturalizados no espaço escolar. Metodologicamente, a pesquisa estruturou-se em rodas de leitura mediadas por obras literárias com protagonismo negro. Os resultados indicam a ampliação dos repertórios simbólicos, o fortalecimento do pertencimento escolar e a ressignificação das práticas pedagógicas antirracistas.

Palavras-chave: Interseccionalidade; Práticas antirracistas; Corporeidade; Diversidade; Educação das relações étnico-raciais.

Abstract

This study reports a pedagogical experience developed in a public school located in the northeast region of Minas Gerais, Brazil, involving 6th-grade students enrolled in a Full-Time Elementary Education program. The study aimed to strengthen intersectional and anti-racist practices focused on valuing Black childhoods. The proposal emerged from the recognition of the limitations of occasional and celebratory school approaches in addressing the complexity of ethnic-racial relations that constitute and permeate students' identity experiences. The theoretical framework is grounded in a post-critical perspective, in dialogue with decolonial lenses mobilized to problematize colonial legacies historically naturalized within the school environment. Methodologically, the research was structured through reading circles mediated

¹ Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEEMG. Itaobim/MG, Brasil.

E-mail: rocha.rosinalva@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-0595-1759>

² Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEEMG.Lavras/MG, Brasil.

E-mail: carvalhobarbarats@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-1323-6747>

³ Universidade Federal de Lavras – UFLA. Lavras/MG, Brasil.

E-mail: wfsahb@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0709-724X>

by literary works featuring Black protagonists. The results indicate an expansion of symbolic repertoires, the strengthening of students' sense of school belonging, and the resignification of anti-racist pedagogical practices.

Keywords: Intersectionality; Anti-racist practices; Corporeality; Diversity; Ethnic-racial relations education.

Resumen

El presente estudio presenta una experiencia pedagógica desarrollada en una escuela pública ubicada en el nordeste del estado de Minas Gerais, Brasil, con estudiantes de 6.º año de la Educación Primaria en Tiempo Integral. El objetivo consistió en fortalecer prácticas interseccionales y antirracistas orientadas a la valorización de las infancias negras. La propuesta surge del reconocimiento de las limitaciones de los enfoques escolares puntuales y celebratorios frente a la complejidad de las relaciones étnico-raciales que constituyen y atraviesan las experiencias identitarias del estudiantado. El marco teórico se fundamenta en la perspectiva poscrítica, en diálogo con enfoques decoloniales movilizados para problematizar legados coloniales históricamente naturalizados en el espacio escolar. Metodológicamente, la investigación se estructuró a partir de círculos de lectura mediados por obras literarias con protagonismo negro. Los resultados evidencian la ampliación de los repertorios simbólicos, el fortalecimiento del sentido de pertenencia escolar y la resignificación de las prácticas pedagógicas antirracistas.

Palabras clave: Interseccionalidad; Prácticas antirracistas; Corporeidad; Diversidad; Educación de las relaciones étnico-raciales.

Introdução

Inicialmente, a incipiente presença de práticas pedagógicas efetivamente comprometidas com a valorização das infâncias negras evidencia os limites estruturais das abordagens escolares que tratam a diversidade de maneira pontual, geralmente vinculada a datas comemorativas e pautas celebrativas.

No cotidiano escolar, temas relacionados à raça, ao gênero e à corporeidade ainda são frequentemente silenciados ou abordados sob uma lógica normativa e homogeneizadora, o que opera como mecanismo de reprodução de desigualdades simbólicas e epistemológicas. Conforme apontam Abramowicz e Gomes (2017), a consolidação de uma educação antirracista requer um currículo que reconheça e legitime, desde a infância, os saberes, as experiências e as estéticas das populações negras.

Nesse contexto, essa demanda torna-se ainda mais imediata em contextos escolares periféricos, nos quais crianças negras são frequentemente privadas de referências afirmativas em livros literários, materiais didáticos, práticas docentes e ambientes de aprendizagem. Nesses espaços, a ausência de centralidade negra em narrativas positivas opera como fator na

construção de uma autoimagem fragilizada, atravessada por sentimentos de inferioridade, exclusão e desidentificação com o ambiente escolar. Além disso, ao negligenciar as múltiplas expressões culturais, históricas e estéticas dos povos negros, a escola reproduz historicamente o apagamento simbólico dessas infâncias e perpetua a lógica de um currículo eurocentrado, desvinculado das realidades concretas dos sujeitos que o experienciam.

Nessa direção, pesquisas no campo das relações étnico-raciais, com destaque para intelectuais como Abramowicz e Gomes (2017) e Gonzalez (2020), argumentam que a representação afirmativa constitui um elemento estruturante para a formação de identidades positivas e para o fortalecimento do pertencimento escolar. Quando ausente, essa representação compromete a construção de vínculos com o saber escolar, especialmente por parte de estudantes negros e negras, cujas experiências seguem sistematicamente invisibilizadas nos espaços educativos.

Ademais, a escassez de narrativas, imagens e práticas que acolham e valorizem a diversidade racial e cultural fragiliza os processos de aprendizagem e legitima, de forma silenciosa, um projeto pedagógico excludente. Em vez de se configurar como espaço de escuta, reconhecimento e valorização da diversidade, a escola frequentemente reproduz estigmas sociais e raciais que atravessam a vida das crianças negras, naturalizando formas sutis e persistentes de violência simbólica e epistemológica que impactam suas trajetórias escolares e subjetivas.

Diante desse quadro, a invisibilização da diversidade étnico-racial no espaço escolar compromete a formação identitária de estudantes negros e negras, reforça sentimentos de não pertencimento e desvaloriza suas vivências. Para além de ações normativas, faz-se necessário tensionar os currículos hegemônicos por meio de práticas educativas que articulem leitura, escuta e expressão corporal como dispositivos formativos potentes. Sob essa perspectiva, os estudos culturais em educação, com ênfase na pedagogia da diferença e nos referenciais das epistemologias pós-críticas, oferecem subsídios para repensar a escola como território de disputa simbólica, (re)existência e produção de subjetividades (Larrosa, 2017).

Assim, este estudo tem como objetivo relatar uma experiência pedagógica interdisciplinar com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, no âmbito do componente curricular Vivências em Linguagens, previsto na matriz curricular do Ensino Fundamental em Tempo Integral (IFTI) de Minas Gerais (Minas, 2024). Esse componente articula práticas de leitura, expressão verbal, corporal, visual e musical, como formas de construção de sentidos linguísticos, assim como a valorização de habilidades pessoais e coletivas (Minas, 2023).

Por fim, a proposta visa à valorização e à celebração das infâncias negras por meio de práticas interseccionais e antirracistas que articulam literatura infantil, corporeidade e escuta como linguagens formativas de resistência, expressão e afirmação identitária no contexto escolar. A noção de interseccionalidade é mobilizada, neste estudo, como chave de leitura que articula raça, território, condição social e corporeidade na análise das experiências escolares.

Práticas antirracistas e literatura infantil: mediação de leitura e valorização da diversidade

A experiência pedagógica relatada neste estudo foi desenvolvida em uma escola pública estadual localizada no nordeste de Minas Gerais, junto a uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI), com apoio direto de estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em tempo parcial. A turma, composta majoritariamente por crianças negras oriundas de territórios periféricos, apresenta trajetórias escolares e de vida marcadas por múltiplas formas de vulnerabilidade social e exclusão histórica.

Além disso, muitas dessas crianças encontram-se em situação de afastamento de suas famílias consanguíneas, sob tutela institucional ou acolhidas por famílias substitutas. Parte expressiva do grupo apresenta históricos de negligência e abandono afetivo, elementos que atravessam a experiência escolar e evidenciam o entrelaçamento entre desigualdade social, racialização e infância (Abramowicz; Gomes, 2017).

Diante desse cenário, essas condições estruturais impactam diretamente as dinâmicas escolares, com recorrentes manifestações comportamentais de inquietação, retraimento, baixa autoestima, dificuldades de socialização, episódios de bullying entre pares e defasagens acentuadas nos processos de alfabetização, leitura e escrita. Tais expressões, compreendidas como sintomas sociais que revelam as marcas da exclusão, evidenciam a necessidade de uma escuta pedagógica sensível e intervenções situadas (Skliar, 2003; Hooks, 2013), além de problematizarem interpretações corriqueiras que as reduzem a desvios individuais e indisciplina.

Nessa perspectiva, o relato de experiência apresentado configura-se como uma intervenção de natureza ético-estética, orientada pela reconstrução de vínculos, pela escuta sensível e pela afirmação das infâncias negras em suas dimensões culturais, afetivas e subjetivas. A proposta mobiliza a literatura infantil como dispositivo central de mediação e reconhece a potência estética e simbólica de obras que tematizam a diversidade, em articulação com práticas de releitura, dança e manifestações corporais. Esses recursos

constituem linguagens expressivas que ampliam os modos de significação e possibilitam às crianças experiências de reconhecimento, pertencimento e produção de sentidos por meio do corpo, do gesto e da imaginação.

Nesse sentido, a sequência de ações articulou leitura, expressão corporal e produção de sentidos como dispositivos de subjetivação e reconhecimento, sendo concebida em perspectiva pós-crítica, em diálogo com abordagens decoloniais e com a análise do discurso da infância. Desse modo, o planejamento metodológico fundamentou-se em três eixos integradores: escuta, expressão e performance pedagógica, compreendidos como dimensões interdependentes da experiência formativa. Por essa razão, a proposta foi construída de modo colaborativo por docentes dos componentes curriculares de Vivências em Linguagens, Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e História, sendo desenvolvida ao longo de um ano letivo, em consonância com os princípios da educação integral e dos direitos de aprendizagem (Brasil, 2017; Minas Gerais, 2018).

Nesse contexto, a etapa inicial foi dedicada à realização de rodas de leitura mediadas, com destaque para as obras *Diversidade*, de Belinky (2003), e *O Pequeno Príncipe Preto*, de França (2020). A escolha dessas narrativas deu-se por sua potência simbólica na afirmação positiva das infâncias negras, em contraposição ao apagamento cultural e à invisibilização sistemática promovida pelos currículos hegemônicos (Gonzalez, 2020; Silva, 2007). As mediações foram intencionalmente conduzidas a partir da escuta situada, da valorização da oralidade e de deslocamentos identitários.

Figura 1: Trabalho com a obra *Diversidade* na biblioteca da escola



Fonte: arquivo dos autores (2025).

Sob essa ótica, a leitura mobilizou expressões entre os(as) estudantes, como: “tia, você falou essa palavra aí, gordofobia e ele aqui fica me chamando de gordo; fala de novo que não pode, pois não gosto disso” (Aluno L, 2025). Por sua vez, a releitura suscitou curiosidade e produções que extrapolaram o texto, evidenciadas na afirmação: “vou fazer uma plaquinha e carregar no pescoço dizendo que ser gordo não é defeito, mas é feio fazer o colega ficar triste porque é negro e gordo” (Aluno M, 2025).

A escuta sensível às falas das crianças após a leitura do livro *Diversidade: ênfase no respeito às diferenças*, revelou o quanto o ambiente escolar ainda reproduz hierarquizações que atravessam o corpo e o pertencimento dos sujeitos. Assim, quando um(a) estudante verbaliza sua dor ao ser chamado(a) de “gordo” e outro(a) propõe, de forma criativa, carregar no pescoço uma plaquinha para reafirmar que “ser gordo não é defeito”, emergem vozes que denunciam a sobreposição de violências silenciosas, muitas vezes naturalizadas no cotidiano.

Nesse sentido, essas manifestações refletem o entrecruzamento de marcadores sociais como raça e corporalidade, os quais se articulam de forma interseccional (Crenshaw, 2002), gerando múltiplas formas de exclusão. Ao reconhecer e acolher tais expressões, a escola amplia sua potência formativa, deslocando o currículo prescrito em direção a um currículo vivido, que permite aos sujeitos nomearem suas dores, produzirem sentidos e afirmarem suas identidades.

Nesse contexto, o aluno M explicita marcas historicamente invisibilizadas que o fazem experimentar os efeitos do racismo estrutural, frequentemente reproduzido em falas socialmente naturalizadas como inocentes, mas que operam na articulação entre raça, corpo e pertencimento, dinâmica já problematizada por Gonzalez (2020), ao analisar a produção de desigualdades no contexto da colonialidade brasileira.

Desse modo, essa escuta atenta aos atravessamentos entre raça, aparência física e afetos infantis desdobrou-se em práticas pedagógicas significativas, como a leitura e a problematização do livro *O Pequeno Príncipe Preto* (França, 2020), cujo protagonismo negro resgatou sentidos de ancestralidade, autoestima e pertença entre os estudantes.

Nessa perspectiva, a roda de conversa, registrada na fotografia inserida a seguir, configurou-se como espaço-tempo de partilha de memórias, percepções e insurgências miúdas, em que cada fala reiterava a potência da representação simbólica no processo de formação identitária. Ao deslocar o olhar das narrativas colonizadoras para o reconhecimento de trajetórias negras, o trabalho docente reencantou o cotidiano escolar e possibilitou o entrelaçamento entre a leitura literária e as vivências concretas das infâncias racializadas.

Figura 2: Trabalho com o livro: *O Pequeno Príncipe Preto*



Fonte: Arquivo dos autores (2025).

Nas práticas educativas voltadas à valorização da negritude, o trabalho com o livro *O Pequeno Príncipe Preto* permitiu que as crianças se vissem representadas por um protagonista negro, ressignificando, assim, suas próprias estéticas e subjetividades. Tal processo, conforme aponta Gonzalez (2020), opera como um deslocamento significativo na produção da identidade negra, historicamente silenciada e marginalizada pelas narrativas dominantes.

Sob essa ótica, a proposta de engajamento com textos que promovem o protagonismo negro ressoa com a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução CNE/CP Nº 1/2004). Esses dispositivos legais orientam o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira, posicionando a valorização da estética negra como dimensão indispensável para a afirmação e o fortalecimento identitário no ambiente escolar.

Contudo, embora a legislação estabeleça a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial das redes de ensino e as diretrizes normativas enfatizem a valorização das culturas afro-brasileiras e da identidade negra, observa-se, frequentemente, uma implementação superficial nas práticas pedagógicas. Tal cenário é marcado por um cumprimento apenas formalista dos dispositivos legais, carecendo de um compromisso efetivo com processos formativos que sejam capazes de produzir, de fato, reconfigurações no espaço escolar.

Por esse ponto de vista, Crenshaw (2002) argumenta que, ao tratar as questões raciais e de gênero de forma isolada ou superficial, a educação negligencia as interseccionalidades presentes na experiência dos sujeitos. Isso ocorre, por exemplo, quando se valoriza apenas uma dimensão da identidade, como a cultural ou a histórica, sem considerar seu entrelaçamento com o racismo estrutural e a violência simbólica.

Essa lacuna teórica e prática reflete-se na análise das falas dos(as) estudantes. O relato do aluno M, que identificou tanto as marcas de exclusão racial quanto as expressões de pertencimento, evidencia as tensões entre a formalidade da normatização educacional e as práticas concretas de discriminação. Tal desconexão entre as normas e a realidade vivida pelos(as) estudantes exige uma postura pedagógica mais profunda, que, ao invés de se restringir ao legalismo, abra espaço para a crítica constante e a construção de um currículo inclusivo e transformador, como propõe Gonzalez (2020).

Para viabilizar tais reflexões, as rodas de leitura foram conduzidas com base em perguntas provocadoras, formuladas a partir de uma escuta situada e comprometida com o tensionamento dos silenciamentos que atravessam a infância negra. Sendo assim, as leituras extrapolaram a dimensão técnica da decodificação textual, abrindo espaço para a emergência de narrativas autorais, para a partilha de afetos e para a elaboração de experiências silenciadas no cotidiano escolar. As questões desencadearam dispositivos ético-estéticos que impulsionaram a elaboração simbólica e o deslocamento identitário dos(as) estudantes, conforme sintetizado no Quadro 1.0.

Quadro 1.0 – Questões provocadoras utilizadas nas rodas de leitura, conversa e escuta

Eixo de sentido	Questão disparadora
Estética e normatividade	Quem decide o que é bonito?
Representatividade e identidade	Pessoas negras também podem ser príncipes?
Inclusão e pertencimento	Você se sente representado(a) nos livros e na escola?
Ancestralidade e corporeidade	O que o seu cabelo, sua pele e sua história dizem sobre você?
Memória e resistência	Você já teve vontade de mudar algo em si para ser aceito(a)? Por quê?
Silenciamento e escuta	Que histórias sobre você nunca foram contadas na escola?

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na mediação das rodas de leitura (2025).

As provocações apresentadas no quadro 1.0 atuaram como dispositivos pedagógicos capazes de catalisar processos de escuta, reflexão e deslocamento identitário. Mais do que perguntas, constituíram-se como mediações ético-estéticas que mobilizaram os(as) estudantes a nomearem experiências de exclusão, silenciamento, resistência e (re)existência. Exemplo disso é o relato da aluna M: “Tia, no livro ele viaja, encontra pessoas diferentes e ele não quer mudar quem ele é. Eu achei isso muito bonito, pois às vezes parece que a gente tem que ser diferente, arrumar muito, mudar o cabelo para ter mais amigos” (Aluna M, 2025).

Ao convocarem temas como vivência, corporeidade, ancestralidade e pertencimento, as questões provocadoras contribuíram para a elaboração de sentidos subjetivos, tensionaram os limites do currículo prescrito e ativaram processos formativos baseados na escuta sensível, no afeto e na legitimação da diferença (Skliar, 2003; Larrosa, 2017).

Em um segundo momento, as reflexões elaboradas foram traduzidas em produções autorais expressas em múltiplas linguagens: textos, ilustrações, cartazes e encenações teatrais. Tais produções materializaram estéticas e narrativas frequentemente invisibilizadas no cotidiano escolar, conferindo às crianças centralidade nas práticas pedagógicas e reposicionando-as como protagonistas de seus próprios saberes e sentidos. O espaço escolar, tradicionalmente regulado por discursos normalizadores, foi assim ressignificado como território de criação, expressão e reconhecimento da diversidade (Silva, 2007).

Como desdobramento performativo da experiência, os(as) estudantes participantes construíram coletivamente uma coreografia que evocou, corporalmente, os sentidos mobilizados ao longo da sequência formativa. A música *Eu sou*, de Washington Duarte, foi escolhida pela densidade simbólica e epistêmica de sua composição, cujas temáticas relacionadas à ancestralidade, espiritualidade, violência e resistência preta, ressoam com as dimensões vivenciadas por sujeitos historicamente marginalizados.

Figura 3: Apresentação de coreografia e expressão corporal com cartazes



Fonte: Arquivo dos autores (2025).

A escuta da música foi mediada por uma leitura poética e pela interpretação coletiva, culminando na produção de coreografia e cartazes com dizeres como: “Ser quem eu sou é o

meu maior ato de coragem”, “Voz e dignidade”, “Reparação histórica é o que precisamos” e “Somos o grito de quem foi silenciado”. Tais elementos foram integrados à performance como forma de reinscrição estética e política do corpo negro no espaço escolar (Hooks, 2013; Santos, 2020).

As coreografias, mediadas pelas professoras de Artes e de Língua Portuguesa, incorporaram gestos, ritmos e signos corporais criados pelos(as) próprios(as) estudantes, em diálogo direto com a música e as obras literárias trabalhadas. Elementos como trancinhas, turbantes, expressões de orgulho racial e movimentos inspirados em linguagens urbanas e periféricas foram integrados com intencionalidade estética, sensível e política.

A exposição da proposta ocorreu em uma apresentação pública, entendida como uma performance pedagógica de resistência e (re)existência. Nela, os corpos afirmaram-se como territórios de enunciação de saberes e memórias historicamente silenciadas pelo currículo tradicional (Collins; Bilge, 2021). Tal perspectiva articula-se à concepção de Foucault (2019), para quem o corpo, embora atravessado por relações de poder e utilizado como lugar estratégico de inscrição de normas, constitui-se também como território de resistência e subversão.

Ao término da experiência, observou-se um reposicionamento simbólico dos estudantes frente ao espaço escolar. Crianças anteriormente estigmatizadas como “indisciplinadas” ou “desmotivadas” passaram a demonstrar engajamento ativo, revelando que, com frequência, comportamentos interpretados como resistência à norma expressam, em última análise, uma demanda por escuta, visibilidade e pertencimento. A proposta operou, portanto, na ampliação dos repertórios culturais e identitários dos e das estudantes, evidenciando o potencial formativo da arte, da leitura e da escuta situada como dispositivos de reencantamento pedagógico (Larrosa, 2017). Nesse processo, a escola foi reinscrita como espaço de insurgência, reconhecimento e afirmação das infâncias negras.

Método e resultados

A pesquisa configura-se como um relato de experiência de natureza qualitativa e situada, ancorado na perspectiva pós-crítica, com ênfase na análise reflexiva de práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto escolar público de tempo integral. As ações foram estruturadas a partir de rodas de leitura mediadas, pautadas em obras da literatura infantil com protagonismo negro e abordagens da diversidade. Tais atividades articularam-se a práticas

interdisciplinares de releitura estética, à dança como expressão corporal, e à produção simbólica dos e das estudantes.

Neste estudo, a perspectiva pós-crítica orienta a leitura das práticas pedagógicas como espaços de produção de sentidos, processos de subjetivação e disputas simbólicas em torno do conhecimento e do currículo. O diálogo com lentes decoloniais contribui para problematizar legados coloniais, hierarquias epistêmicas e formas naturalizadas de invisibilização cultural ainda operantes na escola, tensionando, assim, a centralidade de referências eurocêntricas nas experiências formativas.

A mediação pedagógica ocorreu de forma intencional e problematizadora, orientada por questões disparadoras, pela escuta ativa e pela construção dialógica de sentidos. Buscou-se, com isso, deslocar leituras naturalizadas e ampliar os repertórios interpretativos sobre pertencimento, identidade e relações étnico-raciais. Os registros analíticos foram produzidos com base nas interações, nas produções discentes e nas observações pedagógicas sistematizadas ao longo do processo, elementos compreendidos como indícios de ressignificação simbólica e formativa no espaço escolar.

Nesse panorama, a prática pedagógica alicerçou-se na escuta das infâncias negras e na valorização de suas existências por meio da articulação entre literatura infantil, práticas corporais e expressões artísticas de denúncia e afirmação identitária. A proposta partiu da leitura do livro *Diversidade* (Belinky, 2003), cuja linguagem acessível e sensível foi estrategicamente escolhida em função da realidade da turma: estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental em processo de alfabetização. A obra permitiu trabalhar o reconhecimento das diferenças de forma afirmativa, sem reforçar estereótipos, favorecendo a construção de um vocabulário afetivo e ético para nomear as violências simbólicas vividas cotidianamente.

Na sequência, o livro *O Pequeno Príncipe Preto* (França, 2020) foi mobilizado como um instrumento de deslocamento das narrativas hegemônicas, ao apresentar um protagonista negro em posição de centralidade, beleza e potência. Ao romper com a lógica da branquitude, ainda predominante em grande parte da literatura infantil, o livro abriu espaço para que os e as estudantes refletissem sobre pertencimento, representatividade e as formas como seus corpos e histórias são (in)visibilizados nos contextos escolares. A partir das discussões surgidas na roda de conversa, emergiram memórias, dores e resistências que, ao serem compartilhadas, foram ressignificadas como potência coletiva.

Para consolidar a experiência, foi escolhida a música *Eu sou*, de Washington Duarte, cuja letra potente e simbólica evoca afirmações identitárias, a denúncia das violências e a

celebração da ancestralidade. Devido aos trechos que abordam a morte e a dor histórica do povo negro, a escuta foi cuidadosamente mediada, respeitando os afetos e os limites da faixa etária dos e das estudantes. O trabalho expandiu-se por meio da criação coletiva de uma coreografia, apresentada por toda a turma no pátio da escola como uma performance de autoria e resistência. A dança, nesse contexto, operou como linguagem formativa e de (re)existência, inscrevendo os corpos infantojuvenis no espaço escolar com marcas de presença e dignidade.

Essa composição metodológica entre literatura acessível, representatividade negra e expressão corporal antirracista permitiu tensionar as tramas da interseccionalidade (Gonzalez, 2020), revelando como raça, corpo, estética, gênero e classe imbricam-se nas experiências de exclusão e nos movimentos de reinvenção das juventudes negras. O currículo, neste caso, não se limita ao prescrito, mas se torna espaço de reinvenção sensível e política da escola, abrindo possibilidades para que vozes historicamente silenciadas narrem, dancem e cantem seus próprios mundos.

Os resultados da experiência evidenciaram deslocamentos significativos no engajamento pedagógico, na ampliação dos repertórios simbólicos e na construção identitária de estudantes negros e negras, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidade social. Esses achados dialogam com a literatura que aponta a urgência de uma pedagogia comprometida com o acolhimento da diferença e com a desconstrução de currículos eurocentrados, ainda predominantes nas escolas brasileiras (Abramowicz; Gomes, 2017; Gonzalez, 2020). A presença de protagonistas negros(as) em obras literárias, como *O Pequeno Príncipe Preto* (França, 2020), favoreceu o reconhecimento identitário dos(as) estudantes, possibilitando sua representação positiva em materiais escolares, uma ruptura significativa diante da invisibilidade histórica que permeia os conteúdos curriculares.

O impacto das rodas de leitura e das discussões mediadas manifestou-se de forma expressiva tanto nas falas espontâneas quanto nas produções textuais e visuais das crianças. A emergência de relatos sobre experiências de racismo, exclusão estética e silenciamento corrobora a tese de Gonzalez (2020), de que o racismo, no contexto brasileiro, opera por meio de mecanismos simbólicos sutis, porém profundamente estruturantes da experiência escolar negra.

As reflexões acerca do fenótipo, especificamente sobre a cor da pele e as texturas capilares, e da identidade étnico-racial promoveram, na percepção dos(as) próprios(as) estudantes, um rompimento com o silêncio institucional, fomentando a valorização de suas

corporeidades. Nesse cenário, as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da proposta dialogaram com as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Referência de Minas Gerais para o EFTI, conforme sintetizado no Quadro 2.0:

Quadro 2.0 – Descritores e habilidades desenvolvidas na experiência pedagógica

Componente Curricular	Descritores Trabalhados (adaptados da BNCC e do Currículo de Minas Gerais – Ensino Fundamental em Tempo Integral)
Vivências em Linguagens	Participar de práticas integradoras que promovam a escuta, a autoria e a valorização da diversidade cultural, étnico-racial e de gênero. Utilizar diferentes linguagens (corporal, artística, literária e visual) como formas de expressão, comunicação e produção de sentidos no território escolar.
Língua Portuguesa	(EF15LP05) Identificar o tema de um texto, formulando hipóteses e inferências com base em elementos explícitos e implícitos. (EF06LP10) Produzir, revisar e editar textos orais e escritos em processos de autoria compartilhada ou individual, considerando o tema, os interlocutores e a finalidade.
Artes	(EF69AR24) Explorar elementos da cultura afro-brasileira e indígena em criações artísticas e performances. (EF69AR17) Experimentar diferentes linguagens corporais e artísticas como forma de expressão de si e do outro.
Educação Física	(EF69EF08) Reconhecer e valorizar as manifestações da cultura corporal afro-brasileira, como danças populares. (EF69EF12) Utilizar a dança como meio de expressão de emoções, identidades e pertencimentos.
História	(EF06HI08) Compreender a contribuição das populações africanas e afrodescendentes para a formação cultural brasileira. (EF06HI10) Problematicar as relações de poder e desigualdade a partir de diferentes grupos sociais.

Fonte: Adaptado da BNCC (BRASIL, 2017) e no Currículo Referência de Minas Gerais – Ensino Fundamental em Tempo Integral (SEE/MG, 2018)

A sistematização apresentada evidencia que o componente curricular “Vivências em Linguagens”, previsto na matriz curricular da Educação em Tempo Integral (EFTI) do Estado de Minas Gerais como uma atividade integradora, assumiu papel central na proposta pedagógica, extrapolando sua função complementar para constituir-se como o eixo articulador da experiência formativa. A possibilidade de integrar múltiplas linguagens (corporal, literária, visual e simbólica) viabilizou práticas que promoveram a escuta ativa, a autoria e a valorização das identidades estudantis, em consonância com os princípios da pedagogia da diferença (Skliar, 2003; Silva, 2007).

Nesse sentido, a proposta permitiu que os(as) estudantes expressassem suas experiências subjetivas por meio da arte, da oralidade e do movimento, acionando sentidos educativos que ultrapassam as fronteiras disciplinares tradicionais. Nesse processo, a subjetividade foi compreendida como um campo de produção social e política, o que reforça

as concepções pós-críticas de currículo como prática discursiva e performativa (Larrosa, 2017).

No campo da Língua Portuguesa, a mediação da literatura infantil por meio das obras *Diversidade* (Belinky, 2003) e *O Pequeno Príncipe Preto* (França, 2020) fomentaram a produção de textos autorais atravessados por experiências de reconhecimento, resistência e afirmação identitária. As rodas de conversa, estruturadas com base em perguntas geradoras e escuta situada, favoreceram a constituição da linguagem como prática política, promotora de autoria e agência subjetiva (Larrosa, 2017; Hooks, 2013).

As atividades desenvolvidas no componente de Artes, como a confecção de cartazes, desenhos e criações visuais, mobilizaram símbolos da cultura afro-brasileira, a exemplo da estética capilar negra, dos turbantes e de gestos cotidianos, ressignificando-os como linguagem estética e política. Tais expressões contribuíram para transformar o espaço escolar em território de criação e (re)existência, em coerência com uma pedagogia que valoriza as estéticas negras, a escuta sensível e o reconhecimento de saberes historicamente silenciados (Abramowicz; Gomes, 2017; Gonzalez, 2020).

No campo da Educação Física, a dança foi mobilizada como linguagem pedagógica sensível e relacional, conectando os(as) estudantes aos seus territórios afetivos e às memórias corporais. Os movimentos coreográficos, construídos a partir da escuta da canção *Eu sou*, de Washington Duarte, revelaram apropriações críticas da cultura corporal negra e de expressões periféricas. O corpo, historicamente disciplinado pela lógica escolar, passou a ser compreendido como suporte legítimo de conhecimento, emoção e pertencimento.

Simultaneamente, a experiência curricular desenvolvida no componente História possibilitou o reconhecimento das contribuições das populações negras à formação sociocultural brasileira, promovendo a problematização das desigualdades raciais que atravessam as trajetórias de vida dos(as) estudantes. A articulação entre leitura, corporeidade e memória viabilizou o exercício de uma consciência histórica crítica, confrontando os silenciamentos impostos por currículos que tendem a excluir narrativas subalternizadas. Essa abordagem está em consonância com as proposições de Collins e Bilge (2021), que ressaltam a centralidade da interseccionalidade como lente analítica para compreender como as opressões estruturais moldam experiências escolares e demandas por justiça epistêmica.

Mais do que o simples cumprimento de habilidades prescritas pelos documentos normativos, a experiência constituiu uma prática de reconstrução curricular pautada na escuta ativa das infâncias negras. Nessa direção, ativou-se uma pedagogia da diferença, valorativa da

justiça epistêmica, do reconhecimento e da (re)existência como fundamentos formativos centrais (Skliar, 2003).

A articulação entre os componentes curriculares e as práticas pedagógicas de caráter interseccional possibilitou a constituição de processos de aprendizagem situados, éticos e sensíveis, nos quais se afirmam os corpos, as narrativas e os repertórios culturais dos(as) estudantes como dimensões legítimas de produção de conhecimento. Nesse horizonte, a aprendizagem desloca-se de uma lógica meramente transmissiva para assumir contornos mais implicados com as experiências e os modos de existência dos sujeitos no espaço escolar.

A dimensão performativa da proposta evidencia-se, de modo mais incisivo, nas oficinas de dança e na elaboração da coreografia, espaços em que as relações pedagógicas são tensionadas e reconfiguradas a partir da centralidade do corpo. Nessa matriz analítica, o corpo deixa de ser reduzido a um objeto de disciplinamento, passando a operar como instância enunciativa de saberes, em diálogo com as problematizações de Foucault (2014). Ao mesmo tempo, a experiência formativa ganha densidade ao ser atravessada por sentidos e vivências que escapam à lógica instrumental, aproximando-se da compreensão de experiência desenvolvida por Larrosa (2017).

Durante essas oficinas, estudantes que antes eram rotulados(as) como “inquietos(as)” ou “desinteressados(as)” passaram a demonstrar envolvimento ativo, revelando que a indisciplina, muitas vezes, expressa a ausência de escuta e reconhecimento. A linguagem corporal, frequentemente desconsiderada como forma legítima de conhecimento, mostrou-se um potente dispositivo de subjetivação e inclusão, conforme já defendido por autores que denunciam o logocentrismo escolar e a hierarquização dos saberes (Larrosa, 2017; Hooks, 2013).

A escolha da música *Eu sou*, de Washington Duarte, constituiu-se como um ato de afirmação epistêmica e política, ao trazer para o centro do processo pedagógico, temáticas como ancestralidade, espiritualidade e dor social, dimensões historicamente ausentes da cultura escolar. A leitura poética da letra e sua interpretação coletiva funcionaram como dispositivos de elaboração simbólica das vivências das crianças, evidenciando a pedagogia como uma prática ética, estética e insurgente diante das múltiplas formas de desumanização (Santos, 2020; Hooks, 2013).

Além disso, é necessário compreender que tais desigualdades não se sustentam apenas em práticas discursivas contemporâneas, mas se enraízam na colonialidade do poder (Quijano, 2000), que articula raça, trabalho e dominação epistêmica como heranças estruturantes da

modernidade. Nessa mesma direção, a colonialidade de gênero (Lugones, 2008) revela a inseparabilidade entre raça, gênero e classe como eixos constitutivos das hierarquias sociais, tensionando os limites de políticas educacionais que negligenciam o enfrentamento simultâneo dessas dimensões. Essa chave de leitura amplia a análise pós-crítica e interseccional, preparando o terreno para pensar, com Walsh (2009), uma pedagogia decolonial voltada à formação docente e à produção de práticas antirracistas.

A ausência de políticas institucionais consistentes de formação continuada voltada ao enfrentamento das desigualdades raciais, de gênero e classe compromete a continuidade e a ampliação de práticas como esta. Tal cenário reforça a análise de Walsh (2009), para quem a formação docente, quando situada na perspectiva decolonial, constitui-se como prática insurgente, capaz de desestabilizar o eurocentrismo curricular e instaurar modos outros de produzir conhecimento e reconhecimento das diferenças.

Contudo, a proposta apontou caminhos possíveis para a construção de um currículo contra-hegemônico, afetivamente situado e politicamente comprometido com a equidade. A performance coreográfica final sintetizou os sentidos produzidos ao longo do percurso formativo e ressignificou o espaço escolar como um território de (re)existência e insurgência. Nessa direção, a experiência corrobora os estudos de Collins e Bilge (2021) e Hooks (2013), ao demonstrar que práticas pedagógicas interseccionais, fundamentadas na escuta, na corporeidade e na legitimação de saberes plurais, podem promover deslocamentos efetivos em direção a uma educação crítica, antirracista e comprometida com a dignidade das infâncias negras.

Considerações finais

Em última análise, a experiência pedagógica apresentada evidenciou que práticas interseccionais e antirracistas, quando articuladas à leitura, à escuta sensível e à expressão corporal, constituem dispositivos formativos potentes na construção de uma educação comprometida com a equidade e o reconhecimento da diversidade. A proposta possibilitou o fortalecimento do pertencimento escolar de estudantes negros e negras e a valorização de suas estéticas, memórias, trajetórias e identidades, historicamente marginalizadas no currículo escolar tradicional. O uso de obras literárias com referências positivas da negritude, e da canção *Eu sou*, de Washington Duarte, operou como catalisador de deslocamentos subjetivos,

promovendo o rompimento de silêncios e a legitimação de modos plurais de ser, agir e estar no mundo.

O percurso metodológico baseado na escuta situada revelou-se eficaz na construção de um ambiente pedagógico sensível, acolhedor e formativamente potente. Ao se reconhecerem nos conteúdos escolares e nas práticas propostas, as crianças passaram a produzir sentidos autorais sobre si e sobre o contexto que habitam, mobilizaram afetos, narrativas e repertórios historicamente silenciados.

Contudo, a experiência também expôs limites estruturais. A ausência de políticas institucionais contínuas de formação docente voltadas à educação das relações étnico-raciais ainda representa um entrave à consolidação de práticas antirracistas no cotidiano escolar. A proposta, embora potente, depende, em grande medida, do engajamento individual e da articulação coletiva de educadoras(es) comprometidas(os), fator que a torna vulnerável à descontinuidade.

Diante disso, ressalta-se a urgência de políticas públicas que institucionalizem ações pedagógicas antirracistas e assegurem a formação crítica de professoras(es) para o enfrentamento das desigualdades raciais, de gênero e classe. Como desdobramento futuro, recomenda-se a ampliação da abordagem para diferentes turmas e etapas da Educação Básica, bem como a realização de estudos que investiguem, de forma longitudinal, os efeitos dessas práticas na trajetória escolar, subjetiva e comunitária das infâncias negras.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BELINKY, Tatiana. **Diversidade**. Ilustrações de Gilles Eduar. São Paulo: FTD, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2025.

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", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 de nov. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mai. 2025.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-102, jul./dez. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.084**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/5084-24-r-Republicacao.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ementas das atividades integradoras do Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI)**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023. Disponível em: http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0. Acesso em: 10 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 30 set. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 107-130.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia da diferença:** o que é ser um professor da diferença? Porto Alegre: Mediação, 2003.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad:** luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala, 2009.

Recebido: janeiro/2026.

Aprovado: maio/2026.

Publicado: junho/2026.