



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS – PPGER**

JAMAIRA CONCEIÇÃO DA SILVA

**ENTRE LIVROS E LAÇOS: O LUGAR DA LITERATURA NEGRA NO  
PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL DE SEM TERRINHAS DO ACAMPAMENTO  
BELA MANHÃ, EM TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA**

TEIXEIRA DE FREITAS

2021

JAMAIRA CONCEIÇÃO DA SILVA

**ENTRE LIVROS E LAÇOS: O LUGAR DA LITERATURA NEGRA NO  
PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL DE SEM TERRINHAS DO ACAMPAMENTO  
BELA MANHÃ, EM TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA**

Memorial apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino, sob orientação da Profa. Dra. Fabiana Carneiro da Silva.

TEIXEIRA DE FREITAS

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade Federal do Sul da Bahia  
Sistema de Bibliotecas

S586e Silva, Jamaira Conceição da -  
Entre livros e laços: o lugar da literatura negra no pertencimento étnico-  
racial de Sem Terrinhas do acampamento Bela Manhã, em Teixeira de Freitas –  
Bahia / Jamaira Conceição da Silva. Teixeira de Freitas, 2021 -  
107 f.

Memorial (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus  
Paulo Freire, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-  
Raciais, 2021.

Orientador: Prof. Dra. Fabiana Carneiro da Silva.

1. Crianças negras. 2. Pertencimento negro. 3. Negros na literatura.
  4. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Crianças.
- I. Título. II. Silva, Fabiana Carneiro da.

CDD – 305.896

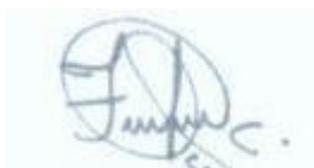
Bibliotecária: Amanda Luiza de S. Mattioli Aquino - CRB 5/1956

## TERMO DE APROVAÇÃO

JAMAIRA CONCEIÇÃO DA SILVA

### ENTRE LIVROS E LAÇOS: O LUGAR DA LITERATURA NEGRA NO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL DE SEM TERRINHAS DO ACAMPAMENTO BELA MANHÃ, EM TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA

Memorial apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Sul da Bahia, como requisito à obtenção do título de mestra, avaliado pela seguinte banca examinadora:



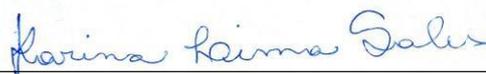
---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Fabiana Carneiro da Silva  
(Orientadora UFSB-UFPA)



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Laura Castro de Araújo  
(Membro interno UFSB-UFBA)



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Karina Lima Sales  
(Membro externo UNEB)

Teixeira de Freitas - BA  
2021

À Julianny, minha menina de pele preta.  
A todos os Sem Terrinhas que compõem o MST.

## **AGRADECIMENTOS**

Mais uma etapa acadêmica concluída! Agradeço primeiramente a Olorum e à Nanã por terem me concebido a vida aqui no ayê, a Oxum e a Omolu por cuidarem de meu orí e a Exú e à Oyá por abrirem sempre meus caminhos, guiando-me com bons ventos na caminhada.

Agradeço à minha amada amiga Clarice Medeiros, por ter realizado a minha inscrição neste programa e por sempre acreditar e sonhar junto comigo em todos os momentos possíveis. A Cássio agradeço por me apresentar a pequena Maria, que é a fonte de inspiração para as indagações que alicerçam esta pesquisa.

À minha querida orientadora, Fabiana Carneiro, obrigada pelas orientações e pela paciência ao longo desses dois anos de caminhada. Não consigo imaginar a perpetuação deste trabalho sem as suas palavras de carinho, conforto e afetividade. A ti, obrigada hoje e sempre, por fazer parte desta conquista!

Como deixar de mencionar meus companheiros de percurso neste programa de mestrado!? Com essa turma aprendi tantas coisas internas e externas à Universidade, em uma dimensão que nem consigo mensurar. Juntos fazíamos da energia que conduzia as aulas sempre a melhor possível; hoje, carrego um pouco de tudo e de todos e dou graças a isso: por tê-los na escuta sensível e calorosa de cada encontro.

Agradeço aos educadores e pesquisadores Gean Paulo Gonçalves Santana, Laura Castro de Araújo, Karina Lima Sales e Nalva de Araújo Bogo que compuseram as bancas avaliadoras do trabalho. A todo corpo docente, aos coordenadores, às faxineiras e aos porteiros da Universidade Federal do Sul da Bahia, obrigada! Esse percurso não seria a mesma coisa sem o esforço e a dedicação de cada um de vocês.

Meus sinceros agradecimentos aos Trabalhadores Rurais Sem Terra e, em especial, à Kailane Donato Santos e à sua família, por abrirem a porta de sua residência e aceitarem o convite de participar deste percurso investigativo que agregou inúmeros sentidos à pesquisa e também a mim, enquanto uma pesquisadora - em construção - das infâncias Sem Terra.

Agradeço à minha família por sempre me apoiar independente de qualquer coisa, à Dinda, à Tia Maria, à Jujuba, à Dinda Lucy, à Viviane, à Ingrid e à Mainha que,

às vezes, mesmo sem compreender essas minhas vivências acadêmicas, me apoia com orações, incentivos e afetividade. Obrigada por tanto!

Agradeço também ao taxista Wilson, que sempre se disponibilizou a me levar ao acampamento desde o primeiro momento de diálogo. Por fim, e não menos importante, agradeço aos meus amados amigos, Bruno, Samara, Ediane, por sorrir, chorar e se desesperar comigo toda vez que os procurei para me fazer lembrar como é bom estar entre àqueles que a gente tanto ama.

Adupé;  
Obrigada!  
Gratidão!

“[...] Para a infância negra  
construiremos um mundo diferente  
nutrido ao axé de Exu  
ao amor infinito de Oxum  
à compaixão de Obatalá  
à espada justiceira de Ogum [...]”  
Abdias Nascimento (1980)

“É em movimento que as crianças descobrem sua força,  
gestando sua identidade como Crianças Sem Terrinha”  
Inês Vitorino (2013)

## RESUMO

O presente projeto de investigação-ação participativa tem como objetivo apreender as marcas de pertencimento étnico-racial no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, partindo do trabalho de mediação literária do livro *Vermelho* (2009), escrito por Maria Tereza. Este, por sua vez, fomenta uma investigação sobre o modo com que a literatura negra contribui com a formação da identidade Sem Terrinha de integrantes do acampamento Bela Manhã, localizado em Teixeira de Freitas, Bahia. Tal proposta ancora-se, fundamentalmente, na compreensão de que a formação da identidade da criança se dá pela correlação entre processos simbólicos e as interações sociais, sobretudo na família, nas instituições de educação infantil e, nesse caso, nos espaços de ações políticas dos sujeitos Sem Terra. No acampamento Bela Manhã, as pautas de reivindicação da comunidade se fazem sensíveis às crianças por meio da brigada Nelson Mandela, das cirandas itinerantes e de atividades de formação escolar desenvolvidas na Escola Municipal Alfredo Felix Correia. O referencial teórico do projeto pauta-se nos estudos de Márcia Mara Ramos e Monyse Ravenna de Sousa Barros sobre as infâncias Sem Terra; Teresa Colomer e Rildo Cosson, enquanto aporte para a mobilização da literatura infantil; Sandra Petit, conceituando a literatura oral, pretagogia e pertencimento negro; Raumi de Souza, com aprofundamento teórico sobre as questões étnico-raciais dentro do MST e Orlando Fals Borda, com as balizas da investigação-ação participante. Diante do contexto de isolamento social, o processo de intervenção pedagógica foi desenvolvido respeitando os protocolos de segurança e em diálogo com uma única criança do acampamento, a saber, Kailane Donato Santos. Ao longo de cinco encontros, realizou-se a mediação literária, tendo em vista o diálogo sobre pertencimento étnico-racial e a composição do livro de literatura infantil *Temperos da Vó Jove*, produzido em coautoria.

**Palavras-chave:** Sem Terrinha; Literatura negra-brasileira; Pertencimento negro; MST.

## ABSTRACT

This participatory action-investigation project aims to apprehend as marks of ethnic-racial belonging in the Landless Rural Workers Movement, starting from the literary mediation work of the book *Vermelho* (2009), written by Maria Tereza. This, in turn, fosters an investigation into the way in which black literature contributes to the formation of the Sem Terrinha identity, part of the Bela Manhã camp, located in Teixeira de Freitas, Bahia. This proposal is fundamentally based on the understanding that the formation of the child's identity occurs through the correlation between symbolic processes and social interactions, especially in the family, in early childhood education institutions and, in this case, in the spaces of political actions of the subjects Landless. At the Bela Manhã camp, community education guidelines are made sensitive to children through the Nelson Mandela brigade, traveling cirandas and school education activities developed at the Alfredo Felix Correia Municipal School. The theoretical framework of the project is based on the studies of Márcia Mara Ramos and Monyse Ravenna de Sousa Barros on the Sem Terra childhood; Teresa Colomer, Rildo Cosson as a contribution to the mobilization of children's literature; Sandra Petit, conceptualizing oral literature, pedagogy and black belonging; Raumi de Souza, with theoretical deepening on ethnic-racial issues within the MST and Orlando Fals Borda, with the beacons of participating action. In the context of social isolation, the pedagogical intervention process was developed respecting the safety protocols and in dialogue with a single child from the camp, namely Kailane Donato Santos. Over five meetings, literary mediation was carried out, with a view to the dialogue on ethnic-racial belonging and the composition of the children's literature book *Temperos da Vó Jove*, produced in co-authorship.

Keywords: Landless; Black families; Black-Brazilian Literature; Black belonging; MST.

## LISTA DE SIGLAS

CEA - Centro Educacional de Alcobaça

CEET - Colégio Estadual Eraldo Tinoco

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação para Jovens e Adultos

EMARC - Escola Média de Agropecuária Regional da Ceplac

ENFF - Escola Nacional Florestan Fernandes

EPAAEB - Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEL - Instituto Euvaldo Lodi

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NF - Núcleos de Famílias

PNRA - Plano Nacional da Reforma Agrária

REDA - Regime Especial de Direito Administrativo

SB - Setores de Bases

SEPLAN - Secretaria do Planejamento

UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UPT - Universidade Para Todos

## LISTA DE IMAGENS

- Figura 1: Territórios de identidade – Estado da Bahia (2018, SEPLAN).
- Figura 2: Acampamento Bela Manhã. Fonte: Cleper de Arruda Lima (2018).
- Figura 3: Organização dos setores do MST.
- Figura 4: Campanha “Desafio Sem Terrinha” – MST (2020).
- Figura 5: Revista Sem Terrinha – MST.
- Figura 6: CD Plantando Ciranda– MST.
- Figura 7: Campanha de literatura no MST.
- Figura 8: Kailane mostrando as plantações da sua residência.
- Figura 9: Kailane, sua família e eu no primeiro encontro na residência da família dela.
- Figura 10: Kailane e eu durante a mediação literária do livro *Vermelho*.
- Figura 11: Cesta de materiais entregue à Kailane.
- Figura 12: Entregando a cesta para Kailane
- Figura 13: Lendo o meu caderno de escrituras para Kailane.
- Figura 14: Entregando o livro *Plantando as árvores do Quênia* para Kailane.
- Figura 15: Kailane ressignificando a prática de “enxergar o mundo vermelho”.
- Figura 16: Kailane e eu com a bandeira do MST.
- Figura 17: Momentos com Kailane e sua família, após a prática pedagógica.
- Figura 18: Algumas trocas de mensagens pela plataforma *WhatsApp* com Kailane.
- Figura 19: Texto que Kailane escreveu sobre Vó Jove.
- Figura 20: Kailane e eu realizando as ilustrações guias de nosso livro.
- Figura 21: Ilustração de Kailane.
- Figura 22: Minhas Ilustrações.
- Figura 23: Boneca e livro entregues à Kailane.
- Figura 25: A família de Kailane e eu.
- Figura 24: Kailane e eu esboçando novas ideias das imagens para enviar à ilustradora.
- Figura 25: A família de Kailane e eu.
- Figura 26: A família de Kailane e eu.
- Figura 27: Momentos finais das práticas pedagógicas com Kailane e sua família.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Início das atividades formativas para os Sem Terrinhas em cada estado.

Tabela 2: Pesquisas acadêmicas sobre infâncias e MST.

Tabela 3: Pesquisas acadêmicas sobre as relações étnico-raciais no MST.

Tabela 4: Trabalhos acadêmicos sobre literatura e MST.

Tabela 5: Escrevivências de Kailane.

## SUMÁRIO

1. Princípios introdutórios.....	14
2. Os versos que eu verso nessa trajetória de vida.....	18
3. Acampamento Bela Manhã: um território de lutas frondosas.....	26
4. Terra, relações étnico-raciais e infâncias no acampamento Bela Manhã.....	38
5. Literatura e infâncias negras: com quantos livros se constrói um laço no MST?..	50
6. Práticas artístico-pedagógicas no acampamento Bela Manhã: produção do livro <i>Temperos da Vó Jove</i> .....	59
7. Considerações finais.....	99
8. Referências Bibliográficas.....	102
9. Apêndice.....	110

# 1. PRINCÍPIOS INTRODUTÓRIOS

“Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas, antes de tudo, vivido.”  
Conceição Evaristo (2005).

O território do Extremo Sul da Bahia abrange vinte e um (21) municípios que, somados, totalizam uma área de 30.420km<sup>2</sup>. Está localizado entre as coordenadas geográficas de 15°45' a 18°30' de latitude Sul e de 30°50' a 40°40' de longitude Norte, fazendo fronteira, ao sul, com o estado de Minas Gerais e, a oeste, com o estado do Espírito Santo. Ainda, subdivide-se em três zonas (Figura 1) - litorânea, central e oeste -, com perfis heterogêneos e constituídos em específicos momentos históricos.

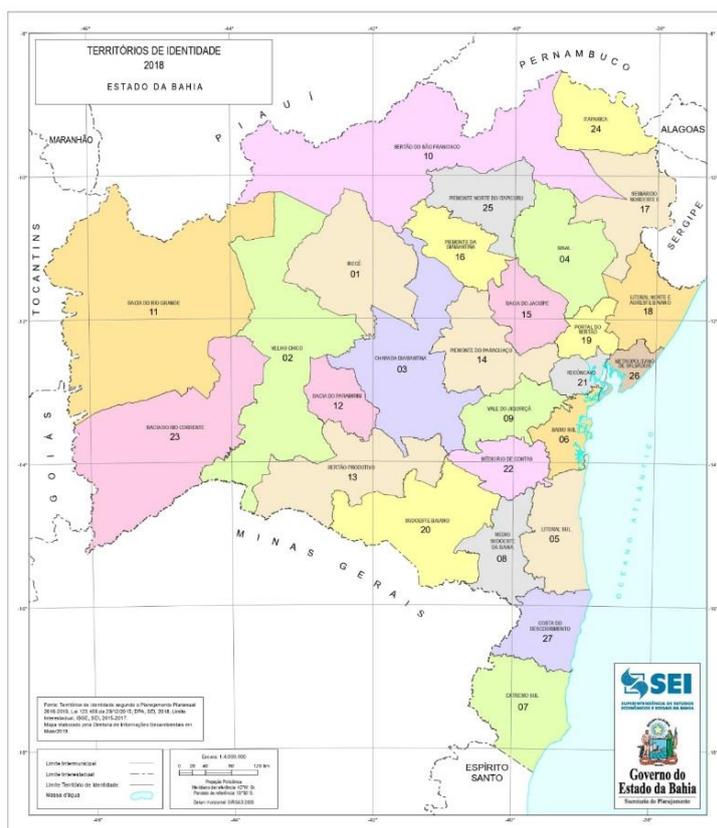


Figura 1: Territórios de identidade – Estado da Bahia (2018, SEPLAN).

A Secretaria do Planejamento (SEPLAN) da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade no estado, com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o

desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, constituídas a partir das especificidades de cada uma. Para alicerçar esta metodologia de mapeamento, foi desenvolvida a troca de diálogos com base no sentimento de pertencimento, no qual as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a compartilhar experiências e opinar no documento final.

Nessa perspectiva, essa região é classificada pelo estado como território de identidade do Extremo Sul<sup>1</sup>, por possuir uma diversidade cultural – circundada por fragmentos de lutas e resistências das culturas ancestrais – através da corporeidade dos descendentes de indígenas, que habitam de forma difusa o litoral ou estão em aldeias na parte continental dos municípios, dos reminiscentes de quilombolas, nas áreas rurais, e das comunidades distintas de ciganos (2005, FONTES, MELO & SILVA). Dentre esses fragmentos sólidos de lutas que compõem o território do Extremo Sul da Bahia, encontram-se também as ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST se constitui como o maior movimento social popular da América Latina desde a sua gênese de mobilizações – que ocorreu a partir de 1979 –, sendo formalmente constituído no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra – realizada, por sua vez, de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Paraná. A fundação do MST no período em que o Regime Militar se aproximava do fim permitiu à sociedade uma abertura política de reivindicações, debates e ações, visto que estava em curso o processo para a redemocratização do país. Dessa união dos trabalhadores rurais, já em 1985, surge a proposta para a elaboração do primeiro Plano Nacional da Reforma Agrária (PNRA).

Nesses 37 anos de existência, o movimento está organizado em 24 estados, nas cinco regiões do Brasil, com um contingente de aproximadamente 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais.<sup>2</sup> Ao colocar em evidência a luta de classes no campo brasileiro por meio de suas diferentes formas de combate, o MST escancara a intrínseca relação entre a questão agrária e a questão social que atravessa o cotidiano dos trabalhadores no processo de enfrentamento ao latifúndio, como afirma Fernando José Martins e Janaine Zdebski

---

<sup>1</sup><http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>

<sup>2</sup> Informações obtidas através do site do MST. Quem somos. 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>.

da Silva (2019).

Na Bahia, o processo histórico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra começou com pequenas articulações dos camponeses, no ano de 1985, no território do Extremo Sul. Até que, de forma estratégica, em sete de setembro de 1987, fosse realizada a primeira ocupação de terras com o acampamento de nome “40/45”, na cidade de Alcobaça, com mais de seiscentas famílias. Após 33 anos de (r)existência, no presente momento, a regional do MST, nesse território, possui trinta acampamentos<sup>3</sup> e 24 assentamentos<sup>4</sup>. Dentre estes, encontra-se o acampamento Bela Manhã, que é o lócus desta pesquisa.

O acampamento Bela Manhã é um território camponês de reforma agrária, localizado na Rodovia 101, em direção à cidade litorânea de Alcobaça, tendo como ponto de referência a parte posterior da mineradora *ScopeI*. Em seus doze anos de existência no território do Extremo Sul da Bahia, o acampamento cresce e se solidifica com as 132 famílias que ocupam a área. As principais atividades econômicas são a agricultura familiar e a pecuária de leite, desenvolvidas nas perspectivas da agroecologia e da soberania alimentar, de forma cooperativista, pelas famílias que ocupam o território.

Nesse contexto, o presente projeto de investigação-ação participativa tem como objetivo apreender as marcas de pertencimento étnico-racial no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, partindo do trabalho de mediação literária do livro *Vermelho* (2009), escrito por Maria Tereza. Este, por sua vez, fomenta uma investigação sobre o modo com que a literatura negra contribui para a formação da identidade Sem Terrinha, integrante do acampamento Bela Manhã, localizado em Teixeira de Freitas, Bahia.

Para subsidiar essa reflexão-investigação, o aporte teórico foi desenvolvido em quatro capítulos que contextualizam os processos históricos do acampamento Bela Manhã, bem como a sua organicidade nos dias atuais; o lugar das infâncias dentro do

---

<sup>3</sup>Caldart (2004) afirma que os acampamentos podem ser considerados como cidades “de barracos de lona” (p. 176), em uma referência ao material e ao tipo de habitação que são utilizados nessa manifestação social. Os acampamentos podem ser construídos na área que se pretende transformar em assentamento, ou à margem de rodovias, do lado de fora das fazendas, etc.

<sup>4</sup> O assentamento é a etapa posterior ao acampamento, sendo a principal resposta do Estado à pressão exercida pelos movimentos sociais demandantes por reforma agrária, e é um indicador de que a terra já foi conquistada. A partir daí, começa-se a organizar uma nova comunidade (2005, TURATT I).

MST; a condução do tema sobre relações étnico-raciais no interior do movimento; a literatura como estratégia pedagógica para a formação da identidade Sem Terra e o desenvolvimento das práticas artístico-pedagógicas.

Diante do contexto de isolamento social provocado pela pandemia da SARS-CoV-2, o processo de intervenção pedagógica foi desenvolvido respeitando todos os protocolos de segurança e em diálogo com uma única criança do acampamento, a saber, Kailane Donato Santos. Ao longo de cinco encontros, realizou-se a mediação literária, tendo em vista o diálogo sobre pertencimento étnico-racial e a composição de um livro de literatura infantil intitulado *Temperos da Vó Jove*, produzido em coautoria que aborda a narrativa a partir dos encontros de duas infâncias, sendo estes, a minha “sapequice” em brincar com fogo juntamente com a memória afetiva da vó materna de Kailane.

Sendo assim, a relevância dessa pesquisa se baseia na assunção do método da investigação-ação participativa (BORDA, 1981) por debater, fundamentada em uma prática, as questões sobre relações étnico-raciais articuladas ao protagonismo das crianças que compõem o território de identidade do Extremo Sul da Bahia, alicerçado na literatura negra infantil, por acreditar na potência dessa discussão sobre o pertencimento negro dentro do contexto de luta da Reforma Agrária em um território de identidades historicamente marcado pela presença de indígenas, negros escravizados e ciganos.

## 2. OS VERSOS QUE EU VERSO NESSA TRAJETÓRIA DE VIDA

“A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro.”

Carolina Maria de Jesus (1960)

Somos os sonhos das nossas ancestrais negras, Pataxó, bruxas e curandeiras que, durante séculos, foram sangue, ossos e alicerces para que pudéssemos, hoje, compor as memórias de suas trajetórias. Por isso, antes de iniciar minha escrevivência<sup>5</sup>, peço licença aos meus mais velhos, a Oxum, a Omolu, aos mais novos e a todos os sagrados antecessores por abrir caminhos, desfazer demandas e me guiar no decorrer dessa trajetória permeada de resiliências. *Àgò, Adupé!*

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, afirmou Paulo Freire, na obra intitulada *A importância do ato de ler em três artigos que se completam* (1981). A forma de nos colocarmos no mundo para que possamos lê-lo, permite-nos diferentes perspectivas de uni-versos à nossa volta, gerando marcadores de apropriação e, conseqüentemente, de autoafirmação. Sendo assim, o olhar que descreve a presente pesquisa pauta-se em uma leitura de mundo de uma mulher negra, afro-Pataxó, nordestina, candomblecista, professora e militante que escreve essa pesquisa nos seios das famílias negras camponesas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nos saberes infantis do ser Sem Terrinha desse pedaço de *Aruanda* chamado Extremo Sul da Bahia.

No entremeio do inverno de 1995, Maria da Conceição, uma Pataxó oriunda da aldeia Boca da Mata, e Jacinto, o amante e progenitor negro, conceberam-me, fazendo germinar raiz, broto e flor, até romper o fruto indesejado no fim do verão de 1996, na cidade de Nova Viçosa, Bahia. Antes mesmo de eu brotar das entranhas maternas, minha irmã Viviane deu início à tecitura de fios e fiapos das minhas raízes

---

<sup>5</sup>Segundo o conceito de Conceição Evaristo, escrevivências é a escrita que nasce vinculada ao cotidiano, às lembranças, à experiência de vida da própria autora e, por contiguidade, de outras escritoras negras (2016, EVARISTO).

históricas escolhendo o meu nome: “Ja”, do progenitor, “maira”, da mãe. E, assim, me tornei “Jamaira”, a caçula de doze filhos. A bastarda criada por painho Adigar. A única da família a trilhar as águas densas da academia.

"Eu não nasci rodeada de livros, e sim, de palavras"<sup>6</sup>; com os pés na terra, ao redor do fogão à lenha e, embebida do cheiro da malapança preparada por mainha, aprendi as cores e a desenhar as primeiras palavras. Enraizada nesse cenário de entrelinhas, aos sete, já dizia que quando crescer iria "cuidar de animais" e ser professora. Nesse período, estudava na Escola Municipal Cinco de Dezembro I – que posteriormente tomei conhecimento ser uma escola do MST –, no interior do município de Prado. Aos nove anos, após o término do casamento dos meus pais, eu saí do campo e fui para cidade litorânea de Alcobaça, onde passei a morar com meus padrinhos Beatriz, Diego e tia Maria.

Em Alcobaça, terminei o ensino fundamental I na Escola Municipal São Bernardo e o ensino fundamental II no Centro Educacional de Alcobaça (CEA). No Ensino Médio, estudei no Colégio Estadual Eraldo Tinoco (CEET). No mesmo período, fui inserida no programa *Mais Educação*, no qual fazia aulas de reforços das disciplinas de exatas e participava das oficinas de artes (momento em que iniciei a construção da primeira versão do meu caderno de lembranças com fotografias, poesias e músicas que marcavam as minhas memórias), concluindo essa etapa da formação em janeiro de 2014.

Ainda no último ano do período escolar, durante a noite, comecei a fazer o cursinho pré-vestibular Universidade Para Todos (UPT), na cidade de Teixeira de Freitas, que fica a uma distância de aproximadamente sessenta quilômetros de Alcobaça. Antes mesmo de terminar as aulas do colégio, já estava matriculada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas<sup>7</sup> da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus X, ingressa pelo sistema de cotas raciais.

---

<sup>6</sup> EVARISTO, Conceição. “Conceição Evaristo e suas “escrevivências’ são tema de ocupação do Itaú Cultural”. Geledés. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-e-suas-escrevivencias-sao-tema-de-ocupacao-itaucultural/>. Acesso em: 18 de novembro de 2019.

<sup>7</sup>Rememorando um passado próximo, lembro-me que cursar Licenciatura em Ciências Biológicas foi, por vezes, motivo de críticas racistas por parte dos colegas do Ensino Médio, a ponto de ouvir dos mesmos que “Biologia não era curso para pessoas da minha cor”. Outro aspecto que nutriu o julgamento por parte dos colegas de turma é que, na época, o que predominava eram os cursos financiados nas instituições particulares na região e, durante os diálogos, eu defendia a universidade pública, com abertura para cotas raciais e em uma perspectiva contra-hegemônica.

Inserida no meio acadêmico, tive o privilégio de cursar a disciplina Tópicos de Ecologia com a professora Dr.<sup>a</sup> Joana Farias, mulher e única educadora negra que tive na graduação. Mesmo não se posicionando abertamente enquanto uma mulher negra na ciência, ela foi a minha base de inspiração à medida que me descobria pesquisadora nesse percurso.

Entre esses mergulhos nos trilhos de luta da Universidade, a ancestralidade soprou-me aos ouvidos e me tornei um corpo pretagógico<sup>8</sup> em desconstrução, através dos olhares de resistência das minhas semelhantes Mirla Kleille e Jéssica Silva que, na época, cursavam história. Tive o privilégio de conhecê-las no encontro do movimento *Crespxs* e *Cacheadx*, no qual foram ministradas oficinas de estética, empoderamento negro e turbante. A partir de então, comecei a versar minhas experiências acadêmicas com simbologias que permeavam meus caminhos enquanto uma mulher negra em (re)construção inserida na ciência.

Em face dessas (re)descobertas e tomada pelos dizeres de Angela Davis (2017) quando afirma que, “Quando uma mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”, percebi a necessidade de um reconhecimento desse lugar que é a academia e o curso de Ciências Biológicas, espaços historicamente preenchidos por pessoas de perfil étnico-racial branco. No mesmo movimento de reflexão e autocrítica, cheguei à conclusão de que meu discurso de engajamento era bonito, mas não chegava aos espaços que mais necessitavam dele – a saber, as periferias, os campos e as comunidades tradicionais de minha região.

Assim, nesse mesmo ano, contribuí para a constituição da *Roda de Dandara* dentro do Espaço Cultural Dona Flora<sup>9</sup>, em Alcobaça, cujo objetivo era trabalhar a estética e afirmação da identidade negra com mulheres periféricas. Contudo, pouco tempo depois de minha mudança para a cidade de Teixeira de Freitas, o grupo não foi adiante. A fim de nutrir essa iniciativa, ainda assim, comecei a ministrar oficinas de afirmação de identidade negra em instituições escolares e eventos em que era convidada, levando sempre o nome do coletivo.

bell hooks (1989) aborda a diferença dos conceitos de “sujeito” e de “objeto”.

---

<sup>8</sup> A Pretagogia é um conceito de Sandra Haydée Petit (2015), sendo um referencial teórico-metodológico em construção que se baseia em valores da cosmovisão africana, como ancestralidade, tradição oral, corpo negro, a valorização da natureza, religiosidade, noção de território e o princípio da circularidade.

<sup>9</sup> Associação Cultural e Sócio-Ambiental de Alcobaça, Vozes que Educam – ACSAVE, criada em 2008 na cidade de Alcobaça – Bahia e popularmente conhecida como espaço cultural Dona Flora.

Segundo ela, “sujeito” define sua realidade, identidade e nomeia sua própria história, enquanto o “objeto” se torna a realidade definida por outros. Como deixar de ser objeto e se reconhecer/se tornar sujeito em um contexto marcado por fome, abusos e desigualdades? Era essa a minha inquietação durante esses encontros que eu realizava. Constantemente, aquelas mulheres me olhavam como se eu estivesse falando coisas de outro universo, e eu também me sentia assim. São os resquícios coloniais e escravocratas profundos que até hoje nos atravessam e ferem os nossos dizeres.

Atuando enquanto militante negra nesses espaços periféricos de Alcobaça e Teixeira de Freitas, por vezes, as histórias daquelas meninas-mulheres se entrelaçavam com a minha e se fundiam em uma só. Esse fato corrobora com o conceito de “Dororidade (2017)” de Vilma Piedade, que se caracteriza por elucidar a aliança entre as mulheres negras, baseada na empatia e reconhecimento de suas dores em comum. Nesses diálogos, as memórias se apresentavam em forma de lágrimas, sorrisos, olhares distantes e, no fim, os silenciamentos eram rompidos, mesmo que por instantes; o que me deixava com esperança por olhar para o meu próprio percurso semelhante ao delas, e ver que os “objetos” podem também se tornar “sujeitos”.

Para mim, em meio a uma infância pobre, com poucos recursos e materiais didáticos, aprender e ensinar eram uma diversão. Quando comecei a soletrar, passei a chegar em casa e alfabetizar minha e meu irmão mais velho – que fugia da escola –, ensinando-lhes as letras, as vogais e a soletrar também. Pegava meu caderno e pedia para eles “irem treinando” a escrita, a começar pelo nome. Assim, por meio da educação e da minha inocência no “faz de conta” de ser educadora, tentava transformar aos poucos o analfabetismo no meu núcleo familiar de pequenos agricultores, indígenas e negros.

Para Singer e Singer (2007, p.165) o “faz-de-conta emerge naturalmente como parte do desenvolvimento da criança pequena, mas seu florescimento é encorajado quando os pais e outros adultos [...] interagem ludicamente com as crianças”. Essas práticas posteriormente encontrariam eco nas leituras que viriam a realizar a obra do educador popular Paulo Freire, sobretudo quando ele afirma que: “A Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (1979, p.84).

O meu primeiro contato formal com a docência foi durante a graduação, em 2016. Além dos estágios obrigatórios da licenciatura, também fui estagiária/bolsista do Instituto Euvaldo Lodi (IEL) no colégio Estadual Eraldo Tinoco, em Alcobaça, ministrando aulas de Ciências da Natureza em uma turma de dependência. Nesse período, fui ainda monitora de extensão do Projeto Cultural Dona Flora, no qual ministrava as aulas de Educação Ambiental. A experiência em lecionar nesse projeto com as crianças negras periféricas de Alcobaça foi o alicerce para a minha construção – em processo – como pesquisadora negra.

Nessa época, eu atuava em movimento(s) negro(s). Contudo, não tinha noção de que era possível articular a Educação Ambiental à formação étnico-racial. Eu esperava os intervalos das aulas para mobilizar, com os estudantes, conteúdos que abordavam a vivência negra: em rodas, embaixo das árvores e/ou na biblioteca, lia para as crianças histórias e literaturas negras, mesmo que estereotipadas, nos livros infantis disponíveis no acervo do projeto. Ao final dos encontros, sempre fazíamos um diálogo e uma produção de desenhos relacionados ao tema. Este trabalho se estruturou em consonância com o que, anos depois, fui encontrar na teórica Sandra Petit, quando afirma que:

[...] A construção coletiva é um elemento de potencialização, que favorece a colaboração, o lidar com o outro diferente e por vezes divergente, a complementação, a multiplicidade de acepções e descobertas, gerando sentimento de comunidade e de pertencimento afro, mesmo quando eivado por conflitos. (2015, p.130)

Em 2017, continuei lecionando no Projeto Dona Flora e, nesse mesmo ano, vim morar em Teixeira de Freitas, sendo monitora/bolsista da disciplina de Educação do Campo no curso de Pedagogia III da UNEB/Campus X. A partir de então, conheci de perto as lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Extremo Sul da Bahia, entendendo a construção da concepção de educação alicerçada na pedagogia do movimento que fortalece o vínculo identitário dos camponeses ligado à história da luta pela terra, e a um projeto político de desenvolvimento cultural e econômico do, no e para o campo na perspectiva agroecológica.

De modo complementar a essas experiências, em 2018, fui voluntária no Laboratório de Educação Ambiental de Biologia da mesma instituição, trabalhando

com soberania alimentar e feiras agroecológicas entrelaçadas às lutas do MST, me possibilitando adentrar ainda mais às práticas libertárias do movimento popular.

Depois de formada, atuei na Escola Municipal Amigos de Aracruz como professora substituta do ensino fundamental II e, logo depois, entrei pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) no Colégio Democrático Rui Barbosa, ministrando as aulas de Biologia, Sociologia, Inglês, Produção Textual e Artes. Lecionar de novo para adolescentes, e com nova leitura de mundo após a trajetória na graduação, me fez perceber que o fato de ser uma mulher negra exigia de minha parte um posicionamento de afirmação da minha negritude no espaço escolar.

Essa necessidade é a realidade de muitas professoras negras, conforme pondera Nilma Lino Gomes, doutora em Antropologia Social e fundadora/coordenadora do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG):

Ser mulher negra e professora em um país como o Brasil implica em um redimensionamento desses dois papéis, desmontando todos os estereótipos e estigmas historicamente colocados. Requer ver-se a si mesma como negra e profissional. E, ver-se a si mesma como negra, envolve reconhecer-se enquanto sujeito negro, possuindo um papel político na construção de uma prática pedagógica que desvele o racismo presente no ambiente escolar e aponte alternativas de mudança no trabalho que a escola vem realizando [...] (1995, p.119).

Diante disso, orientei minha prática como docente de modo a articular os conteúdos das diversas disciplinas às perspectivas negras e dos movimentos sociais: mulheres negras na ciência, escritoras negras brasileiras, construção de arte e poemas sobre negritude, histórico dos movimentos sociais, dentre outros temas que passaram a constituir o programa dos meus cursos. Foi essa a forma que encontrei de me afirmar enquanto mulher e professora negra, ao mesmo tempo tentando romper com o silenciamento do currículo que nos é imposto nas instituições escolares.

Em 2019, atuei como professora de Biologia no curso pré-vestibular promovido pela UNEB, Universidade Para Todos (UPT), no Colégio Estadual Machado de Assis (CEMAS) e no complexo penitenciário de Teixeira de Freitas.<sup>10</sup> Atualmente, leciono

---

<sup>10</sup> O direito à educação nas penitenciárias está descrito na Lei de Execução Penal (Lei 7.210/1984), especificamente nos seus artigos 17, 18 e 83, que abrangem a assistência educacional e as condições estruturais adequadas para o ensino. As propostas metodológicas que eu desenvolvia nesse espaço

em uma instituição de educação infantil, a Escola Comunitária Quintal livre, que está em processo de criação e consolidação através de bases pedagógicas que dialogam com os métodos de Paulo Freire, vinculados a um currículo – em construção – multicultural que contemple a diversidade do território de identidade no qual estamos inseridos.

As várias dimensões de minha trajetória, sobretudo nos diversos campos de atuação como educadora, foram se alinhando numa prática interdisciplinar e em um percurso de amadurecimento que permitiu a elaboração desse projeto de pesquisa e a inserção no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia – Campus Paulo Freire.

Inserida nas práticas libertárias da educação popular do MST, conheci, por meio de um companheiro do movimento, a pequena Maria Evellin de Souza Abrutab, uma Sem Terrinha do assentamento Fábio Henrique<sup>11</sup>, que, na época, tinha cinco anos. Ao ver minhas fotografias, ela passou a me chamar de "a moça dos barbantes" (turbantes), fato que, a princípio, demonstrou explicitamente o estranhamento e a curiosidade dela para com o adereço simbólico que tem uma forte ligação com a África e com o movimento negro no Brasil. Para Maria Evellin – da forma em que se expressava – o turbante era um elemento alheio até mesmo na sonoridade de seu nome, fazendo com que, em seu esforço de compreensão, ela elaborasse uma analogia entre o uso do tecido que envolve a cabeça e um barbante, no qual as linhas dão várias voltas em sua base.

O turbante foi o fio condutor do meu pertencimento enquanto mulher negra e militante. Por isso, comecei a ministrar oficinas de afirmação de identidade através deste símbolo para um público de diferentes faixas etárias – inclusive para crianças em creches. Porém nenhuma delas reagiu de maneira tão inusitada como Maria. Ao me deparar com a intervenção dessa Sem Terrinha, que é uma criança de pele branca, passei a refletir e elaborar questionamentos de como o Movimento dos Trabalhadores

---

eram pautadas na educação libertadora proposta por Paulo Freire (1999), que se constitui como uma importante ferramenta de construção da autonomia e emancipação dos sujeitos diante das opressões do regime fechado, através de ações no cotidiano escolar carcerário que sejam dinâmicas e transformadoras.

<sup>11</sup> O assentamento Fábio Henrique situado no município do Prado-BA é a junção dos acampamentos São João e Herdeiros da Terra em uma única área, tendo em vista que as fazendas ao qual os acampamentos ocuparam eram do mesmo dono e faziam divisa um com o outro. Hoje o assentamento é constituído de 167 famílias, divididas em lotes com cerca de 10 hectares cada.

Rurais Sem Terra aborda, em sua base Marxista, as questões étnico-raciais e a construção da identidade com as crianças camponesas no território de identidade do Extremo Sul da Bahia. Surgiu, então, o interesse e desafio de elaborar um projeto de pesquisa que dialogasse com a ótica da terra, raça, classe e infâncias.

Minha inserção no mestrado se deu por meio de uma sugestão da banca de defesa da monografia na UNEB/Campus X em 2018, que me aconselhou a seguir uma linha de pesquisa voltada para as questões raciais no território, visto que, durante o percurso da graduação, este era um tema que eu constantemente abordava em minhas intervenções dentro e fora dos espaços acadêmicos. Em maio de 2019, adentrei o PPGER da UFSB/Campus Paulo Freire, ocupando a vaga das cotas raciais.

A partir dos questionamentos em relação às práticas pedagógicas raciais desenvolvidas dentro do MST e das orientações com a Professora Dr.<sup>a</sup> Fabiana Carneiro da Silva, germina a semente do nosso projeto de investigação-ação participativa, intitulado *Entre livros e laços: o lugar da literatura negra no pertencimento étnico-racial de Sem Terrinhas do acampamento Bela Manhã, em Teixeira de Freitas – Bahia*; projeto este, inspirado pelo olhar curioso da infância Sem Terra de Maria, que atualmente tem sete anos.

Assim sendo, busquei mobilizar o arquivo da literatura infantil negra, por meio de práticas pedagógicas afrorreferenciadas – como a pretagogia – que convergiram para a elaboração da construção em coautoria do livro *Temperos da Vó Jove*. Tal projeto está vinculado ao PPGER, na área de concentração “Relações étnico-raciais, interculturalidades e processos de ensino-aprendizagem”.

### 3. ACAMPAMENTO BELA MANHÃ: UM TERRITÓRIO DE LUTAS FRONDOSAS

“O que leva a luta popular caminhar na direção de um grande sonho é a certeza absoluta nesse sonho. Certeza em uma realidade que ainda não se enxerga.”

Ranulfo Peloso (2014)

Circundado pelos campos verdes, bandeiras vermelhas e flores coloridas, o Bela Manhã ressurge na aurora que outrora estaria prestes a se tornar um deserto verde do agronegócio. O cenário de maquinários deu lugar a lonas pretas, enxadas, sementes, para assim enraizar as lutas camponesas em um solo repleto de diversidades. O autor Cleper Lima, em sua dissertação de mestrado intitulada *Educação do campo: territórios, escolas do campo e formação dos professores em Teixeira de Freitas-BA* (2018), aborda a historicidade da luta dos trabalhadores camponeses do acampamento Bela Manhã, que inicialmente se estabeleceram nas proximidades do povoado de Duque de Caxias e às margens da rodovia 290, em Teixeira de Freitas.

Na primeira etapa de ações, as famílias permaneceram por três meses acampadas, aguardando um retorno do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do Governo do Estado. Como não houve nenhuma resposta, as famílias ocuparam a fazenda Céu Azul, também em Teixeira de Freitas, onde permaneceram por mais três meses, até receberem um pedido de reintegração de posse. Após o despejo, as famílias Sem Terra acamparam provisoriamente na Escola Média de Agropecuária Regional da Ceplac (EMARC), que é uma área do governo do estado.

Para o MST, abril é considerado o mês de luta, comumente conhecido como “Abril Vermelho” devido ao marco histórico do massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará. Assim sendo, após quase um ano acampados na EMARC, o movimento se organizou e, no dia 5 de abril de 2008, aconteceu a ocupação da dita fazenda. Nessa data, dois mil trabalhadores do MST de punhos erguidos, ocuparam de forma pacífica, 2,4 mil hectares da fazenda Bela Manhã – uma propriedade improdutiva e com suspeita de grilagem, pertencente à indústria Aracruz Celulose, que pretendia destinar esse território para plantação de eucalipto (LIMA, 2018).



Figura 2: Acampamento Bela Manhã. Fonte: Cleper de Arruda Lima (2018).

O conceito de acampamento, segundo o Dicionário da Educação do Campo (2012), apresenta-se como:

[...] Um espaço de luta e resistência. [...] O acampamento é uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária. [...] A formação do acampamento é fruto do trabalho de base, quando famílias organizadas em movimentos socioterritoriais se manifestam publicamente com a ocupação de um latifúndio. Com esse ato, as famílias demonstram sua intenção de enfrentar as difíceis condições nos barracos de lona preta, nas beiras das estradas; demonstram também que estão determinadas a mudar os rumos de suas vidas, para a conquista da terra, na construção do território camponês (2012, p. 23).

No que tange a sua estrutura, o acampamento possui estradas de terra e barro vermelho; as construções – em sua maioria ainda em processo de término - possuem acesso à energia elétrica e água encanada. As 137 famílias que ocupam a área são subdivididas em lotes de dez hectares cada. A comunidade não possui uma rede de esgoto regular, portanto utiliza-se uma fossa séptica como destino dos dejetos. Por não terem acesso à coleta de lixo, como alternativa, enterram ou queimam o lixo inorgânico, enquanto o orgânico é utilizado em composteiras para adubações.

Aos arredores das casas, notam-se quintais produtivos que possuem árvores nativas frondosas, frutíferas, hortaliças e criações de animais de pequeno porte. Há uma igreja católica e uma protestante, um campo de futebol (os integrantes disputam

a copa estadual do MST) e uma lagoa que serve para pesca e lazer da comunidade. As bandeiras do movimento, orgulhosamente hasteadas ou presas nas portas e janelas, nos mostram que, o acampamento Bela Manhã se solidifica com sucesso, em cooperação e com a organização da Reforma Agrária.

Alguns poucos integrantes do movimento possuem veículos como carro e motocicleta. Um número ainda mais restrito tem antena de telefone e internet. A população recebe consulta de um médico e enfermeiro a cada quinze dias. Também tem acesso a políticas sociais, como o *Programa Bolsa Família* e aposentadoria por tempo de trabalho, e outros programas de transferência de renda do governo federal, tal qual o Auxílio Emergencial destinado a pequenos comerciantes e famílias de baixa renda no período da pandemia.

A principal atividade econômica é a agricultura familiar e a pecuária de leite. Os moradores cultivam as produções para venda e subsistência, como: abóbora, aipim, banana, cana-de-açúcar, feijão, abacaxi, dentre outros gêneros alimentícios. Produções estas desenvolvidas de forma cooperativista, na perspectiva da agroecologia e da soberania alimentar, pelas famílias que ocupam a área.

Os produtos são comercializados nas feiras municipais, em feiras agroecológicas que ocorrem na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em alguns eventos culturais promovido pelo município e, durante a pandemia, através das cestas agroecológicas entregues nas residências daqueles que desejam adquirir os produtos. Além dos produtos alimentícios, são vendidos também crochês e bonecas de pano feitas de forma artesanal pelas mulheres acampadas.

No centro da comunidade, encontra-se a extensão da Escola Alfredo Félix Correia - a sede é localizada na comunidade Volta da Perna, identificado no mapa acima - possuindo três salas de aula, dois banheiros, uma cozinha, uma área coberta para atividades e lazer das crianças (espaço utilizado também para encontro e ações da comunidade) e um espaço para o livre-brincar infantil. A escola atende ao público da própria comunidade e estudantes que residem próximo ao acampamento, especialmente crianças de 04 a 12 anos, durante os turnos da manhã e da tarde.

Durante a noite, a comunidade recebe jovens e adultos em estágio de alfabetização - EJA. Na parte externa, também são cultivadas hortaliças, que servem de subsistência para as merendas escolares, e flores ao redor da bandeira do MST,

que, segundo os próprios integrantes, compõem o embelezamento local.

Por se caracterizar como um movimento contra-hegêmico, os setores de organicidade visam, por meio da educação, formar sujeitos capazes de intervir na realidade enquanto classe trabalhadora, como afirma o autor Fred Aganju Santiago Ferreira:

O MST vem construindo ao longo dos anos um conjunto articulado de significados, símbolos, sentidos e projetos coletivos de sociedade, que extrapolam a tradicional luta política pela terra e passam a ser um poderoso agente de formação de *novos sujeitos sociais* que fazem parte de uma *coletividade em luta* (2015, p.15).

Assim sendo, o conceito de organicidade foi construído e instaurado nos movimentos sociais em semelhança à palavra “órgão”, que, embora sejam diversificados, trabalham conjuntamente dentro de um mesmo organismo. Especificamente no contexto do MST, é através da construção da organicidade que o movimento se coordena politicamente dentro das comunidades rurais em que tem atuação. Dentre todos, dois pilares são fundamentais à organicidade: I- grau de vinculação; e II- adesão de sujeitos, grupos e territórios ao movimento e a sua estrutura organizacional.

Para a organicidade básica do MST, são compostos Núcleos de Famílias (NF) – que são, em média, grupos de dez famílias, que têm como principal função debater, solucionar e encaminhar os problemas do acampamento para outras instâncias do MST. Além deles existem, no interior dos acampamentos/assentamentos, os Setores de Bases (SB), que são estruturas organizacionais responsáveis por solucionar questões em áreas específicas.

Levando em consideração os pontos de vista de micro e macrorregiões, o MST se organiza através de Brigadas Regionais, Estaduais e Nacionais. As Brigadas são compostas por acampamentos/assentamentos próximos, cujo objetivo é articular a luta a nível local (CADERNO DE DEBATES N.2, MST, 2009). Nosso lócus de análise, por exemplo, faz parte da intitulada Brigada Nelson Mandela, composta por sete acampamentos/assentamentos da região do Extremo Sul da Bahia. Para melhor elucidar a estrutura organizacional do MST e, sobretudo, o lugar que nossa unidade de análise ocupa nessa estrutura, segue o seguinte quadro explicativo:

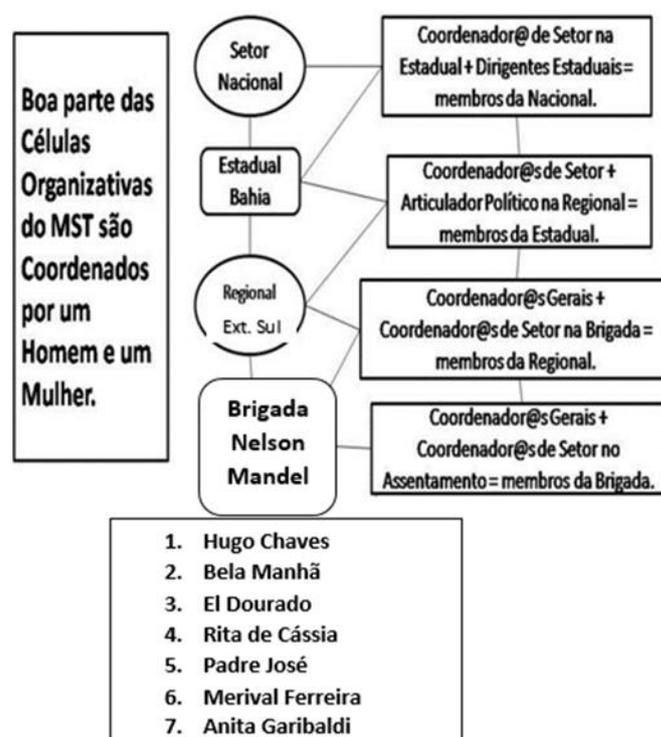


Figura 3: Organização dos setores do MST.

Em consonância com o esforço de mobilizar todos os integrantes do MST nas ações do cotidiano, encontram-se os trabalhos de base com os pequenos militantes do movimento – os Sem Terrinhas no acampamento Bela Manhã –, através da Brigada Nelson Mandela – como mencionado anteriormente – e das Cirandas Itinerantes Infantis, que, por sua vez, têm o objetivo de trabalhar as várias dimensões de ser criança Sem Terra.

Para Bihain (2001), o MST começou a discutir as Cirandas Infantis<sup>12</sup> em 1996, sendo destinados os cuidados a crianças de 0 a 6 anos. As organizações das Cirandas Infantis nos acampamentos funcionam de forma itinerante, de modo que acompanhem o Movimento em suas ações em diferentes espaços – conforme a demanda do MST –, sejam eles cursos, encontros ou mobilizações; a fim de que as crianças tenham um acompanhamento no mesmo lugar em que seus responsáveis estejam atuando na luta.

<sup>12</sup> Nos assentamentos, elas são permanentes, desde que o processo seja organizado com um público mais fixo e com periodicidade e encontros frequentes, como é o exemplo da ciranda Mafalda localizada na Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egidio Brunetto (EPAAEB), no assentamento Jaci Rocha – Prado (BA).

As crianças na Ciranda Infantil são orientadas aos cuidados básicos como alimentação, higiene, sono; participam das atividades lúdicas de brincadeiras, jogos educativos variados: tempo, quantidades, cores, entre outras, e místicas/culturais, como cantos dos “Sem Terrinha”, cuidado com horta, criação de motivações que desperta a consciência da realidade de luta constante, por serem “filhos” da Terra.

A perspectiva das crianças como sujeitas de direito no MST foi construída a partir da trajetória política da organização. No entanto, nos anos iniciais do movimento, a imagem das crianças remetia à esperança no futuro através da representação sensibilizada por uma ausência: ser Sem Terra. Monyse Ravenna de Sousa Barros, em sua dissertação de mestrado intitulada *Os sem terrinha: uma história da luta social no Brasil(1981-2012)*, publicada em 2013, afirma que:

Comumente, ouve-se o discurso midiático dizer que a presença das crianças junto às ações é covardia e resulta de interesses políticos ou são usadas como escudos na linha de frente das ocupações. Uma "sensibilidade" repentina ataca setores do governo, empresários, latifundiários, juízes, militares. Surgem muitos argumentos desse tipo quando nos deparamos com ações do Movimento. Não antes. Nem depois. Apenas naquele momento, ouve-se: "pobrezinhas das crianças." (2013, p.79).

Os debates sobre os lugares da infância na luta pela terra buscam reconhecer as crianças como construtoras de militância que têm participação nas diversas discussões sobre o território que ocupam juntamente com seus familiares. Desta maneira, as construções identitárias das crianças são baseadas não apenas no lócus familiar, mas também pelos espaços sociais que compõem a luta dos trabalhadores.

A autora Márcia Mara Ramos, em sua dissertação *Educação, trabalho e infância: contradições, limites e possibilidades no movimento dos trabalhadores sem terra* (2016), descreve relatos da primeira mobilização infantil com crianças assentadas que ocorreu no Rio Grande do Sul em outubro de 1994. Naquele momento, chamado de Congresso Infante-Juvenil, o encontro foi definido através das reivindicações de audiências com o governador e com a Secretaria de Educação, para colocar a pauta organizada com as crianças e com os professores sobre seus direitos à educação.

Essa mobilização ocorreu no período de aprovação da Lei 8069 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 13 de julho de 1990, pois, ao estudarem nas

escolas os seus direitos, as crianças e adolescentes do movimento perceberam a grande distância que existia entre as diretrizes da Lei e o que vivenciavam na realidade concreta dentro do território dos assentamentos/acampamentos; gerando, assim, a mobilização interna do setor de educação para realização do Congresso Infanto-juvenil. Segundo Juliana Adriano (2019), educadora popular do MST, ao final do encontro, as próprias crianças se identificaram com o nome de “Sem Terrinha”, legitimando a importância da participação e contribuição dos pequenos militantes na construção da luta pela reforma agrária.

Nos anos seguintes, as jornadas ganharam forças e se consolidaram como pauta específica elaborada por e para as crianças e adolescentes assentados/acampados, como uma forma de luta que acontece todos os anos nos estados onde o MST atua. Em julho de 2018, o movimento realizou em Brasília o 1º *Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha*, que, segundo Ramos e Aquino (2019), contou com a presença de mais de 1.200 crianças e 300 educadores, vindos de 24 estados brasileiros em que o MST está organizado. O evento se constituiu como um lugar de múltiplos repertórios para observação e reflexão sobre o papel político das crianças Sem Terra nos 25 anos de existência das jornadas Sem Terrinha no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Embora não seja de caráter escolar, este espaço sempre esteve na pauta de luta das mobilizações desde a origem do movimento. A tabela nos apresenta o início das primeiras atividades formativas que deram origem à identidade política dos Sem Terrinha nos estados onde o movimento está organizado, mas isso não significa que, anteriormente a essas datas, não ocorreram outras atividades específicas para as crianças. A pesquisa apontada na tabela se refere à atividade de forma organizada, a partir de 1994, cuja identidade da educação política da infância foi sendo consolidada no contexto da organização das crianças Sem Terra no MST em nível nacional.

Tabela 1<sup>13</sup>: Início das atividades formativas para os Sem Terrinhas em cada estado.

<b>Estado</b>	<b>Nº de crianças</b>	<b>Ano</b>	<b>Estadual/ regional/ local</b>
<b>RS</b>	101	1994	<b>Estadual–Porto Alegre</b>

<sup>13</sup>Fonte: Ramos (2016).

<b>SC</b>	270	1995	<b>Estadual – Florianópolis</b>
<b>ES</b>	300	1995	<b>Estadual–São Mateus</b>
<b>MA</b>	200.	1995	<b>Estadual – São Luiz</b>
<b>SP</b>	400	1996	<b>Estadual–São Paulo</b>
<b>PE</b>	422	1996	<b>Estadual – Recife</b>
<b>RO</b>	120	1996	<b>Estadual – PortoVelho</b>
<b>RN</b>	200	1996	<b>Estadual –Natal</b>
<b>SE</b>	600	1996	<b>Estadual – Aracaju</b>
<b>CE</b>	100	1996	<b>Estadual–Fortaleza</b>
<b>PB</b>	150	1997	<b>Estadual –JoãoPessoa</b>
<b>PR</b>	600	1997	<b>Estadual – Curitiba</b>
<b>RJ</b>	100	1997	<b>Estadual – Rio de Janeiro</b>
<b>MG</b>	250	1997	<b>Estadual – Belo Horizonte</b>
<b>MT</b>	200	1999	<b>Estadual – Cuiabá</b>
<b>MS</b>	150	1999	<b>Estadual –Campo Grande</b>
<b>TO</b>	350	2000	<b>Estadual – Palmas</b>
<b>PA</b>	350	2000	<b>Estadual – Belém</b>
<b>AL</b>	500	2000	<b>Estadual – Maceió</b>
<b>GO</b>	150	2002	<b>Estadual – Goiânia</b>
<b>DF</b>	150	2001	<b>Estadual – Unai – Minas Gerais</b>
<b>BA</b>	250	2004	<b>Estadual – Salvador</b>
<b>PI</b>	<b>180</b>	<b>2009</b>	<b>Regional – São João do Piauí</b>

Nota-se que, na Bahia, o primeiro encontro específico para as crianças do MST ocorrera já nos primórdios do século XXI, em 2004, na capital – Salvador. No território de identidade do Extremo Sul da Bahia, os encontros dos Sem Terrinhas ocorrem anualmente por organização das brigadas.

Em 11 de dezembro de 2019, realizou-se, no acampamento Bela Manhã, o 5º encontro dos Sem Terrinhas da brigada Nelson Mandela, dialogando com o tema: “*Sem terrinha construindo sua identidade na transição agroecológica e na educação do campo*”. Houve palestras, cirandas e oficinas práticas para as crianças e adolescentes, pois, no movimento, educação não é sinônimo de escola, mas sim de todo o conjunto de práticas que interligam o manejo da agricultura e dos saberes

tradicionais, até chegar às paredes das instituições escolares com uma educação pautada na pedagogia do movimento.

Desse modo, considera-se a educação escolar uma das dimensões da formação do indivíduo, vinculada à práxis social de cultura e à comunicação popular que se reafirmam em ações concretas da luta dos camponeses. É nesse sentido que lemos a afirmação de Roseli Salete Caldart (2004, p. 51-52), doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atual assessora pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária na Universidade de Brasília:

O MST tem uma pedagogia, quer dizer, tem uma práxis (prática e teoria combinadas) de como se educam as pessoas, de como se faz a formação humana. A Pedagogia do Movimento Sem Terra é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento (2004, p.51-52).

E como articular educação para os Sem Terrinhas de forma remota em tempos de pandemia<sup>14</sup> no contexto de acampamento rural? Nem toda família acampada tem condições de adquirir antena telefônica, roteador de *Wi-Fi* e *smartphones*. Diante disso, as educadoras da escola localizada no acampamento, junto com a secretaria de educação do município, elaboraram atividades periodicamente. Os materiais impressos foram separados de acordo com idade e série para cada responsável ir à escola buscar e, na data marcada, fazer a devolução, a fim que pudessem ser feitas as devidas correções.

Durante as visitas para conhecer melhor a estrutura do acampamento neste período de pandemia, foi possível perceber que, no momento em que as crianças<sup>15</sup> não estavam fazendo as atividades escolares, elas sempre reinventavam as suas brincadeiras e, de alguma forma, tentavam contribuir mais nas atividades de plantio e

---

<sup>14</sup> A Organização Mundial da Saúde (OMS) em dezembro de 2019, foi notificada sobre um número elevado de pneumonia na qual, fora detectado o Corona vírus em Wuhan - China. Denominado de SARS-CoV-2 e Covid-19, o vírus causa grave infecção respiratória levando a maioria dos infectados à óbito. Em 11 de março de 2020 a Covid-19 foi caracterizada como uma pandemia, por serem registrados casos em vários países do mundo, inclusive no Brasil, sendo necessário que a população se recolhesse em suas casas e fechasse comércios, escolas e dentre outros setores.

<sup>15</sup> Essas observações foram realizadas por meio de alguns vizinhos próximo à casa de Kailane nos momentos de coletas de dados sobre a estrutura do acampamento.

cuidado com as hortaliças em seus quintais; a fim de não ficarem com tempo ocioso, visto que poucas tinham contato com outras crianças.

É nesse cenário de Covid-19 que surgem novas alternativas para não estagnar as lutas com os pequenos militantes. Nos primeiros meses de quarentena, foi lançada a campanha “Desafio Sem Terrinha desenhar na quarentena”, cujo objetivo era que, durante cada dia do mês de Maio de 2020, as crianças – e adultos que quisessem participar – realizassem um desenho de acordo como tema do dia, como: natureza, solidariedade, cuidado coletivo, dentre outros. Alguns destes desenhos foram publicados nas redes sociais oficiais do MST.

Também foi realizada por meios virtuais a “Jornada Sem Terrinha”, entre os dias 01 e 12 de outubro de 2020, em defesa do meio ambiente, da educação e da vida. Diversas ações foram preparadas para a apresentação na Assembleia das crianças, que se concretizou no dia 12 do mesmo mês. Dentre essas atividades de místicas, poesias, desenhos, escritas de cartas e cantorias, incluem-se também o plantio e cultivo de mudas que fazem parte da campanha nacional do movimento “Plantar árvores, produzir alimentos saudáveis”. Nesse mesmo molde, realizou-se o encontro virtual dos pequenos que compõem a Brigada Nelson Mandela aqui na regional do Extremo Sul, que também participaram - com uso da proteção necessária - da campanha nacional do plantio de árvores.

“As crianças que participam da luta dos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária, vinculadas ao MST, possuem infâncias particulares, forjadas nas condições concretas de vida, no imaginário coletivo e na cultura de seu grupo social”. (Ramos, 2016, p.37). Nessa perspectiva, diversos estudos vêm sendo realizados (Tabela 2) sobre essas crianças, mostrando os processos históricos e os efeitos da sociedade capitalista na limitação dos direitos à infância da classe trabalhadora.



Figura 4: Campanha “Desafio Sem Terrinha” – MST (2020)

Tabela 02: Pesquisas acadêmicas sobre infâncias e MST.

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição/Revista - Nível- Ano</b>
<b>A Infância pelo olhar das crianças do MST: ser criança, culturas infantis e educação</b>	Elisângela Marques Moraes.	Dissertação (Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação), Belém. 2010
<b>Infância e Trabalho: refletindo essa relação a partir dos indicativos das crianças e do MST</b>	Deise Arenhart	Revista Linhas, v. 7, n. 2, 2006.
<b>A significação da Infância em documentos do MST</b>	Márcia Mara Ramos	Revista Tamoios, v. 9, n. 2, 2013.
<b>A infância sem terra em movimento na luta por escola, terra e dignidade</b>	Lia Pinheiro Barbosa; Mirna Sousa Sales.	Temáticas, v. 26, n. 51, 2018.
<b>A infância no MST: um estudo sobre as concepções de infância presentes no movimento dos trabalhadores rurais sem terra</b>	Sandra Pietrobon; Regina Gardacho	IX congresso nacional de educação – EDUCERE - PUCPR 2009
<b>Criança é Sujeito: A representação da infância Sem Terra pelo MST</b>	Monyse Ravenna De Sousa Barros	Revista Brasileira de Educação vol.15 n°43 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2010
<b>Educação infantil popular: possibilidades a partir da Ciranda Infantil do MST</b>	Fábio Accardo de Freitas	Mestrado - UNICAMP 2015
<b>Quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST-ocupa a escola: A educação da infância em uma escola em movimento</b>	Deise Arenhart	Revista Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano: WorkingPaperson Culture, Education and Human Development, n. 3, p. 5, 2007.
<b>Formação em educação popular na infância: uma análise sobre as cirandas infantis, nos encontros estaduais das crianças sem terrinha (MST-PB)</b>	Gabriel Taciano de Oliveira	Monografia - UFPB 2015

Pensado no contexto de Extremo Sul da Bahia, qual o lugar que essa criança negra, indígena, afro-indígena e, ainda, Sem Terra, ocupa na sociedade e nas pesquisas canônicas da academia? Realizando uma busca aprofundada sobre esse tema, não encontramos um estudo que dialogasse com essas intersecções. Nesse sentido, para dar continuidade às tessituras desta pesquisa em um território de identidade que articula a luta pela terra por meio do protagonismo das crianças, lembramos a indagação alheia da pequena Maria e buscamos na literatura o subsídio da discussão racial para, assim, nos aproximarmos do objetivo principal que norteia esse estudo.

## TERRA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INFÂNCIAS NO ACAMPAMENTO BELA MANHÃ

”Sou socialista, Sem Terra,  
sou agricultor,  
vítima do racismo, sou negro  
sou trabalhador” .

Raumi de Souza – Sou revolução (2015)

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, desde a sua fundação, se organiza em torno de três objetivos principais: lutar pela terra; lutar por Reforma Agrária; e lutar por uma sociedade mais justa e fraterna. No momento atual – como afirma Mitsue Morissawa em seu livro *A história da luta pela terra e o MST*, publicado em 2001 –, além desses três objetivos centrais, o MST deu início a discussões sobre a necessidade de mudanças nos setores de base que abrangem outros eixos para uma sociedade igualitária em diversos aspectos, como o “econômico, político, social, cultural e espiritual; difundindo a prática de valores humanistas e socialistas nas relações entre as pessoas” (2001, p. 168). As questões étnico-raciais, contudo, permanecem como um tema em que o movimento tem preenchido aos poucos nas pautas de seus encontros e congressos, afirmando que “raça” também é um fator revolucionário específico da luta.

Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE<sup>16</sup> (2019), atualmente, são consideradas negras as pessoas que se autodeclararam pretas e pardas que, somadas, formam um contingente de aproximadamente 56,2% da população. Nesse sentido, Ferreira (2015) aponta que, desde meados dos anos 80, o Movimento Negro vem afirmando que o Brasil é um país constituído em sua maioria pela população negra; entretanto, os órgãos oficiais legitimados pela ideologia nacional da democracia racial silenciavam o quantitativo real no quesito de etnias, com o objetivo de fortalecer os padrões de embranquecimento dos brasileiros. Essas atitudes por partes destes órgãos oficiais levaram alguns intelectuais do Movimento Negro, como

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil/amp/>

Lélia Gonzalez, a denunciar em seus discursos essas práticas que visivelmente eram deturpadas para dar subsídios à ideologia da democracia racial.

As organizações de base do MST declaram que a cor majoritária da classe trabalhadora brasileira é negra e que as desigualdades sociais e territoriais no campo estão intrinsecamente ligadas às desigualdades raciais. Como afirma Raumi de Souza (2017), geógrafo e militante do movimento: “[...] a maioria das pessoas que compõe os assentamentos e acampamentos é afro-brasileira e, conseqüentemente, vítima do racismo, ora camuflado, ora revelado e combinado com o preconceito de classe”.<sup>17</sup> Nesse mesmo raciocínio, Souza afirma que:

[...] A luta pela terra no Brasil tem historicamente um vínculo com a questão racial e gera, portanto uma luta de classe, a cor majoritária da classe trabalhadora brasileira é negra. Aqui a questão da colonização do território aconteceu a partir da questão racial, o sistema de colonização manteve estruturas econômicas, políticas e culturais que foram capazes de perpetuar territorialmente a divisão sócio-racial da população (2017; p.46).

Os estudos sobre o MST são elaborados a partir de investigações que envolvem questões agrárias no Brasil. Pensar nas abordagens de lutas e resistências do movimento – enquanto a principal discussão girar em torno da terra –, nos leva a rememorar e refletir sobre a disputa pelo controle e a não democratização da estrutura fundiária quando foi instituída a propriedade privada através da aprovação da Lei de Terras no ano de 1850<sup>18</sup>, passando a ser acessível somente pela aquisição direta. Com isso, as propriedades passam a ser controladas pelos latifundiários, o que impossibilita às comunidades indígenas, aos negros escravizados e às populações marginalizadas obterem a posse.

“Ao falarmos das revoltas camponesas no Brasil estamos falando acima de tudo, da organização e resistência dos povos, africanos e indígenas” (PACHECO, 2018, p.7). Nessa perspectiva, também realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema das relações étnico-raciais no contexto agrário (Tabela 3) e, em sua maioria, as buscas apontavam quase que exclusivamente para as comunidades

---

<sup>17</sup> Trecho de entrevista concedida ao site do MST em 2017.

<sup>18</sup> Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lim%206011850?Opendocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lim%206011850?Opendocument).

remanescentes de quilombolas, o que corrobora a pesquisa de Ferreira (2015). Foi possível constatar que são poucos os trabalhos acadêmicos que dialogam diretamente sobre a participação ativa da população negra como sujeitos de movimentos sociais de luta pela terra, ou sobre discussões no que diz respeito à questão racial no MST.

Nessa busca de estado da arte, destaca-se a tese de doutorado de Simone Maria de Souza, intitulada *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): as contradições vivenciadas na produção sem a participação das mulheres Negras*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no ano de 2009. A autora defende que o MST reconhece o racismo como uma questão social importante na sociedade brasileira, mas continua reproduzindo, como discussão principal, o trabalho enquanto característica essencial na luta socialista, e não incorpora os conceitos de raça e gênero para o interior do movimento.

A dissertação de Mestrado do autor Fred Aganju Santiago Ferreira, intitulada *Sou Sem Terra Sou Negão: Raça, Racismo E Política Racial No Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no ano de 2015, nos apresenta, em seus resultados, que há um silenciamento do debate, “no interior da esquerda marxista”, (p,72) sobre as discussões das pautas raciais do MST. O autor afirma, ainda, que “podemos observar a partir das pesquisas bibliográficas, leituras e reflexões aqui expostas, que é necessária a realização de novas pesquisas, que problematizem o complexo universo do debate racial, dentro das organizações da esquerda” (2015, p. 72).

Raumi de Souza é um dos integrantes assentados do MST pioneiros na discussão sobre as relações étnico-raciais dentro da academia. Em seu artigo intitulado *Terra, Raça, Classe e Estratégia: A luta pela reforma agrária na Bahia e a questão racial* (2017), o autor afirma que, de acordo com a sua pesquisa, “o MST na Bahia também não discute a questão racial” (p.11). Ele pondera ainda que “o interessante na Bahia é que a maior quantidade de dirigentes é negra, desde os coordenadores nacionais, aos dirigentes de regionais, setores e brigadas” (p.11); mas na prática do cotidiano, há poucas ações concretas quando comparadas aos eixos de

feminismo e LGBT, temas que já vêm sendo discutidos com êxito em todos os setores do movimento.

Mesmo que as pesquisas tenham sido desenvolvidas em períodos distintos, nessas três obras, é possível observar que o contexto das relações étnico-raciais dentro do MST é apontado como um tema pouco discutido. No artigo de Souza (2017), um de seus entrevistados menciona que o fato de o movimento ter se originado nas articulações da igreja Católica Apostólica Romana, na região Sul do país, contribuiu historicamente para a falta de discussão aprofundada, levando à falta de percepção de que a questão agrária está intrinsecamente interligada à questão racial.

Tabela 3: Pesquisas acadêmicas sobre as relações étnico-raciais no MST.

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição/Revista - Nível- Ano</b>
A subalternidade da discussão de gênero interseccionada à de raça nos trabalhos acadêmicos sobre o MST	Pedro Rosas Magrini, Mara Coelho de Souza Lago; Luzinete Simões Minella.	Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), 2013.
Lutas interseccionais? Discutindo categorias de articulação no MST	Pedro Rosas Magrini, Mara Coelho de Souza Lago;	Congresso Internacional Interdisciplinar Em Sociais E Humanidades Niterói - RJ: 2012, Issn 2316-266.
Identities religiosas nos movimentos sociais contemporâneos: os casos do MST e do MNU	Samuel Correa Duarte; César Alessandro Sagrillo Figueiredo.	Revista Correlatio, v. 16, n. 2, p. 393-414.
Pretos, periurbanos e crentes na luta pela terra: O MST DFE	Rafael dos Reis Bastos	Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - Brasília, 2018.
Produção acadêmica sobre o MST: perspectivas, tendências e ausências nos estudos sobre gênero, sexualidade, raça e suas interseccionalidades	Pedro Rosas Magrini	Tese (doutorado) - UFSC - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

O intelectual marxista Octavio Ianni (2005) faz uma autocrítica aos partidos políticos de esquerda e aos movimentos ligados a estes, ao deixar evidente que os mesmos têm dificuldades em dialogar com a questão racial, pois, dessa forma, a ideologia racial do branco como dominante se instaura também nos organismos centrais da esquerda; e vê enquanto necessário agrupar forças político-ideológicas em uma perspectiva que agregue a raça e a classe, quando afirma que “a condição básica da classe é a inserção dos indivíduos, das coletividades no processo de trabalho. E é claro que aí entram negros e brancos” (p,48).

Nos anos finais da década de 1980, o sociólogo Florestan Fernandes

publicou o livro *O Significado do Protesto Negro*, apontando reflexões sobre o anúncio-denúncia de que os movimentos negros da época criticavam os grupos de esquerda justamente por não apoiarem as bandeiras das minorias raciais. Nessa ótica, o próprio autor se questiona ao descrever: “onde você viu um partido socialista, um partido comunista funcionando abertamente, rejeitando pessoas que queiram se inscrever?” (1989, p.97). Não há registros de que o MST era um movimento que fazia “seleção” de seus integrantes, mas a crítica construtiva do autor serviu para o próprio coletivo rever o silenciamento das relações étnico-raciais em suas pautas de lutas.

A partir das próprias reflexões dos assentados/acampados em relação à etnicidade, as organizações passaram a aderir, em suas lutas, à tese de Florestan Fernandes, que corrobora com a ideia de que classe e raça combinam forças essenciais para a contraposição à ordem existente e de que são noções que se fortalecem reciprocamente. Fernandes (1989) descreve que classe e raça são duas polaridades que não se contrapõem, mas se interpenetram, sendo a luta negra e a luta agrária parte de uma luta da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, vêm sendo alargadas as categorias sociológicas de apreensão dos sujeitos, desde a ressignificação do conceito de classe até a incorporação de outras categorias formadoras de construção de identidades sociais. Fernandes ainda afirma que:

Se a classe tem de ser forçosamente o componente hegemônico, nem por isso a raça atua como um dinamismo coletivo secundário. A lógica política que resulta de tal solo histórico é complexa. A fórmula "proletários de todo o mundo, uni-vos" não exclui ninguém, nem em termos de nacionalidades nem em termos de etnias ou de raças (1989, p.12).

Como avanço na construção e na luta da questão étnico-racial dentro do MST, a autora Ana Iris Nogueira Pacheco relata – em sua monografia, intitulada *O MST e a Construção das relações entre terra, raça e classe* e defendida na Pós-Graduação em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal de Juiz de Fora (2018) – o marco dos anos de 2017 e 2018, nos quais algumas ações foram dadas no ponto de vista da

formação sobre o assunto.

A iniciativa partiu da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), que fica localizada em Guararema – São Paulo, com a construção do Seminário sobre o Pensamento Pan-Africano, realizado em setembro de 2017. O evento ocorreu durante cinco dias, nos quais representantes de movimentos populares, organizações e articulações do Movimento Negro do país discutiram o pensamento Pan-Africano, o que possibilitou a ampliação da discussão com um olhar para a questão étnico-racial dentro do movimento. Nessa linha de raciocínio, Souza (2017; p.97) aponta que:

[...] Nos perguntamos como poderia ser essa regra para que na direção houvesse “paridade na questão racial”? Seria necessário estabelecer uma porcentagem, assim como se fez com a questão de gênero? Pois as mulheres conseguiram conscientizar os membros do Movimento que na direção do MST era necessário que houvesse uma porcentagem de 50% feminina. Mas a questão de gênero está muito mais avançada que o debate racial [...].

A partir deste evento, surgiu a germinação do *Grupo de Estudo sobre a questão étnico-racial e questão agrária do MST*, “com o intuito de, a partir da compreensão intelectual do que já foi posto, analisar sua realidade e construir as elaborações que provocam a reflexão sobre o tema proposto, incidindo diretamente no debate de terra e classe colocado até então” (PACHECO, 2018; p.31). O autor baiano Raumi de Souza também compõe este grupo de pesquisa, levando para as discussões as urgências do movimento silenciadas no território.

Pacheco (2018) menciona também que um dos apontamentos na reunião de articulação das pessoas negras que compõem o MST durante o seminário foi procurar contribuir em alguns processos organizativos já existentes no Brasil. Sendo assim, ainda no ano 2017, o Setor de Comunicação organiza o Especial Novembro Negro, no site e nas redes sociais do movimento, com a proposta de afirmar a temática de forma sistematizada com os integrantes.

Para o mês de novembro, foram construídos artigos articulados com militantes do MST em parceria com os participantes do Movimento Negro, para serem publicados semanalmente no site. Para isso, uma identidade visual foi pensada,

trazendo lutadoras e lutadores negros do campesinato brasileiro, como Zumbi, Dandara e demais membros de referência, bem como outros mais contemporâneos, a exemplo de João Pedro Teixeira. É possível encontrar essa iniciativa no site os “Arquivos– Racismo – MST” com diversas matérias produzidas pelo movimento.

Na regional do Extremo Sul da Bahia, as pautas das relações étnico-raciais no movimento são silenciadas ainda mais. Nesse percurso, enquanto militante negra, em junho de 2018, fui convidada para ministrar uma oficina de “Turbante e empoderamento da mulher negra” em um evento realizado pelo movimento no Instituto Federal Baiano – Campus Teixeira de Freitas. Como estava atuando também nas articulações de organizações, ouvi em certo momento o questionamento de se a oficina era mesmo necessária para ser debatida dentro do evento – o que nos leva a compreender como a questão racial era vista pelos integrantes, visto que oficinas de gênero e feminismo também estavam sendo ofertadas, porém, sem questionamentos.

Em agosto de 2019, fui novamente convidada para abordar o mesmo tema em um evento organizado pelo MST, que acontecera durante a feira de agroecologia da UFSB. Desta vez, o maior número de inscritos estava na minha oficina, que inclusive contou com a participação de muitas crianças, e pude nitidamente perceber o avanço e interesse dos integrantes do MST em saber mais sobre as raízes históricas da população negra. O evento também contou com a participação do Axogum Wesley de Airá, do terreiro de candomblé Ketu *Aramefá Odé Ylé*.

Com a aproximação da Jornada de Agroecologia da Bahia, organizada pela Teia dos Povos, na qual o MST é uma das organizações de frente, fui novamente convidada para atuar na organização da pré-jornada em Teixeira de Freitas, onde também ministrei a oficina “Raízes Literárias”, mobilizando a questão racial a partir do conto literário “Olhos D’água” da autora Conceição Evaristo (2014). Com o sucesso da oficina, ministrei-a durante o evento na Chapada Diamantina, porém, desta vez, optei por trabalhar com o público infantil em outra abordagem.

Para corroborar com as pesquisas teóricas e elucidar melhor como são abordadas as questões que enredam as relações étnico-raciais com os integrantes do MST no Extremo Sul da Bahia na prática, realizamos a coleta de dados<sup>19</sup> com

---

<sup>19</sup> Coleta de dados por meio da rede social WhatsApp.

três<sup>20</sup> participantes militantes de acampamentos/assentamentos distintos, a saber, Sharim Cynthia Lobo, do Assentamento Agroecológico Antônio Araújo; Dionara Soares Ribeiro, do Assentamento Jaci Rocha e Cássio Souza Santana, integrante do Assentamento Fábio Henrique.

. Quando questionados<sup>21</sup> se há uma ausência de discussão deste tema dentro do movimento e por quais motivos, os militantes enfatizam que:

No contexto mais geral da luta pelo território, o MST consegue se articular, às vezes, com outros setores que discutem as relações étnico-raciais, mas internamente, acredito que hoje não é uma discussão interna do MST [...]. Acredito que se deva à falta de priorizar a formação política, da consciência de classe, entre outros (LOBO, 2020<sup>22</sup>).

Acredito, sim, que há um silenciamento, justo porque a maior base do MST constitui-se por pretos e pretas e essa pauta pouco aparece como um tema central para se discutir a questão da terra. Creio que isso se dá pela própria história da colonização, e os sujeitos que compõem o MST não estão imunes a esse processo que nos domina até os dias atuais (RIBEIRO, 2020<sup>23</sup>).

Acredito que, na regional Extremo Sul, é o local onde mais se debate o tema. No entanto, ainda é de forma bem reduzida [...] muito a datas comemorativas (SANTANA, 2020<sup>24</sup>).

Por meio das falas, é possível perceber que o tema não é discutido com profundidade na região do Extremo Sul baiano, o que corrobora com a pesquisa de Souza (2017) já mencionada anteriormente. Quando questionados sobre como acham que as pautas das relações étnico-raciais deveriam ser discutidas dentro do movimento, os mesmos entrevistados afirmaram que:

Entendendo que a luta de classes precisa também entender que as diferentes etnias-raças sofrem até duplamente a exploração do sistema capitalista, deveria de ser uma constante nos espaços de formação, ou até promover espaços

---

<sup>20</sup> As questões foram enviadas para mais de dez integrantes do MST na região, porém, não obtivemos um retorno devido à dificuldade de comunicação no interior do país.

<sup>21</sup> A entrevista semiestruturada está no apêndice.

<sup>22</sup> Assentamento localizado na cidade de Itamaraju. A integrante possui 33 anos e se autodeclara indígena.

<sup>23</sup> Assentamento localizado na BR de Teixeira de Freitas, porém pertence à cidade de Prado. A integrante possui 34 anos e se autodeclara parda.

<sup>24</sup> Assentamento localizado na cidade do Prado. O integrante possui 25 anos e se autodeclara indígena.

especificamente disso, já que tem muitxs compas que não se reconhecem com suas origens ou acaba que o negam, às vezes até por desconhecimento do que isso implica (LOBO, 2020).

Acredito que deveriam ser discutidas nos múltiplos espaços, desde os núcleos de base, pois precisamos nos reconhecer enquanto pretos e pretas, reconhecer nossa história, nossas lutas, nossas raízes; as escolas devem ser espaços centrais para esse debate em todos os cursos de formação que o MST promove (RIBEIRO, 2020).

“Como uma bandeira de luta mais evidente. Com uma discussão mais aprofundada com movimentos que debatem o tema [...]” (SANTANA, 2020).

No acampamento Bela Manhã, aos poucos a pauta está sendo inserida. Jobson Lopes, integrante do acampamento e membro do Setor de Comunicação e Coletivo de Juventude do MST no estado da Bahia, em seu texto desenvolvido para o site oficial do movimento sobre *Os desafios da Juventude Sem Terra no combate ao racismo*, descreve que os negros foram os primeiros Sem Terra após a abolição da escravidão, devido a não distribuição da estrutura fundiária no país. Ainda, afirma que:

O abismo social é sentido na mesma intensidade ou num grau ainda maior. Imagine ser jovem, do campo e negro, sentir o peso do racismo em três níveis sociais; esse é o legado da e do jovem do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Boa parte da juventude do MST é composta por negras e negros e todos sofrem com o racismo em todas as esferas (MST, 2019).

Ao falar sobre as relações étnico-raciais no movimento, o militante menciona que não é possível fazer a transformação social tendo o racismo como estrutura. Por esse motivo, diz que a juventude do MST se dispõe a abrir novas metodologias que dialoguem com uma sociedade não apenas anticapitalista, mas também antirracista, quando, em seu texto, pondera que

Estamos no bojo da luta social. Somos jovens do campo, com suas variadas raças e etnias, mas unidos em um propósito: contribuir na transformação da sociedade e pensar o novo homem e nova mulher, com valores humanistas e antirracistas (MST, 2019).

Percebe-se que a discussão no acampamento Bela Manhã já está em percurso, porém ainda falta concretude nas ações de conscientização racial dos integrantes. Acredita-se que, para avançar no debate, é necessário se estruturar teoricamente, “considerando o acúmulo que já foi construído pelo movimento negro e pensar na luta pela Reforma Agrária, associada à luta pela superação do racismo, para assim, fazer a luta da classe trabalhadora [...]” (SOUZA, 2017, p. 11).

Assim como nas instituições tradicionais, as escolas do movimento – incluindo a escola Alfredo Félix Correia, localizada no acampamento Bela Manhã – discutem as questões étnico-raciais apenas durante a semana da Consciência Negra, no mês de novembro, e, ainda assim, de forma estereotipada. Meriely Oliveira, integrante do MST na região e educadora na Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto (EPAAEB), enfatiza que:

Infelizmente, nem todas as escolas discutem as relações étnico-raciais. Em sua maioria, este tema é abordado em projeto, no mês de novembro, devido ao Dia da Consciência Negra. O motivo de não discutir é devido à educação bancária que se desenvolve nas escolas, onde os conteúdos programáticos são prioridades, e não se discute o amplo da formação humana, como, por exemplo, a questão racial (OLIVEIRA, 2020).

Quando questiono como acharia que as pautas das relações étnico-raciais deveriam ser discutidas dentro dos espaços escolares do movimento, Oliveira afirma que “Deveria ser discutida de forma interdisciplinar e constante, bem como o tema da agroecologia e de gênero”. Além desses apontamentos, a militante negra ressalta, ainda, a importância das místicas no processo de formação de identidade dos trabalhadores que compõem o movimento.

Mística, em sua base teórica, significa conhecimento, estudo do misticismo ou tendência para a vida religiosa e contemplativa, com ocupação contínua da mente nas doutrinas e práticas religiosas – misticismo. A prática da mística acompanha o MST desde suas primeiras mobilizações, ganhando destaque entre as ações desenvolvidas por sua organização e sentidos variados.

A prática é realizada em forma de teatro, contendo músicas, poesias e elementos simbólicos do cotidiano no campo – ou, muitas vezes, a mística se baseia

em uma organização representativa com alimentos, adereços étnicos e bandeiras no centro dos eventos da Reforma Agrária, que ocorrem em acampamentos, assentamentos, encontros, jornadas, congressos e nas diversas manifestações que o MST organiza:

As atividades lúdicas, de manifestação cultural e artística revestem-se de fundamental importância na formação da identidade dos grupos, cultural e afetivamente. O pertencimento se dá nos vários níveis: na organização de tarefas coletivas, na distribuição de responsabilidades em processos eletivos, no convívio festivo e organizativo, tendo em vista as questões de sobrevivência, segurança e resistência, necessários à garantia (possível em maior ou menor grau) do bem coletivo e de cada família de acampados/assentados (VIEIRA, OLIVEIRA, 2015, p.3).

Fabiano Coelho destaca que “Um aspecto fundamental que perpassa o fazer da mística no MST, se refere a sua relevância para a construção de uma identidade coletiva, ou melhor: uma identidade coletiva Sem Terra” (2014, p.328). Se a prática é construtora de representações, no Movimento a mística também se torna uma prática identitária, uma vez que o autor afirma que “o Movimento através da mística busca edificar sua identidade coletiva, em que os sujeitos são estimulados a interiorizar seus valores, visões de mundo, e modos de ser particulares ao grupo” (2014, p.328).

No Caderno de Formação Nº 27, os integrantes do MST procuraram demonstrar a importância de se trabalhar de maneira mística, as várias dimensões que abrangem sua organização e a vida cotidiana dos sujeitos que a compõem. No texto de Ademar Bogo, o autor aponta que:

A mística deve ser desenvolvida também em torno de vários valores éticos e políticos como: a disciplina, a beleza, a limpeza, o companheirismo, o vestuário, o comportamento pessoal, a coerência: política, histórica e moral. Estes e outros valores passam a ter sentido quando combinados com a causa maior, pois passa-se a perceber que sem eles não se chegará onde queremos e se chegarmos as deformações serão tão grandes que não valerá a pena ter lutado e se sacrificado por aquilo (2004. p. 4).

Em todas as ações do MST em que estive presente, pude observar e participar da representação afro-brasileira e de povos de terreiro e, algumas vezes, organizar a construção da mística. Além destes elementos de representações, poemas; músicas; frases de resistência; afetos e temas de genocídios de negros e indígenas também são inseridos nas apresentações. Assim sendo, destacamos, a partir deste apontamento, que as relações étnico-raciais no MST se fazem presentes nas simbologias das místicas que acontecem de forma constante. Contudo, elas se apresentam como limitação, uma vez que não se expande essa discussão de forma ampliada e direcionada, como se faz com as outras discussões que tangem às representações sociais.

Na medida em que o MST considera a educação como a base fortalecedora do movimento, decidimos elucidar melhor as relações étnico-raciais, recorrendo a elementos que o próprio coletivo utiliza em suas formações, sendo uma potencialidade a discussão de raça com as crianças. O próximo movimento da pesquisa é fazer o levantamento do que já acontece e das potencialidades do trabalho com a literatura para assim estruturar uma sequência didática que almeja ser um elemento de preenchimento desse tema. Depois, ainda, haverá a apresentação e reflexão da experiência pedagógica.

#### 4. LITERATURA E INFÂNCIAS NEGRAS: COM QUANTOS LIVROS SE CONSTRÓI UM LAÇO NO MST?

“Precisamos trabalhar com o horizonte onde todas as famílias Sem Terra tenham livros, organizem sua biblioteca, gostem de ler. Nossa jornada pelo direito à literatura está apenas começando. Temos muito chão pela frente. E o caminho se faz, caminhando!”

Edgar Kolling (2019)

Para a construção da concepção educacional do MST, de acordo com as autoras Márcia Mara Ramos e Ligia Leão de Aquino (2019), o setor de educação tomou como referencial pedagógico as proposições de educadores russos, como Pitrak, Makarenko, Krupiskaya e Shulguin, e referências brasileiras de Educação Popular, como Freire, Fernandes, Caldart, Arroyo e Brandão.

Repensar o lugar de ocupação de latifúndio numa perspectiva contra-hegemônica exige do movimento uma práxis pautada em uma política educacional que, na maioria das vezes, organiza os cursos com base na pedagogia da alternância<sup>25</sup> e em turmas multisseriadas<sup>26</sup>, com referência na pedagogia socialista e na educação popular para a organização das crianças dos movimentos populares do campo vinculados à Via Campesina.<sup>27</sup>

Dentre as estratégias-pedagógicas do MST, algumas práticas, ações e ferramentas educacionais são utilizadas para a participação dos Sem Terrinhas nos trabalhos de base do movimento que acontecem dentro e fora das instituições escolares, como as produções literárias que são construídas em um cenário que dialogue com as tessituras do cotidiano dos assentamentos/acampamentos como estratégias de afirmação da identidade camponesa, mostrando à sociedade que embaixo da lona preta também se produz literatura, e para que os leitores do

---

<sup>25</sup>Segundo o Ministério de Educação, a pedagogia da alternância é um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivência em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar.

<sup>26</sup>As classes multisseriadas são uma forma de organização na qual o professor trabalha na mesma sala de aula, com séries distintas simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis diferentes.

<sup>27</sup>A Via Campesina é uma organização internacional que articula movimentos camponeses, como aponta Bernardo Mançano Fernandes (2012).

movimento, desde pequenos, se vejam e vejam nas páginas dos livros e revistas a realidade em que estão inseridos.

Neste campo literário, destacam-se algumas produções organizadas pelo setor de educação do MST para as crianças, como as edições: *Fazendo Escola*; *Fazendo História*; *Caderno de Educação*; e *Boletim de Educação*; além de publicações específicas desenvolvidas pelas crianças, como o *Jornal* e a *Revista Sem Terrinha*.

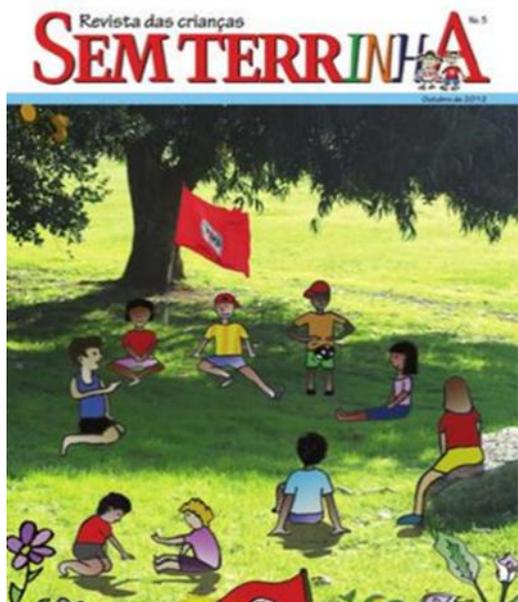


Figura 5: Revista Sem Terrinha – MST

Além destes, destacamos as jornadas que se caracterizam como encontros entre crianças e adolescentes; as cirandas infantis/cirandas itinerantes, que constituem o momento em que são construídas as pautas que compõem as lutas através de elementos lúdicos e brincadeiras e as canções do CD intitulado *Plantando ciranda*, composto e gravado pelo MST, que apresenta, em uma linguagem infantil, a vivência no campo como elemento rico e fundamental para as experiências das crianças.

Nessa perspectiva de construções pedagógicas, a leitura é aliada enquanto ferramenta de formação política dentro das bases do MST. Assim, ampliou-se a iniciativa intitulada “Círculo de Literatura” em parceria com a editora Expressão Popular, que tem como objetivo distribuir kits de livros para jovens assentados e acampados em todo o país. Na tabela a seguir, estão descritos alguns trabalhos acadêmicos desenvolvidos a partir da preocupação com a literatura dentro do MST. Percebe-se que as discussões apontadas se voltam em sua maioria para a reflexão sobre os processos literários que envolvem um público jovem:



Figura 6: CD Plantando Ciranda– MST

Tabela 4: Trabalhos acadêmicos sobre literatura e MST.

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição/Revista – Nível – Ano</b>
O Ensino de Literatura Infantil nas Escolas do MST: Entre a Fantasia e a Realidade	Alexandra Santos Pinheiro	Revista Língua & Literatura, v. 10, n. 14, p. 29-50, 2008.
Mídia: relações entre e obra "Capitães da Areia" e o MST	Luiz Antônio Nogueira-Fernandes	Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz. ISSN 2318-759X. 2016
O MST e a poesia: movimentando a literatura e a história	Silvana Aparecida Loch Elisangela Aparecida Rocha	Celli-Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, p. 975-983, 2007.
O imaginário da terra em pátria sem-terra: inferno e paraíso na poética do MST	Marli Therezinha Walker	UFMT - 2008.
Tradicionalidade, direitos humanos e Sem-Terridade: narrativas escritas e visuais no MST.	Malcolm MCNEE	Cadernos de Letras da UFF, n. 33, p. 105-121, 2007.
Arte em Movimento no MST: a expressão simbólica das transformações. Movimentos Sociais Rurais: identidades, símbolos e ideais	Marivone PIANA	Cadernos de Pesquisa, n. 24, p. 18-30, 2000.
Sem-terra com poesia: a arte de recriar a história.	Roseli Salete Caldart	Vozes, 1987.
Literatura de testemunho e produção poética de trabalhadores sem-terra: aproximações conceituais.	Hildete Pereira dos Anjos; Kelly Carlyne Cirqueira Alves	Revista Agenda Social, v. 15, n. 1, p. 119-135, 2020.

Mencionado anteriormente, o Círculo de Literatura é uma iniciativa que faz parte da campanha "Pelo direito à Literatura nas Escolas do Campo!", projeto que teve início em 2019, ampliando o trabalho com a literatura nas escolas dos assentamentos e acampamentos e na organização ao longo de dez anos. Atualmente, o MST tem aproximadamente 1.500 escolas públicas em assentamentos e acampamentos, nas quais estudam mais de 100 mil crianças, adolescentes e jovens, com metodologias específicas da Educação do Campo.



Figura 7: Campanha de literatura no MST

Mas o que seria essa educação do campo? Os movimentos sociais camponeses defendem que o campo não é apenas um espaço territorial para agregar agriculturas e moradias, e, sim, composto por lutas e embates políticos que inscrevem culturas e tradições específicas de cada região. Nesse sentido, é necessário que os processos educacionais do campo dialoguem de forma significativa com a realidade dos diferentes

contextos que integram a vida dos camponeses.

De acordo com Caldart (2004), a Educação do campo pode ser compreendida como um fenômeno social constituído por aspectos culturais, políticos e econômicos, que rompe os paradigmas eurocêntricos de uma educação rural pautada na exclusão, proporcionando, assim, vez e voz aos sujeitos que a constituem. Nessa mesma linha de reflexões, Molina (2015) pondera que:

Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida... (p. 381).

No Brasil, foi a partir da década de 1980 que começaram a surgir contextualizações da consolidação da Educação no Campo. Então, sob pressão da massa popular, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/96) pela primeira vez insere o tema da educação do campo na Constituição, reconhecendo as suas singularidades. Sendo assim, foram estabelecidas orientações para atender esta realidade, de modo a “adequar” as suas especificidades nos artigos 23, 26 e 28, que tratam das questões de organizações escolar e pedagógicas, incluindo o direito ao acesso a conteúdos e materiais didáticos que dialoguem com as suas particularidades. Entretanto, não há relatos de materiais didáticos específicos para as crianças enviados pelo poder público, sendo necessário o próprio movimento realizar e elaborar as suas produções.

Ao aprofundar a investigação nos arquivos do movimento, é possível encontrar um espaço no site oficial intitulado *Arquivos literatura – MST*, cujo objetivo é socializar as produções literárias produzidas dentro e fora do MST, bem como eventos sobre este assunto. Também é destacada a “Campanha de Literatura do MST”, uma vez que, segundo o Setor de Educação do MST, “para construir um projeto político-social que expresse e integre o processo histórico da classe trabalhadora em luta e construção, é preciso estruturar o projeto político-pedagógico das escolas do campo, com cursos de formação, de educação formal, atividades culturais e outras” (2019).

Neste sentido, para o Setor de Educação, “uma literatura do campo e para o campo tem sua intencionalidade formativa e organizativa nas diferentes esferas de atuação do Movimento e se conecta aos objetivos da organização” (2019). Estratégias essas que vêm sendo trazidas ao longo dos anos, como o Seminário Nacional: Literatura nos Processos de Formação e Educação do MST, realizado em 2018. Jailma Lopes<sup>28</sup> destaca que:

Nossa principal referência é o Antonio Candido. No MST, foi se constituindo duas frentes de trabalho, a de ampliar e possibilitar acesso do povo Sem Terra às obras, mas também forjar escritoras e escritores de obras literárias. A literatura cumpre, portanto, um papel de humanização dos sentidos do sujeito Sem Terra” (MST, 2020).

No contexto de pandemia do coronavírus, os círculos de leitura estão sendo realizados de acordo com as particularidades e realidade de cada regional. Entre as estratégias estão se destacando a possibilidade de escrita de cartas de indicações literárias para rotatividade dos livros, realização de vídeos, programas de rádio, *podcasts*, crônicas, resenhas, além de encontros virtuais, de forma a socializar as experiências de leitura e repensar os métodos para o avanço do direito à literatura nos territórios camponeses.

Através desta Campanha, já foram desenvolvidas algumas iniciativas, como: Palavras Rebeldes; Boletim da Educação n. 14: Literatura, Sociedade e Formação Humana; Tertúlia Dialógica Literária; Curso Literatura e Questão Agrária; Blog Arte Literária Sem Terra; além de espaço nas Rádios Comunitárias reservado para

---

<sup>28</sup> <https://mst.org.br/2020/06/16/parceria-entre-mst-e-expressao-popular-incentiva-leitura-nos-assentamentos/>

declamação de poesias, dentre muitas outras coisas.

Diante destas experiências, o próprio coletivo se indaga: o que seria uma literatura do, no e para o campo? De acordo com o Setor de Educação do MST, partimos da compreensão de que literatura “é tudo que é escrito ou oral com uma organização específica, uma forma e um caráter literário/artístico que faz uso de uma narrativa como poemas, contos, crônicas, romances, teatro” (2019); e que condiz com a realidade daqueles que a compõem em suas atuações e apreciações artísticas, como os próprios integrantes afirmam no site oficial:

[...] o projeto de literatura que o MST promove é o encontro entre o conceito mais fechado de literatura com a tradição da cultura camponesa, potencializada pelos espaços coletivos de socialização, sejam eles os acampamentos, atividades de formação, marchas, eventos culturais, celebrações. Ao longo destes 35 anos de MST, a organização desenvolveu um conjunto de intencionalidades e iniciativas que possibilitaram um salto de qualidade no acesso a diversas formas de expressão literária, resultando no acúmulo significativo de produções com caráter de resistência e de crítica social (2019).

Para impulsionar o dinamismo desse sistema literário do campo, a editora Expressão Popular proporciona uma parceria através de publicação, divulgação e facilitação do acesso aos livros, na meta de popularizar a literatura no movimento camponês. Miguel Yoshida, editor da Expressão Popular, ressalta o trabalho na empreitada de fortalecer o hábito da leitura tanto nas escolas como no conjunto do movimento, quando afirma: “O esforço feito pelo MST de se apropriar da literatura é um grande movimento histórico<sup>29</sup>”.

Das publicações voltadas para os Sem Terrinhas, destaca-se a publicação, em 2006, da Coleção Terra de livros da Expressão Popular, iniciada pela obra *Um fantasma ronda o acampamento*, escrita por Maria José Silveira. O livro surgiu com o objetivo de avançar na forma e no repertório das vivências Sem Terra. Desde então, a Campanha de Literatura tem contado com a editora na promoção da leitura, por meio de livros a preços abaixo do custo de vários títulos.

No site do MST, é possível encontrar também outras obras que não foram

---

<sup>29</sup> Informações obtidas através do site oficial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

produzidas especificamente para o movimento, mas que, de alguma maneira, convergem os mesmos temas, como: *Suzana e o mundo de dinheiro*; *Pascoalzinho Pé-no-chão*; *De onde vem a nossa comida? Contos brasileiros*; *Carrapicho*; e *Sopro da vida*.

No Extremo Sul da Bahia, a literatura vem adentrando o MST a partir da livraria Marielle Franco, construída no final de 2018, localizada no assentamento Jaci Rocha – município do Prado. A livraria ainda está em processo de construção e organização de suas obras e contempla acervos da Expressão Popular. Seus exemplares abordam temas de política, agricultura, infâncias e questões sociais e são distribuídos a baixo custo para os acampamentos e assentamentos da regional.

Nesse amplo leque de ações citadas, onde se localizam os avanços literários sobre as relações étnico-raciais? Nos cadernos e revistas “Sem Terrinha” mencionados anteriormente, em algumas poucas edições, destacam-se informações sobre Zumbi dos Palmares e informações sobre o período escravocrata no Brasil. Atualmente, no site oficial do movimento, há o arquivo “Consciência-negra-MST”, que contém escassas biografias de personalidades negras e referências afro-brasileiras, quase sempre ligadas ao 20 de novembro. Desse modo, é possível constatar a ausência de conteúdos literários negros dentro do movimento de forma mais expressiva.

As crianças Sem Terra do acampamento Bela Manhã são em sua maioria negras e/ou indígenas. Essa ausência de referenciais positivos afeta a construção de identidade dessa criança negra, que, muitas vezes, chega à fase adulta com rejeição à sua origem étnico-racial, trazendo-lhe prejuízo na autoestima e, conseqüentemente, de autoaceitação.

Inaldete Pinheiro de Andrade afirma que, se a pessoa acumula em sua memória as referências negras positivas, é natural o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. Porém, o contrário é fácil de acontecer, e contribui para se alimentar de uma memória com pouca representatividade. Assim, positivar a ancestralidade negra de cada criança, enaltecer o passado através das histórias de resistências ou amostras de ilustrações de personagens negros corrobora de forma significativa com a identidade racial, fato que reiteramos com as seguintes palavras da própria autora:

Pergunto: que orgulho tem a criança negra quando busca na memória a história do seu povo? Qual o papel do seu povo na história do Brasil? Como a família que coleciona a mesma memória administra as inquietações – ou o silêncio – dessa criança? (ANDRADE, 2005, p.120).

Neste sentido, o presente trabalho propôs, por meio da literatura, uma intervenção pedagógica que almejou construir um diálogo entre terra, raça, classe e infâncias. Essa experiência esteve fundamentada nos desdobramentos dessa investigação teórica e na confiança de que há muita potência na discussão sobre o pertencimento étnico-racial das crianças sem terra da regional do Extremo Sul da Bahia.

## 6. PRÁTICAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS NO ACAMPAMENTO BELA MANHÃ: PRODUÇÃO DO LIVRO *TEMPEROS DA VÓ JOVE*

“E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais.”

Conceição Evaristo (2020)

As reflexões desenvolvidas nessa pesquisa se entrelaçam com a experiência de ação pedagógica proposta no acampamento Bela Manhã no período de setembro a novembro de 2020. Essa perspectiva metodológica se vincula, por sua vez, ao que propõe o colombiano Orlando Fals Borda (1925-2008), a partir da Investigação-Ação-Participante (IAP), que traz para o campo da epistemologia da pesquisa uma concepção pautada na vivência, dando ênfase a três eixos: caráter participativo, impulso democrático e contribuição à mudança social (FOGASSA, 2021).

As práticas a seguir descritas ocorreram com a colaboração de Kailane Donato Santos, uma Sem Terrinha e de sua família. Para subsidiá-las, foram utilizados os conceitos de “pertencimento afro-ancestral” e os “marcadores das africanidades”<sup>30</sup> propostos pela escritora Sandra Haydée Petit, os quais, segundo a autora, se articulam na constituição de uma abordagem afrorreferenciada, a Pretagogia, ainda em construção, para a formação de professores/as e educadores/as de modo geral.

A Pretagogia parte do (re)conhecimento das expressões das tradições orais, identificando nelas os marcadores das cosmovisões africanas que se solidificam em saberes, conceitos e práticas. A mobilização desses conhecimentos tem em vista a discussão sobre o pertencimento afro, o qual, por sua vez, está relacionado às memórias e vivências no corpo do sujeito, que fazem emergir o sentimento de conexão com a negritude dentro de si.

As intervenções, de cunho artístico-pedagógicas, com Kailane Donato Santos, ocorreram no período de setembro a novembro de 2020. Para a elaboração e realização das práticas que seguem descritas, partimos do trabalho de mediação literária desenvolvida a partir do livro *Vermelho*<sup>31</sup> (2009) de Maria Tereza e Andrés

---

<sup>30</sup> No apêndice do memorial há uma imagem da tabela em que Sandra Petit organiza esses marcadores de Africanidades.

<sup>31</sup> No apêndice consta a capa do livro Vermelho (2009).

Sandoval. Ademais, o processo que resultou na criação do livro *Temperos da Vó Jove* também se pautou em referências bibliográficas de ensino de literatura – tais como Teresa Colomer e Rildo Cosson – e no arquivo literário negro-brasileiro.

O planejamento das ações se iniciou em meados de agosto de 2019, com as visitas à escola do acampamento para conhecer as crianças e, posteriormente, a comunidade. Em dezembro do mesmo ano, iniciamos uma formulação das práticas pedagógicas que teriam início nos primeiros meses de 2020, na escola Alfredo Félix Correia, do acampamento Bela Manhã. Porém, fomos surpreendidos com a pandemia da Covid-19 ainda no início de março, impossibilitando a continuidade das ações planejadas. Em face à incerteza sobre quando voltaríamos ao funcionamento presencial das instituições escolares, revisamos a sequência didática de acordo com a realidade possível para que mesmo em cenário pandêmico, fosse possível o desenvolvimento de alguma interação. A seguir, registramos os vários momentos por que esse planejamento passou.

- *Sequência didática inicial – Antes da pandemia*

O livro *Vermelho* (TERESA, 2009) aborda a infância e o que a ela tem de intrínseco: as brincadeiras com o barro e a abertura para um mundo vermelho de fantasias. O livre brincar representado no livro – que nada mais é do que a memória da infância da narradora – conta a história de uma menina que gostava de fazer bolos de terra vermelha no quintal de sua casa. No dia de seu aniversário, ela pediu à mãe que fizesse um bolo tão vermelho quanto os bolos de terra que ela fazia. O presente que ganhou não foi exatamente o que ela esperava, mas, com toda a sensibilidade, a mãe tratou de oferecer para a filha o vermelho tão desejado que alegrou o dia do seu aniversário. A grandiosidade da história é que o vermelho não estava no bolo e, sim na vida e na possibilidade de escrita das vivências dela.

O texto para essa obra infantil foi adaptado do poema *Presente de Mãe*, que está no livro *Negrices em Flor* (2007), de Maria Tereza. Às vésperas de completar 36 anos, a autora, poeta, compositora, atriz, mulher negra e intelectual faleceu devido a uma doença rara chamada de síndrome de POEMS, deixando-nos essa bela história ilustrada por Andrés Sandoval.<sup>31</sup> Mobilizando a potência dessa narrativa, inicialmente, antes do atravessamento do contexto de pandemia e isolamento social que assolou o

Brasil e o mundo, concebemos a proposta de intervenção artístico-pedagógicas que ocorreria no acampamento Bela Manhã, com a coparticipação de um grupo de crianças vinculado à Escola Alfredo Félix Correia. As crianças teriam idades entre 08 e 10 anos e o objetivo seria fomentar as discussões em torno das relações étnico-raciais e pertencimento negro para, assim, compor individualmente um livro-álbum família. As propostas seriam desenvolvidas da seguinte maneira:

*- Minha terra, meu lugar:*

A primeira intervenção teria como objetivo conhecer, através dos olhares das crianças, o lugar em que geograficamente estão inseridas e, para que se reconhecessem como sujeitos dentro do seu território, seriam levantados aspectos sobre as origens do acampamento e dos lotes aos quais elas ocupam. Primeiro seria realizada a leitura do livro *Vermelho*, discutindo o enredo e a importância da terra e do barro vermelho presentes no contexto do livro, para então, as crianças serem convidadas a confeccionar um “mapa” e uma poesia sobre o acampamento Bela Manhã da forma espontânea, apontando, assim, os locais e as marcas significativas do lugar onde vivem. Os marcadores de Africanidades que subsidiariam essa intervenção são aqueles indicados na tabela de Petit como itens de número 4 – Histórias do meu lugar de pertencimento / comunidade / territorialidades e desterritorialidades negras (movimentos de deslocamentos geográficos, corporais e simbólicos) – e 29 – Relação com o chão (vivências e simbologias) (PETIT; SILVA, 2012).

*- Raízes ancestrais:*

A segunda intervenção teria como objetivo propor a construção da genealogia dos Sem Terrinhas por meio de uma composição de fotografia, desenho e de outros elementos simbólicos que remetesse à ancestralidade de cada um. Com a leitura dos livros *Vermelho* e *O mundo no Black Power* de Tayó (OLIVEIRA, 2013), discutiríamos “a alma potente dos seus antepassados”, como afirma a autora Kiusam Oliveira, e sua inscrição nos elementos das danças, religiões, nas histórias e nos cantos da ocupação – assim como Tayó rememorava esses indícios em seu cabelo

Black Power.

Posteriormente, seria proposta a construção da arte e a colagem das fotografias das pessoas pelas quais as crianças tenham o sentimento de pertença em seus laços familiares. Após esse momento, haveria a socialização com os companheiros do grupo para iniciar o diálogo sobre a diversidade dentro dos núcleos familiares. Nessa intervenção, os marcadores de africanidades se fundamentam nos itens da tabela de número 2 – Histórias da minha linhagem, inclusive agregados – e 6 – Pessoas referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referências do mundo, significativas para mim (PETIT; SILVA, 2012).

- *Quem sou eu?*

A terceira intervenção objetivava trabalhar elementos que constituem a identidade da criança através de sua própria percepção. No primeiro momento, seria realizada uma nova leitura do livro *Vermelho*, enfatizando novos aspectos da personalidade da protagonista, dando ênfase à sua característica física e à forma com que ela enxerga o mundo ao seu redor. Após a leitura, seria proposta uma dinâmica chamada “Quem sou eu?”, em que, com a utilização de ferramentas pedagógicas como espelho, papéis e lápis de cor, as crianças seriam convidadas ao autorretrato: ficariam diante de um espelho e teriam como desafio representar as características que mais gostam em si (qualidade ou característica física); em seguida, seria proposto que, em duplas, um colega retratasse o outro. Os marcadores de Africanidades que baseiam essa intervenção são os itens 1 – História do meu nome – e 17 – Cabelos afro (encaracolados / cacheados / crespos) – práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos (PETIT; SILVA, 2012).

- *A mística da Árvore dos Afrosaberes:*

A quarta intervenção teria como objetivo confeccionar uma árvore para que cada criança colocasse um saber que adquiriu em seu núcleo familiar através do círculo de cultura sistematizado por Paulo Freire (1991), que se fundamenta em uma ação pedagógica que propõe uma aprendizagem integral e horizontal na relação educador-educando. A proposta coloca o educando na posição de investigador do seu

próprio meio, valorizando, em nosso contexto, o saber das infâncias e as culturas locais do acampamento Bela Manhã.

No segundo momento, também seria realizada a escolha do nome do nosso grupo de pesquisa pelos Sem Terrinhas, por ser de costume, no MST, nomear acampamentos, assentamentos e seus núcleos de bases com homenagens de nomes de pessoas e lideranças que contribuem/contribuíram na luta por uma sociedade justa e igualitária, como afirma Marcelo Hernandez Macedo (2009). Nessa intervenção, os marcadores de Africanidades se amparam nos itens 7 – Simbologias da circularidade / tempos cíclicos e da natureza –, 8 – Práticas e valores de iniciação / ritos de transmissão e ensino –, 22 – Valores de família/filosofias –, 24 – Formas de conviver / laços de solidariedade / relações comunitárias – e 25 – Relação com a natureza (PETIT; SILVA, 2012).

*- Linhas que entrelaçam os laços:*

A quinta intervenção teria como objetivo voltar ao livro *Vermelho*, fomentando a discussão em torno do sonho da protagonista em ganhar um bolo vermelho em seu aniversário, para então propor que as crianças descrevessem a história de uma situação que aconteceu em suas famílias (aniversário, viagem, ocupação do lote, congresso, etc.) e que marcou de maneira significativa a memória dos pequenos Sem Terrinhas.

As crianças seriam convidadas a responder à seguinte pergunta: Como você se sente ocupando o lugar de Sem Terrinha no acampamento Bela Manhã? Os marcadores de Africanidades que baseiam essa intervenção se fundamentam nos itens 3 – Mitos / lendas / o ato de contar / valorização da contação –, 5 – Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e valor da comida –, 10 – Escrituras negras –, 13 – Festas da minha infância e festas de hoje –, 15 – Músicas / cantos / toques / ritmos / estilos afro – e 30 – Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais, jogos e outras). (PETIT; SILVA, 2012).

*- Costurando minhas raízes:*

A sexta intervenção objetivava reunir as produções realizadas durante as cinco

etapas anteriores para, então, confeccionar o livro-álbum família de cada Sem Terrinha. A composição do livro-álbum seria de acordo com a criatividade das crianças, respeitando seus conhecimentos e saberes. Seria proposto, também, que as crianças escrevessem uma carta que possivelmente seria entregue à sua família, para ser anexada no final do livro-álbum. Os marcadores de Africanidades se fundamentam nos itens 19 – Negritude – força e resistência – e 28 – Vocabulário afro / formas de falar (PETIT; SILVA, 2012).

*- Socialização final:*

A última etapa seria o lançamento dos livros confeccionados pelas crianças no espaço comunitário da Escola Municipal Alfredo Félix Correia, no qual também haveria a avaliação e sistematização da experiência durante o percurso das intervenções. Para a realização deste projeto, entendemos desde o princípio que os pequenos possuem e constroem saberes, tendo suas próprias visões de mundo que, juntas, compartilhadas e articuladas, podem se tornar elementos importantes da investigação científica-pedagógica. Quando as crianças são estimuladas a refletirem e questionarem, elas demonstram que, além de estarem alertas às condições concretas em que vivem, conseguem também expressar suas ideias com bastante propriedade.

Sendo assim, era indispensável que a sistematização fosse construída com a participação ativa de todos os Sem Terrinhas envolvidos nesse processo. Para a avaliação, as crianças seriam convidadas a escreverem um papel, de forma anônima, os pontos positivos e negativos das intervenções, colocando-os em uma caixa para que, posteriormente, fossem feitas as leituras e análises dos olhares das infâncias Sem Terra como reverberação de nossa intervenção artístico-pedagógica no acampamento Bela Manhã.

- *Sequência didática em revisão – Durante a pandemia*

Em março de 2020, decretou-se o isolamento social no Brasil e isso, conforme já dissemos, impactou diretamente o planejamento dessa pesquisa. Inicialmente, pensamos em manter as práticas pedagógicas que foram avaliadas pela banca examinadora em abril de 2020, fazendo as devidas adaptações de acordo com o

contexto pandêmico do vírus Sars-CoV-2. Portanto, para não haver encontros presenciais, seriam realizadas atividades virtuais pela plataforma de rede social *Whatsapp*. Contudo, ao dialogar com a coordenação local do MST, esta informou que as crianças, em sua maioria, não tinham acesso ao sinal *wi fi* de internet, sendo inviável a procedência por meio de contato virtual.

Diante do novo desafio, em diálogo com a professora orientadora Fabiana Carneiro, pensamos em apenas enviar um kit com orientações pedagógicas descritas por etapas para um número de aproximadamente oito estudantes, ponderando que as atividades talvez não tivessem os objetivos alcançados, sem os devidos acompanhamentos. Reavaliamos as estratégias e decidimos trabalhar em colaboração – com os devidos cuidados por causa da Covid – com apenas duas crianças negras.

Para não haver contato direto entre elas, eu seria a intermediária da leitura literária e das histórias que as duas elaborassem. Com o novo planejamento baseado na hipótese de dialogar com dois coautores, construímos a sequência didática que será descrita a seguir. Entretanto, o acesso à comunicação e moradia de uma das crianças indicadas que demonstrou interesse em participar do projeto era muito difícil e exigiria recursos que esse projeto, desenvolvido sem nenhum apoio financeiro institucional, não dispunha.

Por fim, chegamos ao consenso de realizar a “ação” da pesquisa apenas com uma criança, a Kailane Donato Santos, a quem chegamos através de indicação da professora conhecida no acampamento como “Tia Cal”, que a recomendou por ser uma criança que se destaca no ambiente escolar pelo gosto pela leitura e pela escrita. Os diálogos com a família de Kailane começaram a ocorrer em meados do mês de junho, porém, com os avanços da Covid-19, decidimos adiar as práticas artístico-pedagógicas para o final do mês de setembro. A seguir, descrevemos o planejamento ainda pensado para o contato entre duas crianças, o qual, depois, foi reavaliado como já dissemos.

- *Sequência didática planejada para ocorrer durante a pandemia*

Eixo temático: Sem Terrinha

Temas/conteúdos abordados: Infâncias, literatura, famílias negras, relações étnico-raciais e MST

Tempo estimado: Seis encontros

Público: Crianças do acampamento Bela Manhã

### **Objetivos:**

- Apreender as marcas de pertencimento étnico-racial das crianças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, baseando-se na mediação de leitura da narrativa literária do livro *Vermelho*, de Maria Tereza e Andrés Sandoval, que objetiva fomentar a elaboração de escrivência por essas crianças, a fim de construir um livro de literatura.
- Propor práticas pedagógicas a fim de, dentre outras coisas, discutir o pertencimento negro com as crianças do acampamento do MST Bela Manhã;
- Utilizar a narrativa literária do livro *Vermelho*, de Maria Tereza e André Sandoval, como estratégia de sensibilização estética e mobilização de discussões étnico-raciais entre as crianças do acampamento Bela Manhã;
- Investigar, através das práticas pedagógicas com as crianças, se há noções de pertencimento racial entre elas e em seu núcleo familiar, e, em caso afirmativo, identificar que noções são essas;
- Promover a reflexão sobre preconceito racial, a partir de livros de literatura negra e dados concretos sobre o tema;
- Produzir um livro de literatura escrito em coautoria, que entrelace as minhas vivências como pesquisadora negra e as de Kailane Donato Santos, menina negra, residente no acampamento Bela Manhã.

### **Apresentação**

Trata-se de uma ação que será realizada com as crianças do acampamento Bela Manhã, localizado na cidade de Teixeira de Freitas – Bahia. Como proposta

metodológica serão desenvolvidas seis atividades artístico-pedagógicas de aproximadamente três horas, que fomentarão o contato com o texto literário e discussões de questões étnico-raciais e pertencimento negro com dois Sem Terrinhas, a fim de possibilitar a elaboração de um livro de literatura sobre suas vivências no meio campestre. Posteriormente, serão realizados encontros itinerantes, para que outras crianças do acampamento tenham acesso direto ao texto literário criado, podendo fazer discussões e contribuições ao livro. Essas atividades serão realizadas durante o mês de setembro de 2020.

### **Contato inicial: Apresentação da proposta e combinados**

Objetivos:

1. Conhecer e analisar o espaço familiar em que a criança está inserida;
2. Apresentar a proposta das atividades para os pais/responsáveis;
3. Fazer os acordos e combinados para elaboração do Termo Livre Esclarecido, deixando explícito que a produção literária final não objetiva fins lucrativos.

### **Descrição da atividade:**

1. Conhecer as famílias;
2. Apresentação da mediadora para a criança;
3. Apresentação da proposta para a família (deixar explícito que é sem fins lucrativos/elaborar o termo de consentimento);
4. Através de conversa informal, averiguar o tempo em que a família integra o MST/há quanto tempo ocupa o lote;
5. Pedir para que a criança se apresente;
6. Perguntar se conhece o outro participante/como se conheceram; se estudam na mesma sala;
7. Fazer o diagnóstico/avaliação da família (observar aspectos da relação familiar e individual; objetos que decoram a casa; etnia; personalidades);
8. Fazer o cronograma das datas de atividades junto com a família.

## **Módulo I: Atividade Motivadora e Primeira Leitura Compartilhada**

Objetivos:

1. Leitura compartilhada do livro *Vermelho* e discussão dos sentidos possíveis suscitados pelo livro;
2. Baseando-se na narrativa literária do livro *Vermelho*, propor a elaboração de uma escrevivência em conjunto, a fim de construir um livro de literatura infantil.

### **Desenvolvimento do módulo:**

1. Pedir para a criança me apresentar a área da casa;
2. Entre as conversas informais, pedir para que me mostre um ponto de referência que mais gosta da casa ou o lugar onde mais gosta de brincar;
3. Montar o local indicado com tecidos, livros e adereços que remetem ao pertencimento negro;
4. Levar objetos que remetem também a brincadeiras;
5. Convidar a criança para sentar a fim de dar “início” às atividades;
6. Mostrar o livro *Vermelho*, perguntar o que achou dos elementos visuais da obra (capa, cores do livro) e como imagina ser a história.
7. Entregar os óculos de papel celofane;
8. Realizar a leitura compartilhada do livro, fazendo as janelas no livro (tendo em vista criar correlações e suscitar a construção partilhada de sentidos) nas páginas 15 e 20;
9. Após o término, perguntar o que achou da história, das ilustrações, etc.;
10. Iniciar a discussão sobre a brincadeira com os bolos de terra;
11. Voltar ao livro e falar sobre o aniversário/perguntar se já teve um/se teve algum que gostou mais/para então, perguntar sobre o presente que mais gostou de ganhar/ou o brinquedo-objeto que mais gosta;
12. Pedir para buscar o presente-objeto (cesta com os materiais artístico-pedagógicos);

13. Quando trazer, também irei mostrar o meu e entregar o kit;
14. Com o kit em mãos, pedir para a criança escrever o dia em que ganhou esse presente e como se sentiu, e falar para ela que também vou escrever sobre meu presente;
15. Quando terminar, pedir para ler e, em seguida, ler a minha história;
16. Após o diálogo sobre as nossas histórias, voltar ao livro e tentar ver se a nossa história se assemelha com a da personagem/o que tem em comum, o que difere/se nossas histórias se parecem;
17. Após o diálogo, pedir para que eu possa mostrar essa história ao outro participante;
18. Fazer o lanche;
19. Relembrar a data do próximo encontro;
20. Para finalizar esse primeiro momento, destacar com fitas o local indicado pela criança para que os próximos encontros aconteçam ali.

## **Módulo II: Aspecto étnico-racial e revisão das escrevivências**

Objetivos:

1. Rerler a obra *Vermelho*;
2. Realizar a leitura compartilhada das histórias produzidas pelas crianças;
3. Fazer uma análise das três histórias escritas e ponderar o que for relevante permanecer e/ou retirar/acrescentar, isto é, iniciar um processo de edição compartilhada.

### **Desenvolvimento do módulo:**

1. Ir com a criança até o local demarcado anteriormente;
2. Para o cenário: livros infantis de autoria negra; levar poesias e poemas;
3. Perguntar como está/o que fez durante os dias que não nos encontramos/lembrar da história que lemos/o que esperar do encontro hoje;
4. Falar sobre a escrita literária em uma linguagem acessível;

5. Mostrar meu caderno de escrevivências e voltar ao livro para abordar o caderno que a personagem ganha da mãe;

6. Perguntar: se fosse ganhar um caderno de escrevivências, o que gostaria de escrever primeiro/ou quais as coisas que teria mais vontade de escrever?

7. Falar que a outra criança permitiu ler a história também;

8. Após a leitura, dialogar sobre o que mais gostou/os pontos que se assemelham e o que acrescentaria;

9. Rer ler as nossas histórias juntas e ir tentando encaixar parte da outra história;

10. Após isso, vamos reescrever com todas as correções apontadas;

11. Perguntar: se fosse para escrever como uma história literária, como seria? Ou se perguntar se eu posso fazer com o outro participante pequenas modificações para juntar as três escrevivências;

12. Reescrever a história;

13. Fazer o lanche;

14. Lembrar a próxima data de encontro.

### **Módulo III: Ilustrações**

Objetivos:

1. Elaborar os desenhos para composição do produto final, tendo como inspiração a arte visual do livro *Vermelho* e personagens de literaturas infantis que remetam à afirmação da negritude.

#### **Desenvolvimento do módulo:**

1. Ir com a criança até o local demarcado;
2. Montar o local com livros, telas sobre arte negra e um varal com imagens de personagens de universos infantis negros;
3. Perguntar o que eles têm em comum com a menina do livro;
4. Perguntar o que nós temos em comum com a personagem;

5. Abordar o racismo/começando a falar sobre a população negra no Brasil/ sobre a discriminação e também sobre as resistências e conquistas;

6. Mostrar os livros infantis e os personagens que abordam os temas de racismo;

7. Falar a proposta da construção de ilustrações;

8. E como seriam os desenhos? Voltar aos personagens do varal e do livro;

9. Iniciar os desenhos (eu também farei o desenho da minha história);

10. Fazer o lanche;

11. Relembrar a data do próximo encontro.

#### **Módulo IV: Edição da história com os desenhos**

Objetivos:

1. Fazer a construção do esboço do livro com os textos e desenhos elaborados pelas crianças.

#### **Desenvolvimento do módulo:**

1. Levar a história já redigida e os desenhos para juntos, montarmos o esboço do boneco do livro;

3. Usar cartolina para recortar e montar as partes das histórias junto com os desenhos;

4. Finalizar com lanches e agradecimentos;

5. Após o resultado, transpor a proposta para um projeto gráfico e agendar o encontro itinerário com os dirigentes do acampamento.

#### **Módulo V: Encontro itinerante**

Objetivos:

1. Com a participação de 07 Sem Terrinhas, avaliar o enredo literário do livro

produzido em coautoria.

### **Desenvolvimento do módulo:**

- 1.Elaborar o boneco do livro em Word;
- 2.Realizar a leitura compartilhada da história para 07 crianças do acampamento Bela Manhã;
- 3.As crianças vão “avaliar” o enredo e contexto do livro, fazendo as discussões que julgarem necessárias;
- 4.Levar o termo de consentimento para os responsáveis assinarem, visto que as crianças serão colaboradoras da história;
- 5.A partir das considerações, reavaliar com os dois participantes se as contribuições sugerem edições no livro.

### **Produção final: Livro de literatura infantil**

Objetivos:

1. Compor um livro de literatura escrito a três mãos.

### **Avaliação das atividades desenvolvidas:**

A avaliação ocorrerá de forma processual por mim, enquanto mediadora do processo de ensino-aprendizagem e contará com a colaboração das autoras e das outras crianças do acampamento Bela Manhã.

### **Recursos necessários para desenvolvimento das atividades:**

Livro *Vermelho*; outras obras literárias do arquivo da literatura negra, papel celofane vermelho; papéis, lápis, caderno, tintas e lanche.

## **Relato da ação realizada durante a pandemia**

- *Contato Inicial – Apresentação da proposta e combinados – 29.09.2020*

Tendo sido combinado previamente esse encontro, eu e Clarice Medeiros – que me auxiliou nos registros fotográficos – chegamos à casa da família de Kailane Donato Santos. Durante os processos de antes, durante e depois das atividades, todos os cuidados foram tomados com o uso de máscara facial, álcool em gel e distanciamento para a proteção nossa e da família em relação ao coronavírus.

Em diálogos anteriores, a família relatou que participou, desde a ocupação inicial, ativamente da consolidação do Bela Manhã. Porém, anteriormente, toda comunidade ficava acampada na região onde está localizada a escola, até serem oficializadas algumas documentações para que, assim, as terras fossem divididas de acordo com a quantidade de famílias que estiveram desde o início. Nesse primeiro encontro, retomei o tema e direcionei o assunto à Kailane para saber mais sobre a ocupação inicial, e ela me respondeu: “Lembro de algumas coisas... das pessoas, das barracas lá na escola... mas não lembro de muita coisa, não”.

Apresentei-me, informando que era estudante do Programa de Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais da UFSB e que, desde agosto de 2019, tenho ido ao acampamento para conhecer melhor as crianças e dialogar com as educadoras. Informei também que foi através dessas visitas que conheci a professora Cal, que me indicou realizar o trabalho com Kailane e sua família. Apresentei o projeto inicial, que era para ser realizado com alguns estudantes da escola, cujo objetivo era produzir um livro-álbum de família. No entanto, devido à pandemia, tivemos que reajustar os planos.

Apresentei a proposta-convite para que escrevêssemos uma história juntas e descobri que Kailane já compunha algumas histórias baseadas em suas vivências (Tabela 5). As leituras das escritas da pequena Sem Terrinha, remeteram-me ao autor Gilka Girardello (2011), quando afirma que:

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto — comove-se — com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, presente ou esboça futuros possíveis.

(p.75)

O fato de uma criança observar, refletir e escrever a partir da ótica em que se vive, fez-me também lembrar um trecho descrito por Conceição Evaristo, quando homenageada, em 2018, pela 11ª Festa Literária de Porto Alegre. Em encontro com os alunos participantes do evento na época, a escritora perguntou para uma turma de Educação Infantil o que significava *escrevivência*, no que Vitor, de apenas seis anos, imediatamente respondeu: “É escrever de nós”.

O escrever de Kailane possui muitos dizeres em linhas e entrelinhas, que expressam, dentre outras coisas, suas experiências enquanto uma criança Sem Terra. Posteriormente, descobri que o gosto pela leitura e pela escrita vem de berço, pois, ela mesmo me disse que quando soube da nossa proposta, ficou muito feliz por relembrar a avó Jove, que também participou na elaboração de um livro sobre plantas medicinais no Extremo Sul da Bahia<sup>32</sup>.

Tabela 5: Escrevivências de Kailane

<b>Escrevivências de Kailane</b>
“Era uma vez uma médica chamada Carieli, conhecida como Carla. Carla é minha tia. Eu Kailane tinha um cachorro chamado Tintim. Nossa que cachorrinho! Tintim morreu depois”.
“Era uma vez uma vaca chamada Betina, é uma vaca pintada de preto e branca. Muito linda, até que matou Betina só para comer. Mas é pensando no ciclo da vida. Então antes de matar, Betina tinha dado cria um bezerro da cor dela, preto e branco. Fim”.
“A gatinha charmosa – Era uma vez uma gatinha chamada florzinha. Florzinha é uma gatinha linda e anda com um colar de coração escuro. Ela também é descolada”.
“O sapato vermelho – Era uma vez uma menina chamada Dandara. Ela foi com a mãe Jamaira e a tia em uma festa de aniversário dela. Ela estava com um sapato vermelho, aí, cantou parabéns e um ladrão entrou. Todo mundo saiu e Dandara perdeu um dos seus sapatos vermelhos. O ladrão roubou, daí Jamaira ligou para

<sup>32</sup> Conhecimento popular de plantas medicinais do extremo sul da Bahia. Editora Expressão Popular (2018).

polícia e prendeu. Dandara pegou seu sapato vermelho que ganhou da sua mãe e abriu seus presentes e amou. Era seu aniversário de 14 anos de idade”.

“Era uma vez vó Jove. Minha vó infelizmente não está no meio de nós, mas onde ela passava, deixava felicidade. Ela era muito vaidosa, sempre que o cabelo crescia, ela queria cortar o cabelo. Deixava curtinho, ela era e sempre será. Sinto falta, mas que sei que chorar faz mal, a pessoa fica triste. Ela cuidava das plantas dela que nem ninguém. A morte dela foi enfarto e ela também escreveu um livro. Fim.”

“Era uma vez o senhor Juca, ele tem uma fazenda com vaca, boi, papagaio, pata, pato, ganso, gansa. Um dia a galinha botou 13 ovos e a galinha sumiu no meio das outras, estavam em um ninho chocando. Dias depois, nasceu treze pintinhos mas um deles morreu depois. A vaca pariu uma bezerra e no outro dia, o dono viu o leão parado na manga e atirou, mas não matou na hora. O leão veio de novo atrás da bezerra, mas o dono matou dessa vez. Ele pegou a carcaça e jogou fora. Fim feliz, parabéns para todos”<sup>33</sup>.

A atuação dos adultos como mediadores entre a criança, o ambiente físico e o estado social em que estes estão inseridos é um fator que influencia o comportamento e a imaginação dos pequenos. Nas escrituras de Kailane, são perceptíveis os



Figura 8: Kailane mostrando as plantações da sua residência

elementos do cotidiano de uma criança inserida na luta pela Reforma Agrária bem como os saberes e costumes de sua família transbordados em suas histórias.

Refletindo sobre esses textos escritos por uma menina negra acampada, encontro eco em Conceição Evaristo quando a autora aborda o fazer literário das mulheres negras, afirmando que os textos femininos negros, para além de um sentido estético, buscam incorporar um outro movimento, que abrigam as suas lutas, nas quais “toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se toma o lugar da vida” (2005, p.54).

Depois de Kailane me mostrar todas as suas

<sup>33</sup> Os textos foram autorizados por Kailane para serem anexados ao texto.

escrevivências, perguntei a ela se aceitaria o convite de participar da pesquisa, se estava de acordo com a coautoria de uma história de literatura infantil e se não havia problema de nos encontrarmos algumas vezes para elaborar algumas atividades juntas para que, nesse processo e em conjunto, construíssemos o livro. Com um sorriso no rosto, ela aceitou o convite e perguntou quando iríamos começar.<sup>34</sup>

Kailane me apresentou a casa, a área da horta, lugar em que mais gostava de brincar de bonecas, as flores que a avó tinha plantado e os poucos animais existentes na propriedade. A casa da família é grande e bem estruturada, em vista das outras do acampamento. Não há pintura e cerâmicas, mas possui três quartos, sala, dois banheiros, duas varandas, duas cozinhas e um quintal com muitas espécies de flores, hortaliças e legumes. Ao final do nosso passeio no quintal, Kailane foi ao quarto, pegou uma sacola plástica com alguns lápis coloridos, fez um desenho e me entregou como lembrança daquele dia. Marcamos o próximo encontro e nos despedimos.



Figura 9: Kailane, sua família e eu no primeiro encontro na residência da família dela.

<sup>34</sup> A família também consentiu o uso de nome e fotografias de Kailane. Informei que a pesquisa era sem fins lucrativos, por ser apenas para a universidade, e que, posteriormente, talvez pudéssemos averiguar a possibilidade de publicação do material, e ela concordou com os combinados.

- *Atividade motivadora: Leitura compartilhada do livro Vermelho e discussão dos sentidos possíveis suscitados a partir do livro – 08.10.2020*

Em nosso primeiro encontro, Kailane realizou um desenho para mim. Nesse momento, percebi que ela não tinha muitos materiais escolares. A produção foi feita com os cerca de seis lápis de cores, um lápis de escrever e uma borracha, tudo o que ela dispunha em uma sacolinha colorida. Então, antes de ir para a primeira prática artística-pedagógica, preparei uma cesta com materiais didáticos, que posteriormente também seriam utilizados na criação das ilustrações, tendo em vista que havia uma caixa de lápis de cor com doze tons de pele diferentes para serem explorados e discutidos sobre pertencimento e relações étnico-raciais. Cobri toda a cesta com um pano vermelho e coloquei em sacola plástica grande para não deixar nada evidente e ser uma surpresa para Kailane.

Ao adentrarmos em sua casa, perguntei a Kailane onde ela acharia melhor que ocorressem as nossas atividades. Então ela nos levou à cozinha. Assim sendo, preparei o local com tecidos e quadros que remetiam à questão negra, enquanto ela me contava que tinha participado da campanha dos plantios de mudas do MST e que também estava se preparando para o encontro virtual dos Sem terrinhas da Brigada Nelson Mandela, que se aproximava.

Convidei-a para sentar e darmos início às atividades propostas. Segundo Oliveira (2013), a imaginação desenvolvida no ato da brincadeira, constrói novas séries de pensamento, raciocínio e percepção na criança. Sendo assim, peguei o livro *Vermelho*, mostrei-lhe e disse que aquele seria o livro que iríamos usar em todas as nossas práticas. Perguntei a sua opinião sobre o que seria a história. Olhando apenas a capa, ela me respondeu: “É de uma menina que gosta muito de bolo... ou ela quer ser bombeiro... olha o fogo no cabelo dela (risos)”.

Comecei a abrir as páginas do livro e ela curiosa ia perguntando acerca das imagens, dando opiniões sobre como achava que seria o enredo. Quando descobriu que a menina amava fazer bolos de terra, ela falou que já fez isso e que gostava muito de estar na cozinha. E, a cada página, ficava mais curiosa para descobrir a próxima.

Quando chegou na parte do livro em que há uma fala sobre o perigo de brincar

com fogo de verdade, contei a ela que, quando criança, eu queimei uma plantação inteira porque fui brincar de cozinhar de verdade no fundo da minha casa. Quando a minha família percebeu, chamou o IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis), mas eu já havia queimado tudo. Ela sorriu e disse que eu era muito sapeca quando criança.

Esses movimentos de antecipações da história, bem como o papel da mediação da leitura e a escuta sensível no diálogo com Kailane, em face à descoberta do enredo literário do livro *Vermelho*, ancoram-se nas proposições da autora Teresa Colomer, em seu livro *Andar entre livros* (2007), no qual pondera que a literatura é o que nos dá acesso ao imaginário coletivo, através da dimensão estética, sensível e aberta dessa expressão artística.



Figura 10: Eu e Kailane na mediação literária do livro vermelho

Em Colomer (2007), percebemos como autora relaciona o acesso à literatura ao ensino quando afirma que o ato de “estimular a leitura e planejar o desenvolvimento das competências infantis são os dois eixos da tarefa escolar no acesso à literatura” (2007, p. 11). Se na Espanha, Colomer aborda o papel que a literatura assume no ambiente escolar, aqui no Brasil, essa preocupação foi tema de obras como *Leitura literária na Escola* (DALVI, REZENDE&JOVER-FALEIROS, 2013), que conta com a contribuição de oito artigos de pesquisadores distintos que, em consenso, abordam a importância das experiências de leitura e socialização em diferentes contextos do ensino básico.

Nessa mesma perspectiva, Rildo Cosson (2015) pondera que o letramento literário prioriza o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita que resulta em uma apropriação da literatura enquanto linguagem, interação verbal e reconhecimento do outro e do mundo, que não se restringe apenas ao campo escolar - embora se reconheça o impacto da escola e da academia como instituição central na manutenção e reprodução de protocolos de leitura.

Encarando o desafio de me fundamentar em tais referências (que me surgiram pela primeira vez no desenvolvimento dessa investigação ação), voltei à leitura compartilhada e Kailane ficou triste quando a personagem não ganhou o bolo vermelho que tanto queria. Nesse momento, antes de passar para a próxima página do livro, peguei o papel celofane vermelho e o coloquei sobre seus olhos para que lesse o final da narrativa. Ela amou a ideia e disse: “O mundo vermelho é muito diferente!” E sim, o mundo vermelho do MST, é muito diferente e especial! Pois, é através desse coletivo de luta e resistência que muitos camponeses têm ressignificado a sua história na Reforma Agrária.

Para Carvalho e Lopes, as sensações de “encantamento, estranhamento, espanto e curiosidade que sentimos diante das novidades e descobertas proporcionadas pelas experiências são condições favoráveis para despertar a imaginação” (OLIVEIRA, 2013, s/p) e emoções intensas para o olhar infantil, na qual estimulam também a fruição. Ao término de nossa leitura, perguntei o que ela tinha achado livro, das imagens e da história, e ela me disse que gostou muito porque parecia com as brincadeiras que ela também gostava. Então lhe contei que a história do livro surgiu de um poema que a autora, Maria Tereza, escreveu sobre sua infância e que a história não era apenas “inventada”.

A literatura afro-brasileira tem como um dos pilares primordiais a memória e as histórias que são silenciadas nas escritas canônicas e, não por acaso, a obra de Maria Tereza foi selecionada dentre tantas outras, para “dar vida” aos marcadores de Africanidades que subsidiam a inserção das discussões sobre as relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas. Durante a mediação literária, os marcadores surgiam e eram apontados - previamente analisados - como principais disparadores de lembranças afro-diaspóricas no contexto de uma criança negra e *Sem Terra*: nome do livro e a cor do vestido da personagem por associar a bandeira do MST; o enredo com a terra e seus bolos vermelhos; festas infantis e presente; penteado da personagem; o embrulho vermelho com um caderno dentro; as casas simples e unidas nas ilustrações; uma criança que brinca sozinha em seu quintal que se associa ao contexto de pandemia e dentre outras memórias que foram ativadas no momento da mediação.

Colomer, em *Andar entre livros* (2007), pondera que a literatura é o que nos dá acesso ao imaginário coletivo, por meio da dimensão estética, sensível e aberta dessa expressão artística. Contrapondo-se à utilização da literatura apenas como formativa e moralizante, Colomer destaca, ainda, que as formas poéticas, dramáticas e narrativas desse gênero artístico desenvolvem o domínio da linguagem, que possibilita que o indivíduo se posicione no mundo de forma consciente e, por isso, é um dos elementos cruciais na formação das infâncias – e, como não poderia deixar de ser, das crianças integrantes do movimento Sem Terra, por se caracterizarem como sujeitos que participam – junto com seus familiares – ativamente nas lutas dentro do movimento.

Aproveitando a oportunidade, perguntei a Kailane mais uma vez o que ela pensava do convite sobre o nosso livro em coautoria – que seria uma junção, de alguma maneira, de nossas experiências e de nossas criatividade, de modo a compor uma narrativa única. Revisitamos o livro e falei sobre o tema do aniversário da menina. Rapidamente, ela me disse que seu aniversário já estava próximo, e que completaria dez anos no dia 07 de novembro. Perguntei se já havia tido festas de aniversário e ela começou a contar sobre algumas.

Voltei novamente ao livro para falar do presente que a personagem ganhou. Indaguei se já tinha ganhado um presente que tivesse gostado muito e ela rapidamente pegou as bonecas que a madrinha lhe dera em uma comemoração de

há aproximadamente quatro anos, mostrando-me todas. Perguntei se as bonecas tinham nome, ela falou que não. Como a brincadeira é uma das formas utilizadas pelas crianças para compreender o mundo e produzir cultura em seu entorno, perguntei qual daquelas mais gostava e ela me mostrou a maior de todas, feita de pano. Nesse momento, a mãe nos interrompeu falando que Kailane gostava daquelas bonecas, mas a que mais brincava não estava ali naquele meio. Era uma bastante usada e sua preferida. Até confeccionava roupas, dava banho e nunca a largava.

Pedi para conhecê-la. A boneca estava usando um vestido vermelho. Mais uma vez, voltei ao livro e falei da coincidência com a roupa da personagem. A boneca havia sido um presente da madrinha de Kailane. Perguntei novamente se tinha um nome, ela disse que não. Falei: "Você acha que essa boneca tem jeito de qual nome?" Ela disse que ia pensar e, depois de alguns minutos, disse: "Ela tem cara de Keila". Então batizamos a boneca.

Entre as brincadeiras e apresentações das bonecas, voltei ao livro para falar novamente sobre o presente da personagem, um caderno com folhas vermelhas, e adentrei na proposta de nossa escrita literária. Perguntei sobre o que ela tinha pensado em abordar depois da leitura do livro, se queria falar de algum objeto ou de alguma outra coisa que ela gostasse muito, e ela me disse que iria falar de Keila mesmo, porque gostou muito desse nome. Falei que ia pensar em alguma história também e ela me disse: "Escreve sobre a sua sapequice do fogo".

Concordei com sua opinião sobre a história e a convidei para começarmos a escrever, foi quando ela foi buscar o seu caderno. Enquanto tinha ido, peguei a cesta coberta e esperei-a voltar. Quando Kailane chegou e viu o embrulho na minha mão, disse que passou o tempo inteiro tentando imaginar o que tinha ali, então perguntei o que achava. Ela respondeu: "Acho que é um canhão, ou um elefante de brinquedo!" Perguntei a ela qual a função do canhão no acampamento e ela riu novamente. Pedi para ela virar de costas, tirei o embrulho e, antes de mostrar, a mãe já tinha começado a chorar. Ela virou e também ficou emocionada, me abraçou e chorou. Como havia imaginado, Kailane não tinha muitos materiais escolares, por isso ficou feliz com a cesta.

Após olhar todos os materiais e falar de cada coisa, convidei-a a escrever a história. Assim, após a atividade disparadora introdutória, cada uma ficou de um lado escrevendo a sua narrativa, para depois uma ler para a outra e, após alguns minutos, Kailane me disse que já tinha terminado. Sua história falava do dia a dia com Keila, sobre o que as duas faziam juntas; e a minha história, sobre o fogo. Perguntei se não queria acrescentar algo mais, mas ela estava tão empolgada com a cesta que disse



Figura 11: Cesta de materiais entregue a Kailane

que ali já estava bom. Após isso, marcamos o próximo encontro, lanchamos e terminamos o primeiro momento.

Seguindo essas bases de planejamento, ancorou-se como metodologia as teorias de Cosson (2012), quando o mesmo descreve que a sequência básica de letramento literário é constituída por quatro passos, sendo estes<sup>35</sup>: motivação, introdução, leitura e interpretação. Cumprida cada uma das etapas aliada aos marcadores de Africanidades, ao término das práticas pedagógicas, foi possível fazer uma avaliação concisa dos objetivos alcançados e das potencialidades que não foram preenchidas no decorrer da atividade, corroborando a afirmação de Silva (*et al.*), que dizem: “Ao estabelecer os passos das sequências, as práticas possibilitam a fruição da leitura literária, [...] fundamental ao processo educativo (2017, p.163)”.

---

<sup>35</sup>1 - A motivação é o núcleo de preparação do estudante para entrar no texto e pode ser por meio da leitura, oralidade e da escrita. 2 - Introdução é o momento de apresentação do autor e da obra que forneçam informações básicas sobre o mesmo e, se possível, ligadas àquele texto. 3 - Leitura é a etapa essencial da proposta de letramento literário. Quando realizada no ambiente escolar, precisa de acompanhamento, porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e este não deve ser perdido. 4 - Por fim, a Interpretação, que é o momento de construção dos sentidos, por meio de inferências que envolvem o autor, o leitor e a comunidade. Para o autor, a interpretação envolve práticas, pois toda reflexão literária traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários (COSSON, 2012).

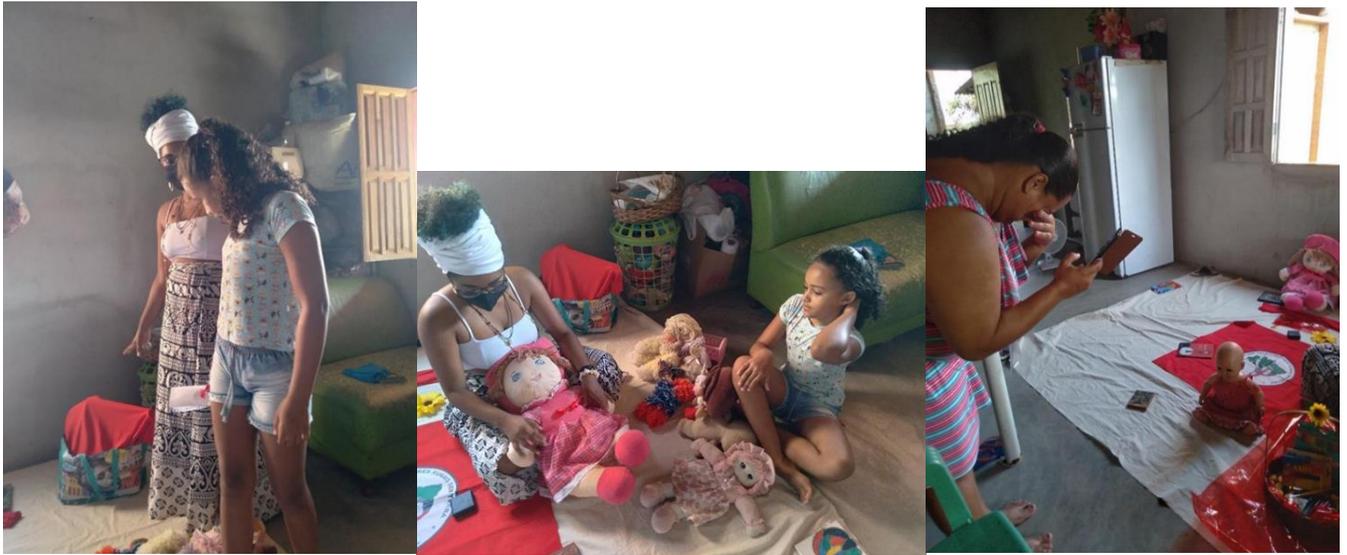


Figura 12: Entregando a cesta para Kailane

- *Fusão das escrituras: Releitura compartilhada dos enredos produzidos e construção de uma história única – 15.10.2020*

Assim como na primeira atividade artístico-pedagógica, ao chegar, perguntei a Kailane em qual local ela gostaria de realizar o nosso encontro e, desta vez, me levou para seu quarto. Como o espaço é pequeno, tivemos que organizar os materiais para a atividade e nos acomodar sobre a cama mesmo.

Para esse dia, separei alguns livros escritos por autores negros<sup>36</sup>, ou que remetiam ao tema da negritude<sup>37</sup>, e apresentei-os a Kailane, pois ela falou que não conhecia nenhuma daquelas obras. Em todo o diálogo, eu reforçava o fato de serem negros escrevendo a história a partir do meio em que vivem e que o compartilhamento desse e de outros modos



Figura 13: lendo meu caderno de escrituras para Kailane

<sup>36</sup>Chimamanda Ngozi Adiche (2019); Lázaro Ramos (2017); Sandra Coleman (2020); Grada Kilombola (2019); Kiusam de Oliveira (2013).

<sup>37</sup> Florestan Fernandes (2017) e Manolo Florentino; José Roberto Góes.

artísticos inspira outras pessoas negras, assim como nós duas. Ela olhou para mim e sorriu.

O conceito de *escrevivências* (2017, EVARISTO), presente nas obras literárias da escritora Conceição Evaristo, parte de uma perspectiva colocada pela própria autora para interpretar uma característica particular em suas narrativas em que descreve profundamente as vivências negras no Brasil. Em seus textos vivos de memórias, a autora inscreve tradições que abordam uma perspectiva futura melhor para a população negra, sem delegar ao esquecimento o vivido e conquistado pelos seus ancestrais. Sob essa ótica, ganham particular relevância à literatura afro-brasileira as obras de Conceição Evaristo como voz de autorrepresentação feminina negra.

Neste diálogo de *escrevivências*, abri meu caderno de escritas para Kailane, folhee o que escrevo e os pequenos objetos guardados. Nesse momento, ela pegou o caderno em que havia descrito Keila e me mostrou várias outras histórias que tinha escrito durante os últimos dias. Li todas com atenção e comentei cada uma delas. Teresa Colomer (2007) afirma que a literatura infantil atual trata dos novos arranjos familiares, do papel da mulher na sociedade e tenta oferecer às crianças novas formas de compreender o mundo. Quando essas referências se assemelham às vivências da criança, em que estas percebem suas características fenotípicas aparecendo nas tramas de forma positiva, contribuem expressivamente para o aumento da autoestima, na formação da identidade social, individual, na construção de conceitos e na interação como o outro.



Figura 14: Entregando o livro *Plantando as árvores do Quênia*, para Kailane

Voltamos ao livro *Vermelho...* lembrando o contexto, perguntei a Kailane se havia alguma história de literatura infantil que ela mais tinha gostado de ler. Ela me respondeu que foi o livro *Pé de Moleque*, presenteado pela autora e professora Marina Miranda em uma atividade pedagógica no acampamento. Como a proposta era realinhar e fundir as nossas histórias, relemos e

ajustamos o que era necessário retirar/acrescentar.

No processo de letramento literário, Cosson (2006) enfatiza que a interpretação

deve ser pensada em dois momentos: um interior e outro exterior. O interior é o momento de encontro com o texto, no ato de explorar palavra por palavra até o final da obra. O externo é a socialização do que se apreendeu com os outros com quem a obra também foi compartilhada, por ser o momento do registro coletivo. Ao utilizar esta proposta de leitura e partilha, propicia-se aos leitores o contato com outros letramentos, além do literário, e contribui-se para a formação do leitor competente. Nesse mesmo raciocínio, Reddig e Leite (2007, p. 34) descrevem que:



Figura 15: Kailane ressignificando a prática de “enxergar o mundo vermelho”.

As experiências com as expressões culturais diversas levam a criança a refletir, agir, abstrair sentidos e vivências capazes de levar o sujeito a construir significações sobre o que faz, como faz, para que faz, para que serve o que faz, além de desenvolver a capacidade de estabelecer inúmeras outras relações a partir dessa experiência.

Assim, pude notar a transfiguração da nossa atividade anterior, quando Kailane me mostrou a história cujo personagem tinha o nome de Dandara com elementos da cor vermelha na narrativa. Ao término da prática, ela pediu para que eu fechasse os olhos e colocou o papel celofane sobre eles. Quando pediu para abrir, me entregou uma flor de E.V.A como lembrança e falou: "Viu como o mundo vermelho é muito diferente!?", reproduzindo a mesma prática que fiz com ela anteriormente.

Ao final, lemos em conjunto e chegamos a um consenso de como seriam as características da nossa personagem Keila, baseada na boneca, à qual juntou-se a história que Kailane sugeriu de minha parte sobre o fogo: criança de sete anos que gosta de brincar de cozinhar na área de casa; tem muitos amigos; baixa, pele negra e usa um vestido de crochê vermelho com rosa. Gosta de assistir ao *Dumbo* – por ser o único filme que ela assistiu no cinema – e, quando crescer, será biomédica – predicado que Kailane atribuiu à personagem a partir da referência que tem de sua tia.

Entreguei-lhe o livro *Plantando as árvores do Quênia*, história de Wangari Maathai, por abordar um enredo sobre uma mulher negra em um contexto de árvores



Figura 16: Kailane e eu com a bandeira do MST.

e cuidados com a natureza. Além disso, nesse dia também levei um bolo recheado de chocolate que Kailane estava super empolgada para comer. Esses lanches com bolos eram propostos em todo final das atividades, como forma doce e afetiva de rememorar as narrativas poéticas do *Vermelho*. Posteriormente a isso, comecei a conversar com a família sobre alguns dados do acampamento para complementar a pesquisa, e finalizamos a segunda parte das práticas artísticas-pedagógicas.

No período noturno, recebi uma foto de Kailane enviada pela plataforma Whatsapp através do smartphone de sua mãe. A imagem era dela com o livro que eu lhe dera, dizendo que tinha gostado bastante da personagem. Ao responder à mensagem, ela me mandou um áudio informando que tinha mudado de ideia a respeito do tema que queria abordar na nossa história – a partir de então, queria escrever sobre a avó Jove. Ouvi atentamente e, como já tinha fotografado uma história dela sobre a avó, ficou mais fácil repensar os novos rearranjos do nosso produto em coautoria.



Figura 17: Momentos com Kailane e sua família, após a prática pedagógica

- *Desencontros*

No percurso entre o final do mês de outubro e o decorrer do mês de novembro, os desencontros marcaram as nossas práticas artístico-pedagógicas. Durante esse período, os vínculos foram estabelecidos através da plataforma Whatsapp. Por haver novos arranjos no tema que seria abordado no enredo do livro – que inicialmente seria sobre Keila e, posteriormente modificado, sobre a Vó Jove –, a junção das histórias se concretizou da seguinte forma: revisei algumas vezes, de maneira sensível, a escrevivência inicial fotografada do caderno de Kailane sobre a avó.

Analisando as memórias narradas em minúcia, tentei inicialmente inserir o contexto do MST e da Reforma Agrária, que é um dos eixos centrais da família bem como da presente pesquisa. Ao longo das conversas, por meio de envio de áudios e de fotos, Kailane ia me informando o que gostaria de acrescentar e, com bastante cuidado, íamos fazendo os novos rearranjos de nossa narrativa, até eu fazer a junção de todas as partes em um documento único e encaminhar para sua leitura. No envio do documento, deixei explícito mais uma vez que a construção era em coautoria, portanto a pequena criança estava convidada a revisar e reescrever o que fosse necessário.

A mãe, que fez a leitura junto com Kailane, não conseguiu abrir o documento em Word no *smartphone* e solicitou que eu copiasse a história e a encaminhasse como conversa pela plataforma *Whatsapp*. Alguns instantes depois, retornaram-me falando

que



Figura 18: Algumas trocas de mensagens pela plataforma whatsapp com Kailane.

ficaram bastante emocionadas com o resultado final e que, por decisão das duas, não iriam compartilhar a história com mais ninguém da família – “para ser uma surpresa boa para todos, se não, não vai ter graça depois que divulgar”, como afirmou Kailane. As modificações e contribuições por parte de Kailane na história revisada foram destacadas por áudios e mensagens através do Whatsapp. Posteriormente, quando nos encontramos, reli algumas vezes, para que ela pudesse presencialmente se atentar aos detalhes e fazer as devidas correções.

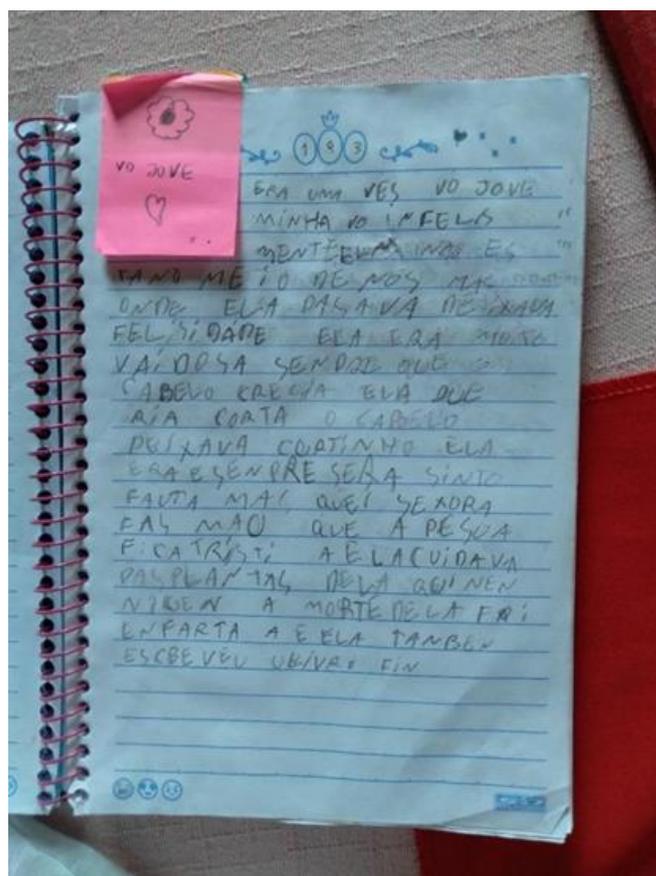


Figura 19: Texto que Kailane escreveu sobre Vó Jove.

Minha dúvida durante esse percurso era entender o motivo que levou Kailane a querer modificar o tema da história, mas não quis perguntar no momento para não torná-lo importuno. Até então, pensei que seria por influência de ter a figura da Vó Jove, ainda hoje, como inspiração e espelho para toda a família. No último encontro, a mãe falou que também ficou muito surpresa quando ela pediu o celular para me enviar uma mensagem falando da mudança do tema, sem que houvesse interferência

por parte da família. Perguntando pessoalmente a Kailane em outro momento, ela falou que mudou de ideia porque gostou muito da história que tinha escrito sobre a avó, e complementou dizendo que “Seria mais interessante do que a outra ...”.

- *A vida que imita a arte: aspecto étnico-racial e ilustrações – 27.11.2020*

Nos processos de práticas pedagógicas com Kailane, foi nítida a percepção do pertencimento étnico-racial em falas e ações que a mesma descrevia ao longo das nossas atividades. Essa análise inicial partiu na primeira prática, quando ela comentou sobre a minha boneca negra, Dandara, na qual contei a história sobre o nome – e posteriormente ela me apresentou uma história cujo nome da personagem era o mesmo: “Ela é quase igual a você... a cor e o cabelo é igual, só faltou a mesma roupa”.

Também pude observar que, ao fazer o desenho que nos representava, Kailane nos pintou com um lápis de cor marrom, mesmo que em sua sacola houvesse um lápis de cor bege, que é (re)conhecido como “cor de pele”.

Por mais que a discussão étnico-racial não seja um tema explicitamente discutido na família, na construção identitária de Kailane, o pertencimento negro é entrelaçado com referências afro-brasileiras em seu cotidiano. Outra percepção foi em relação aos cuidados e orgulho do cabelo cacheado e, por fim, com o livro de literatura negra infantil que disse ser seu preferido.

Estes fragmentos de pertencimentos nítidos nas falas e no cotidiano corroboram com uma indicação de Cássio Santana, que é integrante do MST, no momento que estávamos dialogando sobre as relações étnico-raciais no movimento. Para ele, o tema só é mencionado no momento da mística e não é discutido com aprofundamento porque a maioria dos acampados e assentados em todo país, são negros e, em todas as regionais da Bahia, a predominância dos dirigentes e pessoas que ocupam a coordenação dos setores, também é de afrodescendentes. Assim, segundo Cássio, a negritude pode não ser representada em eventos, mas nas ações do dia a dia e precisa ser reforçado de maneira natural os pertencimentos negros.

Colocando essa discussão em debate, iniciamos as nossas atividades, relendo a nossa história juntas, e Kailane mais uma vez foi apontando o que queria modificar. Nesse diálogo, Kailane revelou uma lembrança forte que tinha da avó: “Ela amava pescar. Por ela, comia peixe todos os dias. Quando a gente olhava, ela já ia pescar.

Ela também gostava muito de carne de porco, porque dizia que era bom.” Assim, deu-se início ao exercício de Kailane recordar mais detalhes de sua avó e transcrever nas ilustrações as personalidades que caracterizam a família. O objetivo não era “conscientizar” Kailane de que ela faz parte de uma família negra, e sim sensibilizá-la de maneira sutil ao longo de todo o processo das práticas pedagógicas.

Para isso, quando pedi para ver registros fotográficos da avó, adentramos à genealogia através de “você parece com sua mãe”, e Kailane, Clívia e Jocélia iam falando de maneira espontânea sobre quem era semelhante e quem era diferente na família. Cada vez que falavam de algum nome que não era de meu conhecimento, eu perguntava e Kailane me inteirava de quem se tratava – desse modo, as pessoas pelas quais a família tem o pertencimento afetivo, de alguma maneira, foram lembradas.

A multiplicidade de definições sobre família, segundo Lilia Moritz Schwarcz e Flávio dos Santos Gomes no *Dicionário da escravidão e liberdade 50 textos críticos* (2018), deriva do fato de que estas conceituações estão inseridas dentro de uma conjuntura social, política e econômica, tornando-as subjetivas e distintas – todavia, guardadas as devidas aplicações, complementares. As pesquisas acerca da formação das famílias negras no Brasil foram progressivamente ganhando corpo na produção historiográfica brasileira a partir da segunda metade dos anos 1970, destacando-se as abordagens realizadas por Robert Wayne Andrew Slenes em um dos seus livros de maior destaque: *Na Senzala uma Flor: Esperanças na Formação da Família Escrava – Brasil Sudeste, século XIX* (2012).

No contexto da atualidade, as relações familiares são lidas como grupo de pessoas vivendo sob o mesmo lar ou com ancestralidade comum e, segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1998), são nesses espaços familiares de compartilhamento entre as pessoas e os grupos que reside a capacidade mantenedora ou transformadora das estruturas sociais. No Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, conforme pondera Risso *et al.* (2006, p. 117), entende-se por família:

[...] homens e mulheres solteiros e maiores de 18 anos que vão ter acesso à terra, por entender que esses virão a constituir uma família. Também os chamados pais solteiros e mães solteiras, ou seja, mulheres e homens sem cônjuge e com filhos/as de

uniões que já estão desfeitas, são considerados família, além da constituição familiar mais clássica, com o pai, a mãe e os filhos.



Figura 20: Kailane e eu realizando as ilustrações guias de nosso livro.

Minha pretensão era abordar a teoria das relações étnico-raciais mais aprofundadas durante a confecção dos desenhos, porém, percebi que Kailane estava desestimulada e antecipei o planejamento sobre preconceito de cor. Comecei o diálogo abordando sobre a cultura negra e direcionei perguntando o que ela sabia sobre e, ela se animou um pouco mais, me dizendo que já tinha estudado isso na escola. Eu indaguei sobre o que tinha aprendido e ela foi abordando Zumbi e os quilombos, que era o "lugar que eles fugiam". Perguntei, então, o motivo da fuga, e ela disse: "Era só por causa da cor... aí eles apanhavam para trabalhar".

Adentrei aos processos históricos em linguagem e modo que respeitava a de a idade dela, falando de África, escravização no Brasil e resistência negra nos dias atuais. Comecei criando uma suposição de imaginação para explicitar o motivo de eles apanharem, devido ao trabalho, fazendo assimilações



Figura 21: Ilustração de Kailane

com o cotidiano dela no acampamento. Mesmo tímida, ia afirmando que não achava certo e que era muito preconceito e ruim o que faziam com "os escravos".

Uma criança imersa na realidade do MST vivencia, por vezes, injustiças devido às condições socioculturais em que o movimento é organizado, até o momento em que a luta se transforma em construção, quando as famílias conquistam o direito de viver em seu pedaço de chão. Se esta criança apresentar um fenótipo negro, as intersecções permeiam também de forma intensa esse universo infantil.

A mãe de Kailane, participando de nossa história, relatou que seu marido estava com um processo na delegacia, pois denunciou o patrão por acusá-lo de



Figura 22: Minhas Ilustrações

roubo de cimento no trabalho, "chamando de neguinho ladrão"; e reforçou com Kailane os preconceitos de cor e o racismo, que parecem ser algo distante, mas



Figura 23: Boneca e livro entregues à Kailane

cotidianamente acontecem perto dela também.

No final, entreguei um livro para ela chamado *O casaco*, de autoria de Sonia Rosa, que aborda uma relação familiar que me fez lembrar Kailane, pelo hábito da confecção do crochê em família.

- *Montagem da história com os desenhos – 28.11.2020*

Para a última intervenção, encomendei um bolo de chocolate com cobertura vermelha, uma boneca negra de feltro com vestido vermelho e o livro *Vermelho* para presentear

Kailane. Perguntei novamente a ela onde queria realizar as atividades e ela novamente nos levou à cozinha. Em conjunto, dividimos os trechos que iriam ficar em cada página do livro junto com a ideia das imagens, relemos e finalizamos a primeira versão de nossa obra. Esse processo pedagógico de diálogo segue até hoje, tendo em vista a continuidade da relação com Kailane.

“Qualquer pessoa pode escrever um livro, até mesmo as crianças, só precisa de uma ajudinha” (2018). Essa citação é da Startup Estante Mágica<sup>38</sup>, criada em 2012 como uma plataforma educacional formada por autores com idade entre 3 a 10 anos,



Figura 24: Kailane e eu esboçando novas ideias das imagens para enviar à ilustradora.

<sup>38</sup> Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/razoesparaacreditar.com/startup-criancas-autores-mirins/amp/>

de escolas públicas e privadas no Brasil. O grupo tem como base os 5Cs: comunicação, criatividade, colaboração, curiosidade e criticidade (pensamento crítico), que trabalham essas aptidões por meio de projetos pedagógicos. Nesse percurso de criação, mais de 200 mil crianças escreverem seus próprios livros com lápis e papel. A startup está presente em 630 cidades de 26 estados brasileiros. Toda a produção



Figura 25: A família de Kailane e eu.

resulta em um e-book gratuito. A família que desejar o livro impresso pode encomendá-lo. O encerramento da atividade se dá com uma sessão de autógrafos, organizada pela escola, com a presença de familiares e amigos dos autores.

Nesta mesma perspectiva de publicações infantis, em 2015, surgiu a Pata Choca, uma editora que, por meio de atividades realizadas - principalmente, em conjunto com as escolas - edita livros 100% escritos e ilustrados, sob a coordenação de Elvira Cardoso<sup>39</sup> e seu sócio Ronaldo Ramos, com a criação deste projeto que legitima o protagonismo da criança em seu processo de aprendizagem cultural. Por meio da produção e publicação dos seus próprios livros, as crianças tornam-se mais autônomas, reconfigurando sua relação com a leitura e com a escrita.

Na Bahia, YalleTáriqueque é pianista, violinista e também, escritor aos oito anos do livro “Diário de uma quarentena: o dia-a-dia de uma criança na pandemia”. A ideia do livro nasceu em um dos momentos difíceis, quando seu tio mais velho foi infectado pelo vírus da Covid e, chegou a ficar internado em uma Unidade de Terapia Intensiva – UTI. A iniciativa partiu quando Yalle decidiu escrever uma carta mandando boas vibrações para o tio e, após a escrita, gostou do que tinha feito. Logo depois compartilhou com a sua mãe, a cantora Rebeca Tárique<sup>40</sup>, que ia escrever um diário contando as coisas que passavam por sua cabeça e que gostaria que o mundo soubesse:

<sup>39</sup> Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/livros-feitos-por-criancas/>

<sup>40</sup> Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/www.correio24horas.com.br/amp/nid/baiano-de-8-anos-escreve-livro-sobre-as-dificuldades-de-uma-crianca-na-pandemia/>

Eu comecei a escrever quando tava entediado e escrevi uma carta para meu tio que está de Covid-19 na UTI. E aí deu a ideia de escrever um livro que está sendo feito todo online, no computador. Escrever esse livro está sendo muito inspirador. Escrevo como lidar com uma criança estressada na quarentena. (TÁRIQUE, 2020).

Assim, após a junção de nosso roteiro de desenho e texto, indaguei mais algumas informações sobre o acampamento com a família. Visitamos mais uma vez a casa de bonecas de Kailane e ela nos levou às hortaliças. Tiramos fotos com a família e fomos novamente apreciar

Figura 26: Eu e a família de Kailane

as produções agroecológicas; Kailane, empolgada, ia apresentando todas as plantações. Voltamos para compartilhar uma melancia e, depois, partimos o bolo.

Agradei à Kailane e à sua família por terem aceitado participar da pesquisa e pelo acolhimento em todas as atividades. Elas também agradeceram e retribuí a afetividade. Para finalizar, fomos com a família até a lagoa do acampamento e passamos o fim da tarde nas águas D'Oxum.



Figura 27: Momentos finais das práticas pedagógicas com Kailane e sua família

## 7. Considerações finais

“Mojubá, piso aqui hoje porque houve quem me antecedesse e, de seus antecedentes houve outros antecessores, todos que fizeram o chão para eu pisar”.

Thaís de Oyá, apud Ana Íris Nogueira Pacheco(2018)

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra ou MST, é resultado da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região Centro-Sul do país e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil. A conjuntura e a história vêm desafiando o MST a assumir como um movimento contra-hegemônico, visando por meio da educação, formar sujeitos capazes de intervir na realidade, e construir na prática um novo projeto de campo e de sociedade, sem deixar de continuar a lutar pela terra (MST, 2005).

Por meio das lutas e mobilizações vividas ao longo dos anos, o MST constituiu uma identidade para os seus integrantes que passaram a ser Sem Terra, um nome próprio para identificar um sujeito social em formação. As crianças do Movimento também começaram a ser identificadas com o nome próprio, os Sem Terrinha, que participam ativamente nos trabalhos de base e na cooperação da organização do movimento (DA MATA, 2015). Dentre esses trabalhos de base que é realizado com os Sem Terrinha, encontra-se a educação e a pedagogia do movimento com as cirandas, como uma das estratégias para alcançar o objetivo do coletivo.

Pensado no contexto de Extremo Sul da Bahia, levantamos a hipótese de qual o lugar que a criança negra, indígena, afro-indígena, e ainda Sem Terra, ocupa na sociedade e nas pesquisas canônicas da academia. Realizando uma busca aprofundada sobre esse tema, não encontramos um estudo que dialogasse com essas intersecções.

Nesse sentido, o presente projeto de investigação-ação participativa teve como objetivo principal apreender as marcas de pertencimento étnico-racial no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, partindo do trabalho de mediação literária do livro *Vermelho* (2009), escrito por Maria Tereza. Este, por sua vez, fomentou uma investigação sobre o modo com que a literatura negra contribui com a formação da identidade Sem Terrinha integrante do acampamento Bela Manhã, localizado em

Teixeira de Freitas, Bahia.

Para subsidiar essa reflexão-investigação, o aporte teórico foi desenvolvido sob os eixos temáticos que contextualizam com os processos históricos do acampamento Bela Manhã, bem como a sua organicidade nos dias atuais; o lugar das infâncias dentro do MST; a condução do tema sobre relações étnico-raciais no interior do movimento e a literatura como estratégia pedagógica para a formação da identidade Sem Terra.

Neste percurso teórico-metodológico foi possível observar que a discussão sobre as relações étnico-raciais no MST ainda se apresentam como uma potencialidade a ser introduzida no interior do movimento, que se estende não apenas a regional do Extremo Sul da Bahia, mas também, aos demais espaços em que estão estruturados. Nesta mesma ótica, a imersão da literatura dentro do MST está cada vez mais adentrando as pautas, mas assim como as questões raciais, ainda falta uma mobilização maior dessa linguagem artística nas lutas e reivindicações do movimento.

Na ação, o processo de intervenção pedagógica foi desenvolvido no contexto atual de isolamento social devido à pandemia da Covid-19, respeitando assim, os protocolos de segurança e em diálogo com uma única criança do acampamento, a saber, Kailane Donato Santos. Ao longo de cinco encontros, realizou-se a mediação literária, tendo em vista o diálogo sobre pertencimento étnico-racial e a composição de um livro de literatura infantil intitulado *Temperos da Vó Jove*, produzido em coautoria.

Mesmo em cenário pandêmico, o percurso metodológico concluiu os objetivos esperados de fomentar a discussão étnico-racial no contexto e território do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, bem como de construir uma narrativa literária a partir da perspectiva do olhar infantil campesino, além de haver em todos os encontros com Kailane e sua família, trocas de experiências significativas e aprendizagens mútuas.

As etapas das práticas – mesmo que não desenvolvidas como planejado inicialmente e sem os recursos financeiros adequados para a pesquisa – foram de extrema relevância para mim enquanto pesquisadora negra em construção. Construimos vínculos com a família e isso, de alguma maneira, nos revela o quão importante foram as nossas intervenções com esse tema dentro de um lar em que se autodeclaram negros em contexto da Reforma Agrária.

O produto intitulado *Temperos da Vó Jove*<sup>41</sup> é fruto desse processo artístico produzido em coautoria que aborda a narrativa a partir dos encontros de duas infâncias, sendo estes, a minha “sapequice” em brincar com fogo juntamente com a memória afetiva da avó materna de Kailane. Assim, o enredo literário é narrado sob a ótica de uma família negra campesina que é protagonizado por uma lembrança da neta sobre a sua avó que, além de esbanjar comida, compartilhava alegria e sorrisos por onde passava.

A artista Ester de Oxum, que concebeu de modo sensível e poético as ilustrações, recebeu, juntamente com a escrita narrativa, um roteiro elaborado por mim e Kailane, com as ideias de imagens indicando páginas e tópicos. De modo a complementar e se inteirar do processo criativo, a ilustradora revisitou o livro *Vermelho* bem como os relatos artístico-pedagógicos das práticas. Nessa intervenção artística, a professora Dr.<sup>a</sup> Fabiana Carneiro contribuiu de forma significativa na orientação e edição do produto teórico-prático em nossa narrativa, para então, Sacha Bianco realizar a diagramação do material.

A relevância dessa pesquisa se baseou na assunção do método de investigação-ação participativa ao instaurar os diálogos entre relações étnico-raciais e o protagonismo das crianças que compõem o território de identidade do Extremo Sul da Bahia, alicerçado na literatura negra infantil, por acreditar na potência dessa discussão sobre o pertencimento negro dentro do contexto de luta da Reforma Agrária. Espera-se contribuir de maneira significativa nos estudos sobre infâncias, raça e classe sob a ótica que envolve as perspectivas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

O ato de observar e registrar o mundo ao seu redor faz de Kailane uma escritora em construção muito antes das nossas práticas artístico-pedagógicas, faltando-lhe apenas incentivo, recursos apropriados e inspiração para dar continuidade a essa escrevivência que já está em desenvolvimento. Em consideração às experiências vividas e articuladas no imaginário fértil, parto do princípio de que toda criança é passível de autoria narrativa da sua própria história. Por fim, Adupé aos meus antecessores por conduzir esta experiência singular nesse encontro diaspórico-literário, Modúpé fúngbogbo!

---

<sup>41</sup> Capa do livro em anexos.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIANO, Juliana. “Sem Terrinhas na construção do Movimento”. 2019. Disponível em: < <http://www.mst.org.br/2019/02/21/sem-terrinhas-na-construcao-do-movimento.html> >. Acesso em 19 de setembro de 2019.

ALCÂNTARA, Fernanda. “Literatura de resistência, ferramenta de transformação”. MST, 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/10/12/literatura-de-resistencia-ferramenta-de-transformacao/>. Acesso em 21 de maio de 2021.

BARROS, Monyse Ravenna de Sousa. *Os Sem terrinha: uma história da luta social no Brasil (1981-2012)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História Social, Fortaleza, 2013.

BIHAIN, Marisa Neiva. *A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Programa de Pós-Graduação em Educação. 2001.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

BRASIL. Lei de Execução Penal-lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Brasília: Ministério da Justiça, 1984. Acesso em 03 de janeiro de 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 1996. Acesso em 17 de dezembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto capixaba tem 30 vagas em pedagogia da alternância. 2018 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36222-pedagogia-da-alternancia>>. Acesso em 22 de novembro de 2019.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. “O MST e a formação dos Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo”. *Estudos Avançados*, n. 15(43), 2001, p. 207-224.

CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamiris. “O público infantil nos museus”. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 3, 2016, p. 911-930.

COELHO, Fabiano. “A alma do MST? a prática da mística e a luta pela terra” / Fabiano Coelho – Dourados-MS: Ed. UFGD, 2014, p.290.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. “Letramento literário: uma localização necessária”. *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, 2015, p. 173-187.

\_\_\_\_\_. “Literatura na escola: múltiplos objetos, múltiplas leituras”. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 21, n. 22, 2012, p. 181-182.

DA MATA, / LieneKeite de Lira. *Os Sem Terrinha no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2015.

DAVIS, Angela Yvonne. “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”. *El País*. 2017. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/1501114503\\_610956.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/1501114503_610956.html). Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

DE OLIVEIRA, Kiusam. *O mundo no blackpower de Tayó*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2013.

EVARISTO, Conceição. *PonciáVicêncio*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

\_\_\_\_\_. *Olhos d'água*. Pallas Editora, Rio de Janeiro-RJ, 2016.

\_\_\_\_\_. “Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face”. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Orgs.). *Mulheres no Mundo: Etnia, Marginalidade e Diáspora*. João Pessoa: UFPB, Idéia/Editora Universitária, 2005.

FALS BORDA, Orlando; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular*. Centro de Investigação e Promoção do Campesinato (CIPCA), Perú. 1990.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Via Campesina. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário de educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Florestan. *O significado do protesto negro*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Viviane Barboza; DE SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. “Identidade Negra entre exclusão e liberdade”. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 63, 2016, p. 103-120.

FERREIRA, Fred Aganju Santiago. *Sou Sem Terra Sou Negão: Raça, Racismo E Política Racial No Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (Dissertação) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. Programa De Pós-Graduação Em Ciências Sociais. 167 f. 2015.

FOGASSA, Jennifer. “Pesquisa-ação”. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/m.educador.brasilecola.uol.com.br/amp/trabalho->

docente/pesquisa-acao.htm. Acesso em 07 de maio de 2021.

FONTES, E., de. O.; MELLO E SILVA, S. C. B. de. *Desigualdades regionais no Extremo Sul da Bahia: Desafios e oportunidades*. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiaregional/13.pdf>>. Acesso em 08 de setembro de 2019.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez editora, 1981.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIRARDELLO, Gilka. “Imaginação: arte e ciência na infância”. *Pro-posições*, v. 22, n. 2, p. 72-92, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

\_\_\_\_\_. “Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade”. *Revista Cadernos Pagu*, Unicamp, n.6 e 7, 1996.

HOOKS, Bell. “Escolher a margem como espaço de abertura radical”. *Estrutura: The Journal of Cinema and Media*, n. 36, 1989, p. 15-23.

IANNI, Octavio; SILVA, Benedita da; SANTOS, Gevanilda Gomes; SANTOS, Luiz Alberto. *O negro e o socialismo*. São Paulo: Editora fundação Perseu Abramo. 2005.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo– diário de uma favelada*. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

LIMA, Cleper de Arruda. *Educação do campo: territórios, escolas do campo e*

formação dos professores em Teixeira de Freitas-BA. Dissertação de mestrado Profissional em Educação e Docência Universidade Federal de Minas Gerais; 2018.

LOPES, Jobson. *Quais os desafios da Juventude Sem Terra no combate ao racismo?*MST, 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/08/20/quais-os-desafios-da-juventude-sem-terra-no-combate-ao-racismo/>. Acesso em 22 de abril de 2021.

MACEDO, Marcelo Hernandez. “MST, Políticos Locais e Sindicatos: Uma etnografia da representação dos trabalhadores rurais no Rio de Janeiro”. *RURIS-Revista do Centro de Estudos Rurais-UNICAMP*, v. 3, n. 1, 2009.

MARTINS, Fernando José, DA SILVA, JanaineZdebski. (2019). “Intencionalidades formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): o movimento social como sujeito educativo na escola de acampamento”.*Revista NUPEM*, 11(22), 92-102. 2019.

MELLO, Cristina. “Leitura de Literatura na Escola”. MA Dalvi, NL de Rezende e R. Jover-Faleiros (orgs). *Revista de Estudos Literários*, n. 4, 2014, p. 495-499.

MITSUE, Morissawa. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna. “A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas”. *Educação em Perspectiva*, v. 6, n. 2, 2015.

MST - Dossiê MST Escola. *Caderno de Educação, nº 13, Edição Especial*, 1ª edição, agosto de 2005.

NASCIMENTO, Abdias. “Olhando no Espelho”, 1980. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/11-textos-dos-autores/458-abdias-nascimento-olhando-no-espelho>. Acesso em setembro de 2019.

PACHECO, Ana írisNogueira. *O MST e a construção das relações entre terra, raça e*

classe. Especialização - Faculdade de serviço social. Belo Horizonte – MG, 57 p. 2018.

PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia: pertencimento, corpodança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores: contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: Editora UECE, 2015.

PETIT, Sandra Haydée; SILVA, Geranilde Costa e. “Memórias de baobá”. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

PIEDADE, Vilma. *Dororidade*. São Paulo: Nós, 2017.

RAMOS, Márcia Mara. *Educação, trabalho e infância: contradições, limites e possibilidades no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. 2016.

RAMOS, Márcia Mara; DE AQUINO, Ligia Leão. “As crianças sem terrinha e as mobilizações infantis no Brasil”. *Praxis & Saber*, v. 10, n. 23, 2019, p. 157-176.

RISSE, Edson; FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira; QUIJANO, Graciela; GONÇALVES, Mauro Adílio dos Santos; REIS, Maria Santa Amador dos; HOFFMANN, Maria Sueli Cavalheiro; MENDES, Rosana Pereira; BARCÉ, Rosane Sandra; KAUFMANN, Sandra Mara; MAIER DA LUZ, Vanuza Simone Bonini. “A infância e a criança no e do campo”. Como se formam os sujeitos do campo, Rurais sem Terra (MST), 2006, p. 113-140.

SCHWARCZ, Lilian Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. “Espaços para educação das relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação”. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SINGER, D. G.; SINGER, J. L. *Imaginação e jogo no eletrônico*. Cambridge, Mass: *Harvard University Press*, 2. Ed. 210 p, 2007.

SLENES, Robert Wayne. *Na senzala, uma flor – esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX*. 2ª ed. corrigida. Campinas: Editora da Unicamp. p, 302.2011.

SOUZA, Raumi. “Terra, Raça e Classe: A classe trabalhadora é negra”. 2007. <http://www.mst.org.br/2017/11/27/terra-raca-e-classe-a-classe-trabalhadora-e-negra.html>. Acesso em: 03 de dezembro de 2019.

SOUZA, Simone Maria de. *Movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST): as contradições vivenciadas na produção, o sem-participação, e as mulheres negras/Simone Maria de Souza*. Recife: O Autor, 150 f.2009

TURATTI, Maria Cecília Manzoli. *Os filhos da lona preta*. São Paulo: Editora Alameda. 2005.

## 9. APÊNDICE

### 1. Entrevista semiestruturada com os militantes do MST no Extremo Sul da Bahia:

13 de outubro de 2020

Olá, tudo bem?

Estou fazendo uma pesquisa sobre as relações Étnico-raciais no MST do Extremo Sul da Bahia para uma pesquisa do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais - PPGER/UFSB. Você pode me ajudar respondendo esse pequeno questionário?

Nome (opcional):

Sexo: F ( ) M ( )

Idade:

Assentamento/acampamento:

Etnia:  
Branco ( )  
Pardo ( )  
Preto ( )  
Indígena ( )  
Amarelo ( )  
Outro:

1 - Em sua concepção, como o MST articula os eixos entre Terra, Raça e Classe?

2- As relações Étnico-raciais são pontos discutidos dentro do interior do movimento? Se sim, de qual forma?

3 - Se há uma ausência de discussão deste tema dentro do Movimento, em sua opinião, são por quais motivos?

4 - Como você acha que a pauta das relações Étnico-raciais deveriam ser discutidas dentro do movimento?

5 - Você já participou de algum evento/formação/congresso/encontro do MST que a pauta principal foi as relações Étnico-Raciais? Se sim, poderia explicitar melhor?

Agradeço muito a sua contribuição!

Pardo ( )  
Preto ( )  
Indígena ( )  
Amarelo ( )  
Outro:

1 - As relações Étnico-raciais são pontos discutidos dentro das Escolas do MST no Extremo Sul da Bahia?

2 - Se há uma ausência de discussão deste tema, em sua opinião, são por quais motivos?

3 - Como você acha que a pauta das relações Étnico-raciais deveriam ser discutidas dentro da escola?

4 - Você já realizou algum evento/encontro na escola do MST que a pauta principal foi as relações Étnico-Raciais? Se sim, poderia explicitar melhor?

Agradeço muito a sua contribuição!

## 2. Capa do livro Vermelho:



## 3. Marcadores de Africanidades:

1-História do meu nome	16-Danças afro
2-Histórias da minha linhagem	17 – Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo)-práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos
4 - Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade	19-Negritude-Força e Resistência
5-Sabores da minha infância-pratos, modos de comer e o valor da comida	20-Artesanatos
6- Pessoas Referenciada minha família e Pessoas Referenciada minha comunidade	21-Tecnologias
7-Pessoas Referenciado mundo	22-Valores de família
8-Práticas e valores de Iniciação/Ritos de transmissão e ensino	23-Racismos (perpetrados e sofridos)
9-Mestres e Mestres negras/negros (da cultura negra)	24-Formas de conviver/laços de solidariedade
10-Escrituras Negras	25-Relação com a natureza
11-Curas/Práticas de saúde	26-Religiosidades Pretas
12-Cheiros da minha infância	27-Relação com os mais velhos e os mais velhos
13-Festas da minha infância e festas de hoje	28-Vocabulário/formas de falar
14-Lugares míticos e territórios afro marcados	29-Relação com o chão
15-Músicas/cantos/toques/Ritmos/estilos	30 –Outras Práticas corporais (brincadeiras tradicionais/jogos e outros)

PETIT, Sandra Haydée; SILVA, Geranilde Costa e. “Memórias de baobá”. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

4. Capa do livro *Temperos da Vó Jove*:

