

O ponto a ponto de uma costura antirracista: Literatura negra e arte na escola

The stitch by stitch of an antiracist weaving: Black literature and art at school

DOI: <https://doi.org/10.5965/235809252912025e0005>

Viviane Diehl¹

Orcid: 0000-0002-2042-1393

Izandra Alves²

Orcid: 0000-0002-6063-3753

Ivanize Christiane Nascimento Honorato³

Orcid: 0009-0004-8266-6363

Recebido: 26/09/2024

Aprovado: 06/12/2025

Publicado: 23/12/2025

¹ Artista, pesquisadora e docente. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Feliz como docente, da área de Arte/Cerâmica, é pesquisadora e extensionista. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3362993760927367>. E-mail: viviane.diehl@feliz.ifrs.edu.br.

² Doutora em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Feliz. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2162221571302635>. E-mail: izandra.alves@feliz.ifrs.edu.br

³ Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Feliz e na Rede Municipal de Porto Alegre, RS. E-mail: ivanize.honorato@feliz.ifrs.edu.br.

Resumo

Por ser a escola um espaço de acolhimento, torna-se necessário o trabalho a partir das culturas silenciadas. Assim, este artigo propõe a reflexão acerca de uma experiência de leitura e arte, numa perspectiva decolonial, a partir de percursos propositivos antirracistas. Tendo por corpus a obra "O avesso da pele", de Jeferson Tenório, e a conversa com o grupo de matriz africana que visitou a instituição, os estudantes teceram um bordado que dialoga com a arte ancestral do fiar. A trama no pano deixa à mostra a palavra que querem, metaforicamente, preservar no avesso: uma veste transparente que abriga os bordados. A experiência estética provocou o debate acerca do colonialismo que reverbera em práticas pedagógicas. Para além do cumprimento da lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, urge uma educação antirracista que dialogue com distintos componentes curriculares em prol de uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Literatura. Arte. Cultura afro-brasileira. Processos estético-educativos. Educação antirracista.

Abstract

Considering the school as an important space that embraces differences, it is essential to engage with cultures that have been silenced. Therefore, this article proposes a reflection on an experience of reading and art from a decolonial perspective, from anti-racist propositional paths. Through our reading of O Averso da Pele by Jeferson Tenório and discussions with a group of African origin that visited the institution, our students created an embroidery that resonates with the ancestral art of spinning. The weave crafted on the cloth preserves the word they wish metaphorically to express on its reverse side: a transparent garment that embraces the embroidery. The aesthetic experience provoked the debate on colonialism that reverberates in pedagogical practices. Beyond fulfilling Brazilian Law 10.639/2003, which mandates the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture, there is an urgent need for anti-racist education that engages with various curricular components to foster a fairer society.

Keywords: Literature. Art. Afro-brazilian culture. Aesthetic-educational processes. Anti-racist education.

Introdução

A escola enquanto organização social tem por princípio ser um espaço democrático, de acolhimento, de encontro, de desenvolvimento de habilidades e de partilha de experiências. Por conta das múltiplas relações com a sociedade/comunidade em que está inserida e por envolver um contexto político-social amplo, ela revela-se uma instituição complexa e, cada vez mais, extrapola a relação ensino-aprendizagem. Dessa forma, vê-se instaurada a necessidade de que este lugar se abra à discussão de temas que ainda são pouco explorados em sua complexidade. Entre eles está a educação antirracista. Nesse contexto, ao tomarmos como pressuposto a Lei n.º 10.639 (BRASIL, 2003), modificada pela Lei n.º 11.645 (BRASIL, 2008), que torna obrigatório o ensino escolar da Cultura e da História Afro-brasileira, africana e também indígena, cabe discutirmos acerca da sua indubitabilidade nas instituições de ensino. Vinte anos nos separam da criação da lei que, mesmo tendo sido reformulada, ainda pouco se vê de trabalho efetivo para sua plena aplicabilidade. Quais seriam os motivos dessa não efetivação? Por que as instituições de ensino ainda relutam em abrir-se a essas discussões? Seria, talvez, porque nós, os professores, recebemos uma educação embasada no eurocentrismo e somos, portanto, produto de concepções que nos levam a reproduzir preconceitos? Ou então, não nos percebemos capazes de proporcionar/conduzir esta abordagem?

Para além da força da lei, trabalhar esses temas na escola é importante porque contribui para o resgate da história cultural da população negra que desde sempre não se vê representada em livros didáticos ou em textos literários que a coloque como protagonista, por exemplo. A educação antirracista traz para as crianças pretas, que integram mais de 50% da população brasileira, novas perspectivas de aprendizados por meio da expansão de referenciais que são importantes para a construção e afirmação de sua personalidade. No que diz respeito a todas as crianças, independentemente de cor de pele, traço étnico-racial ou referência cultural, a convivência com a diversidade contribui para a criação de uma sociedade diversa, plural e consciente, que seja capaz de contribuir para a formação de cidadãos éticos, respeitosos e críticos.

Qual é, então, levando em consideração esse contexto, o lugar da literatura negra na escola? Por sabermos que o ensino da literatura durante longo período esteve ancorado em um projeto que, conforme teoriza Ginzburg (2004), privilegia o cânone que, por sua vez, é branco, machista, elitista e heterossexual, temos a resposta para essa pergunta: não tem recebido o merecido espaço, ainda, infelizmente. Assim, pelo fato de estarem distanciados do cânone que compõe os currículos escolares, as obras e os autores de literaturas

Afro-brasileira e Africana não são conhecidos dos professores, suas obras não chegam até eles e, por conta disso, não fazem parte do planejamento de suas aulas e nem compõem o acervo trabalhado.

Nesse sentido, por acreditar na urgência e na necessidade de trazer a cultura antirracista para a escola, este artigo traz experiências de ensino em diálogo com a pesquisa⁴ e a extensão⁵ que colocam a literatura negra e os fazeres artísticos no centro do debate. As instituições públicas federais de ensino possuem o compromisso com a política de implementação e execução de ações afirmativas que garantam a inclusão e a permanência das minorias no acesso à educação de qualidade (Ribeiro, 2019). Assim, abordar as culturas africana e afro-brasileira na escola contribui para uma educação emancipatória que auxilia no enfrentamento ao racismo não só no âmbito escolar, como também no social, pois as práticas pedagógicas antirracistas extrapolam muros através das ações de pesquisa e de extensão sobre o tema. Assim, trazer para a escola, através da literatura, e das tramas com a arte, os saberes ancestrais do povo negro e a cultura religiosa do candomblé, por exemplo, é dar voz aos silenciados; é, portanto, uma forma de decolonizar.

Nesse sentido, nos propomos a discutir *O avesso da pele*, de Jéferson Tenório (2020) sob a perspectiva decolonial (Gomes, 2019) que afirma ser urgente que negros e negras falem por si, que sejam protagonistas de suas próprias histórias e narradores de suas vivências. Assim, acreditamos ser capazes de contribuir para a formação das identidades dos/as estudantes negros e negras, além de apontar para a desconstrução de saberes e dogmas eurocêntricos imbricados em nossa constituição acadêmica, tanto de estudantes quanto de professores.

Para tanto, problematizando a educação, a interculturalidade, a arte e o cotidiano, buscamos um diálogo com o que a autora Richter (2003) nomeia um “fazer especial”. Um fazer estético que permeia as ações e gestos cotidianos e, de forma ampliada, se descola deste contexto cultural de fazeres artesanais da vida diária quando materializa processos criativos e sensíveis. Retira o bordado de sua simples função artesanal e o reveste de um sentido mais profundo, uma experiência singular (Dewey, 2023), estética e intercultural carregada de sentido e mobilizadora do pensamento e do sensível. Assim, a prática do bordado como processo do fazer é inserida na arte contemporânea, as linhas modificam sentidos, costurando novos significados, transformando o material têxtil e alterando-o como um elemento de expressão estética.

⁴ Projeto A formação de alunos-leitores no IFRS, Campus Feliz: um olhar sobre nossas práticas de mediação vinculado ao Edital IFRS Nº 12/2021- Fomento interno para projetos de pesquisa e inovação 2021/2022.

⁵ Projeto Experiências de leitura compartilhadas e Artistando, ceramicando e muito mais vinculados ao Edital IFRS nº 13/2022 – Auxílio Institucional à Extensão 2022.

É por isso que, desafiados a fiar impressões e percepções, os estudantes tecem ponto a ponto e perfuraram o pano através de dedos canais que uniram o fio da narrativa de Tenório (2020) a outras relações e interseções entre o texto e o têxtil que compõe o avesso da pele elaborado pela coletividade. Assim, uma camisa transparente com palavras bordadas que são vistas a partir do avesso, revela-se um produto artístico produzido em sala de aula. Este material dialoga com a ancestralidade e com a expressividade na medida em que recupera o trabalho, principalmente, de mulheres que, acostumadas a fiar as histórias de suas famílias, são representadas por jovens que costuram novas possibilidades e deixam à mostra o avesso, sem medo ou preconceito.

Por fim, sob o viés dos estudos de Larrosa (2016) e de Fayga (2014), o artigo traz uma experiência de leitura e arte no contexto da cultura negra e aponta para o processo criativo do texto escrito e do texto visual que forma, deforma e transforma os envolvidos. Apresenta, então, possibilidades de abordagem ampliada desta temática na escola, a fim de contribuir para a intercultura antirracista, literária e têxtil/artística com estudantes de terceiro ano do Ensino Médio Técnico do IFRS, *Campus Feliz*, que após a leitura e durante o tecer, são provocados a deixarem-se (trans)formar em suas subjetividades.

A literatura negra e a arte na escola e o compromisso com o decolonialismo

Aproximar-se de uma abordagem educacional que vise a educação literária e a educação em arte a partir de uma perspectiva negra decolonial (Gomes, 2019; Simões, 2022) tem sido desafiante para educadores e educadoras comprometidos com a formação de estudantes e que, ao mesmo tempo, dialoguem com os propósitos das ações afirmativas nas instituições de ensino. Isso porque o cânone é branco, machista, eurocêntrico e patriarcal, basta observar as inúmeras coletâneas dos considerados melhores contos ou poemas e obras de arte que são expostos, organizados e publicados por grandes editoras e/ou galerias. Ou ainda, os autores escolhidos para compor a tão famigerada Academia, ou mesmo, as obras e autores incluídos para compor os planos dos cursos de graduação ou pós-graduação do país. Quantos textos são de autores e autoras negros e negras? Quantas obras artísticas de negros e negras têm destaque no circuito da arte? De que cor são os/as que ocupam os lugares mais almejados por escritores/as e por artistas? Assim, comprometer-se com essa perspectiva implica desconstruir um legado enraizado em preconceitos, tabus e discriminações.

Sob essa perspectiva, Gomes (2019) discute esse lugar pouco hegemônico que ocupa a literatura negra no seio acadêmico destacando ser necessário dar a conhecê-la a fim de repensar o processo de decolonização. Aliás, não somente a literatura, mas comprometer-se com a “divulgação de estudos teóricos de pensadoras e pensadores, militantes e intelectuais negras e negros que atuam na vida pública, acadêmica, artística e religiosa como produtores de conhecimento” (Gomes, 2019, p. 223-224). E é principalmente na escola, respaldados pela inclusão das políticas afirmativas que surgem a partir da Lei n.º 10.639 (Brasil, 2003), modificada pela Lei n.º 11.645 (Brasil, 2008), que essa difusão deve acontecer para que professores e estudantes possam estabelecer a construção de um espaço escolar comprometido com a cultura antirracista.

De acordo com os estudos e investigações de Gomes (2019), quando os currículos escolares passarem a incluir pensadores, críticos, escritores de literatura, como também artistas e obras artísticas, produções acadêmicas fruto de pesquisas sérias que têm por tema o questionamento de estruturas consolidadas acerca de colonialismo, sexualidade, racismo, machismo, ancestralidade, a sociedade terá melhores condições de pensar a decolonialidade. Vamos mais longe nessa discussão afirmando que os currículos precisam abrir-se para as vozes de negros e negras que podem falar por si só, sem a mediação de um branco ou uma branca que fale por eles e elas. Portanto, acabar com o epistemicídio nas instituições de ensino é urgente, como denuncia Boaventura Santos (2009).

O protagonismo dos/as estudantes negros/as na escola passa pela identificação, reconhecimento e pertencimento. Romper epistemologicamente com dogmas pré-estabelecidos e enraizados na escola que afastavam negros e negras dos saberes acadêmicos, tanto no que diz respeito à construção quanto ao acesso, é uma forma de descolonizar o pensamento, os saberes, as atitudes. Somente depois disso é que pode haver a participação efetiva e a contribuição na construção de um espaço democrático que se abre às minorias de maneira plural e com respeito à diversidade.

Nesse sentido, as ações afirmativas contribuem para servir de base aos educadores e educadoras para a criação de estratégias que possam facilitar essa construção do espaço educativo voltado à prática da liberdade: democrático, antirracista e antissexista. Como bem destaca a pesquisadora bell hooks, entre outros, “A educação como prática da liberdade é o jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (2017, p.25). Assim, por acreditar e apostar na capacidade e no crescimento intelectual dos estudantes é necessário oferecer oportunidades iguais, valorizar toda e qualquer manifestação cultural, dar espaço para as distintas capacidades e experiências singulares que possam surgir de cada um/uma (Dewey, 2013).

Ao falar sobre a prática da liberdade na escola, hooks (2017) traz, ainda, o conceito de pedagogia engajada, a qual coloca professor e aluno em participação efetiva na aprendizagem, pautando comprometerimentos e responsabilidades com o grupo. Para a autora, não somente os estudantes devem ser os narradores confessionais a colocarem suas vidas à mostra, mas que o espaço escolar seja o momento de partilha de experiências individuais e coletivas, respeitando, sempre, a história de cada um/a, tanto de estudantes quanto de professores.

Colocar-se em posição de igualdade com os estudantes não significa perder o controle da sala de aula e/ou da turma; significa, sim, romper com o ensino que reforça que um sabe mais do que o outro e que um está em posição de superioridade com relação ao outro somente porque é professor e aluno. Para além dessa sobreposição hierárquica estão, ainda, as questões que envolvem cor e gênero, que discriminam e segregam. A experiência educativa da qual Larrosa (2016) é uma voz representativa aponta para o fato de que é preciso correr riscos e é nisso que reside a relação de escuta e não de apropriação/assimilação. Os riscos são para ambos envolvidos: educadores e alunos que precisam desvencilhar-se de normas e rótulos a fim de reconstruírem-se através da experiência. O autor menciona, ainda, que o significado do termo, em latim, refere-se a provar, experimentar. Dessa forma, segundo ele, a experiência se constitui em uma relação com algo que se quer provar. Não se sabe onde vamos chegar quando se vive a experiência significativa, pois não há receita, a experiência é singular; o que é experiência para um, pode não ser para o outro.

Segundo Larrosa (2011), a experiência tem relações de significação que podemos estabelecer com a palavra, como também com a Arte. Assim, podemos, então, nos assegurar de que a experiência, pelo menos no tocante à sua carga semântica, tem grande e ampla possibilidade de ação/transformação para aquele que se predispõe, que esteja aberto a ela. E, assim, espera-se que, uma vez transformado, terá a certeza de que poderá contribuir para a formação/transformação de outros. A experiência singular, a nos acontecer, ou a nos passar, como menciona o autor, por ser passional, nos faz rir, chorar, tremer, ou seja, desperta sentimentos e emoções que transbordam em nós e não há como aprisioná-los.

Ao adentrarmos nas questões voltadas à apreciação e à compreensão de obras artísticas ou literárias que escolhemos para auxiliar no processo de desconstrução do colonialismo na escola, precisamos, também, atentar sobre a abordagem estética que queremos enfatizar. Para tanto, não há como deixar de dialogar com Dewey (2010) e Robert Jaus (1994) acerca da experiência estética. Menciona o autor Jaus que a experiência não se inicia pela interpretação, nem pela reconstrução da intenção do autor, mas por

colocar-se diante dela de maneira a viver esta experiência estética, isto é, construir relações naquilo que ele chama de compreensão fruidora e fruição compreensiva; é dessa forma que o espectador/observador confere valor ao que experimenta. Notamos, então, que há duas maneiras de examinar o modo como a obra é recebida: comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias do efeito e da recepção/ação. Formar-se-ia, desse modo, um método de o pesquisador defrontar-se com o objeto literário/artístico que vai muito além da compreensão e interpretação da obra, mas resvala para pressupostos metodológicos de outros campos do conhecimento, como a História e da Sociologia, que formalizam uma tendência de pesquisa marcadamente interdisciplinar, que é o propósito aqui discutido neste artigo.

Nesse horizonte, práticas antirracistas aliadas a uma perspectiva decolonial devem ser pensadas na educação literária/artística como princípio de (des) (re) construção estética. A compreensão fruidora ou a fruição compreensiva definida por Jauss (1994) são postas à prova no momento em que a escola apresenta aos estudantes obras artístico/literárias que para eles haja algum tipo de relação; que façam parte de seus mundos ou que com eles haja algum tipo de significação. Nessa lógica, o ensino da Arte, da História, das Literaturas Africanas e Afro-brasileiras constituindo um contexto intercultural é um dos caminhos para a efetivação da perspectiva negra decolonial na educação brasileira. Existem, no entanto, algumas lacunas na organização educacional que dificultam o trabalho com as temáticas negras, sobretudo porque é através de um cenário colonizador que está organizada a educação brasileira. Por isso, as instituições de ensino precisam estar alinhadas com as políticas afirmativas e, a partir delas, (re) pensar currículos e programas, pois como defende Gomes

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (2019, p. 60)

As vivências e práticas antirracistas na escola são, portanto, urgência e compromisso de todos/as. Abordar as temáticas trazendo vozes de negros e negras que estudam, que pesquisam e que escrevem literatura, ou fazem arte, é uma forma de decolonizar o pensamento e a escola. As práticas que colocam o povo negro como escravizados, sem voz e vez na sociedade precisam ser substituídas por práxis que evidenciem as

potencialidades de uma cultura rica, sábia, capaz e diversa. Como explica o pesquisador José Carvalho (2021), já é necessário rever com urgência o carácter excessivamente eurocêntrico das nossas universidades e de sua mentalidade colonizada de origem. Assim, os cursos de formação de professores precisam atualizar seus currículos e planejamentos a fim de substituir essa lógica colonial e recuperar as pedagogias ancestrais indígenas, africanas e afro-brasileiras. As instituições públicas federais de ensino, ancoradas legalmente pelas ações afirmativas, precisam abrir-se a essas práticas e acabar com o silenciamento/hepistemicídio (Santos, 2009) que o sistema educacional historicamente fez e que, ainda hoje, tenta fazer com relação às práticas pedagógicas antirracistas.

Os pontos que se unem para descolonizar os saberes na escola

Antes de dar início à abordagem que trata das ações de mediação de leitura do texto literário e texto visual de temática afro-brasileira realizadas na/pela escola cabem alguns questionamentos: o ensino da literatura e da arte na escola perdeu seu espaço a partir da reformulação das normativas e legislações – BNCC (Brasil, 2018), por exemplo que tiram a disciplina enquanto componente curricular? E a História, a Arte, a Cultura e Literatura Afro-brasileira ocuparam as grades curriculares por conta da criação da Lei n.º 10.639 (Brasil, 2003), modificada pela Lei n.º 11.645 (Brasil, 2008). As respostas aos questionamentos saltam e evidenciam as contradições e arbitrariedades que permeiam a educação.

O dia a dia na escola e na sala de aula mostram que o ensino da arte e da literatura sempre teve um espaço periférico na escola. Dentre os principais motivos estão o já tão discutido estreitamento das disciplinas das áreas das linguagens e humanas nos currículos, que precisam sempre abrir espaço para as disciplinas técnicas, pois a sociedade voltada aos interesses do mercado exige que as instituições de ensino preparem o jovem estudante para o trabalho. Dessa forma, a experiência estética com o texto literário e as manifestações de arte são elementos que travam o desenvolvimento e a velocidade da engrenagem do lucro que precisa girar em tempo cada vez mais breve. Ao encontro dessa nossa observação, a pesquisadora Neide Rezende reforça a discussão apontando as razões para a não ocorrência da leitura do texto literário na escola, dizendo que

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontra na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa. (2013, p.111)

Nesse sentido, as ações afirmativas são um exemplo de possibilidades que se abrem na escola para educadores e estudantes suspenderem o tempo e a aceleração para traçarem outros caminhos. Assim, driblar o currículo engessado, canônico, eurocêntrico e patriarcal é urgente e necessário. Da mesma forma, Richter (2003, p. 201) escreve sobre o tempo da arte, sentido como um “tempo diferente, mais longo e denso”, que alcança um nível de envolvimento, interesse e atenção intensos que não cabem nos limites do tempo marcado pelos sinais sonoros dos espaços escolares; clama por um lugar de experiência com liberdade, no tempo de cada estudante. A partir daí podemos falar, então, em educação literária e artística na escola e ver abrirem-se caminhos que façam das instituições de ensino espaços para hospedar a leitura do texto literário e das manifestações da arte que abracem a diversidade cultural. É nesse sentido que Maria Amélia Dalvi (2019) defende a educação literária que não se limita ao seu campo de conhecimento porque

[...] ela contempla a educação escolar (no que inclui a educação superior), mas não se restringe a ela. Minha concepção de educação literária contempla a disciplina escolar de Língua Portuguesa ou o campo universitário dos Estudos Literários, mas também, igualmente, não se restringe a eles. Por isso, minha defesa da educação literária confirma a escola, a disciplina escolar e o professor de Literatura (seja na educação básica, seja no ensino superior) como partícipes privilegiados do processo de educação literária, mas não alija do processo outros partícipes sem os quais o literário e o processo educativo não acontecem, na amplitude da acepção de educação com que trabalho: formação omnilateral do ser humano pelo desenvolvimento crítico de sua inteligência, emoção e sensibilidade em diferentes campos artísticos, científicos e filosóficos, visando à participação ativa e consciente na transformação das condições de vida humanas, em um contexto histórico e social complexo. (2019, p. 14)

A educação literária, então, abraça a formação integral e permite que os envolvidos no processo sejam protagonistas através de experiências estéticas que façam sentido em seus mundos. O envolvimento de toda a escola na formação integral deve, assim, abrir-se aos saberes que vêm das comunidades, dos grupos com os quais mantém contato para com eles construir saberes significativos que quebrem paradigmas, rótulos e preconceitos. Assim, por conta de acreditarmos na potência dos saberes ancestrais inseridos nos grupos comunitários que compõem o universo escolar onde estamos inseridos é que ampliamos o espaço da escola e da sala de aula para o grupo Ilê Obá Kosso, A roça - Casa dos Orixás, a fim de discutirmos a temática religiosa de matriz africana, a cultura afro-brasileira e a arte em diálogo com a obra *O avesso da pele* (2020), de Jeferson Tenório.

Transitar pela cultura afro-brasileira através da educação literária e artística, para além da força da lei, vai ao encontro do que acreditamos ser a experiência estética com o texto. Dizemos isso, valendo-nos do que diz John Dewey em *Arte como experiência* (2010, p. 122), quando destaca que “toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive”. Assim, interagir com situações/culturas/pensamentos/ideologias distintas daquelas com as quais estamos acostumados resulta em experiências. Em outra obra intitulada *Experience and nature* (2008), o mesmo autor diferencia o que seria primário e secundário no que tange à experiência. A primeira, seria a imediata, que pode ser manipulada, usada ou modificada pelo sujeito, sem nenhum intermédio ou mediação, sem levar em consideração outros fatores que não a situação em si. A secundária é caracterizada como algo mediato, ou seja, mediado através do conhecimento e da reflexão. A mediação que fizemos da obra de Tenório com adolescentes da educação básica faz parte das observações acerca do que cada um leu. Para avançarmos na experiência sem nos determos na análise da obra - aqui não temos esse propósito -, destacamos alguns pontos que vêm ao encontro da proposta de ensino.

Em *O avesso da pele*, Jeferson Tenório (2020) desafia os pontos da memória ancestral do protagonista e o desafia a reconstituir a história de seus antepassados para que possa entender o seu presente. Com um enredo que perpassa pela cultura afro-brasileira através da linguagem e do ritual da religiosidade de matriz africana, o candomblé, o autor faz com que os leitores mergulhem nesse universo ao mesmo tempo complexo, difuso e sedutor. Quem nunca teve curiosidade de frequentar um terreiro ou em saber mais sobre *Ogum*, por exemplo? Na obra, percorremos caminhos e pensamentos do pai, Henrique, e do filho, Pedro, em busca de sua essência, de sua ancestralidade. No percurso, o racismo, a discriminação, a perseguição, as relações abaladas surgem como obstáculos que precisam ser vencidos por eles. O protagonista Pedro tem nas mãos a possibilidade de seguir o legado do pai, mas para isso precisa, primeiro, encontrar a sua essência, saber o que significa ser negro no Brasil do século XXI.

Em artigo para o site Literafro, portal da literatura afro-brasileira, da Universidade Federal de Minas Gerais, o pesquisador Alan das Neves Silva, debate a questão do recolhimento do protagonista e estabelece relações com a religiosidade usando a metáfora do têxtil. Diz o autor que

Quando esse filho adulto cerze os retalhos desta colcha com a linha memorialística da infância, ele consegue rasgar seu caminho, pois os vãos se transformarão em percursos possíveis para o entender-se e apresentar-se como sujeito. O porquê desta ação se justifica, tendo como base as religiões afro-brasileiras, em especial os rituais essenciais para se tornar um adepto. Um deles é o recolhimento para a feitura de santo, que consiste em

submeter o sujeito a práticas que o possibilitarão nascer para a comunidade religiosa que pretende viver (...). (2021, s/p)

A proposta que Tenório traz de que o personagem deve estabelecer relações de unir as tramas da memória da infância com a trama da ancestralidade, através da religiosidade, nos permitiu planejar uma ação que unisse ensino, pesquisa e extensão. O ensino se deu através da leitura e da discussão do texto literário e de suas múltiplas vozes em diálogo com a História e a Cultura Afro-brasileira, bem como com os outros temas que saltam da leitura: linguagem de construção, estrutura narrativa, religiosidade, racismo, relações familiares, educação falida, violência policial, entre outros. A pesquisa se fez presente em vários momentos da leitura do texto que exigia aprofundamento de conceitos que ali surgiam, como por exemplo: racismo estrutural, a obra *Crime e Castigo*, de Fiódor Dostoiévski que aparece repetidas vezes na narrativa, o significado de muitos termos em *Iorubá* relacionados ao candomblé, as relações com a tecitura, dentre outras. A extensão teve relação com o trabalho na medida em que oportunizamos o encontro entre o grupo religioso de candomblé – mães e pais de santo – e os estudantes (Figura 01), em diálogo sobre os elementos do sagrado que compõem a obra *O avesso da pele* (2020) e que foram colocados no centro do debate.



Figura 1: O grupo do candomblé *Ilê Obá Kosso, A roça - Casa dos Orixás*, no Instituição. (Fonte: arquivo das pesquisadoras, 2024).

Assim como o personagem Pedro precisa tecer o fio das memórias e de sua ancestralidade para descobrir quem realmente é, nos inspiramos na artista Rosana Paulino que também faz esta busca e alia o bordado com a fotografia de negros e negras que apresenta nas suas obras artísticas (Simões, 2022). Os estudantes foram desafiados, então, a tecerem um bordado que dialogou com suas memórias recentes da obra e com

aquilo que trazem em seu avesso, em seus interiores. Conforme é apresentado abaixo, na Figura 02, cada estudante fez um bordado de uma palavra, em um pedaço de tecido, que expressou o que deveria ser deixado à mostra, a partir do avesso de cada um.

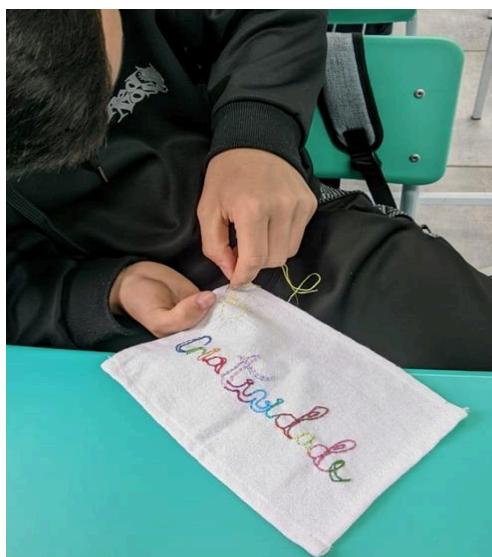


Figura 2: Estudante bordando o tecido.
(Fonte: arquivo das pesquisadoras, 2024).

A fim de compor metaforicamente a pele que nos constitui, que usamos/vestimos, cada pedaço de pano bordado pelos estudantes foi fixado no avesso de uma veste feita em tecido transparente. Esse produto (Figura 3) é resultado de uma prática artística que resgata a arte dos têxteis, os fazeres especiais em íntima relação com os textos e se reinstala como presença na experiência estética singular.



Figura 3: Exposição da veste com os bordados dos estudantes
(Fonte: arquivo das pesquisadoras, 2024).

O que vemos como resultado desse trabalho é o que explicam Lazzari, Alves e Diehl (2022) em artigo publicado acerca de atividades de bordado como estratégia pedagógica. O encontro dos saberes da ancestralidade com os saberes acadêmicos se concretiza recuperando memórias e transformando-se em uma potente palavra-reflexão. Isso porque, neste caso em particular, são oportunizados aos estudantes, a prática do conhecer, do apropriar-se das tramas dos fios, das linhas e agulhas para construir possibilidades. Assim, ao movimentar as experimentações singulares nas relações operadas com a arte e a literatura de temática afro-brasileira, promove-se a interação e a aproximação entre os textos e os têxteis. As ações propositivas convidam os participantes a interagirem, a exercerem a criação, a atribuírem e ampliarem significados ao lido e sentidos ao vivido, nesse entre-lugar habitado pela arte e pela literatura. As autoras reforçam, ainda, que essa proposta, “para além de um lugar demarcado por fronteiras, constitui-se em um processo educativo singular e, ao mesmo tempo, compartilhado” (2022).

Se retomarmos os estudos de Dewey percebemos que essa experiência resgata uma outra já passada, que neste caso tem a ver com o resgate ancestral do bordado e que, conseqüentemente, influenciará alguma outra que está por vir, porque representa o que ele chama de “princípio de continuidade da experiência” (2013, p. 26). O exercício do bordar como prática individual, também se fez coletiva e, ainda, como um exercício da escuta das vozes do texto de Tenório que evocam e provocam o pensar, o refletir e o sonhar.

Considerações Finais

Como forma de darmos o nó final que amarra nosso bordado ao tecido, cabe, ainda, considerarmos alguns questionamentos levantados na proposição do dossiê temático para o qual este artigo foi escrito: Como podemos dialogar com as diferentes faces da educação antirracista nos diversos campos e espaços? Quais contribuições podem ser trazidas com a Literatura e a Arte? Qual a relevância da escritura acerca de nossas ações, projetos e abordagens, antirracistas? Por que é relevante para educadores/as e instituições de ensino cartografar suas caminhadas e percursos propositivos na educação integral e integrada antirracista?

Os educadores/as das áreas das linguagens consideram em seu dia a dia as narrativas como problema de pesquisa ou, ainda, como material que servirá para estudo. Assim, os procedimentos utilizados em nossas cenas pedagógicas são constituintes de nosso percurso docente comprometido com uma educação significativa. Observar e sentir, traçar ou trançar, fiar ou tecer, ler e bordar são, então, estratégias para o aprender. Escrever sobre essas práticas significa, pois, dar a conhecer as experiências vivenciadas pelo coletivo e que podem servir de inspiração, impulso e/ou motivação para outros/as/es. No caso desta atividade aqui em específico, o destaque está na costura entre ensino, pesquisa e extensão de uma mesma roupa, bordada por muitas mãos e que servirá de pele para estampar o compromisso com a cultura antirracista na escola.

A ação que descrevemos neste texto uniu ensino, pesquisa e extensão em um único propósito: descosturar a tela do colonialismo que sufoca saberes ancestrais em nome da branquitude, enraizada em documentos oficiais e, infelizmente, em muitas das práticas pedagógicas diárias. A experiência educativa que aqui propomos e realizamos se abre para que a escola repense seus currículos e planejamentos. Aníbal Quijano (2005) chama essa postura de colonialidade do saber, que hierarquiza o conhecimento de acordo com as regras convencionais da sociedade dominante, eurocêntrica, branca e patriarcal, que supervaloriza determinados saberes e menospreza outros, quase sempre levando em consideração fatores como classe social, cor e gênero. Descolonizar a escola significa trazer para a discussão os textos, a arte e os fazeres de negros e negras que há muito tempo estão na periferia da academia e, também, da escola, sendo abafado/as e ocultados/as em suas sabedorias. Descolonizar a escola significa deixar que eles e elas falem por si mesmos/as, sem precisar de mediação de brancos/as. Assim, ponto a ponto tecemos um caminho com o intuito de produzir uma outra pos(cos)tura de educação, que seja voltada para a prática antirracista.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> . Acesso em: 22 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 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. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm . Acesso em: 19 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 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”. Brasília, DF: Congresso Nacional, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm . Acesso em: 19 nov. 2023.
- CARVALHO, José Jorge de. Notório saber para os mestres e mestras dos povos e comunidades tradicionais: uma revolução no mundo acadêmico brasileiro. **Revista da UFMG**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 54-77, 2021.
- DALVI, Maria Amélia. Contextos, tensões e práticas em educação literária. In: DALVI, Maria Amélia et al. (org.) **Literatura e educação: contextos, tensões e práticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.
- DEWEY, John. O desenvolvimento do pragmatismo americano (1998). Trad. Cassiano Terra Rodrigues. In: **Cognitio-Estudios: Revista eletrônica de Filosofia**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 119-132, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/5782/4091> . Acesso em: 05 jul. 2023.
- _____. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. **Experiência e educação**. Tradução Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2023.
- GINZBURG, Jaime. Cânone e valor estético em uma teoria autoritária da literatura. **Revista de Letras**, Universidade Estadual Paulista, v. 44, n. 1, p. 97-111, 2004.
- GOMES, Nilma. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- _____. Experiência e alteridade em educação. Tradução: Maria Carmem Silveira Barbosa e Suzana Beatriz Fernandes. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n 2, p.04-27, 2011.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30 ed. São Paulo: Vozes, 2014.

LAZZARI, Letícia; ALVES, Izandra; DIEHL, Viviane. As tramas dos textos e dos têxteis: Uma experiência com a literatura e a arte. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 082-094, 2022. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/22880> . Acesso em: 12 mar. 2024.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; Rita JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura literária na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia das saberes.” In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 23-72.

SIMIONI, Ana Paula. Bordado e transgressão: questões de gênero na arte de Rosana Paulino e Rosana Palazyan. In: **Proa – Revista de Antropologia e Arte** [on-line]. Ano 02, vol.01, n. 02, nov. 2010. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/proa/ArtigosII/anasmioni.html> . Acesso em: 03 ago. 2023.

SILVA, Alen das Neves. **Recolher-se**: o encontro com a essência estruturante em O avesso da pele, de Jeferson Tenório. In: Literafro. Minas Gerais, 28 Jul. 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/ficcao/1358-jeferson-tenorio-o-avesso-da-pele> . Acesso em: 03 ago. 2023.

SIMÕES, Eduardo. **Ancestralidade, território e Ciência**. In: ARTE!Brasileiros. 17 de out. 2022. Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/arte/artista/rosana-paulino/> . Acesso em: 01 ago. 2023.

TENÓRIO, Jeferson. **O Averso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.