



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ROSÂNGELA PIRAJÁ DE CARVALHO

**LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NEGRO-BRASILEIRA NA
ESCOLA: CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NOS ANOS INICIAIS DE ENSINO**

**SALVADOR
2024**

ROSÂNGELA PIRAJÁ DE CARVALHO

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NEGRO-BRASILEIRA NA ESCOLA: CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NOS ANOS INICIAIS DE ENSINO

Memorial acadêmico apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Instituto de Letras, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestra em Letras pela Universidade Federal da Bahia - UFBA.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alvanita Almeida Santos

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos Literários

SALVADOR
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Pirajá de Carvalho, Rosângela
Literatura infantil e juvenil Negro-brasileira na
escola: construção identitária nos Anos Iniciais de
Ensino / Rosângela Pirajá de Carvalho. -- , 2024.
338 f. : il

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alvanita Almeida Santos.
Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em
Letras (PROFLETRAS) -- Universidade Federal da Bahia,
Instituto de Letras, Salvador, 2024.

1. Literatura Negro-Brasileira. 2. Literatura
Infantil e Juvenil. 3. Letramento literário. 4. Lei
10.639/03. 5. Linguagens e Letramentos. I. Almeida
Santos, Prof^a. Dr^a. Alvanita. II. Título.

ROSÂNGELA PIRAJÁ DE CARVALHO

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NEGRO-BRASILEIRA NA ESCOLA: CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NOS ANOS INICIAIS DE ENSINO

Memorial Acadêmico apresentado como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em 29 de abril de 2024.

Banca Examinadora

Alvanita Almeida Santos

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia

Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)

Presidenta da Banca Examinadora e Professora-Orientadora

Maria Anória de Jesus Oliveira

Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba

Professora da Universidade do Estado da Bahia

Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica/UNEB)

Banca Avaliadora Examinadora Externa à Instituição

Mônica de Menezes Santos

Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia

Professora da Universidade Federal da Bahia

Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCult)

Banca Avaliadora Interna



David,

And love is not the easy thing
Is the only baggage that you can bring
[...]

What you got,
They can't steal it
No, they can't even feel it
Walk on, walk on
[...]

What you got,
they can't deny it
Can't sell it
or buy it¹

¹Letra da canção *Walk on*. U2. Albúm *All That You Can't Leave Behind*. Composição: Adam Clayton, Bono, Larry Mullen, Jr., The Edge (Interscope Records, 2000). Essa canção me marcou profundamente por fazer meu filho, David (foto acima), ser ninado durante todo o seu primeiro ano de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Nosso Senhor do Bonfim, Oxalá (no plano terrestre, é associado ao elemento da criação e da paz), por abrir meus caminhos e me guiar, proteger, atender os sonhos do meu coração e segurar a minha mão nessa caminhada de vida.

Agradeço a mim, por nunca ter desistido, mesmo nos momentos mais tortuosos.

Sou grata ao meu pai, Gilson, minha irmã Bárbara (te amo Binha, muito obrigada por ser essa irmã incrível) e minhas sobrinhas, Larissa e Beatriz, minhas bonequinhas!

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Agência Financiadora que concedeu o apoio financeiro como bolsita para implementar esta pesquisa. O suporte financeiro foi determinante para sua execução.

Agradeço a minha querida orientadora, Professora D^{ra} Alvanita Almeida Santos, pela condução da sua orientação: seu comprometimento, sua atitude cuidadosa e zelosa, sua competência, ponderações e seriedade em todas as etapas desta pesquisa. Obrigada por manter a confiança em mim, permitindo que desenvolvesse este projeto com liberdade e seriedade, e, sobretudo, por me proporcionar muito aprendizado!

Agradeço a todos os professores do PROFLETRAS, em especial aos Professores Dr. e Professoras D^{ras} que lecionaram as disciplinas cursadas (em ordem alfabética): Alba Valéria, Ana Lúcia Silva Souza, André Pedro da Silva, Júlio Neves Pereira, Lavínia Mattos, Márcio Muniz, Raquel Nery Lima Bezerra e Simone Assumpção.

Agradeço as Professoras D^{ras} Maria Anória de Jesus Oliveira e Mônica Menezes que compuseram a banca de qualificação e tanto colaboraram, contribuindo valorosamente para a melhoria desta pesquisa.

Com muito carinho, quero agradecer ao Professor Dr. Diego Ferreira Marques, do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (POSAFRO/CEAO) por ter permitido cursar a disciplina Seminário de Metodologia e Práticas de Pesquisa. A condução de suas aulas foram tão significativas que possibilitaram a melhoria do percurso metodológico desta pesquisa!

Com muita estima, agradeço as Professoras D^{ras} Márcia Tavares Silva e Maria Angélica de Oliveira, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) sendo aluna convênio na disciplina Literatura Infantil e Juvenil antirracista e a afirmação das diferenças: problemas e perspectivas. Quantos momentos enriquecedores e potentes nas aulas! Quanta boniteza na prática educativa. Permitam-me reconhecê-las como co-orientadoras dessa investigação!

Meu apreço aos colegas das turmas do POSAFRO/UFBA, da LIJU antirracista da UFCG e do PROFLETRAS, Turma 8. Em especial: Diana, Elaine, Joanne e Teresinha, colegas de turma e amigas que levarei comigo nesta caminhada! Obrigada pelo apoio incondicional ! Pelas palavras cheias de ternura! Guardo vocês em meu coração!

As minhas melhores amigas, irmãs de alma: Tereza Mendes Prado e Vitalina Silva, são muitos anos de amizade! Só foi possível porque vocês sempre estiveram ao meu lado! Amo vocês duas!

As minhas amigas tão queridas, Bárbara Pires, Roberta Fagundes e Suzan Keila, pela parceria e amizade. Por compreenderem a ausência nestes dois anos de pesquisa, pela imensa paciência e todo suporte recebido! Obrigada por nunca terem largado a minha mão!

A D^{ra} Ana Caroline Santana, pela competência profissional, apoio e cuidado com a minha saúde mental, principalmente nos dias mais difíceis!

À Professora Ilza Cardoso, todo meu reconhecimento pela primazia de sua profissionalidade docente e pelo trabalho pedagógico de excelência durante o tempo que esteve presente, como Gestora, na Escola Municipal Luís Pereira Costa!

As crianças, alunos e alunas das turmas do 5º ano – A (2022) e 4º ano – A (2023) por estarem comigo durante o período formativo deste Mestrado e participarem das atividades propostas, com dedicação e entusiasmo.

Este trabalho é dedicado, excepcionalmente, a duas grandes mulheres em minha vida que, infelizmente, não se encontram mais neste plano terrestre: *minha avó Lalá* e *D. Sônia Almeida* (Sosoi), avó paterna de David: sobre ombros de gigantes protetoras eu pude vislumbrar tudo isto!

PIRAJÁ, R. **Literatura infantil e juvenil Negro-brasileira na escola:** construção identitária nos Anos Iniciais de Ensino. Orientadora: Prof^a. D^{ra}. Alvanita Almeida Santos. 2024. 338 f. Memorial acadêmico (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Federal da Bahia – UFBA.

RESUMO

O presente Memorial de Formação desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), no Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, apresenta um projeto de caráter interventivo, com finalidade de discutir a importância da Literatura infantil e juvenil Negro-brasileira na Etapa dos Anos Iniciais de Ensino e contribuir para a aplicação da Lei 10.639/03 por meio de uma prática pedagógica com vistas ao combate do racismo. A partir da reflexão constante sobre minha prática docente e problemática observada no cotidiano escolar, a pesquisa tem como objetivo experienciar práticas de leitura literária Negro-brasileira em sala de aula e analisar se a Escola Municipal Luís Pereira Costa, situada no município de Camaçari, região metropolitana da Bahia, tem oportunizado (ou não) a afirmação e/ou construção identitária de pertencimento negro da criança. Nesse sentido, o recorte teórico para seu desenvolvimento se dá sob a perspectiva epistemológica dos estudos de Bernd (1988;1989;1992); Cuti (2010;2020); Debus (2016;2017); Gomes (2012;2017;2023) e Munanga (2003,2005;2020). O delineamento e desenvolvimento dessa investigação se dá no campo interpretativo-crítico do estudo qualitativo do tipo pesquisa-ação, com características de etnografia dada a imersão campo, aplicado através de instrumento pedagógico da roda de conversa, como movimento dialógico para a livre expressão, autonomia e protagonismo dos 18 estudantes participantes da pesquisa. O resultado alcançado com as crianças-leitoras evidencia que, enquanto primeiro encontro das diferenças, o espaço da escola pública é o local privilegiado como espaço-tempo para disseminar e valorizar o ethos africano e incentivar, através da prática do letramento literário, a construção identitária de pertencimento das infâncias negras. Através dos aspectos da diversidade, tradição e cultura africana presentes na Literatura Negro-brasileira, as crianças têm o sentimento de acolhimento, valorização e de pertencimento, capaz de fortalecer suas características e ancestralidade.

Palavras-chave: Literatura Negro-Brasileira. Literatura Infantil e Juvenil. Letramento literário. Lei 10.639/03. Linguagens e Letramentos.

PIRAJÁ, R. **Negro-brasileira's Youth Literature at school: identity construction in the early years of teaching.** Advisor: Alvanita Almeida Santos. 2024. 338 f. Memorial/Dissertation (Professional Master's Degree in Letters). Universidade Federal da Bahia – UFBA.

ABSTRACT

The present Training Memorial developed within the scope of the Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS), at the Institute of Letters, of the Universidade Federal da Bahia, presents an interventional project, with the purpose of discussing the importance of black-brazilian children's Literature in the stage of the early years of teaching and contributing to the application of Law 10.639/03 through an educational practice aimed at combating racism. From the constant reflection on my teaching practice and problematic observations in everyday school life, the research aims to experience Negro-brasileira's Literature reading practices in the classroom and analyze whether the Luís Pereira Costa Municipal School, located in the municipality of Camaçari, metropolitan region of Bahia, has provided (or not) the affirmation and/or negras's identity construction belonging of the child and adolescent. In this sense, the theoretical framework for its development takes place from the epistemological perspective of Bernd's studies (1988;1989;1992); Bernd (1988;1989;1992); Cuti (2010;2020); Debus (2016;2017); Gomes (2012;2017;2023) and Munanga (2003,2005;2020). The design and development of this research takes place in the interpretative-critical field of the qualitative study of the action-research type, with characteristics of ethnography given the field immersion, applied through a pedagogical instrument of the conversation wheel, as a dialogical movement for the free expression, autonomy and protagonism of the 18 students participating in the research. The result achieved with the children-readers points out that, as the first encounter of differences, the space of the public school is the ideal place as a space-time to disseminate and value the African ethos and encourage, through the practice of literary fluency, the identity construction of belonging to black childhoods. Through the aspects of African diversity, tradition and culture present in Negro-Brasileira's Literature children have a feeling of acceptance, appreciation and belonging, able to strengthen your characteristics and ancestry.

KEYWORDS: Negro-Brasileira's Literature. Youth Literature. Literary fluency. Law 10.639/03. Languages and Literacies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Módulos utilizados na Rede de Ensino em Camaçari, 2023	21
Figura 2	Indicadores de Identificação Cor/Raça na Etapa dos Anos Iniciais de Ensino: Bahia	29
Figura 3	Indicadores de Identificação cor/raça na Etapa dos Anos Iniciais de Ensino: Brasil	30
Figura 4	Indicadores de identificação cor/raça na Escola Municipal Luís Pereira Costa, Camaçari, Bahia (Etapa dos Anos Iniciais de Ensino)	31
Figura 5	Mural afixado na parede da escola onde leciono no mês de novembro/2023	33
Figura 6	Experiências adversas na infância segundo a UNICEF	37
Figura 7	Desigualdades educacionais e sociais da população negra no Brasil	38
Figura 8	Distribuição da Carga Horária Docente da Turma 4º Ano – A	44
Figura 9	Localização da Escola Luís Pereira Costa pelo App Google Maps	45
Figura 10	Registros fotográficos da estrutura arquitetônica da escola onde leciono	47
Figura 11	Registros fotográficos da estrutura arquitetônica da escola onde leciono	48
Figura 12	Registros fotográficos da estrutura arquitetônica da escola onde leciono	49
Figura 13	Registros fotográficos da estrutura arquitetônica da escola onde leciono	50
Figura 14	Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB da Escola Municipal Luís Pereira Costa	51
Figura 15	Perfil das crianças participantes da pesquisa quanto ao sexo	52
Figura 16	Perfil das crianças participantes da pesquisa quanto a faixa etária	54
Figura 17	Perfil de identificação racial das crianças participantes da pesquisa	55
Figura 18	Hipótese quanto o nível de leitura-escrita das crianças participantes da pesquisa	56
Figura 19	Capas da primeira edição (1976) e edição atual (2011) da obra literária infantil Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias de Ruth Rocha	83
Figura 20	Exemplar autografado de <i>A discriminação do negro no livro didático</i> pela autora, Professora Dra Ana Célia da Silva	91
Figura 21	Definição dos critérios metodológicos de inclusão e exclusão	112

Figura 22	Categoria analítica Autoria: autores/autoras de livros infantil e juvenil	114
Figura 23	Mercado editorial literário infantil e juvenil: editoras participantes	116
Figura 24	Livros literários selecionados após critérios de inclusão	118
Figura 25	Livros literários selecionados após critérios de inclusão	119
Figura 26	Livros literários selecionados após critérios de inclusão	120
Figura 27	Livros literários selecionados após critérios de inclusão	121
Figura 28	Livros literários selecionados após critérios de inclusão	122
Figura 29	Cronograma das rodas de conversa literária com a Turma	123
Figura 30	Produção autoria Literária	129
Figura 31	Categoria de Autoria Literária - Autoria africana	131
Figura 32	Categoria de Autoria Literária - Autoria diferentes línguas	132
Figura 33	Categoria de Autoria Literária – Autoria negra feminina	133
Figura 34	Categoria de Autoria Literária – Autoria negra masculina	134
Figura 35	Categoria de Autoria Literária – cosmovisão africana	135
Figura 36	Categoria de Autoria Literária – cosmovisão africana	136
Figura 37	Categoria de Autoria Literária – cosmovisão africana	137
Figura 38	Cronograma das Rodas de Conversa compartilhadas na seção Resultados e Discussão	140
Figura 39	Atividade de seleção e escolha dos livros literários_ página 1	143
Figura 40	Atividade de seleção e escolha dos livros literários _ páginas 2 e 3	144
Figura 41	Alunos da turma 4º ano - A analisando e escolhendo os livros literários	147
Figura 42	Alunos da turma 4º ano - A analisando e escolhendo os livros literários	148
Figura 43	Ordem decrescente dos 11 livros mais votados pelas crianças participantes da pesquisa	149
Figura 44	Gráfico Motivo da escolha do livro literário pela criança participantes da pesquisa	150
Figura 45	Apresentação da escritora Elma às crianças da turma	155
Figura 46	Dona Arminda, protagonista de Tabuleiro da baiana	156
Figura 47	A vestimenta de Dona Arminda, em Tabuleiro da baiana	158
Figura 48	Rio Kwanza, Angola	169
Figura 49	As protagonistas Kianda e Iara	171
Figura 50	A rota marítima percorrida por Kianda para encontrar Iara	172
Figura 51	Presentes oferecidos à Sereia Iara por Kianda	173
Figura 52	Os protagonistas Janaína e Kaitimba	174
Figura 53	A protagonista Janaína	176
Figura 54	Através do desenho infantil, crianças recriam a sereia Kianda	179
Figura 55	Através do desenho infantil, crianças recriam a sereia Kianda	180
Figura 56	Através do desenho infantil, crianças recriam a sereia Kianda	181

Figura 57	Através do desenho infantil, crianças recriam a sereia Kianda	182
Figura 58	Apresentação do vídeo: a verdadeira história do cabelo crespo, por Ana Paula Xongani	188
Figura 59	Representatividade naturalizada e celebratória da diversidade étnico-racial	192
Figura 60	Os cabelos representam redes de sociabilidade e afetividade	195
Figura 61	O cabelo como identidade cultural, memória, tradição e ancestralidade	196
Figura 62	Produção do penteado e desenho infantil pelas crianças da Turma	198
Figura 63	Produção do penteado e desenho infantil pelas crianças da Turma	199
Figura 64	Produção do penteado e desenho infantil pelas crianças da Turma	200
Figura 65	Produção do penteado e desenho infantil pelas crianças da Turma	201
Figura 66	Produção do penteado e desenho infantil pelas crianças da Turma	202
Figura 67	Trecho da entrevista concedida pela escritora Tatiane Silva	208
Figura 68	Tarde de autógrafo com a escritora Ana Fátima na Livraria LDM – Bela Vista	209
Figura 69	Dedicatória da escritora Ana Fátima para a Turma	210
Figura 70	A prática da capoeira, como expressão da arte africana	215
Figura 71	Vó Marina e o cuidado com a menina e dos seus cabelos	218
Figura 72	Capa, contracapa, guarda e folha de guarda de Mungunzá	220
Figura 73	O contato linguístico de Totonha com palavras de origem africana	223
Figura 74	Totonha interagindo no ambiente familiar	224
Figura 75	Registro da última roda de conversa literária realizada com a turma	226
Figura 76	Caderno de registro pessoal da professora-pesquisadora	227
Figura 77	Desenho infantil como representação simbólica de pertencimento étnico	238
Figura 78	Desenho infantil como representação simbólica de pertencimento étnico	239
Figura 79	Desenho infantil como representação simbólica de pertencimento étnico	240
Figura 80	Desenho infantil como representação simbólica de pertencimento étnico	241
Figura 81	Desenho infantil como representação simbólica de pertencimento étnico	242
Figura 82	Desenho infantil como representação simbólica de pertencimento étnico	243

Figura 83	Desenho infantil como representação simbólica de pertencimento étnico	244
Figura 84	Crianças realizando as atividades de desenho infantil	246
Figura 85	Roda de leitura literária realizado em dois diferentes momentos: no pátio externo da escola e em sala de aula	244
Figura 86	Crianças realizando as atividades de desenho infantil após as rodas de conversa	249
Figura 87	Crianças realizando as atividades de desenho infantil após as rodas de conversa	250
Figura 88	Quantitativo de leitura realizada no Projeto Literário	253
Figura 89	Ficha de cadastro do leitor literário	254
Figura 90	Questionário Dimensão avaliativa final do projeto elaborado para ser respondido pela Turma	256
Figura 91	Questionários respondidos pela aluna 02 e aluna 10	257
Figura 92	Questionários respondidos pela aluna 01 e aluna 16	258
Figura 93	Questionários respondidos pela aluna 13 e aluna 14	259
Figura 94	Questionários respondidos pela aluna 15 e aluna 16	260
Figura 95	Questionários respondidos pela aluna 17 e aluna 11	261
Figura 96	Atividade Dimensão avaliativa sendo respondida pela turma	262
Figura 97	Atividade Dimensão avaliativa sendo respondida pela turma	263
Figura 98	Devolutiva dos alunos na Dimensão Avaliativa da pesquisa	264
Figura 99	Divulgação dos dados estatísticos sobre a Hipótese Linguística Alfabética da Turma do 4º Ano – A no final do ano letivo de 2023	265
Figura 100	Competências discursivas construídas pelos alunos	267
Figura 101	Mensagem que recebi no último dia de aula letiva	273

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FCC	Fundação Carlos Chagas
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
GPELL	Grupo de Pesquisa em Letramento Literário
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPL	Instituto Pró-Livro
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMOC	Semana de Mobilização Científica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
PUC	Universidade Católica de São Paulo
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
USP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1	PALAVRAS INTRODUTÓRIAS	16
2	DIMENSÕES IDENTITÁRIAS: INDICADORES EDUCACIONAIS DE PERTENCIMENTO COR/RAÇA	28
3	NUANCES SOBRE AS INFÂNCIAS, RACISMO E CURRÍCULO	33
4	UNIVERSO E PESSOAS: CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	42
4.1	ESCOLA MUNICIPAL LUÍS PEREIRA COSTA	44
4.2	CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	51
5	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	57
5.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
5.2	ANÁLISE DOCUMENTAL	59
5.3	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	60
5.4	REGISTRO DE CAMPO DA PROFESSORA-PESQUISADORA	62
5.5	REGISTRO E LINGUAGEM DO DESENHO INFANTIL	63
5.6	QUESTIONÁRIO	64
5.7	BANCO DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS	65
5.8	INTRUMENTO DA RODA DE CONVERSA	66
5.9	CUIDADOS ÉTICOS	70
6	EPÁ BABÁ OXALÁ! RAÇA SEMPRE DEU O QUE FALAR ...	73
7	DIFUSÃO DA LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	110
8	LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA INFANTIL E JUVENIL: AUTORIA E CONTEMPORANEIDADE	126
9	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS RODAS DE CONVERSA	138
9.1	PRELÚDIO: RODA DE CONVERSA PARA VOTAÇÃO	141
9.2	TABULEIRO DA BAIANA	151
9.3	KIANDA E O FEITIÇO DE JANAÍNA	163
9.4	MEU CRESPO É DE RAINHA	183
9.5	MUNGUNZÁ E OS DENGOS NA MORINGA DE VOINHA	203
10	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS REGISTROS NO DIÁRIO DE CAMPO	227
10.1	REGISTRO DA RODA DE CONVERSA 1	228
10.2	REGISTRO DA RODA DE CONVERSA 2	229
10.3	REGISTRO DA RODA DE CONVERSA 3	231
10.4	REGISTRO DA RODA DE CONVERSA 4	233
10.5	REGISTRO DA RODA DE CONVERSA 5	235

11	DIMENSÃO AVALIATIVA COMO EXERCÍCIO ÉTICO E POLÍTICO DA PESQUISA	251
12	CONSIDERAÇÕES FINAIS	269
	REFERÊNCIAS	276
	ANEXOS	304
	ANEXO A – CALENDÁRIO LETIVO 2023 DA REDE MUNICIPAL DE CAMAÇARI	305
	ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DE APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	308
	ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DE APROVAÇÃO (EMENDA 1) - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	314
	ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DE APROVAÇÃO (EMENDA 2) - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	321
	ANEXO E – CARTA ANUÊNCIA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE – ESCOLA MUNICIPAL LUÍS PEREIRA COSTA	324
	APÊNDICE	326
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – REPRESENTANTE LEGAL DA CRIANÇA	327
	APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MENOR DE 12 ANOS	333
	APÊNDICE C – CARTA CONVITE AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	336

1. PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

A ideia embrionária deste memorial surgiu em 2007, quando realizei um curso formativo de especialização no Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO/UFBA e tive como Orientadora a Prof^a D^{ra} Zelinda Barros conduzindo meu projeto didático sobre literatura infantil e juvenil e autoestima da criança negra. A principal motivação surgiu dos meus questionamentos sobre a educação, a escola pública, as crianças que dela fazem parte e o meu ser/estar neste mundo. Nesse contexto, como professora, acredito ser importante contribuir, positivamente na aplicabilidade da Lei 10.639/2003 (que alterou a LDB 9394/96) ao estabelecer que, “nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” (Brasil, 2006, s.p).

O Art. 26-A, em seu parágrafo 2º determina que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História brasileiras” (Brasil, 2006, s.p). Na condição de professora dos Anos Iniciais de Ensino, atuando com crianças e jovens de diferentes pertencimentos de cor/raça, compreendo ser urgente e necessário trabalhar com textos literários infantis e juvenis voltados para o protagonismo negro, com histórias que os coloquem em posição de conforto e de destaque, como forma de representação naturalizada da diversidade étnico-racial brasileira (Kirchoff, Bonim, Silveira, 2015). Nesse memorial de formação acadêmica², aprofundo-me num desafio complexo, mas potencialmente útil, como exemplo de uma prática pedagógica comprometida com a equidade pedagógica, o acesso e permanência de crianças e jovens, pelo ângulo da educação das relações étnico-raciais.

Para narrar a potente experiência desta trajetória formativa, discorro, na **Seção I**, uma exposição sobre a importância da linguagem, da leitura e da escrita e o ensino de Língua Portuguesa no processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais (ou dos Ciclos Iniciais) do Ensino Fundamental de crianças das classes populares, na perspectiva da Alfabetização e do Letramento.

² Após a defesa pública do presente memorial acadêmico, ocorrido em 29 de abril de 2024, as modificações sugeridas pela Banca Examinadora foram realizadas de acordo com a segunda edição da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT 10520: Informação e documentação — Citações em documentos. BRASIL. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 10520**: Informação e documentação. Citações em documentos: Apresentação. Rio de Janeiro, 2023.

Na **Seção II**, aponto os dados mais atuais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE sobre os grupos socialmente desfavorecidos e a importância da discussão das desigualdades raciais no processo inicial de escolarização no espaço escolar para a Educação das Relações Étnico-Raciais, como instrumento de transformação para o injusto quadro racial brasileiro. Explicito a justificativa para a pesquisa interventiva, com a exposição dos motivos que fizeram com que optasse a trilhar o percurso da Literatura infantil e juvenil Negro-brasileira. Com a exposição dos indicadores do Censo da Educação Básica no país, na Bahia e na escola onde leciono (2022) apresento a existência da lacuna teórica que fundamenta a importância para investigar o tema proposto, seguido pela divulgação dos objetivos da pesquisa: o principal e os específicos.

Na **Seção III**, abordo as nuances sobre as infâncias, racismo e currículo na Educação Básica, na perspectiva do sistema de classificação das categorias de pertencimento racial e afirmação do Brasil enquanto sociedade pluriétnica. Partindo desse pressuposto, exponho a questão norteadora para refletir e repensar minha práxis pedagógica: Em qual aspecto o letramento literário negro-brasileiro pode favorecer a afirmação identitária das crianças nos Anos Iniciais de Ensino na Escola Municipal Luís Pereira Costa, em Camaçari (Bahia)?

Na **Seção IV**, apresento o locus da pesquisa, a escola Municipal Luís Pereira Costa, localizada no município de Camaçari (Ba), contextualizando o local socio-geográfico, histórico e educacional, enquanto espaço de participação social e ambiência pedagógica. Também apresento as crianças participantes da pesquisa: estudantes pertencentes a minha turma do 4º ano – A, descrevendo os principais dados, com intuito de informar sobre as características mais relevantes dos participantes do estudo. A **Seção V** contém a trajetória metodológica, trazendo o contexto da natureza da pesquisa, procedimentos de coleta e análise dos dados adotados, as questões éticas e suas limitações.

Na **Seção VI**, discorro sobre o Estado do Conhecimento em confluência com a narrativa memorialística recordação-referência pessoal e profissional, estabelecendo interlocução com a Literatura Negro-brasileira, a partir da perspectiva epistemológica dos estudos de Cuti (2010;2020); Bernd (1988;1989;1992); Debus (2016;2017); Gomes (2012;2017;2023), Munanga (2003,2005;2020) e das experiências que constituíram minha profissionalidade docente na Educação Básica. Na **VII Seção**, trago à discussão a difusão da Literatura Negro-brasileira como proposta de intervenção pedagógica: etapa da análise criteriosa dos títulos literários que fazem parte do acervo deste projeto, exposição dos critérios

elegíveis para composição do acervo literário, autoria literária de livros infantil e juvenil e por fim, a metodologia proposta para as atividades da roda de conversa.

Na **Seção VIII**, intitulada *Literatura Negro-brasileira infantil e juvenil: autoria e contemporaneidade*, apresento os livros literários do atual mercado editorial livresco no país presentes nessa pesquisa através dos critérios analíticos de inclusão. A **Seção IX** descreve as experiências das rodas de conversa de leitura literária com vistas a compreensão do imaginário, visão de mundo e cultura das dezoito crianças participantes da pesquisa. Pela delimitação do tempo, o presente documento não contém a totalidade das onze rodas de conversas, tampouco não seguiu o cronograma temporal das atividades. Apresento, aqui, uma seleção dos resultados mais expressivos e que respondem à questão norteadora da investigação.

A **Seção X** contém a análise dos dados da pesquisa através dos registros no Diário de Campo dessa professora-pesquisadora. Inspirada pela leitura do livro de Cecília Warschauer (2017), descrevo como se deu o desenvolvimento das atividades ao longo do percurso com a turma. Os escritos são frutos da observação após cada sessão da roda de conversa, tornando-se importante ferramenta de análise reflexiva. Nessa seção consta o resultado das produções das crianças participantes da pesquisa como resposta a questão norteadora através de uma atividade especial: o desenho infantil como representação simbólica de pertencimento de cor/raça do estudante.

A **Seção XI** traz a perspectiva da dimensão avaliativa do projeto de intervenção sob percepção da criança. A avaliação da aprendizagem, como atividade didática inerente e necessária do professor, é parte constitutiva de todo o processo de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2018). Sua finalidade foi o de acompanhamento e verificação da aprendizagem pelos estudantes por meio de indicadores envolvidos na leitura literária e habilidades esperadas. Por fim, na **Seção XII**, trago as considerações finais com as reflexões resultantes da trajetória profissional-pessoal experienciadas nessa pesquisa. Na análise de dados no campo dos estudos das relações étnico-raciais, reflito como essa pesquisa legitima o que fora publicado pela literatura especializada, como o Instituto GELEDÉS (2023) e UNICEF (2019). Desse modo, este memorial acadêmico inseriu a discussão de uma prática pedagógica na perspectiva da Literatura Negro-brasileira, com finalidade de contribuir, positivamente, no reconhecimento da diversidade presente numa escola dos Anos Iniciais de Ensino da Educação Básica. Que este estudo sirva como inspiração e reflexão para educadoras interessadas em aplicar práticas pedagógicas no campo dos estudos étnico-raciais em sala de aula.

Dentre os principais conceitos bakhtinianos vinculados a comunicação discursiva (2011), a linguagem possui caráter vivo e dinâmico, apreendida por meio da interação na vida cotidiana e do contexto histórico que emerge da prática social comunicativa entre interlocutores para compreensão da própria língua. Para além de se constituir enquanto vetor informativo ou formativo, a linguagem concretiza nossa consciência individual e coletiva e, nas práticas escolares, assume caráter instrumental e disseminador do conhecimento para que o sujeito se aproprie da leitura, da escrita e da construção de suas subjetividades. Segundo Soares (2008), numa sociedade que privilegia a cultura grafocêntrica, o ato de ler é uma habilidade humana inserida nas práticas sociais representada pela apropriação, pelo enriquecimento do mundo cultural e simbólico por meio de competências que compõem a cultura letrada, como o poder do discurso e efetiva sociabilidade. Em consonância com a autora, para Chartier (1994, p. 16) “[...] a leitura é o envolvimento do corpo, uma inscrição no espaço, carrega uma relação com o outro e consigo, produz significados, influências e ações”.

Como professora³ dos Anos Iniciais de Ensino no município de Camaçari/Ba, observo a intensificação da discussão e diferentes perspectivas sobre a etapa da alfabetização. Com o estabelecimento de metas prioritárias do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) para alfabetizar crianças nos primeiros três anos de escolarização e da homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) que enfatiza o ensino sistemático do código alfabético por meio de diferentes componentes essenciais para a alfabetização. Na rede de ensino que leciono, a Secretaria de Educação mantém uma parceria desde o ano de 2019 com a Fundação Lemann através do Programa Educar pra Valer - EpV: a assessoria técnica atua com municípios que possuem problemas de gestão educacional-pedagógica e desejam reverter baixos indicadores educacionais.

O ensino da Língua Portuguesa tem como um dos seus princípios fundantes o que está balizado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018, p.65): “o texto na

³ Considero relevante informar ao leitor que o documento foi redigido considerando o formalismo textual acadêmico (utilizado a 3ª pessoa do singular) em concomitância com a perspectiva enunciativa dialógica, proposta por Bahktin (utilizado a 1ª pessoa do singular). Justifica-se pelo fato do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), no âmbito da Universidade Federal da Bahia, eleger o Memorial Descritivo de Formação como manuscrito acadêmico, com peculiaridades no trabalho da escrita. Dito isto, em alguns momentos o texto evidenciará recursos linguístico-discursivos que apreendem aspectos do funcionamento da língua pela utilização das três pessoas do discurso e tempos verbais gramaticais. Ancorado no que postula Bakhtin (2011) sobre gêneros discursivos, para além dos aspectos estruturais, outros aspectos do memorial descritivo devem ser observados, como: quem escreve, lugar e contexto sócio-histórico-cultural ocupados e quais os objetivos pretendidos. O memorial, como expressivo gênero memorialístico, propicia a reflexão sobre a construção de identidades pessoal e profissional, percurso de vida individual, práticas profissional e acadêmica do memorialista.

centralidade da prática pedagógica, com perspectiva teórica bakhtiniana enunciativa-discursiva da linguagem”. Nos anos iniciais de escolarização, por meio da leitura e da escrita, o texto surge como elemento técnico que auxilia o fenômeno da alfabetização e letramento, com estabelecimento de competências que asseguram a consolidação das aprendizagens e inserção da cultura letrada para crianças e jovens (Brasil, 2018). Desde a década de 1980, a discussão acadêmica já correlaciona os termos alfabetização e letramento como imprescindíveis para a aquisição do código alfabético, apesar de se distinguirem enquanto processos heterogêneos (BRASIL, 2013). Portanto, as ações educativas se pautam em práticas para o ensino da leitura e da escrita, diversificados entre diferentes tipos e níveis de letramento em que crianças e jovens interajam através de situações comunicativas e do uso social da leitura e da escrita (Paiva, 2008).

Desse modo, apropriação da leitura e da escrita pelos alunos que fazem parte da Rede de Ensino de Camaçari é organizada em módulos através do Caderno de Atividades 1, 2 e 3 (um módulo para cada unidade letiva) e Caderno de Fluência (um único módulo) para ser trabalhado durante todo o ano letivo escolar (figura 1). Este material didático-pedagógico, idealizado pelo Programa Educar pra Valer - EPV, contém fragmentos de diferentes tipologias textuais como poesias, canções, lendas, fábulas, contos etc., como proposta de atividade didática que objetiva desenvolver comportamento leitor e o gosto pela leitura. Apesar da escola possuir um pequeno acervo literário na sala de leitura, desde o ano de 2016 não se realiza um projeto institucional de incentivo à leitura envolvendo equipe gestão-pedagógica e comunidade escolar, apenas ações individuais desenvolvidas pelo professor. Portanto, o não fortalecimento de ações de estímulo à leitura literária subtrai da criança a oportunidade de vivência eficaz, desfavorece sua imersão em diferentes linguagens e não estimula seu desenvolvimento cultural.

Figura 1 – Módulos utilizados na Rede de Ensino em Camaçari, 2023



Fonte: capa dos materiais didático-pedagógicos idealizado pelo Programa Educar pra Valer - EPV, Fundação Leimman (2023).

Importante destacar que, para Soares (2008, p. 18-19) a leitura, palavra de caráter polissêmico, é “assumida como bem simbólico e utilizada socialmente com objetivos pragmáticos: instrução, informação, prazer, lazer ou obrigação”. Ainda assim, a leitura, enquanto prática social, emancipa o indivíduo em suas relações com a sociedade e com a cultura (SOARES, 2008). Nesse contexto, observo no cotidiano escolar o texto utilizado apenas como um emaranhado de palavras a ser decifrado pelos alunos. Nas atividades diárias de classe, o estudante lê para realizar a tarefa solicitada pelo professor apenas como cumprimento da tarefa obrigatória e/ou não a faz, por inabilidade.

O estímulo à leitura não é função exclusivamente pedagógica. A família também exerce essa função, diferente, porém não menos importante. No âmbito familiar, o incentivo à prática da leitura cumpre função desprovida de uma intencionalidade pedagógica, mas de aproximar relações, estreitar laços e memória afetiva e de promover o encantamento pelo mundo literário. Tanto a família quanto a escola possuem funções diferentes, porém, complementares nessa etapa. A leitura de gêneros literários deveria ser uma hábito comum no cotidiano de uma criança, seja no ambiente familiar e/ou escolar.

Quando um professor atua com crianças de classes sociais mais privilegiadas economicamente, essas têm maior possibilidade de acesso à livros, seja porque a família tem o hábito da leitura, porque a família lê para a criança e/ou tem acesso a livros por outros espaços sociais. Em algum momento, o estímulo surge. Apesar de considerada uma conjectura nada agradável, o ato de ler não é tão fomentado pelas famílias das classes menos privilegiadas economicamente, seja pelo escasso recurso financeiro para a compra de livros literários e/ou porque as necessidades se voltam para a própria subsistência. Para as crianças das classes mais populares, a aproximação ao livro literário pode acontecer por meio de uma biblioteca escolar, de uma sala de leitura da escola ou pela aproximação criança-livro, estabelecida pelo intermédio de um professor.

Com a experiência da profissionalidade docente há duas décadas na Educação Básica, quinze anos atuando na Rede Municipal de Camaçari, Bahia, no âmbito dos Anos Iniciais de Ensino para alunos das camadas mais populares, presencio expectativas das famílias (e sociedade) sobre o papel da escola para promoção do sucesso escolar, que anseiam ver suas crianças concluírem o processo de alfabetização com a devida apropriação do sistema alfabético de escrita. Abro parênteses e defino a expressão *camadas populares* por autoras que se debruçaram sobre este tema nas últimas décadas, como Fúlvia Rosemberg e Regina Garcia:

[...] famílias imersas em comunidades urbanas marginais e/ou periféricas, em contexto de pobreza, grande sofrimento e/ou exclusão econômica e social, ampliada participação da chefia feminina no rendimento financeiro, atrelada a ausência da figura paterna e elevado quantitativo de filhos (Rosemberg, 1994, p. 35).

[...] são indivíduos historicamente silenciados, pertencentes a um grupo sócio-econômico-cultural não detentor do poder, excluído de bens materiais e/ou culturais e, ainda que os produzam, destinam-se à manutenção da população privilegiada (Garcia, 2012, p.07).

O ponto de vista reducionista de Rosemberg e Garcia acerca destes temas contribuíram para a abertura de novas perspectivas multidimensionais e melhor compreensão sobre os segmentos socialmente vulneráveis. Neste cenário atual, o fenômeno da desigualdade social é definido por órgãos públicos como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA:

Camadas populares se constituem por grupos populacionais que pertencem aos segmentos mais vulneráveis da sociedade, com poucas oportunidades de inserção e desenvolvimento humano, inseridos em locais com dificuldade de acesso e fruição de serviços públicos prestados pelo Estado (escola, posto de saúde, serviço social, polícia etc.), que opera na manutenção de posição marginalizada e/ou de desigualdade social (Brasil, 2020, p.17).

Com a democratização e popularização do ensino⁴ no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, as escolas públicas brasileiras acolhem crianças e jovens das camadas sociais mais populares e assim, assume papel de possibilitar mobilidade social e melhoria de suas condições de vida. Quanto maior a escolarização, maior a probabilidade de mudança da realidade social. Estar na escola possibilita ao indivíduo se alfabetizar, conquistar valorização social e condução à cidadania, passando a se reconhecer enquanto sujeito protagonista de sua própria história. Segundo Cavalleiro (2005), muitas organizações negras atuaram, incessantemente, ao longo dos tempos, em prol à população negra enquanto sujeito histórico, denunciando que “o acesso e a permanência dessas pessoas no sistema educacional foi permeado por uma série de entraves” que os alçavam à posição de desigualdade. Portanto, a interferência dos movimentos sociais negros reconfigurou e fortaleceu a inclusão da raça/etnia como categoria analítica nas políticas educacionais e ampliação da população negra a escolarização.

Autores como Soares (2000) e Garcia (2012) mencionam como um dos obstáculos à aprendizagem escolar da criança a escassez cultural⁵. Em seus estudos, Siqueira (2021) aponta que crianças inseridas em ambientes que oportunizam práticas sociais de letramento por meio

⁴ Ancoro-me, também, na análise do sociólogo Pierre Bourdieu sobre a expansão do sistema educacional francês e outros países por meio da democratização e acesso do ensino para crianças e jovens de diversificadas camadas sociais. Assim, a escolarização possibilitaria chances de ascensão social e profissional gerado pela apropriação do capital cultural (Marteleto; Pimenta, 2017, p. 44).

⁵ O termo foi cunhado sob o ponto de vista do pensamento conceitual e epistemológico da obra do sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002) sobre produção de cultura, conhecimento e informação. Um indivíduo na sociedade é portador de um habitus operado pela trajetória social de novas experiências a partir das vivenciadas anteriormente sobre novas informações, atribuindo-lhe conhecimento prático que gera “capital ou herança cultural”. O conceito dessa expressão representa “a posse de bens ou símbolos culturais que remetem a três estados que se complementam: 1) conhecimento adquirido; 2) patrimônio de bens culturais e 3) reconhecimento da competência individual” (Marteleto; Pimenta, 2017, p. 39).

da mediação da leitura lúdica e de encantamento demonstram melhores chances para serem alfabetizadas. Dado o exposto, o documento normativo da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018, p.61) definiu como objeto do conhecimento escolar “ações pedagógicas da cultura infantil tradicional e contemporânea”. A valorização da infância e da adolescência enquanto categorias sociais neste século realçam a importância social e educacional que os livros literários infantis e juvenis exercem, ao longo dos séculos, como elementos vitais para aquisição da cultura, de experiências estética, política, humana, etc. e de saber escolar, pois a escola se situa como principal dispositivo de conhecimento sobre o mundo e a vida.

Para Gomes (2023) ao lançar olhar para a sociedade brasileira no que tange a infância como categoria de análise nas políticas educacionais é necessário refletir que há diferenças entre crianças de pertencimento étnico-racial negro em relação aos demais grupos. Infâncias negras sempre foram alijadas de seus direitos básicos, como educação por exemplo. Os indicadores sócio-educacionais evidenciam que este grupo estão entre os mais reprovados e/ou evadidos, afetadas pelo racismo, violência urbana e insegurança alimentar, etc. Portanto a proposta da BNCC não contempla às reivindicações de movimentos sociais negros com a inserção de conteúdos curriculares que privilegiem a educação das relações étnico-raciais:

No Ensino Fundamental, a BNCC prioriza o conhecimento técnico através de diferentes campos do conhecimento. A Educação para as Relações Étnico-Raciais são apresentados por meio dos Temas Contemporâneos Transversais: Multiculturalismo e Diversidade Cultural e Educação, para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras abordados de forma integral, com abordagem metodológica integrador e interdisciplinar (Silva; Silva, 2021).

Atualmente, o levantamento estatístico declarado pelo Censo Escolar da Educação Básica nacional (Brasil, 2021) sobre oferta e atendimento educacional no país aponta que mais de 47 milhões de crianças com idade entre 07 a 14 anos frequentam a escola, representando percentual de 81%, distribuídas entre escolas da educação básica das esferas municipal, estadual ou federal. Observa-se num processo antagônico à democratização do acesso, a qualidade da aprendizagem na escola. Dados do Censo Escolar da Educação Básica no estado da Bahia (Brasil, 2021) apontam que, das 1,9 milhão das crianças matriculadas nos Anos Iniciais de Ensino em redes municipais, cerca de 20% estão em distorção idade – série; 13% foram reprovadas em algum ano escolar e 71% possuem nível elementar e/ou básico de leitura e

escrita, considerado como insuficientes, pois estes alunos não conseguem ler ou escrever textos legíveis, ocasionando, na maioria das vezes, o abandono escolar.

Com base nas afirmações de Garcia (2010), o fracasso no processo de alfabetização é legitimado quando uma criança desiste de aprender por não alcançar o nível de eficiência desejável. Muitas vezes, a ausência de similaridade entre sua realidade social e o espaço educativo, faz a experiência da criança de estar na escola ser voltada apenas para a formação e aprendizagem e pouco para a compreensão da vida social e interações individual e coletiva. Cafiero (2005) argumenta que, quando pensamos na alfabetização de crianças nos anos iniciais de escolarização, a perspectiva é que consigamos mitigar o problema dos processos de alfabetização e letramento⁶ das camadas mais populares da sociedade brasileira, pois a apropriação da escrita alfabética não significa estar alfabetizado. A realidade é que, para muitos desses alunos, a dificuldade de perceber o texto como produtor de sentidos se dá pelo fato da não mobilização de conhecimentos que capacita o leitor a atribuir sentido e significado aquilo que lê.

Diante do exposto, concordo com a autora ao sinalizar que nem toda experiência da criança no contexto escolar envolve a construção de sua subjetividade com valor significativo, já que nem toda escola privilegia aspectos da sua realidade e vivência, apenas reproduz os valores hegemônicos da sociedade que visa prepará-lo para o mundo do trabalho. Coaduno a perspectiva de Fairclough (2001) ao explicitar que algumas escolas ainda sustentam práticas sociais centradas na desigualdade, perpetuam relações assimétricas de poder e por isso, não faz sentido para o aprendiz. Assim, estes fatores desfavoráveis são determinantes para o baixo aprendizado e promotoras de desigualdades educacionais para crianças, em especial as negras e/ou pardas, com predominância de 53% nos indicadores do Censo Escolar (Brasil, 2021).

No exercício da profissionalidade docente, pauto meus valores político-pedagógicos mediante uma prática que assevere a crianças oportunidades de pleno protagonismo por meio da equidade de condições na luta contra as desigualdades sociais. Neste processo, compreendi que não poderia estabelecer parâmetros de normalidade e igualdade para crianças que estão situadas em diversificados espaços de territorialidade e camadas sociais. As crianças são constituídas por grupos heterogêneos que possuem diferentes vivências e diferentes leituras de mundo, porém nem todas convivem, cotidianamente, em ambientes letrados, mas, ainda assim,

⁶ Ambos os conceitos são definidos e debatidos no Capítulo intitulado *Epá Babá Oxalá! Raça sempre deu o que falar.*

experienciam situações do uso da linguagem (escrita e oral), por transitarem em espaços e cenários urbanos para além do cotidiano escolar. Portanto, constroem conhecimento e visões do mundo. Partindo dessas reflexões, crianças negras apresentam diferentes trajetórias de aprendizagem em relação ao código linguístico escrito. Compete ao professor o trabalho por meio de estratégias e/ou posturas pedagógicas que construam e efetivem processos formativos de reconhecimento desses sujeitos.

A partir dos aspectos observados, concluía que, para alguns alunos, era mais fácil o processo da alfabetização, visto que a escola apresenta aspectos de continuidade com o ambiente doméstico. Já para as crianças inseridas em contextos sociais e econômicos mais vulneráveis era perceptível como a escola se configura como um dos poucos locais para apropriação do saber. No entendimento que a aprendizagem é um conjunto de fatores que incluem as relações sociais do indivíduo com o conhecimento esse aspecto sempre influenciou, negativamente, a trajetória e sucesso escolar dessa parcela de crianças.

Enquanto professora, o reconhecimento da postura investigativa possibilitou teorizar sobre minha prática docente o entedimento da escola como locus teórico e a sala de aula um espaço para a (des)construção e reconstrução permanente da melhoria da prática educativa. Ouvir atentamente meus alunos, participar de processos formativos, realizar leituras e estudos, dialogar com meus pares, famílias e comunidade do entorno escolar sempre foram elementos indispensáveis para buscar explicações, formular ideias e promover transformações que fomentassem mudanças na prática pedagógica, sendo o próprio ponto de partida e de chegada (Garcia, 2010; Thiollent, 2018).

Desse modo, o diagnóstico proporcionou reflexividade sobre como promover o comportamento leitor para crianças que não têm convívio frequente com a cultura letrada, na perspectiva da “leitura literária assumida como direito social e bem simbólico” (Soares, 2008, p. 19) realizada pelo aluno por ação prazerosa. Por essa razão, pareceu-me pertinente a ideia de pensar na escola como preponderante elemento à aproximação das crianças com obras literárias infantil e juvenil como ferramenta para democratizar a leitura e formar o leitor literário, apesar das barreiras impeditivas de caráter político e econômico que geram desigualdades de acesso para as camadas populares e minorias étnico-raciais, por exemplo. Enquanto profissional da educação, meu principal comprometimento é pela formação e desenvolvimento pleno e capaz do aluno. Por essa razão, vislumbro que meus alunos experienciem as funções e usos da leitura e escrita por meio da circulação de livros literários infantil e juvenil como prática social

transformadora para o desenvolvimento de suas potencialidades e estabelecimento de uma comunidade de leitores que dediquem seu tempo a leitura literária por fruição e emancipação.

2. DIMENSÕES IDENTITÁRIAS: INDICADORES EDUCACIONAIS DE PERTENCIMENTO COR/RAÇA

A partir dos dados apresentados no cenário macro, o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica no estado da Bahia (Brasil, 2021b,) apontam 3,4 milhões de matrículas no sistema educacional. Dessas, 2,08 milhões de crianças pertencem às redes municipais baianas e 1,06 milhões de alunos estão na etapa dos Anos Iniciais de Ensino, correspondendo percentual de 79,5%⁷ crianças matriculadas. Esses índices asseveram o avanço na democratização, universalização e acesso à educação gratuita nessa primeira etapa da Educação Básica no país, enquanto direito humano e constitucional, garantidos no Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, não paginado) e Art. 205 da Constituição Brasileira (Brasil, 1988, não paginado). Enquanto instrumento indicador, apresenta o panorama quantitativo da realidade educacional no estado da Bahia e possibilita uma reflexão mais aprofundada sobre o acompanhamento, permanência e êxito dos alunos, em especial aos grupos das camadas mais populares.

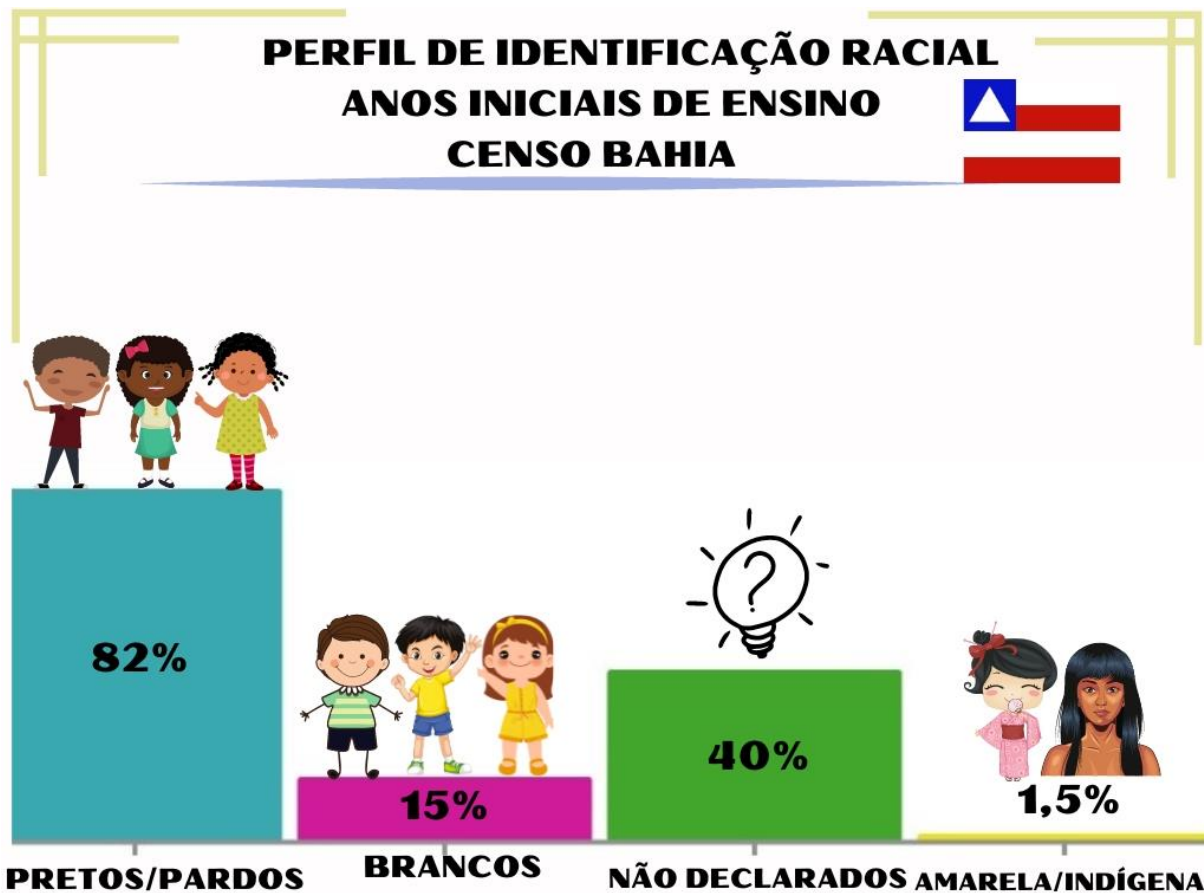
Na Bahia, na Etapa dos Anos Iniciais de Ensino⁸ encontram-se a maior proporção de crianças declaradas como negras e/ou pardas, com estatística oficial de 82,9%, seguido de 15,6% identificadas como brancas 1,5% como indígenas ou amarelas e 40,1% não declaradas⁹ (Brasil, 2021b). Os números evidenciam que a trajetória educacional nas redes municipais baianas é percorrida, majoritariamente, por alunos negros (figura 2).

Figura 2 - Indicadores de Identificação Cor/Raça na Etapa dos Anos Iniciais de Ensino: Bahia

⁷ De acordo com a variação do percentual de matrículas por dependência evidenciado no Mapa: Percentual de matrículas na Educação Básica, segundo a dependência administrativa – Bahia – 2020, 20,3% das crianças estão matriculadas na rede privada de ensino e 0,03% em rede federal (BRASIL, 2021b, p. 16).

⁸ O mapa: Percentual de matrículas por cor/raça segundo as Etapas de Ensino – Bahia – 2020 não foi dividida por dependência administrativa. As opções dos respondentes eram branca, parda e/ou preta, amarela, indígena ou não declarada. Ambos os gráficos foram elaborados pela Deed/Inep, com base nos dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2021b, p. 19).

⁹ Segundo a Portaria nº 156 de 20 outubro de 2004 a opção “não declarada” foi inserida para garantir o direito dos cidadãos de não informarem sua cor/raça, caso desejem, correlacionando a opção “Sem declaração” do censo demográfico (BRASIL, 2004, p. 04).

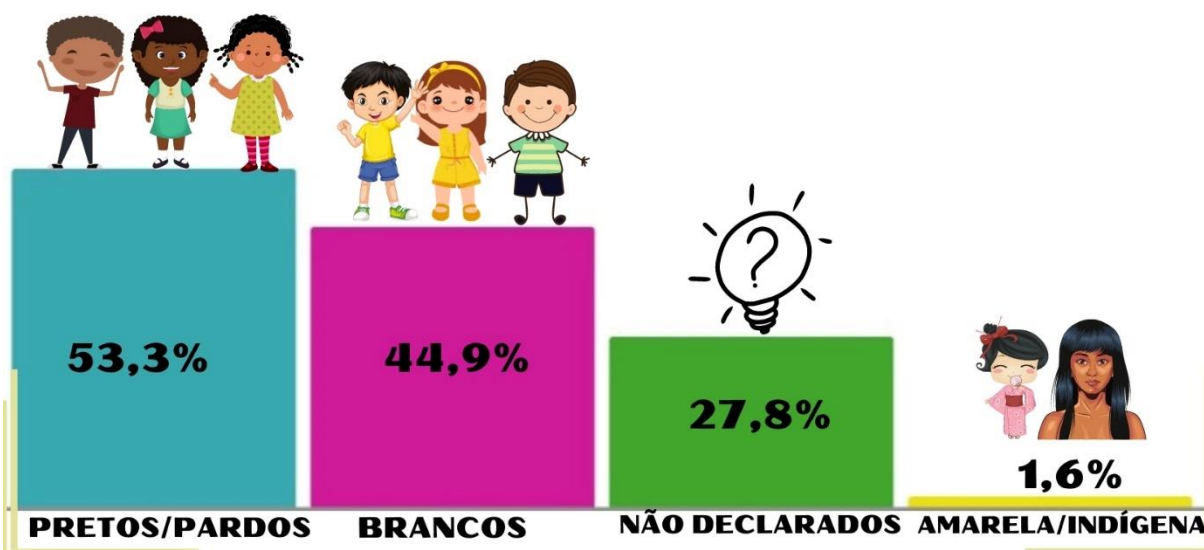


Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023), com base em Brasil (2021a, p. 20), Brasil (2021b, p. 19) e Qedu (2022, não paginado) com auxílio da Plataforma Canva.

O recenseamento que ilustra a composição racial dos estudantes pertencentes à Etapa dos Anos Iniciais de Ensino no Brasil revelam 53,3% de crianças identificadas como pretas/pardas; 44,9% brancas; 1,6% amarela/indígena e 27,8% optaram por não declarar (BRASIL, 2021a), como mostra a figura 3. Feitos esses registros, conclui-se que a produção de dados de pertença étnico-racial elucida maior dimensão de alunos negros e pardos nessa etapa de ensino, em todo o território nacional.

Figura 3 - Indicadores de Identificação cor/raça na Etapa dos Anos Iniciais de Ensino: Brasil

PERFIL DE IDENTIFICAÇÃO RACIAL ANOS INICIAIS DE ENSINO CENSO BRASILEIRO



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023), base de dados em Brasil (2021a, p. 20) com auxílio da Plataforma Canva educador.

A evidência refletida no proeminente percentual de conscientização racial pelas famílias da Escola Municipal Luís Pereira Costa, Camaçari/Ba, demonstra condições favoráveis para sondar as vozes infantis e juvenis por meio da pesquisa investigativa e ratificar a importância da discussão étnico-racial no cotidiano escolar. Os números estatísticos produzidos pelo Censo da Educação Básica no estado da Bahia apresentam os resultados da pesquisa das características étnico-raciais a respeito da definição do perfil de identificação da Unidade escolar onde leciono: 72% das crianças são consideradas pretas/pardas; 15% brancas, 03% amarela/indígena e 10% optaram por não declarar, conforme figura 4 (QEdu, 2022, não paginado).

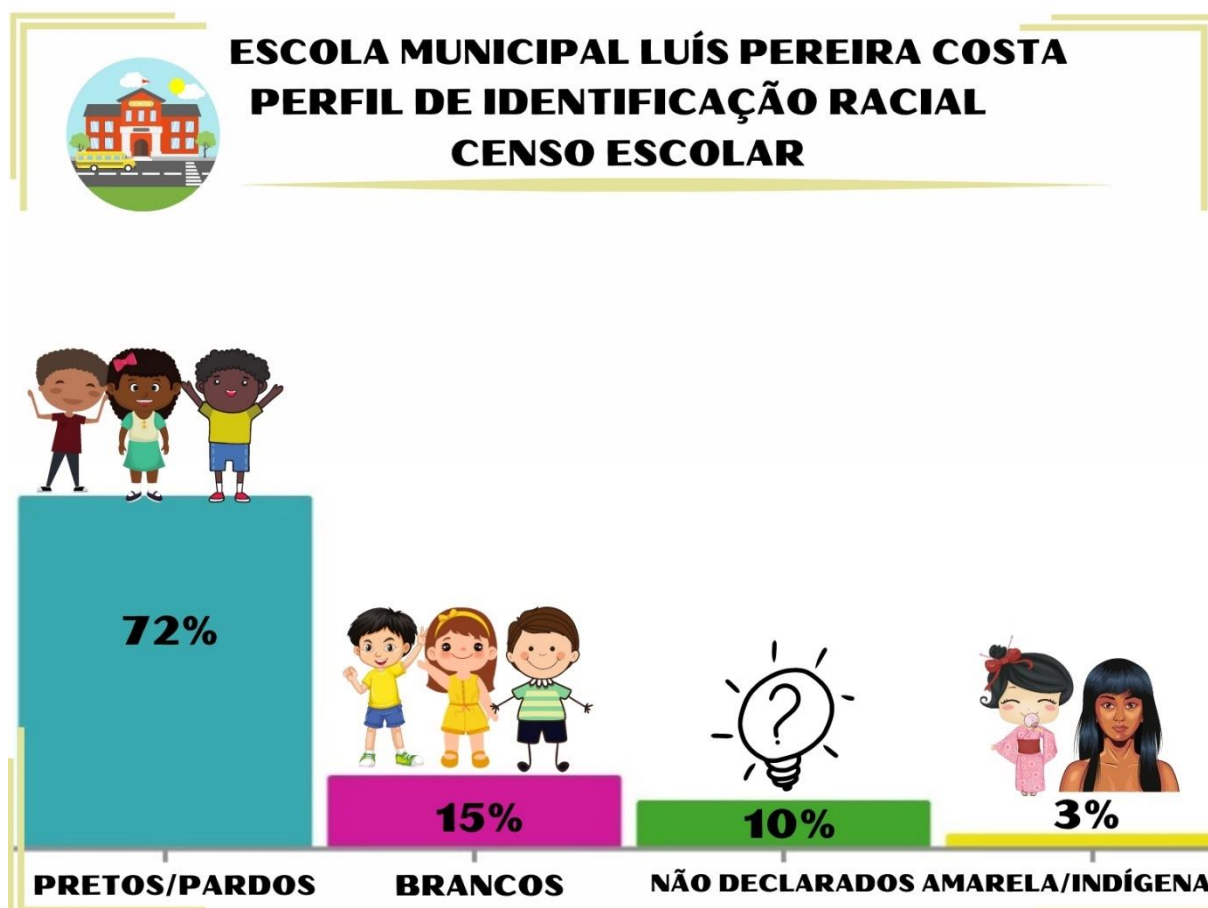
As declarações, coletadas no momento da matrícula escolar, são respondidas pelos responsáveis legais, já que a autodeclaração é realizada somente a partir dos dezesseis anos de

idade¹⁰, apesar da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA as considerarem como sujeitos sociais aptos a expressarem sua opinião e identidade, dispostos nos Artigos 15 e 16:

Artigo 15: [...] a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis (Brasil, 1990, p.19, grifo nosso).

Artigo 16: o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: II - opinião e expressão [...] (Brasil, 1990, p.19, grifo nosso).

Figura 4 - Indicadores de identificação cor/raça na Escola Municipal Luís Pereira Costa, Camaçari, Bahia (Etapa dos Anos Iniciais de Ensino)



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023), base em Brasil (2021a, p. 20), Brasil (2021b, p. 19) e Qedu (2022, não paginado) com auxílio da Plataforma Canva educador.

¹⁰ A Portaria nº 156 de 20 outubro de 2004 orientou as escolas da Educação Básica a inclusão das fichas de matrícula com o quesito de declaração de cor/raça para levantamento do Censo Escolar da Educação Básica, a partir de 2005. A Portaria revela que essa informação é obtida de acordo com a autodeclaração de alunos, quando maiores de 16 anos, e, no caso dos alunos mais jovens, a partir da declaração dos responsáveis legais (BRASIL, 2004, p. 04).

Sincronizada com essa conjectura, a pesquisa cumpre o previsto na Resolução nº 01/2004¹¹ (Brasil, 2004) que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas ao instituir, reconhecer e valorizar a identidade, história e cultura dos afro-brasileiros para reconhecimento e igualdade de valorização das raízes negra e africana no espaço escolar, em especial, “no ensino sistemático dos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil” (Brasil, 2004, p. 02):

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004, p. 02).

Diante do exposto, pretendo não verificar no meu cotidiano escolar práticas pedagógicas que proporcionem a crianças pardas e/ou negras experiências com textos literários que explorem a diversidade étnico-racial de materiais culturalmente plurais, em face a constatação da manutenção do cânone branco, sempre privilegiado na sala de aula. Por esse aspecto, na atual condição de professora-pesquisadora do Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS a necessidade de intervenção na turma do 4º ano surge como fator motivacional para sua realização.

Cavalleiro e Romão (2005) ressaltam a competência da escola e formação docente à promoção da igualdade, construção da consciência e do fortalecimento identitário negro nas práticas educativas, pois o caráter histórico evidencia que o progresso da trajetória escolar dessas crianças sempre foram pautadas pelo tratamento desigual, aspectos excludentes e de invisibilidade. No mês de novembro de 2023 foi afixado um mural na parede da escola onde leciono, em referência ao Dia da Consciência Negra, conforme figura 5. Pela mensagem exposta na imagem, pode-se inferir que a exposição do mural contém uma narrativa que evidencia a perspectiva limitada do problema do racismo em nosso país e de não-desconstrução do mito da democracia racial. O cartaz diz que “somos todos iguais”. Discordo. Não somos todos iguais. A sociedade brasileira se caracteriza pela sua diversidade étnica. Textos como estes só operam

¹¹ Conselho Nacional de Educação – CNE, Conselho Pleno – CP. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, implementado pelo Plano Nacional de Educação (2012-2022) e aprovado pelo Congresso Nacional, publicado no Diário Oficial da União em 22 de junho de 2004 (BRASIL, 2004, p.01-02).

para perpetuar estereótipos, práticas e atitudes racistas que permeiam a ambiência escolar. Na prática do cotidiano escolar, a educação das relações étnico-raciais se configura como um desafio (considerável) a ser superado na minha comunidade escolar.

Figura 5 - Mural afixado na parede da escola onde leciono no mês de novembro/2023



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2023), com auxílio da Plataforma Canva educador.

Dito isto, dada a relevância social, assumo papel proativo nesta pesquisa, como instrumento capaz de garantir o cumprimento das leis n^{os} 10.639/03 e 11.645/08 e promotora experiencial no chão da escola pública que ratifica a discussão étnico-racial como eixo fundante para garantir uma educação mais equânime a crianças na Educação Básica. O PROFLETRAS visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. Neste

sentido, o PROFLETRAS coopera profusamente trazendo novo prisma sobre o ensino de Literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em consonância as recomendações expressas nas Diretrizes Curriculares do Programa:

O professor precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo [...] compreendendo a linguagem como fator identitário de grupo e/ou nação e seu domínio pleno passaporte de poder e cidadania (Brasil, 2021c, sem paginação).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa apresenta duas categorias de objetivos: o principal e os específicos. São eles:

a) Objetivo geral:

- Propiciar e experienciar práticas de leitura literária Negro-brasileira em sala de aula, para descrever se a Escola Municipal Luís Pereira Costa (Camaçari/Ba) tem oportunizado (ou não) a afirmação e/ou construção identitária de pertencimento negro da criança e jovem.

b) Objetivos específicos:

- Incentivar/Instigar os alunos, no interior das práticas, na identificação de elementos que afirmem e/ou reconheçam a dimensão subjetiva e simbólica de pertencimento negro no Brasil;
- Apontar títulos no campo da Literatura Negro-Brasileira infantil e juvenil que valorizem e ressignifiquem a construção identitária de pertencimento negro e produção autoral contemporânea de escritores/escritoras do mercado livresco.

3. NUANCES SOBRE AS INFÂNCIAS, RACISMO E CURRÍCULO

Pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a população brasileira, enquanto sociedade pluriétnica, possui cinco categorias de pertencimento racial¹²: branco, negro, amarelo, pardo e indígena. De acordo com o órgão, o sistema de classificação racial conceitua como negro “os indivíduos autodeclarados como pretos e/ou pardos” e essa categoria se constitui como maioria populacional: “dos quase 200 milhões de brasileiros, mais de 110 milhões se autoidentificam racialmente negros”, um percentual indicativo de 56,1%¹³ (Brasil, 2016, P.11; Brasil,2022, p.01). De acordo com o órgão federal:

O sistema classificatório define a identificação da pertença racial quanto a classificação dos grupos raciais como um procedimento estabelecido para a decisão do enquadramento do indivíduo de auto-atribuição ao qual se considera pertencente. Não há dificuldade alguma em reconhecer que é por razões biológicas que a aparência de um negro é distinta de um branco, nem mesmo em classificar as pessoas em um ou outro grupo com base nas suas características externas. Porém, não necessariamente uma pessoa que tenha ascendência africana geneticamente identificável terá a pele escura ou o cabelo ulótrico. [...] Pardos têm menos traços, mas estes existem, pois se não fosse assim não seriam pardos, e sim brancos; e é a presença desses traços que os elegerá vítimas potenciais de discriminações [...] o propósito da classificação racial não é estabelecer com precisão um tipo biológico, mas se aproximar de uma caracterização sociocultural local (Brasil, 2003, p.08-12).

De acordo com Rosemberg (2006), as fontes estatísticas educacionais no país começaram a coletar dados de classificação racial a partir da década de 1990, pelo questionário do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb e, desde 2005, pelo Censo Escolar da Educação Básica, ambos sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, do Ministério da Educação. Para a autora, estes dados se enquadram como um rico acervo para a construção de levantamentos oficiais para o debate sobre temas pertinentes à desigualdade racial na educação (Rosemberg, 2006).

¹² O Censo Demográfico implementou o sistema de classificação por categorias a partir de 1990. A coleta censitária (e não mais amostral) do quesito cor/raça passou a acontecer a partir de 2010, com o questionamento: “Sua cor ou raça é...?” (BRASIL, 2016, p. 12).

¹³ Levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. O documento de Notas técnicas traz considerações de natureza metodológica sobre o levantamento de informações sobre sexo, idade e cor/raça dos moradores e é veiculada apenas em meio digital (formato PDF) no portal do IBGE na Internet (BRASIL, 2022).

Organismos governamentais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA aprofundaram suas investigações sobre grupos socialmente desfavorecidos, em especial os negros e quais as principais variáveis definem as experiências adversas na infância¹⁴. Os resultados apontam a gravidade da desigualdade racial e do racismo como fatores impeditivos para a permanência da trajetória educacional desse grupo populacional, dentre eles, menores percentuais no domínio de competências e habilidades de leitura e escrita e coeficientes assimétricos nas taxas de distorção idade-série e evasão na primeira etapa de escolarização da Educação Básica quando comparados às crianças não-negras.

Nessas investigações, o UNICEF (2022) apontou que o fenômeno do racismo impacta negativamente no desenvolvimento infantil e juvenil no que tange a saúde física e mental, socialização dos saberes, aquisição de habilidades e diferenças no domínio de competências leitora e de escrita, rejeição da própria imagem, impacto na autoestima e/ou na construção identitária. Para além desses fatores, concluiu-se que, quanto mais crianças e jovens situados em condição de vulnerabilidade econômica e social, maior a privação dos direitos básicos constitucionais como acesso à moradia, saúde, alimentação e educação (figura 6) (Brasil, 2002, 2005; Unicef, 2022).

¹⁴ O termo Experiências Adversas na Infância, originalmente *Adverse Childhood Experience* (ACEs), é um conceito utilizado, desde a década de 90, pela Organização Mundial de Saúde - OMS para descrever eventos adversos, potencialmente traumáticos e/ou passíveis de causar stress, ocasionando efeitos negativos e/ou duradouros na saúde física e psíquica durante os primeiros 18 anos de vida e, posteriormente, na idade adulta (CDC, 2019).

Figura 6 – Experiências adversas na infância segundo a UNICEF



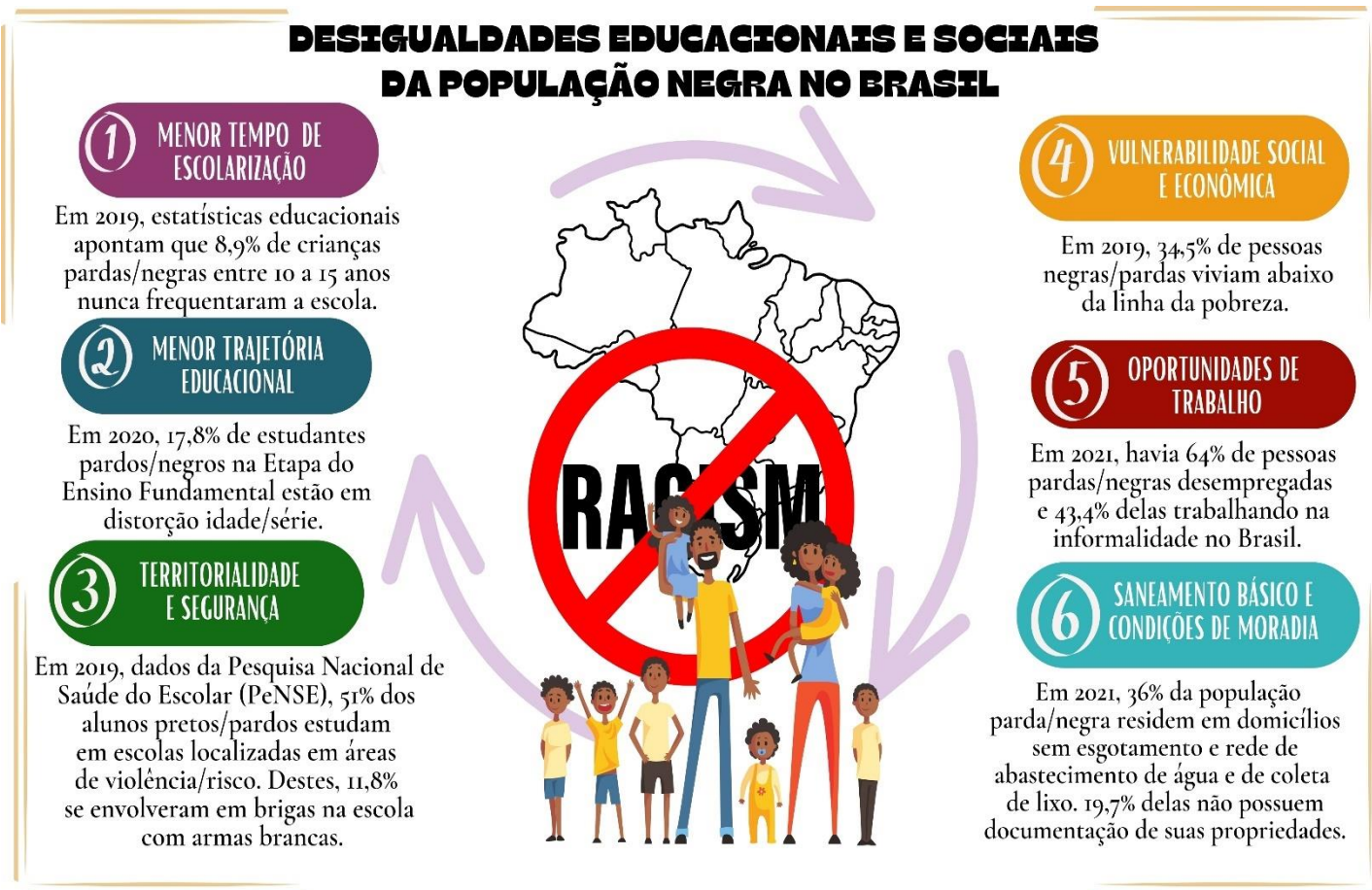
Fonte: elaborada pela pesquisadora (2023) baseados na publicação do Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (Brasil, 2021) e na publicação do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (Brasil, 2022) através da Plataforma Canva educador.

A pesquisa mais atual do IBGE, intitulada *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*¹⁵ (Brasil, 2022) por sua vez, aponta que as desigualdades que a população negra/parda enfrentam convergem para os menores níveis de escolarização, qualificação profissional e de acesso a bens e serviços básicos ao bem estar individual, assegurados pela constituição federal brasileira. O levantamentos dos principais indicadores desta pesquisa correlacionam situações

¹⁵ Em sua segunda edição, a publicação *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*, lançada em 2022 pelo IBGE se propõe a ser objeto de pesquisadores e promotores de políticas públicas por oferecer uma análise centrada nas desigualdades sociais através de duas categorias de cor/raça da população brasileira: brancas e pardas/pretas. O estudo evidencia inúmeras desvantagens das pessoas pretas e pardas no que tange às dimensões necessárias para a reprodução e melhoria de suas condições de vida (BRASIL, 2022).

de desvantagem enfrentadas pela população negra/parda nos setores educacionais, de empregabilidade e renda, nas condições sociais de vida, como saúde, moradia, saneamento básico e da violência urbana (figura 7) (Brasil, 2022).

Figura 7 - Desigualdades educacionais e sociais da população negra no Brasil



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023) com base na publicação do IBGE *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil* (Brasil, 2022) através da Plataforma Canva educador.

Nessa perspectiva, considero importante apresentar o conceito, significado e/ou efeitos de sentido do termo *racismo* através da perspectiva de diferentes autores:

O racismo é um considerado uma doutrina ideológica ao qual determinada raça tipológica determina os valores culturais de uma sociedade, afirmando-se enquanto superior e justifique o tratamento desigual entre outro grupo social de características dessemelhantes (Cashmore, 2000, p.460).

O racismo e a discriminação racial ocorrem com base na raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica e que as vítimas podem sofrer

múltiplas ou agravadas formas de discriminação calcadas em outros aspectos correlatos como sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outro tipo, origem social, propriedade, nascimento e outros (Brasil, 2001, p.04).

Racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ocorrem com base na raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica e que as vítimas podem sofrer múltiplas ou agravadas formas de discriminação calcadas em outros aspectos correlatos como sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outro tipo, origem social, propriedade, nascimento e outros (Organização das Nações Unidas, 2001, p. 06).

O racismo é um ato e/ou ação comportamental derivado pelo sentimento de aversão e ódio a pessoa de diferente pertencimento racial, observados pela cor da pele, espessura do cabelo, etc. por acreditar na existência de diferentes grupos humanos e/ou de raças superior e inferior. O racismo se confura por meio da violência simbólica ou física como chacotas, gestos, agressões física e/ou verbal e assassinato (Gomes, 2005, p. 52).

O racismo se caracteriza enquanto constructo social de um mito de superioridade e inferioridade entre grupos humanos por relações preconceituosas entre pessoas de diferente ascendência étnico-racial viciado de posturas depreciativas e preconceituosas em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental (Munanga, 2005, p.17).

Os estudos realizados ratificam que a racialidade é um fator condicionante para dar (ou não) acesso aos indivíduos direitos fundamentais na ordem constitucional brasileira e consenso no reconhecimento de desigualdades aos grupos racialmente vulnerabilizados em vários setores, dentre eles o educacional. Diante do exposto, estes indicadores interseccionam contingências educacionais que comprovam diversificados filtros impeditivos mantendo crianças pardas e negras mais vulneráveis em relação às demais, comprometendo o sucesso escolar, trazendo morosidade para o acesso, permanência e progresso de suas potencialidades e trajetórias de vida.

A necessidade de discussão das desigualdades raciais no processo inicial de escolarização dessa categoria populacional foi recomendada como premissa para mitigar ou reduzir tais variáveis por pesquisadores como Rosemberg (1987;2006), Munanga (2003) e Gomes (2012) e pontuando que deveria haver medidas preventivas e compensatórias para garantia ao acesso educacional, qualidade no ensino e material pedagógico para a educação das relações étnico-raciais como instrumentos de transformação para o injusto quadro racial brasileiro.

Conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (Brasil, 2012) e Base Nacional Comum

Curricular – BNCC (Brasil, 2018) a criança, como sujeito em desenvolvimento, possui singularidade e formação identitária e cultural, daí a importância da diversidade na prática pedagógica. Seus saberes são construídos na interação com o meio sociocultural e com o outro. Muito embora o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena seja obrigatório no currículo oficial da Educação Básica, em particular nos componentes curriculares de Artes, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, imposto pelo marco regulatório nº 10.639, em vigência desde 2003 e a lei nº 11.645, em vigência desde 2008 que alteraram os artigos 26 e 26-A da LDB (Lei nº 9.394/1996). Quando não escamoteado, seu cumprimento acontece através da abordagem em datas comemorativas e/ou iniciativas esporádicas no cotidiano escolar (Brasil, 2003; 2008).

Feitos estes apontamentos, duas décadas após incorporação da Lei nº 10.639/2003 e quinze anos da lei 11.645/2008, reivindicações do Movimento Social Negro sobre a necessidade da discussão étnico-racial no espaço escolar, percebo em meu cotidiano de trabalho o senso comum na manutenção de paradigmas hegemônicos no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, observo a resistência para a criação e aprimoramento de uma postura didático-pedagógica que privilegie práticas de letramento literário com vistas à valorização da alteridade, pluralidade étnico-cultural e formação identitária da criança.

Consciente do meu papel político e pedagógico, sensível no tocante à complexidade das temáticas que interseccionam com a educação mediante as modificações de uma sociedade plural, o inquietamento propiciou vislumbrar o realinhamento da minha prática de ensino e aprendizagem novos caminhos para pensar a “importância da literatura na formação da subjetividade da criança negra” (Cutí, 2020, s.p.). Coaduno o pensamento de Cutí quando afirma que a função da literatura é extravazar, fruir o conhecimento pelo prazer de ler, por puro deleite. Para Cutí, pseudônimo utilizado pelo Professor Dr. em Literatura Brasileira Luiz Silva, um dos fundadores do Quilombhoje e Cadernos Negros:

[...] a literatura, juntamente com as outras artes, atua no sentido de tornar o imaginário, coletivo e individual, dinâmico, permitindo-lhe não se esclerosar. A vida é movimento, descoberta constante. Imaginário cristalizado significa sofrimento, violência e morte (Cutí, 2020, s.p.).

A questão desafiadora no contexto escolar é repensar a importância do pertencimento Negro¹⁶ para a construção identitária da criança. Portanto, a indagação é: *Em qual aspecto o letramento literário negro-brasileiro pode favorecer a afirmação identitária das crianças nos Anos Iniciais de Ensino na Escola Municipal Luís Pereira Costa, em Camaçari (Bahia)?*

¹⁶ O vocábulo Negro, escrito em maiúsculo, intencionalmente, representa a perspectiva epistemológica do Movimento Negro e Negritude pela contribuição advinda da luta em prol da produção e aprofundamento da temática racial da população negra no Brasil, abordada neste documento, capítulo cinco (5) (Cutí, 2010).

4. UNIVERSO E PESSOAS: CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa desenvolveu-se no âmbito do meu contexto laborativo. Segundo Canário (1998), Hargreaves e Fullan (2000) a instituição escolar é o local constituinte para a aprendizagem do professor, pois é neste local que se constrói sua profissionalidade, uma espécie de organização aprendente e desenvolvimento para mudança de atitudes e aperfeiçoamento de sua didática. Logo, a opção de delimitação geográfica desta pesquisa foi realizada na sala de aula número 04, onde assumo a função de professora regente na turma do 4º Ano - A. Nesse contexto, a escola é enquadrada na perspectiva do campo social, pois, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008) a sala de aula comporta atores sociais que possuem diferentes culturas, modos de viver, faixa etária, classe social, etc. havendo relações de confluência com o pesquisador. Conforme Severino (2017), na pesquisa de campo social, os instrumentos para a coleta de dados é realizada enquanto fenômeno mais natural possível, pois as atividades pedagógicas rotineiras do contexto escolar se tornam os próprios objetos de estudo.

O lócus da pesquisa é a Escola Municipal Luís Pereira Costa, localizada na cidade de Camaçari. O município, situado à 40 km de Salvador, costa da Bahia, região metropolitana da cidade. *Camassary*, palavra original tupi-guarani, semanticamente definida como árvore que chora, uma referência ao leite e lágrima produzidas pela seiva deste tronco. O elemento caracterizador de territorialidade se deu pela instalação do complexo polo-industrial dos setores químico, petroquímico, mecânico e automotivo a partir da década de 70, ocasionando crescimento populacional e desenvolvimento urbano desordenado (Borges, 2014). Os indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2023, sem paginação) estimam o contingente populacional de quase trezentos e dez mil habitantes e cerca de cinquenta mil crianças matriculadas na Educação Básica, com taxa de escolarização de 96% para estudantes entre 6 (seis) até 17 (dezessete) anos.

Em 2009, após aprovação em concurso público neste município, fui nomeada por meio do Diário Oficial Municipal e, desde a segunda quinzena de outubro assumo a função de professora alfabetizadora dos Anos Iniciais, em período de 40 horas semanais, lecionando nos turnos matutino e vespertino para turmas dos Anos Iniciais da Educação Básica. Como integrante da carreira do magistério, foi o único local de lotação exercendo atividade docente e hoje sou a quarta professora com o maior tempo de serviço na unidade escolar. O indicador

numérico expresso pela diretriz normativa nº 33/2022¹⁷ de matrícula e organização do ensino de Camaçari informa que o quantitativo de alunos matriculados por turma e/ou ano escolar deve respeitar a capacidade física da sala de aula. Assim, fixou-se que no Ciclo Final da Alfabetização (4º e 5º ano escolar) comporta-se no mínimo, vinte e cinco (25) e máximo, preferencialmente, trinta (30) alunos por turma.

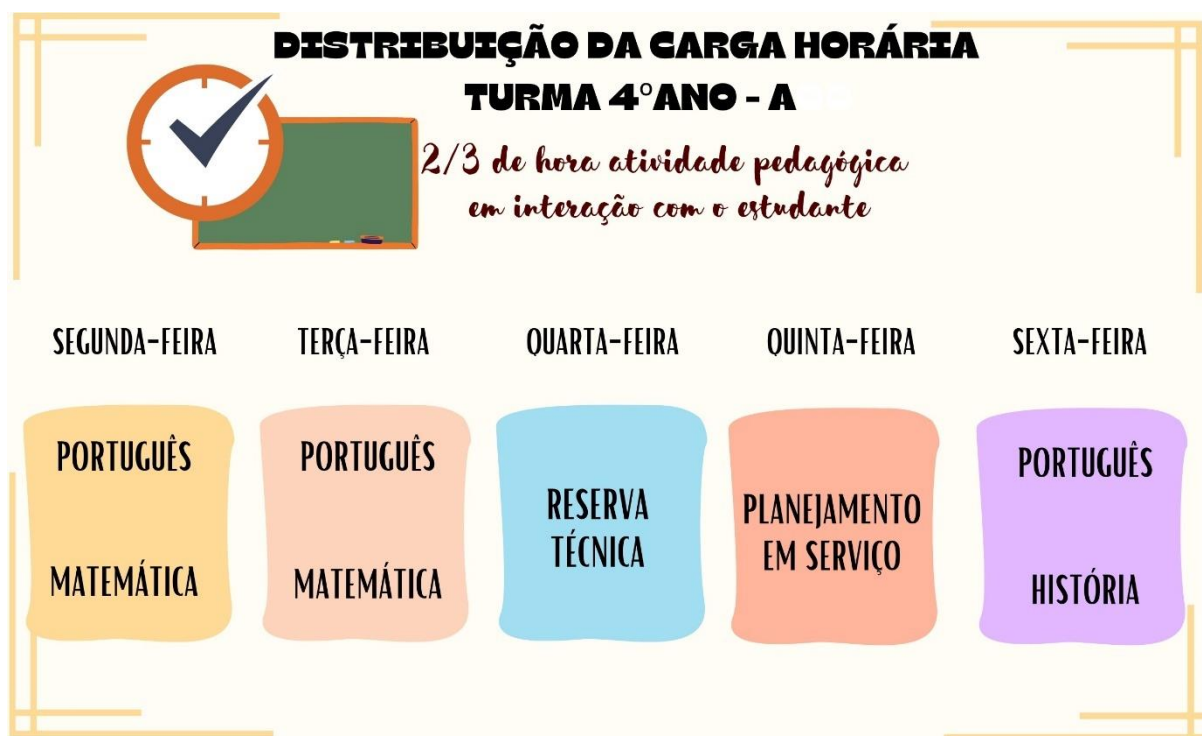
A decisão em realizar a pesquisa na turma que leciono pelo manhã se deve ao fato de que possui maior carga de jornada de trabalho, com 2/3 de hora atividade para o desempenho do trabalho pedagógico com interação entre os educandos, no cumprimento da Lei 11.738/2008¹⁸ e Portaria municipal nº 15/2017¹⁹ que assegura 1/3 da carga horária para atividade extraclasse de planejamento pedagógico e formativo (figura 8).

Figura 8 - Distribuição da Carga Horária Docente da Turma 4º Ano – A

¹⁷ Portaria nº 33/2022 de 01 de dezembro de 2022. Regulamenta as normas e procedimentos para a renovação de matrícula, transferência de estudantes, matrícula de estudantes novos na Educação Básica nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Camaçari para o ano letivo de 2023. Publicado no Diário Oficial do Município em 12 de dezembro de 2022, edição nº 2048, p. 01-15 (Camaçari, 2022).

¹⁸ Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica: § 4º: na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (Brasil, 2008).

¹⁹ Portaria nº 15/2017, de 12 a 18 março de 2017. Estabelece o horário de funcionamento das Unidades escolares e a implantação da reserva da jornada de trabalho do professor integrante da rede municipal de ensino de Camaçari. Publicado no Diário Oficial do Município 12 a 18 de Março de 2017, edição nº 716, p. 11-12 (Camaçari, 2017).



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023), baseado na Portaria nº 15/2017, publicada no Diário Oficial de Camaçari (Camaçari, 2017), com auxílio da Plataforma Canva educador.

4.1 A ESCOLA MUNICIPAL LUÍS PEREIRA COSTA

A unidade escolar, inaugurada em 10 de julho de 1998, recebeu esse nome para homenagear o ex-prefeito municipal que governou a cidade entre o período de 1967 até 1971. De acordo com as características funcionais e indicadores de infra-estrutura do estabelecimento educacional, obtidos junto ao Censo Escolar (QEDU, 2023, meio eletrônico), está localizada na sede urbana, bairro Dois de Julho, pertencente a rede municipal. A escola situa-se ao lado da Centro Administrativo de Camaçari e do Forum Municipal Clemente Mariani, atendendo alunos dos bairros do INOCOOP, Piaçaveira, Bairro dos 46, Bela Vista e Parque Verde (figura 9) e até de comunidades mais distantes do entorno, pois famílias buscam matricular crianças pela sua localização geográfica e pelo fato de, há quase 25 anos, a comunidade camaçariense acreditar no papel dessa escola como promotora de bons serviços educacional e social.

Figura 9 – Localização da Escola Luís Pereira Costa pelo App Google Maps



Fonte: Aplicativo Google Maps, elaborado pela pesquisadora com auxílio da Plataforma Canva educador, 2023.

Em termos de porte, sua característica é classificada como estabelecimento de pequeno porte, composta por 10 salas de aulas e clientela estimada em até 400 crianças e jovens, abrangendo a faixa etária dos 06 (seis) até os 14 (quatorze) anos de idade (estendido, também,

a todos que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo), em turmas do 1º até o 5º Ano, nos turnos matutino e vespertino, conforme objeto da Lei nº 11.274/2006²⁰, que trata sobre a implantação do Ensino Fundamental para 9 (nove) Anos. A escola apresenta corredores, possui rampa para acessibilidade, não possui piso derrapante, não é sinalizada para pessoas que apresentem baixa visão, mas existe sanitário adaptado para pessoa com deficiência (figura 10).

É composta por dois pavimentos térreos, contendo uma sala de recursos e uma sala de leitura / biblioteca (desde o ano de 2017 ambas as salas não possuem funcionalidade para a qual se destinam (figura 11), dois pátio internos e um pátio externo, refeitório, bebedouro, dois banheiros (um feminino e outro masculino, destinado aos alunos), secretaria, sala para refeição dos professores e demais profissionais da educação, sala da coordenação pedagógica e da direção (figuras 12 e 13). Na escola não há uma sala destinada exclusivamente ao professor para planejamento, descanso e guarda de materiais. Infelizmente, a sala de leitura da escola não se destina a sua finalidade principal, perdendo a sua potencialidade de uso no espaço na escola. Posto isto, em apenas duas rodas de conversa finais, utilizei o pátio da área externa da escola²¹ como uma segunda opção de espaço possível para o desenvolvimento da pesquisa.

Figuras 10, 11, 12 e 13 – Registros fotográficos da estrutura arquitetônica da escola onde leciono

²⁰ A lei nº 11.274/2006 alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. (Brasil, 2006).

²¹ No ano de 2023, a Escola Municipal Luís Pereira Costa encontra-se em reforma para requalificação de sua estrutura interna e externa, um período de intervenções nas instalações arquitetônicas. Esse motivo justifica a limitação em utilizar outros espaços na unidade escolar. Durante esse período, havia muitos impedimentos para a execução da roda de conversa em lugares abertos, decorrente da poluição sonora ocasionada pelos equipamentos utilizados para a reforma, assim como nos aspectos que tangem a segurança e salvaguarda das crianças, a fim de prevenir acidentes. A notícia e fotos foram amplamente divulgados pela ASCOM. Disponível em: <https://www.camacari.ba.gov.br/prefeitura-promove-requalificacao-na-escola-luis-pereira-costa/> Acesso em: 10 dez. 2023.

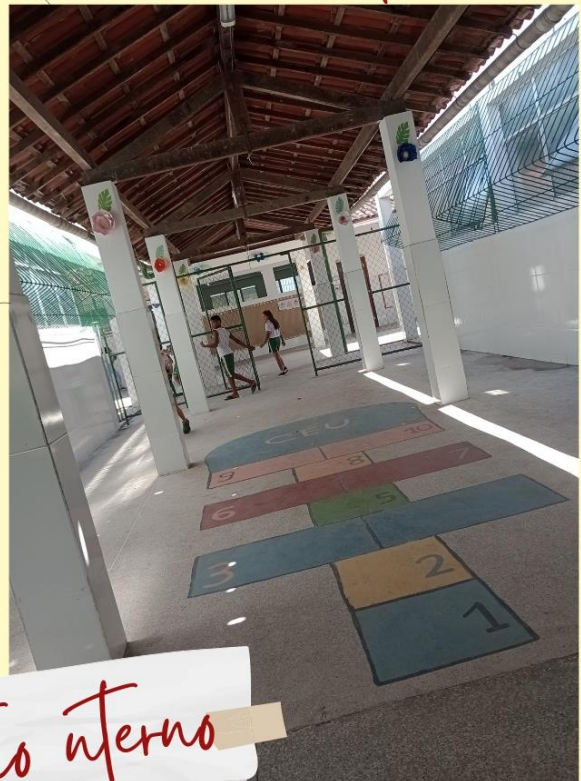


Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, com auxílio da Plataforma Canva educador, 2023.

Escola Luiz Pereira Costa



Refeitório



Pátio interno



Escola Luiz Pereira Costa



Área verde



Horta escolar



patio interno 2



Secretaria



Coordenação



sala de aula

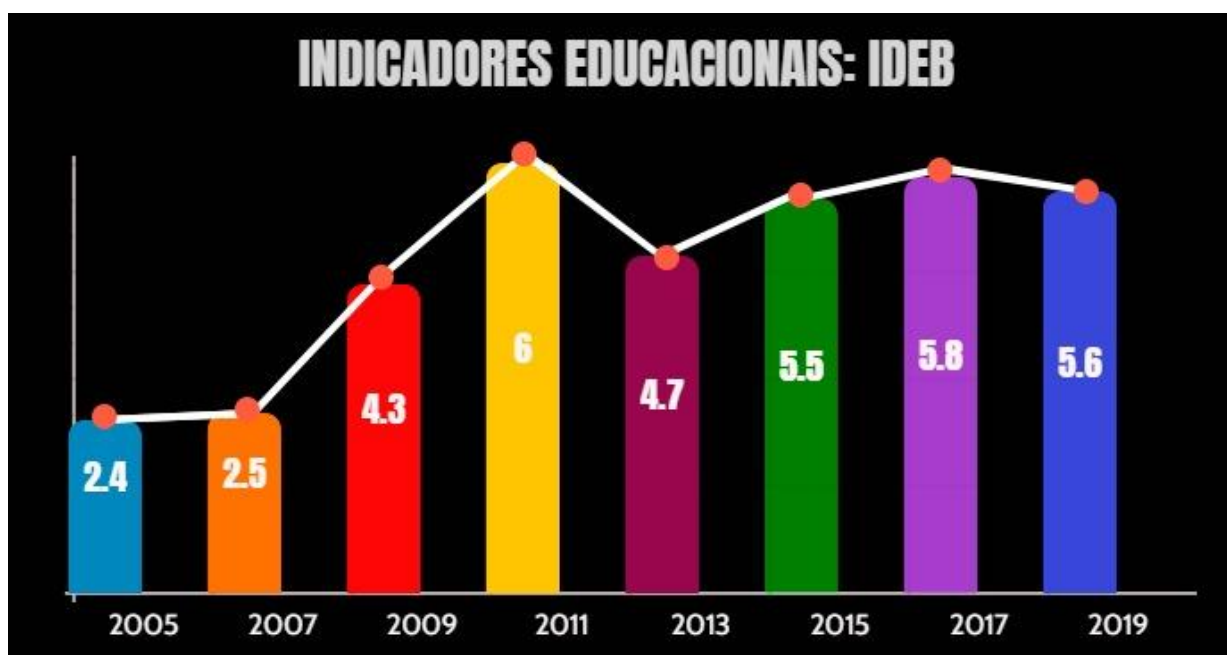


Sala de leitura



A Instituição se destaca pela superação das metas projetadas pelo Ministério da Educação - MEC por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, através da realização da Prova Brasil. Quando comparados os indicadores educacionais dessa instituição escolar com as médias recebidas por outras escolas municipais, percebe-se o destaque das pontuações recebidas. Das quarenta e três escolas da rede avaliadas, vinte e sete ultrapassaram a meta projetada pelo órgão. Dessas, cinco obtiveram resultados ainda melhores. A Escola Municipal Luís Pereira Costa atingiu a nota 6.0 (seis) no biênio 2011-2012, (figura 14), assumindo o posto de uma das dez melhores unidades de ensino do estado da Bahia, ultrapassando a meta percentual de 5,3 (cinco vírgula três décimos) projetada para o ano de 2021 (Brasil, 2021; Camaçari, 2012, sem paginação).

Figura 14 - Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB da Escola Municipal Luís Pereira Costa



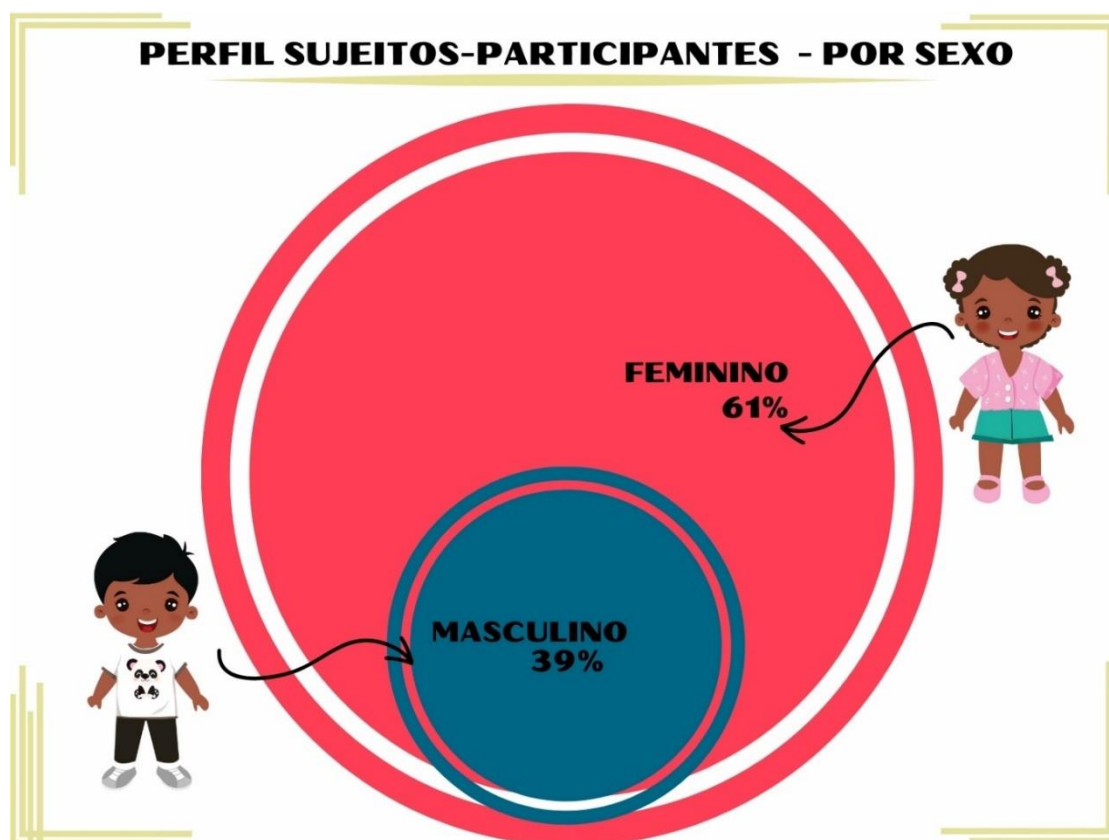
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023) extraído do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (Brasil, 2023, sem paginação).

4.2 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos participantes desta pesquisa são dezoito (18) crianças matriculadas na turma 4º ano A, turno matutino, que assinaram, espontaneamente, o termo de assentimento livre

esclarecido. Dos 30 alunos que fazem parte da turma do 4º Ano – A, doze (12) estudantes não participaram, por livre decisão, da intervenção. O grupo se divide entre onze (11) crianças do sexo feminino e sete (07) do sexo masculino (figura 15). Percebe-se, neste grupo, que as variáveis entre idade e ano escolar transcorrem de acordo com o que é definida para cada faixa etária e categoria de escolaridade adequada, estabelecida pelas Diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio do Parecer CNE/CEB nº 22/2009 (BRASIL, 2009). Informo que na sala de aula onde atuo há seis (06) alunos com distorção idade-série, mas o grupo de estudantes não participaram da amostragem como sujeitos participantes da pesquisa e por isto, excluídos do projeto.

Figura 15 – Perfil das crianças participantes da pesquisa quanto ao sexo



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023), baseando-se no Diário de Classe Institucional Escolar do 4º Ano Escolar, Turma A, turno matutino da Escola Municipal Luís Pereira Costa, ano letivo de 2023.

Em concordância estipulada pela Lei nº 8.069/1990²², que dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (Brasil, 1990), o Artigo 12º identifica como criança sujeitos entre zero à doze anos incompletos e adolescentes, aqueles entre doze à dezoito anos. A perspectiva identitária social é que são indivíduos em fase de desenvolvimento e constituídos de direitos garantidos em vários aspectos da vida, não apenas os protetivos, como também, respeito à opinião da criança e jovem capazes de formular pontos de vista e o direito de expressar-se livremente. Na turma, enquanto indivíduos autônomos e de direitos, verifica-se maior parcela dos sujeitos-participantes da pesquisa com idade entre nove a onze anos, considerados como crianças.

As dezoito crianças nasceram entre os anos de 2012, 2013 e 2014, com idade entre nove (09) até onze (11) anos de idade (figura 16). Para Sarmiento (2009) e Arenhart (2016), nos estudos da Infância, as crianças são compreendidas como um grupo social diferente dos adultos, interpretadas dentro das culturas infantis. São reconhecidas como cidadãs desde a CF de 1988, sujeitos sociais e plenos, com interesses, vivências, culturas, pertencimentos e construções sociais diversas, pois possuem uma maneira específica de se relacionar com o mundo.

Pelo exposto, a infância é uma etapa constituinte da vida humana, afirmada desde a promulgação do ECA, em 1990. Ainda que não exista nenhum aluno na faixa etária acima dos doze anos, (categorizadas como adolescentes, de acordo com o ECA) a sinalização do fim da etapa do ciclo infantil para a transformação da fase da adolescência foi perceptível nas características físicas e comportamentais desses sujeitos. A estrutura corporal das crianças se modificam, por conta dos processos hormonais. Por conseguinte, os interesses mudam: modifica-se, também o jeito de pensar, sentir e agir por conta do processo natural de amadurecimento e mudança de papel social.

²² Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências (BRASIL, 1990).

Figura 16 – Perfil das crianças participantes da pesquisa quanto a faixa etária



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023), baseando-se no Diário de Classe Institucional Escolar do 4º Ano Escolar, Turma A, turno matutino da Escola Municipal Luís Pereira Costa, ano letivo de 2023.

A presente pesquisa corrobora o diálogo em implementar uma prática pedagógica que discorra o processo de construção identitária e fortalecimento de pertença étnico-racial sob percepção da criança (figura 17). Pesquisadores como Nascimento (2003) e Silva (2005) associam a identificação sob o prisma da ancestralidade e elementos fenotípicos que determinam a escolha espontânea de pertença racial. Munanga (2019) expõe a identidade através de complexos fatores históricos, culturais, linguísticos, psicológicos e ideológicos, não apenas baseado na tonalidade da pele e fatores morfológicos; ainda que o corpo se conceba como concretude de todos os aspectos identitários.

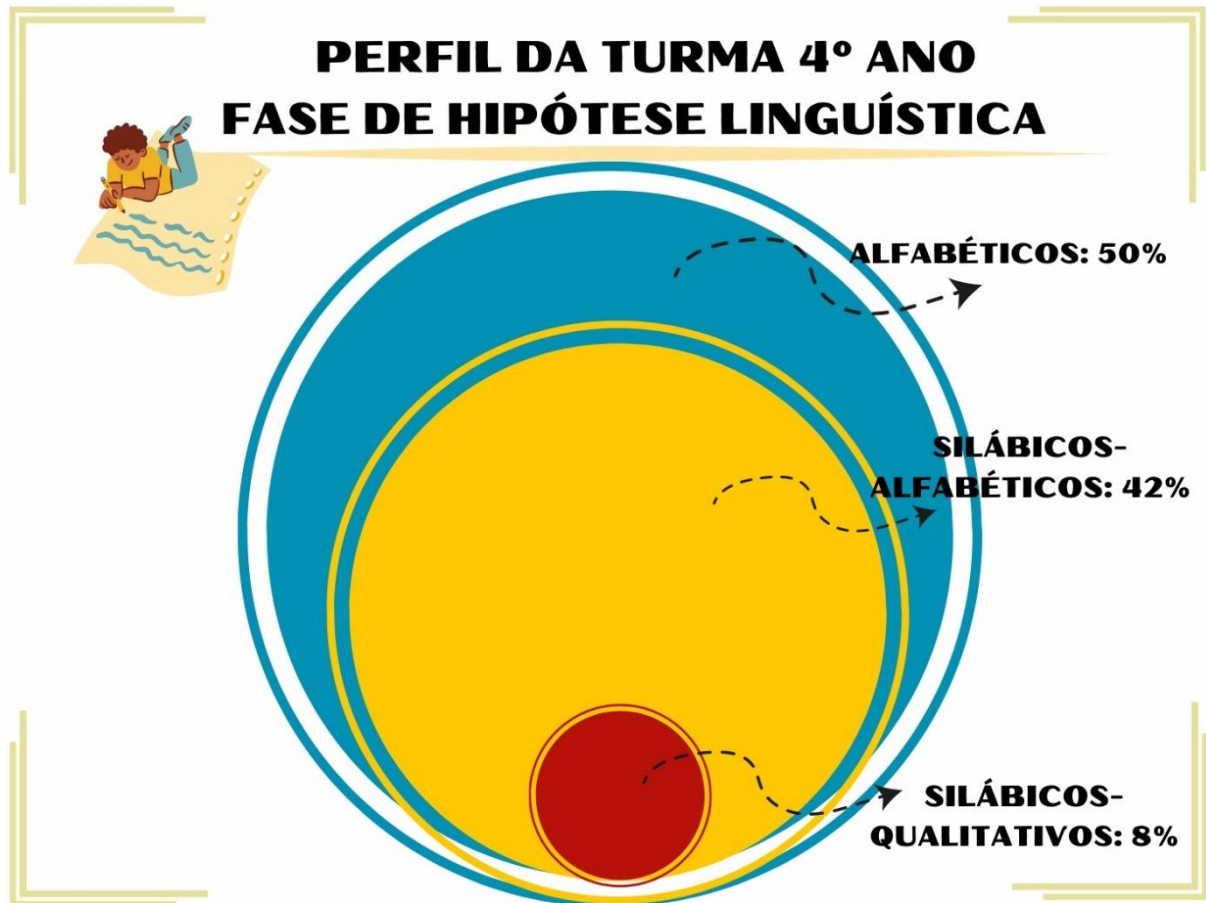
Figura 17 – Perfil de identificação racial das crianças participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023), baseando-se no Diário de Classe Institucional Escolar do 4º Ano Escolar, Turma A, turno matutino da Escola Municipal Luís Pereira Costa, ano letivo de 2023.

Outra variável importante que dimensiona os sujeitos de uma pesquisa educacional são os indicadores de desenvolvimento da hipótese da leitura-escrita da turma, de acordo com a pesquisa sobre a Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1984) e aferição dos níveis e desempenho em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa por meio da “habilidade de escrever palavras de forma convencional e produzir textos pelos alunos” (figura 18) (Brasil, 2013, p. 08). A investigação com as crianças participantes da pesquisa foi realizada no início do mês de agosto de 2023, durante a II unidade letiva, sendo observadas escrevendo seus próprios nomes e outras palavras, através de uma atividade planejada com a finalidade de averiguar a competência linguística do estudante.

Figura 18 - Hipótese quanto o nível de leitura-escrita das crianças participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora em agosto de 2023, baseado na perspectiva teórica da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1984) com auxílio da Plataforma Canva educador (2023).

5. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nesta seção, apresento a trajetória escolhida tomada como referência para a condução e desenvolvimento que guiou este projeto. Em se tratando da pesquisa, o método científico insere-se em diferentes possibilidades de abordagens, ferramentas e técnicas. À vista disso, descrevo sobre a natureza deste estudo, quais os procedimentos adotados, apresento os participantes, lócus da pesquisa e suas limitações, com vistas a interpretar os dados e construir o seu resultado e análise.

5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que tange o delineamento e desenvolvimento deste trabalho, o procedimento técnico o classifica no campo interpretativo-crítico de caráter qualitativo, com estratégia de pesquisa do tipo pesquisa-ação. A saber, em educação, Bogdan e Biklen (1994) apontam que os dados qualitativos referem-se a indivíduos, locais e diálogos com intencionalidade de compreender os comportamentos, a partir das perspectivas dos sujeitos da investigação em decorrência da observação participante: o pesquisador já frequenta o cotidiano dos sujeitos que pretende investigar, conhecendo os comportamentos naturais dessas pessoas. Iniciado o contato direto entre pesquisador e participantes da pesquisa, estabelece-se confiança para “levar os sujeitos a expressar livremente suas opiniões sobre determinados assuntos” e então, registrar, de forma sistemática, tudo aquilo que escuta e observa para a interpretação das informações coletadas, complementando com outros tipos de dados (Bogdan;Biklen, 1994, p.17). Para Lüdke e André (2013) a investigação qualitativa requer uma relação direta do pesquisador com o local onde acontece a pesquisa e a situação a ser investigada.

Ao tratar da pesquisa de abordagem qualitativa no campo educacional, sobretudo de um Programa de Mestrado Profissional, André e Príncipe (2017, p. 105) presumem a vinculação entre a professora enquanto pesquisadora e educando enquanto sujeito-participante, ambos cooperando na participação ativa em busca de propósitos distintos: o docente a aprimorar sua prática pedagógica e o educando a consolidar conhecimento. Portanto, a intervenção viabiliza reflexividade crítica da prática profissional para o docente, a fim de transformar práticas sociais e, para os aprendizes, desenvolver habilidades como criticidade, dialogicidade e criatividade.

Conforme Tripp (2005) e Mallmann (2015), no campo educacional a estratégia da pesquisa-ação se dá na abordagem da investigação enquanto processo em movimento aliado aos princípios da preocupação temática e interação dialógica entre os sujeitos envolvidos, utilizadas como ferramenta para aprimoramento da prática docente e, conseqüentemente, do aprendizado discente. Os estudos de Thiollent (2018) comprovam que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica na qual:

[...] o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada [...] a atitude do pesquisador é sempre uma atitude de "escuta" e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias [...] um dos objetivos da pesquisa-ação é voltado para a produção de conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade considerada na investigação local [...] os pesquisadores em educação produzem informações e conhecimentos de uso efetivo, inclusive ao nível pedagógico, contribuindo para o esclarecimento das microssituações escolares e definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (Thiollent, 2011, p. 17-39).

Nesse sentido, Franco (2005) faz uma reflexão em considerar o sujeito participante da pesquisa, compreendendo que a pesquisa-ação requer um aprofundamento na intersubjetividade da dialética do coletivo. Segundo Franco (2005), a pesquisa-ação, mediante a participação consciente, valoriza a voz desse indivíduo. Sujeitos e pesquisador caminham em direção à transformação de uma realidade, interagem para oportunizar suas perspectivas e sentidos, não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador, mas como parte da tessitura da metodologia da investigação para a produção de conhecimento. A autora complementa que na pesquisa-ação, o conhecimento da realidade social é um imperativo evidente para estabelecimento da mudança da práxis pedagógica para produzir conhecimento e reestruturar processos formativos (Franco, 2005).

A abordagem sob olhar etnográfico se constitui como ferramenta indispensável para a proposta interventiva idealizada no Mestrado PROFLETRAS. Entretanto, reitero este trabalho com características de etnografia dada a imersão campo, entretanto, não se configura como tal, devido à limitação temporal. Dentre algumas considerações metodológicas sobre a etnografia, é de sua utilização por outras áreas do conhecimento, que não apenas a Antropologia, para investigar grupos sociais, seus fenômenos e as culturas que decorrem delas. De acordo com Oliveira (2013, p.171-172), o método envolve observar, participar, descrever e registrar de

forma mais holística possível, o grupo observado por meio de técnicas observacionais e de comunicação transcritas num registro, entretanto “não implica um reducionismo simplista de uma técnica para coleta e sistematização de dados, mas de ser idealizada como processo de estranhamento da realidade, de desnaturalização dessa”, proposto por um modelo novo de entendimento.

Segundo Pereira (2022) as atividades didáticas, sob enfoque sociointeracionista, são planejadas de maneira que, a cada etapa, possibilite capacidade de reflexão ou reformulação pelo professor-pesquisador no decorrer do processo, levando em conta a sala de aula articulada a tudo que acontece no entorno, igualmente importantes: atores envolvidos, territorialidade escolar, configuração familiar, comunidade do entorno, contexto sócio-histórico-econômico-cultural etc. Pereira (2022, p.82) explicita que o professor na compreensão da sua dupla ação social, enquanto pesquisador e professor, “se torna um agente interventor crítico-reflexivo da prática do cotidiano educativo através de sua experiência docente”. Diante do apresentado, as intervenções metodológicas da pesquisa-ação, sob o olhar etnográfico é ocasionado pela reflexividade advinda no desejo de transformar sua ação pedagógica ocasionada pela interação ativa entre professor e alunos.

Thiollent (2018) enfatiza que na pesquisa-ação o planejamento é essencial. Ele deve ser flexibilizado haja vista a multiplicidade de rotas que surgem entre o investigador, sujeito da pesquisa e situação investigada. Assim posto, sinalizo os caminhos escolhidos para a coleta e seleção dos dados desta pesquisa.

5.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

Segundo Cellard (2012) o documento escrito se constitui enquanto profícua fonte do pesquisador, para que, investigando, utilize técnicas apropriadas de manuseio e análise, a fim de extrair as informações mais relevantes, acrescentadas a dimensão do tempo e compreensão social. O autor salienta uma diversidade de fontes documentais escritas, como os de domínio público e o pessoal. Essa abordagem analítica deve fornecer uma interpretação coerente, organizada segundo os objetivos propostos, a fim de enriquecer, confirmar e/ou invalidar as hipóteses para desconstrução e/ou reconstrução dos fatos, oportunizando profundidade, riqueza e refinamento da análise (Cellard, 2012).

Nesta pesquisa, destaco o tratamento metodológico dos seguintes documentos:

- 1) consultas as leis, normativos, pareceres e diretrizes do MEC; IBGE, ECA; IPEA, PNAD; 2) acervo pessoal de livros e artigos de literatura científica; acervo da biblioteca da UFBA; 3) Referencial Curricular do Estado da Bahia e Referencial Curricular do município de Camaçari; 4) Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar da Escola Municipal Luís Pereira Costa; 5) Planejamento de Curso da Turma do 4º Ano do ano escolar de letivo de 2023 6) Roteiro das rodas de conversa; 6) caderno individual do aluno (utilizado para a função de registro pelo aluno das leituras literárias realizadas).

5.3 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Por meio da pesquisa de campo, a observação participante é um instrumento de investigação científica comumente utilizado por professores-pesquisadores em exercício na rede pública de educação básica em busca de verificar a ocorrência de um determinado fenômeno. Segundo Lüdke e Menga (1986) para compreender e interpretar tal fenômeno, é necessário que o observador mantenha um contato direto e se aproxime o máximo da perspectiva dos participantes da pesquisa e de suas visões de mundo.

Interessante pontuar que, na condição de professora regente da turma do 4º ano - A durante todo o ano letivo de 2023, o contato direto com a turma se deu a partir do início do mês de fevereiro, quando começou o ano letivo escolar na rede municipal de Camaçari. Porém, a extensão do período de observação participante na condição de pesquisadora aconteceu somente após aprovação do parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFBA, liberado através do número do Parecer 6.088.617, em 29 de maio de 2023.

Para Gil (2010) associação da observação participante à etnografia se dá pelo fato de pesquisador assumir uma visão holística com objetivo de descrever com perspectiva mais ampla sobre o grupo pesquisado. A visão inclui múltiplos aspectos da vida e suas subjetividades, portanto os dados obtidos dependem das relações de convívio que são estabelecidas entre pesquisador e grupo pesquisado, tornando-o parte dessa coletividade (Gil, 2010). Apesar da literatura apontar que professores que desenvolvem a observação participante nas instituições onde já possuem algum tipo de contato compromete a neutralidade da pesquisa, corroboro o pensamento de Marques (2016, p.265): o contato outrora estabelecimento com o ambiente institucional coopera “para apreender melhor o ambiente da pesquisa e seus sujeitos”.

De acordo com Minayo (2013) no processo da observação participante, o professor se coloca no lugar de pesquisador para observar uma situação social com intencionalidade investigativa-científica. Na escola da educação básica onde atuo como professora há uma década e meia, adentro esse cenário cultural conhecendo o perfil da realidade social da clientela estudantil, e portanto, não se fez necessário negociar minha entrada neste lócus, pois nossa convivência já estava estabelecida.

Na condição de pesquisadora, considerei alguns aspectos significativos sobre o conteúdo que fora observado: a) *parte descritiva*: levando em consideração os sujeitos participantes da pesquisa, crianças com idade entre nove a doze anos, em pleno desenvolvimento, cada uma com suas singularidades, perspectivas e atitudes, capazes de manifestar protagonismo por meio de falas, gestos e expressões faciais e/ou corporais; b) *descrição do ambiente educacional*: arquitetonicamente, detalho o ambiente físico educativo, ocupação e a percepção daqueles que utilizam o espaço, pois o meio físico tem impacto direto e simbólico para a sociabilidade de quem ocupa o ambiente; c) *reconstituição dos diálogos*: nessa investigação, as crianças estão situadas na condição de atores sociais e culturais na perspectiva da Sociologia da Infância na pesquisa científica (Sarmiento, 2009).

Nesta pesquisa, a criança assume posição de protagonismo e valorização. Sua voz, forma de pensar e multiplicidade de formas de linguagem são consideradas como categoria social analítica. No ambiente de mediação na sala de aula, a convivência entre professora e crianças em tarefas de natureza exploratório-investigativa é elementar a mediação permanente (Sarmiento, 2009). As crianças dialogam, se comunicam e oportunizam formas de expressar suas ideias, por conseguinte, o professor-pesquisador se apropria e reorganiza esses significados.

Corroboro o pensamento de Minayo (2013) sobre o estabelecimento da sensibilidade e cuidado ético para saber o momento de perguntar, de ouvir, de calar-se, numa processo constante de escuta e fala sensível e de respeito as singularidades pessoais destes participantes; d) *parte reflexiva*: como parte da abordagem metodológica, a diretriz pela observação reflexiva buscou uma reflexão sustentada nas informações recolhidas, compreendendo suas dimensões e significados, a fim de promover um postura crítica-reflexiva em relação ao fenômeno observado e sobre a minha própria prática pedagógica.

5.4 REGISTRO DE CAMPO DA PROFESSORA-PESQUISADORA

Na condição de professora-pesquisadora, adotei o caderno em forma de registro diário das anotações investigativas após realização de cada roda de conversa e demais atividades, influenciada após realização da leitura de *A roda e o registro*, de Cecília Warschauer (2017). Alves (2004) posiciona o registro como um instrumento de dados pessoais coletados pelo docente que se sucede em perspectiva cotidiana sobre o ambiente da sala de aula, ponto de vista dos alunos e percepção sobre a experiência pessoal daquele que escreve. Segundo Warschauer (2017) o registro se torna um rico instrumento de trabalho do profissional docente, capaz de reconstruir a produção do conhecimento junto ao corpo discente e de proporcionar reflexão sobre a própria prática pedagógica.

O registro de campo é conceituado por Warschauer (2017, p. 93) “como artesanato intelectual”. A construção do registro é realizada de maneira subjetiva, dando uma forma personalizada, de maneira a auxiliar na construção de uma memória interpretativa para realizar novas aprendizagens. No cenário educacional, o registro é realizado prospectando a importância da prática docente como mecanismo de memória e reflexão para reorganização do trabalho e do sentido pedagógico (Warschauer, 2017).

A partir dessa contextualização, as anotações no caderno de registro produzidos ao longo da pesquisa refletem o próprio percurso do grupo. Warschauer (2017) aponta que o registro armazenado rememora fatos, acontecimento e reflexões e possibilita a consulta, após lapsos de memória. Como pesquisadora, o estabelecimento de uma rotina de observação possibilitou a organização do pensamento para registrar as problematizações encontradas na trajetória da pesquisa e, posteriormente, capacidade para analisar o que fora observado.

Em consonância, Netto (2017) pontua que a ação do registro enquanto autoria é inerente ao trabalho do professor. No registro, o ato de escrever espontaneamente é uma forma de narrativa autobiográfica privilegiada nos estudos qualitativos em educação, haja vista que "o ensino é uma actividade profissional reflexiva" (Zabalza, 2001, p.81). Para Zabalza (2001), ao escrever, o profissional docente retoma o conteúdo registrado, nutrido de conhecimento e significado o sentido das palavras, revendo ações e atitudes, beneficiando à prática formativa.

5.5 REGISTRO E LINGUAGEM DO DESENHO INFANTIL

O desenho infantil é um tipo de linguagem utilizado como registro pela criança para se comunicar e expressar: é uma forma de representar o pensamento e sistematizar o seu conhecimento. Como dispositivo pedagógico, através do desenho infantil pode-se interpretar, observar e entender como a criança compreende o mundo que o cerca por meio da criatividade, sensibilidade, percepção e intuição. Pillar (2012) aponta que o desenho é um sistema de representação. Ao desenhar, a criança deixa marcas como ato criativo, carregado de emoção.

A opção em inserir o desenho produzido pelas crianças participantes da pesquisa surgiu pela manifestação própria do grupo. Posto isto, considerei o campo do interesse despertado pelos alunos enquanto elemento afetivo de acolhimento e de construção benéfica que poderia ocasionar enriquecimento e consistência ao objetivo proposto nesta pesquisa. Pontuo que, ao incluir o desenho infantil, a partir de uma visão crítica, busquei compreender o sentido em conjunto com o que fora dito nas rodas de conversa, como relevante elemento situado enquanto sistema de representação, aprofundando a presente investigação. A observação documental ocorreu de forma indireta, cotejando e interpretando o desenho posteriormente, após cada roda de conversa.

Na BNCC (2018), Artes se constitui como componente curricular obrigatório da Área de Conhecimentos da Linguagem no Ensino Fundamental. Neste documento, o desenho infantil é reconhecido como linguagem comunicativa, explana a dimensão da criação e compreende aquilo que o sujeito cria, produz e constrói, dando materialidade estética “a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos ou produções artísticas individuais e/ou coletivas, exteriorizando-se como elemento constitutivo da linguagem” (Brasil, 2018, p.192). As abordagens selecionadas foram de Lowenfeld e Brittain (1977) e Jean Piaget (2010). Justifico as opções porque ambos os estudos apresentam contextualização com o que busco analisar perante a atividade do grafismo infantil.

Para Lowenfeld e Brittain (1977), a criança entre nove a doze anos (a maior parte dos alunos encaixam-se nessa faixa etária) apresenta-se no Estágio do Realismo, etapa de consciencia maior do ‘eu’. O desenho expõe o que tem importância por meio de sua experiência subjetiva, com maior representação do natural. Nesse sentido, o desenho é um processo criativo para apreender o mundo que o cerca e o imaginário, manifestando-se simbolicamente, exercendo um ato comunicacional (Lowenfeld; Brittain,1977). Na perspectiva piagetiana

(2010), as crianças situadas nesta pesquisa encontram-se no Estágio do Pseudo Naturalismo (10 anos em diante), caracterizado por uma fase onde o desenho infantil revela-se como uma atividade espontânea e expressa parte de sua personalidade. O desenho apresenta, concomitantemente, objetividade e metáfora e as cores são utilizadas para acentuar expressões ou posicionamento, de maneira clara e/ou subjetiva (Piaget, 1971).

Nessa fase de vida, a criança expressa-se por meio do desenho infantil como resultado da sua percepção sobre as coisas do mundo (Pillar, 2012). Segundo Lowenfeld e Brittain (1977), o uso dos sentidos e o desenvolvimento da percepção e sensibilidade conscientiza a atividade criadora da criança. Ou seja, o desenho infantil revela a aquisição do conhecimento da criança por meio da educação estética. Esse conhecimento se constitui da interatividade infantil por meio da ação, como um fazer artístico e/ou uma linguagem gráfica que deriva uma forma de comunicação e expressão (Lowenfeld; Brittain, 1977; Pillar, 2012).

5.6 QUESTIONÁRIO

Segundo Gil (2010), na pesquisa qualitativa a aplicação do questionário enquanto procedimento de coleta de dados é uma forma sistemática para obter conhecimento de uma realidade social. Para esta investigação preparei dois questionários²³ com questões padronizadas e objetivas tendo como intento conhecer a opinião, interesse, percepção e sentimento das crianças acerca do projeto literário, em duas etapas: 1) fase inicial: com a escolha de onze títulos literários dos vinte e dois pré-selecionados por mim, na condição de professora-pesquisadora e 2) fase final: o questionário de dimensão avaliativa final do projeto com objetivo de apreciação pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Na etapa de construção dos questionários, ponderei algumas considerações técnicas (Gil, 2010) como a linguagem e conteúdo apropriados para que fossem compreendidos pelas crianças de maneira clara e o retorno dado não ocasionasse um resultado não representativo da realidade. O padrão estético também foi levado em consideração, pois esta turma tem como característica o engajamento por atividades de colorir. Portanto, as perguntas foram elaboradas e diagramadas a partir do editor de design *Canva* para educadores.

²³ Caso o leitor deseje verificar a cópia destes documentos, o questionário 01 consta nesta pesquisa na seção Análise e Resultados (p.). O questionário 02 consta no capítulo Dimensão avaliativa final (p.).

Em ambos os questionários havia perguntas abertas e fechadas. No questionário 01, a questão aberta dá a possibilidade de escrita pela criança, caso desejasse, inserir como resposta um outro motivo pela opção de determinado título literário não listado anteriormente dentre as possibilidades de seleção. No questionário 02, quatro questões eram abertas. Portanto, a criança realiza a leitura da pergunta e constrói o raciocínio para respondê-la. Das quatro perguntas, duas possibilitam a criança responder dicotomicamente (com um sim ou não; favorável ou contrário, por exemplo). Na condução dessa atividade, ao perceber que as crianças responderiam apenas com uma resposta afirmativa ou negativa, estimulava a participação de todos, de forma a demonstrar nas respostas seus pontos de vista e sentimentos, pois de acordo com Gil (2010) nas perguntas abertas, as respostas proporcionam um conjunto de dados crucial para a validação da pesquisa.

5.7 BANCO DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS

A fotografia é uma forma de expressão visual interpretável, utilizada como forma de captação de histórias, cotidianos de vida, fatos e/ou personagens (Lima; Silva, 2007). Uma imagem captada por registro fotográfico ocasiona vários sentimentos e sentidos. Entendendo que a imagem fotográfica é polissêmica, se articula a uma infinidade de significados possíveis e processos de comunicação, contribuindo como elemento complementar para enriquecer e potencializar, por meio da representação icônica, documentos técnico-científicos (Rodrigues, 2007; Mendes, 2013). Rodrigues (2017, p.14) aponta que “uma imagem goza de certa liberdade”. Concordo. Por meio dela, possibilita-se produção de sentidos e interpretações para aquilo que se vê. Para a humanidade, a imagem é uma forma de comunicação e de análise do discurso. Em sua antologia poética, Ricardo Aleixo (2018, p. 39) expressa: “a fotografia é uma forma de pescar as pessoas [...]”.

A literatura aponta que 75% da percepção humana é visual. Neste memorial, o registro fotográfico foi a maneira mais genuína que encontrei como discurso visual-verbal para registrar e guardar na memória a travessia que percorri em conjunto com as crianças, uma trajetória repleta de interação e afetividade. Num memorial acadêmico profissional, o registro fotográfico funciona como um “auxiliar significativo para a tarefa de pesquisa e ensino” (Rodrigues, 2007, p. 67). Os registros fotográficos da participação dos alunos no decorrer das atividades desenvolvidas neste projeto criou o que Rodrigues (2007, p.70) conceitua como “arquivo de

vida”: serve como testemunho verídico, capta os momentos significativos, captura o acaso, eternizam momentos e efeitos emotivos. Portanto, ela não é despreziosa.

Ainda que as imagens fotográficas contidas neste memorial tenham como finalidade maior estabelecer um arcabouço ilustrativo para compor o decorrer da trajetória e por isto, as fotografias não precisem, necessariamente, ser analisadas, é natural que percorram por processos representativos por aquele que lê, dando margem a diferentes interpretações. “Quando vemos uma imagem refletimos, pensamos e imaginamos uma série de coisas” (Kossoy, 2021, p.21). O autor informa que uma fotografia vem impregnada pela visão de mundo e intencionalidade de quem captura a imagem, com um objetivo definido e referente. Neste memorial, os registros fotográficos foram capturados após a execução de alguns procedimentos metodológicos, contextualizados pelas dimensões espaço-tempo da investigação como proposta de enriquecer este documento, uma espécie de arquivo histórico-documental (Kossoy,2021).

Ressalto que os registros fotográficos foram realizados em ambiência escolar. Cuidadosamente, trabalhei as fotografias que constam neste memorial por meio do aplicativo de editoração de imagem *Canva educador*, a fim de salvaguardar à privacidade e proteção de dados, com relação à exposição, armazenamento e uso de dados para crianças menores de 12 anos, conforme o Direito de Imagem e Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), respaldando o que estabelece a Constituição Federal da República (1988), Código Civil (2002), Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (1990) e Resolução nº 466/2012, que libera a utilização de fotografia apenas para fins científicos e de estudos.

5.8 INSTRUMENTO DA RODA DE CONVERSA

Neste estudo, aplicou-se como instrumento de coleta de dados a roda de conversa, com aporte didático do gênero literário infantil e juvenil na perspectiva de um espaço dialógico para fruição, reflexividade, partilha e como ferramenta formativa para articular conhecimentos entre professora e alunos incluídos na turma do 4º ano - A da Escola Municipal Luís Pereira Costa, município de Camaçari/BA, etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Enquanto proposta metodológica participativa, o instrumento de abordagem da roda de conversa foi aplicado entre os diferentes atores: professora e alunos se comunicam, ensejam uma prática dialógica interdisciplinar que induz e origina conhecimento pelas suas relações dinâmicas, estabelecidos pela parceria, respeito, empatia e admiração.

Como diz Warschauer (2017, p.36) o desenvolvimento da roda de conversa possibilita enxergar o ‘nós’ com visão ampla, engajada e participativa, convivendo, aceitando e dialogando com o diferente, sendo a escola um ambiente de aprendizagem, conhecimento e descoberta nas relações permanentes, em contato uns com os outros, compreendendo a alteridade, pluralidade e no cumprimento às diferenças. A autora ressalta que a roda de conversa enquanto técnica na pesquisa qualitativa educacional propicia diálogo sobre temáticas pertinentes do cotidiano escolar por meio do diálogo e debate, mediados pelas relações no espaço de formação, troca de experiências, confraternização e desabafo. Portanto, apresenta abordagem genuína de conhecimento científico buscando compreender a acepção que pessoas ou grupos possuam sobre um problema social ou humano, por meio do exercício de partilha e escuta (Warschauer, 2017).

Referência na literatura acadêmica sobre educação, relações étnico-raciais e formação de professores, a Professora Dra Petronilha Beatriz G. Silva (2007) aponta que a roda de conversa, no contexto atual, se situa como uma atividade profícua para coletar informações, pontos de vista e posicionamentos para discussão de temas emergentes e/ou polêmicos, num clima de espontaneidade e informalidade, como espaço privilegiado para a troca de manifestações entre os participantes. Numa roda de conversa, percebemos uma comunidade com diferentes pertencimentos étnico-raciais e é nessa diversidade que interagimos, aprendemos. A circularidade possibilita a troca, pontos de vistas e argumentos diferenciados e oportunidade de aprendizagem (Silva, Bernandes, 2007).

Na perspectiva freiriana (2011), a roda de conversa é uma práxis dialógica que contempla o exercício da alteridade. Segundo Bakhtin (2011, p. 33) enquanto prática discursiva e prática social, a linguagem permite que os sujeitos se comuniquem como local de manifestação ideológica para ler o mundo através das experiências individuais e intersecção entre as experiências alheias, que passam a ter sentido quando relacionadas entre si. A narrativa, enquanto experiência do participante, evidencia o relato autobiográfico de seu repertório e visão de mundo. Para Bruner (2002, p. 46), a narrativa é um sucessão de acontecimentos singulares que envolvem o sujeito enquanto protagonista, seja a história verídica ou imaginária, exposta como relato. Portanto, a singularidade das experiências individuais entre um grupo de crianças e jovens promovem surpresas pelas características dos modos de ser, dialogar, agir e de convivência. Nessa perspectiva, os sujeitos pesquisados e pesquisador promovem a

pluralidade das experiências narrativas enquanto atividade humana espontânea através do espaço social educativo.

Para alavancar a roda de conversa, utilizei o protocolo utilizado por Passegi (2018, p. 111): mediar a construção do diálogo por meio de pequenos textos e/ou pergunta retórica que estimulem os pesquisados à “capacidade de inserir sua palavra no discurso social, seu potencial para narrar histórias e refletir sobre suas experiências enquanto seres sociais e históricos”, legitimando-as como fonte investigativa educacional. Coaduno a perspectiva de Corsaro (2018, p.40) ao enfatizar as crianças enquanto sujeitos autorais no processo histórico e cultural, destacando o conceito cunhado "reprodução interpretativa e cultura de pares" que o autor denomina como o processo de socialização e participação ativa da criança enquanto seres participativos e criativos que produzem e interferem culturalmente a partir dos significados apreendidos, pois enquanto sujeitos sociais, estão em constante desenvolvimento.

O compilamento das narrativas extraídas da roda de conversa conta com a participação de dezoito crianças que assinaram o termo de anuência, e seus responsáveis legais, o termo de consentimento para participação da pesquisa, definindo-os como principais critérios de inclusão. Portanto, o critério de exclusão se deu pela recusa de doze alunos e responsáveis legais que não assinaram estes documentos. Os momentos compartilhados na roda tornaram-se fecundos em dados descritivos pela promoção de encontros dialógicos que ocorreram no espaço pedagógico da sala de aula e/ou do pátio da área externa da instituição, capazes de aprofundar liberdade de fala entre professora-pesquisadora e crianças participantes da pesquisa.

Por meio do planejamento de cada roda de conversa e da observação participante da professora-pesquisadora, as experiências vivenciadas no espaço coletivo da sala de aula, serviu para análise dos dados, organizadas, concomitantemente, em duas etapas: 1) descrição da experiência de leitura literária pelos alunos; 2) estabelecimento da roda de conversa como atividade de compreensão e produção de sentidos pela leitura literária realizada, de acordo com as categorias de análise propostas. Sua ação metodológica organizou-se em duas unidades letivas, a partir do II semestre de 2023, realizada no horário regular de aula do processo de ensino e aprendizagem entre professora e alunos. Mencionadas no planejamento pedagógico com vistas à formação de uma comunidade leitora através de obras literárias infantil e juvenil, justificada pela presença e observação atenta do cotidiano educativo. Marcuschi (2008) enfatiza que o ensino da língua não deve ignorar a importância da oralidade, pois uma das finalidades

do Português é o desenvolvimento da competência comunicativa no contexto do enunciado à enunciação.

Atenta ao processo de desenvolvimento das rodas de conversa como uma forma de trabalho pedagógico e de diálogo entre professora e alunos, destaco alguns pontos que ancoraram este processo, tendo como princípios norteadores documentos normativos como: 1) Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (Brasil, 2001): objetivando propiciar o desenvolvimento das crianças, assegurar-lhes formação comum para o exercício de suas cidadanias, compreensão da realidade que as cercam e como sujeitos históricos que são, desenvolver os modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, seguindo princípios éticos, de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação no tocante às questões étnico-raciais; e 2) Área de Linguagens - componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC (BRASIL, 2018): a fim de participar de práticas sociodiscursivas que ampliem as capacidades de expressão comunicativa por meio da linguagem, alastrando possibilidades de participação nas práticas sociais e compreensão da alteridade às diversas manifestações artísticas e culturais, pontos de vistas e plena ampliação dos letramentos pelas crianças.

Dispondo como base a BNCC (Brasil, 2018), a articulação do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como prática pedagógica procede do encadeamento entre aluno, mediação docente e conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais mediadas pela linguagem. Nesse contexto, a proposta interventiva deste projeto se propôs na realização de atividades que as situações de aprendizagem fossem organizadas através das especificidades do texto literário e possibilidades de aprendizagem pela mediação de sentidos entre os alunos; tratamento das questões étnico-raciais que o cercam na sociedade; pleno exercício de sua cidadania e elevação da sua competência discursiva.

Em consonância à BNCC (Brasil, 2018, p.87) informo os eixos trabalhados:

1) *Oralidade e Escuta*: uso da linguagem oral, estratégias de interações discursivas, escuta e discurso autoral;

2) *Leitura*: ampliação do letramento por gradativa incorporação de estratégias de leitura de texto literário.

Neste sentido, em consonância a perspectiva de Bakhtin (1992) e Lani-Bayle (2020) a investigação com crianças mediante o uso de suas narrativas é que, enquanto sujeitos narradores de si e do mundo, se comunicam dialogicamente, interagem, interpretam e trazem impactos

significativos no processo da investigação no campo do desenvolvimento humano pela habilidade de crianças e jovens refletirem e compreenderem o que lhes acontecem. Para Lani-Bayle (2020), deve-se levar em consideração a alteridade infantil e juvenil enquanto indivíduos repletos de potencialidade, com plena capacidade reflexiva narrativa e subsídio para a construção de conhecimento epistêmico.

5.9 CUIDADOS ÉTICOS

No que tange à pesquisa com crianças e jovens, Gil (2021;2022) e Corsaro (2018) apontam sobre alguns cuidados necessários na elaboração dos instrumentos, análise e interpretação dos dados coletados como: a) assistência integralizada na demora ou dificuldade em dialogar; b) observação dos sinais do comportamento humano não-verbal como gestos, sentimentos, expressões e linguagem corporal. Todavia, os sujeitos-participantes são considerados enquanto indivíduos significativos para construção do conhecimento científico relevante, portanto, deve mobilizar-se todo cuidado moral necessário ao colher e analisar essas narrativas. Sob caráter protetivo institucionalizado pelo ECA (Brasil, 1990) e Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012;2016), todo cuidado as especificidades e desenho metodológico desta pesquisa foram tomados, sob ponto de vista legal, no que tange a integralidade dos direitos básicos e fundamentais infantil e juvenil.

Levando em consideração a vulnerabilidade biopsicosocial das crianças que participaram desta pesquisa e no entendimento que toda pesquisa oferece riscos aos sujeitos que dela participam, enquanto pesquisadora, segui, em sua integralidade, os princípios de não maleficência e beneficência. Destaco ainda que, independentemente da relevância do tema investigado, toda pesquisa tem como intento contribuir para o desenvolvimento da ciência, com benefícios que ultrapassam os riscos aos quais crianças e jovens poderiam ser submetidos. Entretanto, durante toda a execução da investigação, fui pedagogicamente cuidadosa, cumprindo de maneira zelosa e afetuosa todas as etapas previstas, salvaguardar o bem-estar de todos os participantes.

Nesta pesquisa, os riscos apresentados possuíam baixa magnitude para crianças, em função das características e circunstâncias deste projeto, dentre os quais típico: 1.) riscos de ordem psicológica: possibilidade de desconforto, aborrecimento, timidez, constrangimento ou embaraço ao responder questões sensíveis ou sensação de invasão de privacidade pelo

instrumento de coleta de dados; 1.1) medidas minimizadoras: abordagem zelosa e humanizada, optando-se pela escuta atenta e coleta de informações necessárias para a pesquisa; respeitar valores culturais, sociais, morais, religiosos; ambiente pedagógico tranquilo e seguro; 2) risco de quebra de sigilo, como a divulgação de dados confidenciais, violação e integridade de documentos com danos físicos, cópias e/ou rasuras, ainda que involuntário e não intencional; 2.2) medidas minimizadoras: assegurar-lhes confidencialidade e privacidade por meio do anonimato e possibilidade de interromper sua participação quando desejar, sem danos e prejuízos individuais ou à pesquisa e armazenamento adequado das informações coletadas; 3) ausência de riscos de ordem física; 3.3) medidas minimizadoras: não há procedimento invasivo, ainda assim me comprometo em prestar assistência integralizada e de responsabilidade pelos recursos financeiros da assistência aos sujeitos-participantes. Assevero que, durante o período de execução nenhuma criança abandonou a investigação, como também não houve intercorrência envolvendo o grupo populacional que inviabilizasse a pesquisa.

Exponho que a dimensão afetiva ocupou lugar nesta pesquisa através da perspectiva walloniana. Para o autor, atividades grupais são importantes para que percebamos e reflitamos sobre semelhanças e diferenças em relação ao outro e se estabeleça desenvolvimento individual. O professor é um elemento relevante para estruturar o pensamento, afetividade, identidade e autonomia da criança, portanto, o fortalecimento de vínculos como confiança, diálogo, respeito, cuidado e paciência foram elementos constituintes (Wallon, 2008).

Isso posto, reitero o respeito e autonomia individual dos sujeitos-participantes lhes garantiram proteção à vulnerabilidade no decorrer de toda a pesquisa, a fim de dirimir e/ou reduzir os possíveis efeitos, assumindo o compromisso de primar pelos princípios éticos e legais previstos no texto da Convenção dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, pelo respeito as especificidades que as caracterizam ontologicamente, não as prejudicando e/ou explorando em nenhum momento durante a participação das mesmas (Brasil, 1990).

De acordo com a Resolução no 466 (Brasil, 2012, s.p.)“considerando o desenvolvimento e o engajamento ético que é inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico” a presente pesquisa envolveu participantes seres humanos, de forma direta, incluindo o manejo de dados e/ou informações. Considerando a legislação brasileira correlata e pertinente e as questões de ordem ética, toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ser submetida à apreciação do Sistema CEP/CONEP. Dito isso, a presente pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP-UFBA) através dos pareceres consubstanciados aprovados: a) CAAE: 2

67895123.8.0000.5531, número do parecer: 6.088.617 em 29 de maio de 2023; b) emenda 2: CAAE: 3 67895123.8.0000.5531, número do parecer: 6.152.983 em 30 de junho de 2023; c) emenda 3: CAAE 67895123.8.0000.5531, número do parecer: 6.658.949 em 20 de fevereiro de 2024.

No capítulo a seguir, se faz pertinente trazer para o diálogo o Estado do Conhecimento sobre o objeto desta pesquisa, evidenciando os achados das produções encontradas na literatura científica que dialogam com a investigação.

6. EPÁ BABÁ OXALÁ! RAÇA SEMPRE DEU O QUE FALAR²⁴ ...

Nesta seção, para além da necessidade de discussão dos aspectos sobressalentes da narrativa memorialística recordação-referência pessoal e profissional, considero pertinente discorrer sobre as bases teórico-epistemológicas que norteiam esta pesquisa e evidenciam meu posicionamento, enquanto pesquisadora e que, posteriormente, contribuirão para a análise dos dados. Nessa direção, à luz da abordagem metodológica da construção do Estado do Conhecimento²⁵ faço um levantamento das produções acadêmicas que dialogam com o tema proposto neste projeto de pesquisa, apontando as prováveis contribuições em se tratando da interpretação dos dados.

Como finalidade, sistematizar o conhecimento que vem sendo produzido com vistas a identificar as contribuições mais expressivas realizadas por pesquisadores, possibilitar confluências e integração de diferentes perspectivas a respeito do letramento literário e relações étnico-raciais no país. Reitero o pensamento de Müller (2015) ao apontar que a intencionalidade do Estado do Conhecimento não é de elaborar uma síntese integrativa das pesquisas com o mesmo recorte temático, mas sim organizar as diversificadas perspectivas, lacunas e vieses para a interpretação dos dados que apontem novas diretrizes epistemológicas decoloniais e de combate ao racismo.

Para trilhar este percurso, torno-me sujeito da dissertação ao rememorar lembranças de eventos singulares vivenciados e pela capacidade de autorreflexão, frutos da subjetivação identitária, política e social, enquanto experiência potencializadora. Neste sentido, por meio da narrativa recordação-referência, compartilho momentos singulares que reverberam memórias e expressam minha singularidade e integralidade enquanto indivíduo. Conforme afirmam Josso (2004;2014) e Evaristo (2018) toda história de vida é notável, com intensidade particular que serve para enriquecer e alastrar nosso patrimônio experiencial, dispondo de uma perspectiva

²⁴ Aproprio-me do título do prólogo *Raça sempre deu o que falar*, de autoria da Professora D^{ra} Lilia Moritz Schwarcz, na versão digital da obra de Florestan Fernandes: *O Negro no mundo do brancos*, publicada no ano 2013 pela editora Global, como forma de enfatizar o impacto que esta obra provocou em mim. *Epá Babá Oxalá* é a saudação a Oxalá (ou Nosso Sr. Do Bonfim, na tradição católica), Orixá que me rege e me guia nesta jornada de vida.

²⁵ A metodologia da Construção do Estado do Conhecimento toma como referência um determinado campo de investigação e o conhecimento através da literatura científica de maneira a auxiliar o que fora produzido com vistas ao fortalecimento da construção do conhecimento, a partir de perspectivas e olhares distintos acerca de um mesmo tema. O Estado do Conhecimento evidencia o esforço de pesquisadores na promoção do debate, reflexão e discussão de um determinado campo de estudo e como importante instrumento para temas que precisam ser debatidos amplamente (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, Z, 2021; Barreto et al, 2022).

cultural e expoente subjetividade que permite a quem lê apropriar-se dos sentidos e sentimentos das memórias do viver–existir.

Às reflexões de Josso (2014) a narrativa reflexiva congloba diversificadas bagagens de vida como prática humana de partilha que oportuniza experiências que retroalimentam autoconfiança e ambiguidade, alternando processos dicotômicos como sustentáculo patrimonial e existencial dos acontecimentos e aprendizagens das histórias de vida que compartilham júbilos e desalentos, chegadas e partidas, discórdias e soluções, a fim de compreender momentos ou contextos históricos. Conforme afirma Evaristo (2018), escrever memórias é pensar sobre si mesmo. As trajetórias trazem à tona o resgate de momentos vividos e, automaticamente, faz repensar sobre as relações com meus pares estabelecidas ao longo da jornada pessoal e experiências ao qual vivenciei, carregadas de simbologias e significados que se exteriorizam para além dessas laudas, me humanizando.

Sou a terceira dos quatro filhos de uma família inter-racial. Mãe branca, pai negro. Meu núcleo familiar é formado por pessoas com tons variados de pele e diferentes características fenotípicas. Num determinado espaço de tempo, a imposição do senso comum que subalterniza crianças e jovens afrodescendentes das classes populares (local onde me encaixo) me fez que acreditar no pensamento colonialista da mestiçagem, fundamentada por Munanga (1999, p.72) como “interpretação ideológica que revela a hibridez do patrimônio genético e da diversidade de tipos étnicos, da qual nascera um tipo étnico único, representativo do povo brasileiro e no mito da democracia racial”, defendido por Gilberto Freyre (1900-1987) em sua obra *Casa Grande & Senzala*²⁶ (1933) e explicitado por Munanga (1999):

[...] integração harmoniosa de triangulação entre as raças branca, negra e índia integradas de forma harmoniosa na sociedade brasileira, transformando a mestiçagem em valorização positiva, sem preconceitos e de convivência harmoniosa entre os indivíduos de diferentes grupos étnicos e camadas sociais (Munanga, 1999, p. 79-80).

Schucman (2018, p.30) aponta a família inter-racial como aquela que “um dos cônjuges se autoidentifique socialmente como negro e a outra parte, branco”. A investigação de Schucman (2018, p. 60) desvelou que “homens negros se relacionam com mulheres brancas quando desejam apagar a herança negra na família, como estratégia de embranquecimento”. Na

²⁶ FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48 ed. rev. São Paulo: Global, 2003. Foi através da obra *Casa Grande & Senzala*, publicada originalmente no ano de 1933, pela editora Maia & Schmidt, que o mito da democracia racial ganhou status quo científico.

perspectiva do campo da Sociologia e das relações étnico-raciais os achados de Ellis Cashmore já designava o termo *multirracial/birracial* para pessoas nascidas a partir da herança cultural diversa de mãe e pai biológicos (Cashmore, 2000, grifo do autor):

O birracialismo reporta-se a crianças nascidas pela herança parental de indivíduos negro e outro branco [...] filhos nascidos nesta condição são preteridos enquanto negro e/ou branco, o que acarretava conflitos quanto a sua creditação étnica: poderiam assumir e/ou rejeitar a brancura ou a negritude ou denominar-se ambivalente quanto a herança racial e ser caracterizado como mulato, termo utilizado para se referir as crianças de herança mista, durante os séculos XVI a XX (Cashmore, 2000, p. 373).

Na apreciação de Munanga (2004) a ideologia²⁷ da democracia racial na sociedade brasileira forjou uma padronização eurocêntrica que estabeleceu parâmetros inatingíveis para a parcela populacional miscigenada, os colocando em posição de desvantagem nas relações entre brancos e não-brancos. De modo mais generalizado, Gomes e Munanga (2004) explanam que a padronização eurocêntrica é fruto de “processos ideológicos e sociopolíticos hegemônicos que se utilizam dessa normativa para justificar e legitimar a dominação de brancos sobre negros” (Gomes; Munanga, 2004, p. 19). Portanto, os indivíduos mestiços, com expressivas diferenças nos traços biológicos jamais alcançariam o conjunto de padrões para aproximá-los à aparência física dos indivíduos brancos. Como conclusão, a própria dicotomia físico-biológica colaborou para o senso comum de raça superior e inferior, cuja essência é fundamentalmente política e ideológica” (Gomes; Munanga, 2004). Diante desse cenário, Munanga aponta:

Considera-se mestiçagem a intercambiação genética contratada biologicamente por indivíduos que conceberam uma nova vida humana. Esse indivíduo nascido pelo cruzamento de pessoas com divergentes denominações biológicas é percebido *miscigenado* enquanto fenômeno de variabilidade de fenótipos e/ou aparência física, correlacionado pela percepção do senso comum, interpretação sociológica e mentalidade coletiva de uma sociedade com viés ideológico colonialista (Munanga, 2004, p. 21, grifo do autor).

Louro (2000) enuncia que o reconhecimento de nossa identidade é estabelecida pelo sentimento de pertencimento a um específico grupo de referência, mas, ainda assim, somos

²⁷ O conceito do termo “ideologia” é ancorado sob o ponto de vista de Chauí (2008, p.80) como “um fenômeno objetivo e subjetivo de normas e representações sociais utilizados pela classe dominante enquanto discurso do senso comum para exercer dominação sobre a classe dominada”. CHAUI, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

atravessados por outras constituições identitárias e de diferenciação. O nosso corpo, comportamento e gestos estabelecem consonância com o lugar social que ocupamos e expressam marcas de identidade que nos caracterizam (Louro, 2000). A leitura deste excerto provoca lembranças das experiências da minha dinâmica familiar, pois a negritude sempre se fez presente por meio das práticas e meios sociais de múltiplos letramentos não escolares, expressos nas dimensões culturais da arte, da religiosidade e da linguagem. Para além disso, nasci e cresci na cidade de Salvador, cidade que respira a cultura diaspórica africana e afro-brasileira, portanto, a representatividade desta cultura na constituição do meu pertencimento étnico e na construção da minha subjetividade e identidade se fez presente.

Relembro episódios de minha infância na participação de tarefas domésticas para auxiliar minha avó na elaboração de pratos culinários de referência da cultura afro-brasileira: minha avó era uma exímia culinária no preparo de mugunzá, feijoada, caruru, cocada de forno e outras especiarias da culinária africana. Era muito perceptível que a atividade de cozinhar envolvia para além dos ingredientes: o espaço da cozinha, os utensílios utilizados, os sabores e a possibilidade de transmissão da tradição familiar por meio do seu caderno de receitas representava, simbolicamente, a atmosfera criada para integrar o universo da sociabilidade familiar (jamais me compararia a arte de cozinhar tão quanto minha avó). Para Munanga (2019), a busca pela construção identitária negra vem do movimento Negritude como mote para se desvincular da imposição cultural branca do colonialismo e de positivar o fato de ser negro, na busca pela resistência e autonomia, bem como manutenção de sua cultura ancestral que fora diminuída e violentada (após subtração da identidade do africano escravizado e seus descendentes) como fator reivindicatório para o reconhecimento.

Nessa perspectiva, a população negra nascida no Brasil reorganizou novos modelos identitários, mas mantiveram suas matrizes africanas enraizadas pelo legado e princípios dos valores africanos através da musicalidade, dança, linguagem e da tradição oral (Santos, 2006). O reconhecimento dessa especificidade fora apontada por Nascimento (2003) como uma constituinte identitária que assegura peculiaridade própria e tem as matrizes africanas efetivamente afirmadas, independente da valoração social que possa ser atribuída. Portanto, o indivíduo constrói valoração e influência africana articulada à alteridade instituída, eliminando a fabulação de uma terceira raça (Nascimento, 2003).

Minha infância foi cercada por eventos de letramentos não escolares. Segundo Street (2014, p. 122) “o letramento não escolar é uma situação de prática social de culturação humana,

não associado à escolarização ou à pedagogia”. Vivenciei práticas diversificadas de letramento por meio da transmissão da sabedoria da ancestralidade da figura matriarcal paterna, minha avó. Os eventos de multiletramentos são remorados nas práticas sociais familiares e nos espaços de manutenção e resgate da cultura negra, como o culto aos orixás através da umbanda, culinária, contação de histórias e roda de samba. Reporto Street (2014, p. 125) ao revelar que “o letramento não-escolar possui relevância para o processo de construção da identidade de indivíduos”. Posto isto, aqueles espaços foram constuintes para minha formação humana e identitária.

Tomo como referência o termo *letramento racial crítico* como tentativa de teorização utilizada no país por Ferreira (2015, grifo nosso) a partir dos fenômenos observados no campo da pesquisa *Critical Race Theory*²⁸ realizada por Ladson-Billings (2002) e sobre a importância de indexar raça enquanto categoria social, sobretudo a partir da experiência de vida individual, cabendo a reflexão da dinâmica das relações raciais no cotidiano das práticas sociais e imprescindibilidade de teorizar a questão racial no campo educacional. Abordo, brevemente, alguns apontamentos sobre *Critical Race Theory*²⁹ para melhor apreensão leitora. Considerada uma contemporânea ferramenta analítica (inicialmente no campo do Direito, posteriormente discutida em âmbito interdisciplinar), formalmente introduzida a partir de 1970 na sociedade estadunidense, enquanto paradigma interseccional de análise das questões de raça, classe e gênero, assim como estratégia para enfrentamento do pensamento de superioridade imposto pela branquitude, combate ao racismo e promoção de direitos civis da população negra (Ladson-Billings, 2002; Ferreira, 2015; 2022).

Interessante frisar que *Critical Race Theory* utiliza a raça e/ou a racialidade como importante indexador analítico no campo educacional, com perspectiva interdisciplinar mais

²⁸ Tradução nossa: Teoria Racial Crítica. No Brasil, a literatura científica utiliza a expressão traduzida. Saliento que a corrente teórica se iniciou nos Estados Unidos como estratégia crítica ao movimento *Critical Legal Studies*, amplamente difundida pelos acadêmicos das universidades de Direito que reforçavam estruturas de dominação hegemônica e legitimava os interesses da classe dominante (DELGADO, R.; STEFANCIC, J. *Critical Race Theory: An Annotated Bibliography*. In: **Virginia Law Review**, v. 79, n. 2, Mar. 1993. p. 461-516).

²⁹ Derrick Bell e Allan Freeman foram pioneiros ao publicar um artigo de oposição, em 1970, ao *Critical Legal Studies*, um movimento de direitos civis, iniciado a partir de 1960. *O Critical Race Theory* se opunha a corrente dominante do *Critical Legal Studies*, apontava o racismo enquanto fenômeno sistêmico, a posição privilegiada da branquitude na sociedade conferindo um lugar de fala a acadêmicos negros a partir da ferramenta metodológica *counterstorytelling* (*narrativa pessoal*), a fim de evidenciar injustiças e diferença nos direitos legais constituídos para pessoas brancas e pessoas negras (DELGADO, R.; STEFANCIC, J. *Critical Race Theory: An Annotated Bibliography*. In: **Virginia Law Review**, v. 79, n. 2, Mar. 1993. p. 461-516).

ampla, a partir da década de 1990, pelas pesquisadoras Ladson-Billings e Tate³⁰, intitulada como *LatCrits*. A esse respeito, a *Critical Race Theory* utiliza narrativas pessoais e trajetórias autobiográficas negras como potente instrumento de compreensão. Os relatos consolidam as experiências de vida do indivíduo negro da diáspora africana, evidenciam a consciência crítica numa perspectiva de quem é ininterruptamente subjugado e invisibilizado socialmente enquanto eficaz instrumento contradiscursivo.

No campo da Educação, os fenômenos são analisados com rigor crítico, apontando as principais desigualdades educacionais que afetam os indivíduos pertencentes a grupos minoritários, por exemplo. No Brasil, o *letramento racial crítico* vem sendo utilizado através das narrativas de vida como forma de tomada de consciência racial que evidencia o senso comum de uma sociedade que engendra o mito da democracia racial como normatividade para debater as questões de raça, combate ao racismo e tensionamentos das relações étnico-raciais no Brasil (Ladson-Billings, 2002; Ferreira, 2015; 2022).

Com base nessa compreensão, Ferreira (2015; 2022) aponta:

O letramento racial crítico traz à abordagem sobre as identidades da racialidade no cotidiano social e como estas questões impactam na construção identitária de um indivíduo, na maneira como se autoidentifica racialmente e como o racismo impacta nos diversos espaços ocupados: escola, família, trabalho, lazer [...] o letramento racial crítico reforça sobre a importância da representatividade equitativa das diversas identidades raciais existentes no país. Com isso, é necessário um olhar vigilante sobre como grupos minoritários são representados negativamente na sociedade, diferentemente de grupos enquadrados com a devida normatividade pela posição de prestígio e poder hegemônico e a necessidade de mudança de paradigmas que foram cristalizados em nossa sociedade (Ferreira, 2015, P. 05; Ferreira, 2022, p. 209).

O acesso aos espaços de letramento não-escolares sempre considerou a minha cultura de origem, negra. Minha avó afirmava que o principal alicerce do homem negro é o próprio corpo, corroborando o que afirma Sodré (2017, p. 18): “o homem negro se reconhece dentro de sua própria diversidade constitutiva”. Portanto, minha trajetória de vida foi atravessada por um legado histórico-cultural dos saberes, das rela es históricas e sociais da herança africana, com

³⁰ Gloria Ladson-Billings, Professora Dra. do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade de Wisconsin, Estados Unidos. O Professor Dr. Willian F. Tate preside a Universidade do Estado da Louisiana. Entrevista concedida   Revista Educa o & Sociedade. Entrevistadores: Gandyn; Pereira; Hypólito (2002). A entrevista completa está disponibilizada através do link citado na referência bibliográfica no final deste documento.

impacto potente na minha história de vida, enquanto dimensão educativa. Muitas atividades do meu núcleo familiar foram constituídas por espaços de saber que dialogavam com temas históricos e culturais, por vezes ligados à tradição oral pela musicalidade, religiosidade e pela arte. Desse modo, a valorização da negritude sempre foi encarada positivamente, ainda que me fosse apontada todas as injustiças vivenciadas pela população negra, no geral.

Antes mesmo de iniciar a vida escolar, havia experimentado “práticas letradas enquanto produto cultural e histórico” (Street, 2014, p.09) pela experiência da oralidade, nas contações de histórias, música e cantigas de roda. Rememoro um episódio de minha infância na companhia de minha avó, sempre às terças-feiras, ao final da tarde, frequentava a missa da Igreja do Rosário dos Pretos do Pelourinho, na ladeira do Pelourinho. O sincretismo religioso pelo culto a santa de devoção possui marcas da oralidade pelos cânticos de louvor inspirados nos terreiros de candomblé e uso de instrumentos musicais rústicos, como o tambor.

Era neste local que mergulhava metaforicamente no universo sobre as africanidades, utilizado como ferramenta pedagógica interdisciplinar significativa que evidenciava todo o processo de perseguição e discriminação sofrido pelo povo negro escravizado e reforçava o sentido da memória por meio do intercâmbio entre as diferentes fases da vida vivenciados entre mim e minha avó. A partir da perspectiva adulta, conscientizo-me que a possibilidade de vivenciar tantas manifestações culturais associadas ao sentimento afetivo assumem significados que resultaram nas escolhas para o meu futuro como forma de preservar a memória de minha avó e lembrar o lugar de onde vim, quem eu sou e para onde desejava seguir.

Desde a tenra infância identifico as representações da linguagem humana em práticas sociais que contribuíram à minha formação leitora e escrita precocemente, pois cheguei à escola alfabetizada. Desde pequena, frequentava a Biblioteca Infantil Municipal Monteiro Lobato, localizada poucos quilômetros de casa. Trata-se, portanto, de reconhecer que, ao adentrar o espaço escolar já possuía domínio sobre os processos de leitura e grafia das palavras. Como um ritual de passagem, “conheci o livro antes mesmo de sabê-lo” (Zilberman, 1985, p.78). Meus pais sempre reconheceram a importância da escola e de saber ler e escrever para a educação da prole, portanto, o valor dado ao conhecimento sempre foi muito potente. O local onde ficava o considerável acervo literário da casa de minha avó (chamado por mim como *biblioteca da casa de Lalá*) propiciou um ambiente de letramento literário doméstico que oportunizou atividades de letramento como leitura mediada, rodas de conversa e cantigas de roda.

Naquele espaço social, as experiências vividas por mim possibilitaram o conhecimento do mundo e reconhecimento da importância da linguagem para uma sociedade letrada. A figura forte e imponente daquela mulher negra e o seu capital cultural possibilitaram êxito escolar e a força empreendida em seus deslocamentos conferiu-lhe próspera carreira e posição de privilégio. Como filha daqueles que outrora fracassaram na escola, a escolarização quebrou o círculo da pobreza e permitiu mobilidade social para minha avó, garantindo uma vida melhor para toda a família. As concepções sobre os processos e organização da aprendizagem são definidas por Magda Soares (1932-2023), pesquisadora responsável pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, através dos termos alfabetização e letramento. De acordo com a linguista, o termo alfabetização “estipula o ensino e o aprendizado de uma tecnologia representativa da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica” (Soares, 2015, p. 24) ou “[...] o domínio das habilidades básicas ou iniciais do ler e do escrever” (Soares, 2015, p. 47):

O letramento é um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais importantes para a participação ativa e competente na cultura escrita (Soares, 2015, p. 50).

O termo letramento passou a ser incluído na pauta acadêmica a partir da década de 1980, quando discutia-se sobre os impasses da Educação e a necessidade de alavancar o desenvolvimento econômico e social da coletividade brasileira (Mortatti, 2007). Dessa forma, os termos alfabetização e letramento se vinculam e assumem caráter de interdependência para o processo de ensino-aprendizagem escolar e social. Para Kleiman (2014, p. 05-09) o letramento é um conceito criado para referir-se aos “usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar, em praticamente todas as situações do cotidiano imersos pela criança”.

Na sociedade, a escola ocupa posição determinante em relação as práticas de leitura e escrita, sendo de suma importância para a formação leitora, tornando-se espaço convidativo de interação e aprendizagem para fomentar situações adequadas para as práticas sociodiscursivas cotidianas. Diante da discussão sobre a importância da escola, Soares (2011, p.21) aponta que “foi a partir do século XVI que a essência deste espaço estabeleceu relações com expressões como conhecimento, saber, cultura, ensino e aprendizagem, de maneira gradual e coletiva”. Considerando as análises de Kleiman (2014) e Street (2014) a escola é uma preponderante agência de letramento, que viabiliza às crianças e jovens a condição não apenas para ler e

escrever, mas inserir-se em práticas socioculturais cotidianas de leitura e escrita em suas diversificadas conjunturas, atreladas às experiências de vida, em dimensões individuais e coletivas. A partir dessas reflexões, observa-se que as mudanças econômicas, políticas e sociais impactaram sobre o papel exercido pela escola enquanto espaço de convívio coletivo e indissociável no atendimento no decorrer da infância e juventude como local para reprodução de normas sociais e transmissão de saberes voltados para a escolarização (Gouvêa, 2007).

Sob essa ótica, Gouvêa (2007) aponta que a correlação escola/criança constituiu-se sob o protótipo dos países europeus civilizados através de processos de escolarização enquanto estrutura formativa com vistas ao desenvolvimento infanto-juvenil, inserção na cultura letrada e instância de produção cultural, ganhando legitimidade social. A partir dessa contextualização, para Soares (2011, p. 21, grifo da autora) a expressão *escolarização* é utilizada no sentido da “burocratização da estrutura e funcionamento da escola enquanto instituição de ensino” que se caracteriza pelas normatizações e dispositivos padronizados para organizar alunos, currículo e conteúdos, séries e/ou etapas de ensino, formas de avaliar e selecionar etc., enquanto processo constituinte deste espaço de ensino. A partir da concepção de educação e da institucionalização da escola, a terminologia escolarização foi definida por Faria Filho e Vidal (2005):

Balizou-se a *escolarização* sob viés da escola como espaço social obrigatório para a garantia social da ordem e progresso [...] a disciplinarização do saber era organizada por meio do controle e do adestramento social [...] a escola tinha a incumbência de civilizar, controlar e doutrinar determinados grupos escolares através do aprendizado da escrita, da leitura e do conhecimento por conteúdos disciplinares, ministrado por professores (Faria Filho; Vidal, 2005, p. 32-34, grifo nosso).

Portanto, a escola funciona como uma pequena organização na esfera social, com determinada independência, autonomia e especificidades, porém com objetivos bem definidos: o desenvolvimento humano e construção de saberes. Oportuno mencionar neste plano de discussão os estudos de diferentes pesquisadores que abordam o tema da escolarização da leitura no espaço escolar (ou em outro espaço educativo), capaz de permitir ao leitor o entendimento e significado da leitura enquanto experiência de aprendizagem na etapa da infância. Dalvi (2021) enfatiza que, nos anos iniciais de escolarização, privilegia-se o aprendizado formal do sistema de escrita alfabética, enquanto sociedade grafocêntrica e a literatura, enquanto experiência apreciável no contexto escolar, é utilizada como complemento utilitarista. Cosson (2021b) sinaliza que um dos principais desafios da escola é fazer com que

a criança seja despertada pela imersão leitora e passe a apreciar a literatura por meio de experiências significativas para construção de sua identidade e socialização. Nesse sentido, corroboro a fundamentação de Cosson, pois diante dos acontecimentos por mim vividos, já que o gosto pela leitura literária se tornou potente com a linearidade do tempo, tornando-me uma leitora voraz e com capacidade de me relacionar melhor com o mundo, com o outro e comigo.

Disto isto, Bloom (2001, p.17-24) considera a leitura um “hábito pessoal, capaz de oferecer prazer e bem-estar social, ocasionado pela capacidade imaginativa e auto-perfeiçoamento do estado de ignorância inicial.” A leitura é entendida para Cafiero (2005, p.17-19) como uma “atividade social cognitiva de decodificação de palavras e de ampliação de sentidos das palavras contidas num texto, pressupondo a interação entre leitor e escritor, aprimorada com o decorrer do tempo”. Kleiman (2014, p.20-23) afirma que “a leitura é uma prática social que capacita a compreensão e a capacidade crítica do texto lido pelo leitor”.

Nesse interim, no aprofundamento das reflexões acima, conclui-se que a leitura é uma prática sociocultural, inserida nas práticas cotidianas dos indivíduos, que possibilita o pensamento autônomo por meio do consumo do livro. O livro é um bem cultural. Levando em consideração a perspectiva sócio-interativa proposta por Bakhtin (2011), livro e leitor desempenham funções respectivas de interlocutor e locutor que se relacionam e interagem na compreensão mútua. A mediação da leitura literária através do livro na escola se torna elemento para a aprendizagem e proporciona a crianças e jovens experiência frutiva e promotora de transformação que humaniza e preenche os vazios (Failla, 2019; Lajollo, 2005).

Os meus cenários de letramentos se deram por atividades de leitura de livros literários no ambiente doméstico, escola e outros espaços sociais. Para Semeghini-Siqueira (2021) a leitura é uma atividade que dignifica o ser humano. Hoje, sustento que aquelas atividades possuíam não apenas intencionalidade educativa, com finalidade de desenvolvimento da linguagem oral e ampliação de práticas sociocomunicativas, mas, também, formação da minha personalidade e de pertencimento do mundo. Enquanto criança, convivi num ambiente escolar alfabetizador. Fui alfabetizada num universo de mediação de histórias e, posteriormente, de leitura literária autônoma. Estes fatores aceleraram o meu processo contínuo de descoberta e do gosto pela leitura. Por meio da interação com o outro e com o mundo, construí conhecimento, exerci meu potencial criativo e capacidade expressiva, tornando o aprendizado da leitura e da escrita mais fácil e prazeroso.

A experiência de leitura mediada por um livro de literatura infantil na escola me marcou profundamente: recordo-me da roda de conversa junto à Professora e outros coleguinhas quando realizou a leitura mediada de *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*³¹, de Ruth Rocha, conforme figura 19. Destaco, também, a imersão em práticas de leitura literária que evidenciavam a fruição e apreciação estética, embora também recorde a leitura de obras literárias apenas para responder as atividades intituladas *ficha de leitura*, caracterizando a literatura à serviço da pedagogização (Dalvi; Rouxel, 2013, grifo nosso). Dessa maneira, pontuo estes fatores para justificar o meu salto quantitativo para a apropriação do sistema de escrita na escola, pois, conforme Tfouni (2017) o ato de alfabetizar passa a existir somente enquanto parte das práticas escolares, “ignorando-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e escrita são necessárias e efetivamente colocadas em uso” (Tfouni, 2017, p.19).

Figura 19 - Capas da primeira edição (1976) e edição atual (2011) da obra literária infantil *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias* de Ruth Rocha



Fonte: Rocha, 2023.

³¹ROCHA, R; CORNAVACA, A. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1976. O livro literário infantil, escrito originalmente em 1976, publicado em sua 77ª edição, com mais de 20 milhões de exemplares comercializados foi a segunda publicação de maior sucesso da escritora. Atualmente, Ruth Rocha, com 91 anos, é membro da Academia Paulista de Letras, desde 2008 (Rocha, 2023, sem paginação).

Esta obra da literatura infantil marcou de maneira tão singular minha vida que o ofereci como leitura frutiva para meu filho, David. Apresentei-lhe, muito cedo, ao universo da literatura mediada, de forma lúdica, com finalidade de possibilitar o contato com o suporte de forma prazerosa, assemelhando-se, assim, com a experiência que atravessou minha vida, também. A narrativa, que retrata o vínculo afetivo maternal, tem como protagonista um menino curioso que, ao perceber a linguagem enquanto prática social e as infinitas possibilidades de estabelecer comunicação dialógica. Este livro literário infantil integra o acervo de obras da terceira edição do *Catálogo Patrimônio e Leitura de literatura infanto-juvenil*³² do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, indicado para ser introduzido aos alunos da Educação Básica para que se apropriem dos temas do patrimônio cultural (memória, identidade, história, modos de fazer e criar, saberes tradicionais, etc) no processo de letramento, alfabetização e produção de sentidos (Brasil, 2012).

Ainda que o formalismo escolar tenha atravessado as experiências vividas com práticas de leitura durante a minha fase escolar, o encontro agradável e frequente com o objeto livro promoveu o estabelecimento de aguçar e expandir o gosto pela prática da leitura literária. Tal fato por ser corroborado pelas afirmativas de Azevedo (1999, p. 15) ao revelar que a “literatura infantil adentra o universo infantil sempre por uma brecha, nunca pela porta principal” e Cadermatori (2010, p. 08) “a literatura possui o exercício estético e de sensibilidade que revela a complexidade do mundo e da emoção”. A autora define a literatura infantil como:

A literatura infantil é um gênero situado em dois sistemas, o literário, com critérios estéticos e o educacional, com critérios pedagógicos. É escrito para a criança e para ser lido por ela. Se caracteriza pela forma de endereçamento do texto ao leitor, levando em consideração a faixa etária ao qual pertence e em acordo com a competência leitora alcançada [...] para além disso, as linguagens verbais e visuais devem, também, estar adequadas a corresponder às expectativas e disputar a sua atenção, propiciando à criança experiência estética e de sentido com os dois códigos (Cadermatori, 2010, p. 09-15).

³² O Catálogo Comentado de Literatura Infanto-Juvenil: Patrimônio e Leitura, produzido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional- IPHAN em parceria com o Programa de Alfabetização e Leitura da Faculdade de Educação Universidade Federal Fluminense – UFF, Curso de Especialização em Literatura Infanto-Juvenil do Instituto de Letras, tem como objetivo oferecer aos professores um instrumento de referência de cunho educativo sobre o Patrimônio Cultural brasileiro. Como premissa, a noção de que o fenômeno da leitura é a base de todo processo de produção e apropriação do conhecimento. As três edições do Catálogo visam ser um instrumento de apoio aos professores para instigar o interesse dos alunos pelo tema Patrimônio, com a presença de assuntos como a diversidade cultural brasileira, memória como construção individual e coletiva, os patrimônios arquitetônicos e artísticos e oralidade como transmissão do saber no processo de aprendizado de formação de leitores (Brasil, 2007, p. 09-10).

Identificada pela excelência nos estudos dedicados na área da literatura infantil e juvenil, Zilberman (1984) explana:

A literatura infantil e juvenil é uma obra destinada a crianças e jovens por meio da imaginação criadora e renovação de uma linguagem que materializa aspectos da linguagem oral e rompimento dos padrões da normal culta, sem traços de infantilidade, a fim de aproximar o leitor a realidade da obra e capacidade de compreensão, adquirindo peculiaridades literárias destinados à infância e juventude (Zilberman, 1984, p. 122-126).

Soares (2014) revela que a Literatura Infantil e Juvenil assume papel preponderante no cotidiano escolar enquanto arte, expressão e comunicação, auxiliando na tomada de consciência leitora pela criança e jovem. Deste modo, a Literatura Infantil e Juvenil é definida:

A obra literária infantil e juvenil é um conjunto textual com características poética e estética, que estimulam crianças e jovens a lerem de maneira autônoma e/ou propiciam a professores a leitura mediada. A característica do gênero e formato é definida por critérios como: a) **qualidade textual** em seus aspectos éticos e estéticos abarcando a estrutura narrativa e imagética; b) **qualidade temática** na diversidade e adequação de temas que atendam às expectativas das crianças e seus diferentes situações sociais e culturais; c) **qualidade gráfica** que envolve o projeto gráfico do livro e ilustração (Soares, 2014, p. 13-15, grifo do autor).

Ressalto que, diante da proposta metodológica que envolve esta pesquisa contemplar sujeitos-participantes que estão em distorção idade-série³³, e, portanto, meninos e meninas em diferentes idades, a clivagem da Leitura Literária Infantil e Leitura Literária Juvenil atende as especificidades que circundam seus interesses. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1991, sem paginação), em seu Art. 2: “considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Posto isto, há uma terminologia adequada para a literatura não adulta e que não alcança mais a infância. Nesta perspectiva, Colomer (2017b) elucida que, devido as alterações sociais

³³ De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, a distorção idade-série atinge o estudante que tem dois ou mais anos de atraso escolar em relação ao ano de seu nascimento. Na sua trajetória escolar foi reprovado ou evadiu e retornou à escola em uma série não correspondente à sua idade. De acordo com o órgão, a distorção idade-série é um fenômeno cumulativo que tem início nos primeiros anos do Ensino Fundamental e se arrasta por toda a trajetória escolar. De acordo com a legislação brasileira, a faixa etária de escolarização obrigatória vai dos 4 aos 17 anos. Por lei, aos 4 anos, a criança deve ingressar na pré-escola, aos 6 anos, no ensino fundamental e, aos 15 anos, no ensino médio (UNICEF, 2018, p. 05-07).

ocorridas a partir da década de 70, a literatura se destinou à infância e a juventude. Para a autora, as características diferenciadas da faixa etária e a possibilidade criativa de promover leituras específicas que atendam às exigências de cada etapa ampliou as possibilidades do mercado editorial (Colomer, 2017b):

A literatura juvenil se destaca pela publicação de narrativas específicas para o público adolescente, com destaque para abordagem de temas adequados aos interesses dessa idade, fase que permeia uma etapa de grandes mudanças biopsicossociais e por isto, escrita deliberadamente para garotos e garotas em que o contexto narrativo reporta os interesses temáticos do amadurecimento e dos conflitos familiares e sociais (Colomer, 2017b, p. 238-241)

Foi a partir da década de 70 que se intensificou a produção científica sobre este tema. O legado da pesquisa realizada pela acadêmica e ensaísta Nelly Coelho (1922 - 2017) sobre a literatura infantil e juvenil acalorou as discussões sobre o tema no país. Coelho (1985), responsável pela implementação da ementa disciplinar Literatura infantil na Universidade Federal de São Paulo – USP, em nível de graduação e pós-graduação, é também, autora da obra *A literatura infantil: teoria, análise, didática*, publicada originalmente na década de 80 e considerada um marco na produção literária e análise efervescente sobre a literatura infantil e juvenil brasileira. Para Mortatti (2008), desde o século XX a literatura infantil e juvenil se tornou um fenômeno literário-cultural-social enquanto objeto cultural. Desse modo, para a autora, a literatura é um “conjunto de textos que, a depender das especificidade do corpus e gênero entre o literário e o didático, é elaborado por adultos que o definem enquanto infantil ou juvenil, para ser lido por crianças ou jovens” (Mortati, 2008, p.34).

A observação de Coelho (1985), o gênero foi iniciado a partir do século XIX, com finalidade de educar crianças e jovens padrões morais, sociais e de comportamento, sobretudo de maneira didática, com natureza pedagogizante, privilegiando a função estética e deleite. Nesse direcionamento, Coelho (1981) expressa:

A literatura infantil e juvenil, compreendida enquanto expressão artística, é um fenômeno que se destina a formação holística da criança e direcioná-los a vida na sociedade [...] tem o propósito de alegrar, divertir e/ou emocionar a vida de pequenos leitores ou ouvintes e atuar de maneira mais profunda e duradoura, no sentido de dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam a sociedade (Coelho, 1981, p. 03-09).

A investigação no campo da literatura infantil e juvenil desenvolvida pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ (2008, p. 25) observou a necessidade do “encantamento e espontaneidade de escrever narrativas movimentadas, alegres, cheias de situações vivas e imprevisíveis” que dialogassem com naturalidade para cada etapa de vida desse leitor específico. Para além disso, a mesma pesquisa indicou que, numa sociedade capitalista, o livro literário é um produto de consumo que exerce dupla função: é um instrumento educador; enquanto fonte de enriquecimento, informações e desenvolvimento do potencial leitor e instrumento de lucro, pois famílias com maior poder econômico têm melhor autonomia financeira para aproximar a criança ao livro literário (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, 2008).

Dito isto, o livro literário só encontra sua finalidade quando chega as mãos de uma criança, sendo imprescindível que um adulto estabeleça essa aproximação. Este primeiro contato é feito pela família e posteriormente, pela escola. E talvez esse seja um dos fatores pelos quais articula-se que a literatura está a serviço da pedagogização: “[...] a literatura independe do sistema escolar, mas é indispensável no trabalho em sala de aula para estimular hábitos de leitura e fomentar o prazer de ler” (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, 2008, p.38). Machado (2007) menciona que, no âmbito do letramento, é através do livro literário que a criança instaura o contato com o texto escrito e a aprendizagem da leitura e da escrita, pois o mesmo tem especificidades nos modos de construção da linguagem, as imagens dialogam com o texto, produz sentido e o gênero é elaborado pensando na possibilidade da leitura autônoma e/ou mediada pelo professor .

Lajollo (2005) aponta que a escola aproxima as crianças e jovens dos livros literários e estes são instrumentos fundantes para a aprendizagem e experiências que oportunizam vivências na jornada de vida para ampliar o conhecimento de mundo. Para Lajollo e Zilberman (2007, p.246), “a leitura literária aproxima a criança e o jovem ao universo da fantasia ficcional e se efetiva pela interação do sujeito com o livro, seja pela audição ou pela leitura”. Na perspectiva de Semeghini-Siqueira (2021) a leitura literária proporciona a crianças e jovens encantamento, imaginação, ludicidade e abertura de um universo de possibilidades de multiletramentos. Seja pela oralidade das cantigas, rimas, jogos de palavras e parlendas, seja pela mediação da leitura ou pela leitura individualizada, todas são capazes de produzir encantamento pela linguagem (Semeghini-Siqueira, 2021).

Para Autores como Ariés (1986) e Corsaro (2011), a infância é uma categoria social, compreendida a partir do nascimento até a chegada da puberdade. Por ser um constructo sócio-histórico, sua conceituação é definida por circunstâncias culturais e sociais, dinamicamente. A contemporaneidade alçou a infância a uma valorização social enquanto sujeito de direitos. Isso posto, a partir do século XVIII a fase da infância passou a ser considerada adequada para a inserção ao aprendizado escolar e de incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação a realidade nas diversas tarefas que preenchem seu cotidiano (Ariés, 1986; Corsaro, 2011).

Nessa direção, é profícuo refletir a “fase da infância e da juventude como etapas específicas da vida humana” (Pinheiro, 2007, p. 69) e por conta deste fato, a literatura destinada a esse público relacionada a forma como essas categorias são indexadas socialmente. Intimamente ligadas a um imaginário social, remetem a imagem idílica da pureza, necessidade de auxílio proteção e constante processo de crescimento e aprendizagem (Ariés, 1986; Corsaro, 2011). Os apontamentos de Lajollo (2005) e Pinheiro (2007) expressam que a partir do século XVIII a literatura infantil, enquanto novo gênero literário, contribuía como instrumento pedagógico eficaz para a formação moralizante das crianças.

Somente no final do século XIX a juventude foi associada a uma condição da pós-modernidade como fase da vida que possui especificidades nos traços físicos e preferenciais, tornando-se tema de narrativas literárias. E como fase inicial e transitória da jovialidade humana, “possui problemas, conflitos e rebeldia, aliadas a uma turbulência e fragilidade emocional, necessário ser vigiado e controlado para que não se perca” (Pinheiro, 2007, p. 77). Para Lajollo (2005) e Pinheiro (2007), o livro literário juvenil traz uma temática coesa a fase da adolescência, sendo capaz de manter o interesse e continuidade da leitura pelo leitor pela relação com os cotidianos dessa etapa da vida, como uma espécie de preparação para o mundo adulto, utilizando recursos imaginativos mais contemporâneos como a ficção científica e fantasia moderna.

Na primeira década do século XXI, as premiações concedidas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ na categoria juvenil abordou temas relacionados aos conflitos entre pais e filhos, relacionamentos amorosos, enfermidade e morte, solidão e situações cotidianas enfrentadas pelos jovens, como problemas com a imagem, drogas e narcotráfico, escolha profissional, gravidez precoce e assuntos mais polêmicos como conflitos étnicos, religiosos e de gênero (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, 2008).

Na fase da adolescência, a literatura continuou a me seduzir. Continuava a ler, de maneira incansável. O poder da literatura havia me alcançado sobremaneira que, ainda sem finalizar a escolaridade básica de ensino, já havia lido a maioria dos grandes clássicos da literatura brasileira, requisito obrigatório para jovens que desejassem prestar vestibular na década de 90, dentre eles: *Memórias póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis), *O cortiço* (Aluísio Azevedo), *Menino de Engenho* (José Lins do Rego), *Vidas Secas* (Graciliano Ramos) e *Casa Grande & Senzala* (Gilberto Freire). Recordo-me que ao lê-los e não compreendê-los, a minha avó e eu criávamos rodas de leitura e discutíamos sobre temas diversos. A leitura daqueles clássicos ampliou a minha compreensão crítica da realidade social, para a equivalência da vida das diferenças e do funcionamento de uma sociedade preconceituosa e racista, ratificando o que Calvino (1993) define como um clássico literário:

Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los. De fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude [...] os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer quando são lidos, de fato, mais se revelam novos, inesperados, inéditos (Calvino, 1993, P. 10-13).

A literatura desempenhou um papel substancial na minha formação enquanto ser humano. Desse ponto de vista, Mortatti (2008) afirma que:

[...] a literatura inclui o indivíduo ao mundo público da cultura letrada, elevando e edificando com toda sua robutez à vida, com toda complexidade, mas que humaniza, no sentido mais profundo, porque nos faz viver, formular questionamentos para a vida, estimular a sabedoria, a busca de conhecimento de nós mesmos e do mundo (Mortatti, 2008, p. 27).

A partir daí, não havia mais dúvida do desejo por uma profissão que me mantivesse conectada ao mundo da linguagem, do pensamento, da criticidade e do exercício político e social. A minha profissionalidade docente se aflorou muito cedo, por interferência da minha avó paterna. Além de atuar na efetiva regência em sala de aula, ela também era militante do Movimento Negro e se debruçava sobre os estudos em torno da desigualdade racial no país.

Portanto, o cultural, o social e o político se entrelaçavam de maneira muito orgânica na minha vida familiar e este fator influenciou na decisão sobre o meu rumo profissional.

Acredito que a visão de mundo que possuímos são construídas e ressignificadas durante nossa trajetória de vida, sejam pelas pessoas que atravessam nosso caminho e no curso de nossas ações nas atividades pessoais, acadêmicas e profissionais. Posto isto, meu interesse pela questão racial surgiu a partir do entendimento de que, apesar de viver numa sociedade plural, o racismo é um fenômeno que atravessa a experiência comum de todo cidadão. São duas possibilidades: ou sofremos racismo ou presenciamos atitudes racistas. As experiências que atravessaram a minha vida me fez aprender, desde muito cedo, a lutar pela democracia e reivindicar justiça social. Como repercussão, elenco que estas foram as motivações pessoais que fizeram decidir pelo curso de Letras Vernáculas, sendo aprovada pela Universidade Católica do Salvador, no ano de 1997.

A vida acadêmica na Universidade Católica do Salvador cursando Letras Vernáculas com as respectivas Literaturas foi um período de intenso enriquecimento e a disciplina de Literatura, ministrada pelo Professor Dr. Nelson Macca, me conduziu à iniciação científica e ao engajamento na luta política do Movimento Estudantil no diretório acadêmico. Por intermédio deste professor, se deu o meu envolvimento com a pesquisa científica na Semana de Mobilização Científica – SEMOC³⁴ e desenvolvimento da produção, pesquisa e extensão acadêmica, quando estabeleci a primeira experiência profissional fazendo parte da Escola Olodum, como estagiária.

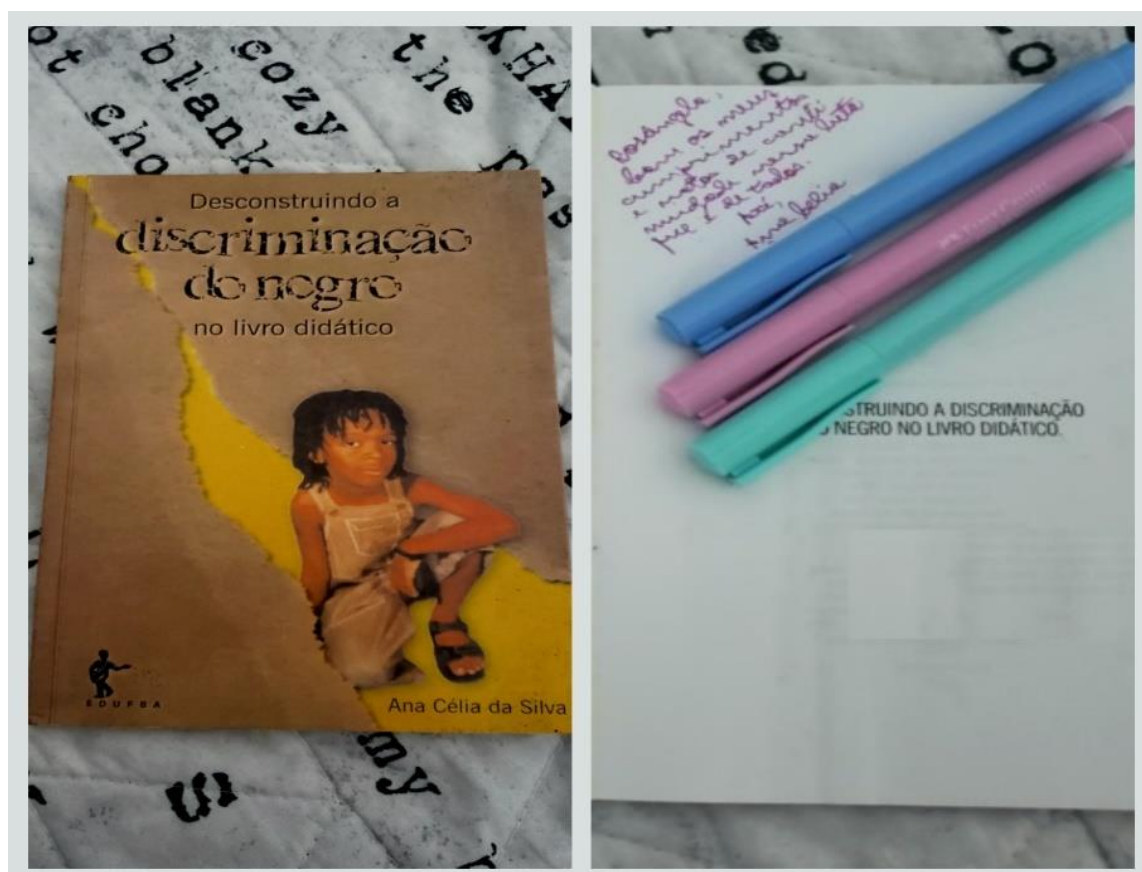
O período foi considerado como um momento ímpar para a experiência espetacular e saberes aprofundados sobre o pensamento científico e a prática da pesquisa. Me sentia muito estimulada para o desafio da carreira científica, pois, no decorrer do curso acadêmico muitos professores manifestavam que possuía características fundamentais que evidenciam a minha vocação para pesquisa: além de gostar muito de ler, sou metódica, focada, atenta, lido bem com metas e prazos e gostava de participar de eventos de divulgação. Foi nesta época, por intermédio da Escola Olodum, que, ao participar de um evento científico com a presença da Professora D^{ra} Ana Célia Silva, professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB

³⁴ A Semana de Mobilização Científica - SEMOC é um evento que ocorre anualmente, promovido pela Universidade Católica do Salvador e tem como objetivo fomentar a difusão e o fortalecimento da diversidade científica no Estado da Bahia, no âmbito nacional e internacional, pela comunidade acadêmica. A cada ano, a SEMOC aborda um tema de amplo destaque no cenário nacional, a fim de possibilitar a experiência entre ensino, pesquisa e extensão nas grandes áreas do conhecimento (Universidade Católica do Salvador, 2023, sem paginação).

e militante do Movimento Negro para promover o debate acerca do seu livro de grande sucesso: *A discriminação do negro no livro didático*³⁵ (figura 20) envolvendo pautas de discussão em torno do livro didático e a questão racial, como também os estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático nos Anos Iniciais de Escolarização.

Neste mesmo evento, tomei conhecimento sobre o campo de pesquisa da Professora Dr^a Fúlvia Rosenberg³⁶, professora titular da Universidade Católica de São Paulo - PUC e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas – FCC e sua produção acadêmica sobre literatura infantil e relações raciais. A partir daquele momento havia consolidado o meu objeto de estudo e pesquisa, assim como o desejo de prosseguir envolvida com a pesquisa científica.

Figura 20 – Exemplar autografado de *A discriminação do negro no livro didático* pela autora, Professora Dr^a Ana Célia da Silva



³⁵ SILVA, A. C. da . *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador-Ba: EDUFBA/CEAO, 1995.

³⁶ Fúlvia Rosenberg fundou, em 1992 e coordenou o Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI) do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O grupo de estudos tem como objeto de pesquisa a infância e e adolescência brasileiras, relações de idade, raça e desigualdade racial que prejudicam a plena escolarização de crianças negras, pardas e indígenas no contexto da educação brasileira (Silva, 2014, p.08).

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

Concluí a graduação no primeiro semestre do ano de 2001 e esse mesmo ano se caracterizou pela repercussão emocional mais significativa e potente da minha vida; o nascimento do meu filho, David. Finalizada a graduação e a maternagem exclusiva, pude, então, ter minha primeira experiência em sala de aula, exercendo atividade como professora, no antigo bairro de Boiadeiro, Alagados³⁷, entre os anos de 2002 a 2007. A Escola de 1º Grau Ivone Vieira Lima, naquela época, tinha como Etapa de Ensino o primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental (pela manhã funcionavam turmas de 1ª a 4ª série e à tarde, turmas de 5ª até 8ª série³⁸), tendo como órgão mantenedor a Secretaria de Educação do Estado da Bahia³⁹.

A localização geográfica daquele território escolar era marcada por forte concentração da população negra, com baixo poder aquisitivo, problemas de violência, disputa pelo espaço para o tráfico de drogas e famílias em situação de extrema vulnerabilidade. Muitas das famílias dos meus alunos tinham como chefe da casa a própria mulher e geralmente, elas possuíam todos os filhos lá matriculados, mas pouco podiam participar da vida escolar deles, porque o corre dessas mulheres era intenso.

Aquela oportunidade de trabalho, tão rica e fascinante, possibilitava observar, na prática, as experiências que situam as identidades subjetivas de uma específica categoria social da estrutura de classes⁴⁰. Para Hooks (2017), a classe social pode ser percebida não apenas pelos fatores econômicos, mas em valores, atitudes, relações sociais e a maneira como o

³⁷ Conhecido bairro de Salvador, entre as décadas de 40 a 90, pelas casas de palafitas construídas sobre a maré na Baía de Todos os Santos, intitulado de Favela do mar no Subúrbio Ferroviário de Salvador (Soares; Espinheira, 2006, p. 58).

³⁸ Naquela época, ainda não havia ocorrido a mudança do ensino Fundamental de 9 Anos. Disto isto, justifico o motivo de utilização da nomenclatura que antecede a referida legislação.

³⁹ A municipalização de Escolas da Etapa Fundamental dos Anos Iniciais e Anos Finais foi uma recomendação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A LDB orienta que a oferta do Ensino Médio seja de competência do Estado enquanto o município deve priorizar o acesso à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, portanto, a adequação foi necessária entre os dois organismos no sentido de cumprir o que recomenda a lei federal. O Decreto nº 7.685 de 08/10/1999 assegurou o início do processo de municipalização do Ensino Fundamental. (Brasil, 1999, p. 02-04).

⁴⁰ De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA, a abordagem teórica da análise da estrutura de classes no Brasil segue o pensamento do sociólogo Bourdieu (publicado na obra *A distinção*, 1979) portanto a análise de classes não pode ser reduzida às relações econômicas; mas deve-se levar em conta as relações simbólicas estabelecidas entre as classes, condicionando mutuamente suas ações a assumirem determinados estilos de vida e determinadas posições éticas e estéticas. A posse de ativos econômicos é primordial e os bens simbólicos são definidores da classe social, uma vez que são utilizados como mecanismos de distinção, o que é parte fundamental da identidade, distinguindo-se em termos de consumo cultural, estilo de vida e visões de mundo (Brasil, 1990, p.15).

conhecimento é distribuído e recebido. Lembro-me, que naquela territorialidade do bairro periférico de Alagados refletia, também, as análises de Florestan Fernandes (1920-1995) sobre o mito da democracia racial no Brasil. Era naquela escola que ratificava toda a dificuldade do percurso educacional da criança negra sentada no banco escolar da minha sala de aula e os obstáculos adicionais que chegariam se obtivesse êxito nesta etapa educacional. Recordo-me, que naquela época pareceu pertinente a releitura da obra do sociólogo *A integração do negro na sociedade de classes*⁴¹ alastrando o entendimento do conceito de raça a partir de um constructo social, estabelecido para distribuir as pessoas hierarquicamente em “relação à cor da pele ou à ascendência racial” e o negro na condição de ser inferior ao branco, compreendido pelo discurso hegemônico como coisificação, um ser incapaz de pensar e ter vontade própria e por isto, não apto ao convívio social (Fernandes, 1978, p. 54).

As vivências das crianças negras e periféricas eram facilmente identificadas a partir de estruturas desiguais que impactam e afetam seu entendimento de mundo e evidenciavam o quadro da desigualdade racial e, também, socioeconômica que estavam situadas. Ao longo de cada ano letivo, na semana inaugural de aula, tinha a curiosidade de investigar com as crianças as experiências literárias que possuíam em outros espaços sociais, que não o escolar. Sondava as vozes para saber se tiveram acesso direto a algum livro literário para uso pessoal, se já foram à alguma biblioteca, se as famílias têm o hábito de contar histórias (de livros impressos ou histórias orais). E o resultado comprovava que, para a maioria delas, a inserção em diferentes experiências com a leitura literária se davam apenas no contexto escolar.

Nesse sentido, o viés daquela apuração ratifica os dados mais atuais da Pesquisa Retratos da Leitura do Brasil do Instituto Pró-Livro – IPL (Instituto Pro-Livro, 2021, grifo nosso) ao apontar quase 50% da população brasileira como *não leitoras*. A pesquisa indica como causa recorrente a ausência de bibliotecas escolares em mais de 60% das escolas da Educação Básica e 19% do ambiente familiar de alunos pertencentes às camadas D e E⁴² (consideradas as mais basilares da sociedade) não habituadas à presença de livros literários em seu meio. Ressalta-se que, dos 48% dos respondentes autodeclarados como pretos e/ou pardos; apenas 28% das crianças das séries iniciais de ensino informaram possuir gosto pela leitura e

⁴¹ FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. 2 v. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

⁴² O perfil da amostra intitulado Renda Individual e familiar e Classe dividiu-se em 3 categorias: A, B, C, D, E e F. A categoria “F” não tem rendimento pessoal, Categoria “E” renda familiar de até um salário mínimo; categoria “D” de 1 a 2 salários-mínimos; categoria “C” 2 ou 3 salários-mínimos; categoria “B” 2 a 5 salários-mínimos; categoria “A” mais de 5 salários-mínimos. (BRASIL, 2021, p. 173). De acordo com a Medida Provisória nº 1143, de 2022, o valor do salário mínimo em 2023 é de R\$ 1.302,00 (Brasil, 2022).

15% declararam determinante motivação para leitura a influência de suas professoras (Instituto Pro-Livro, 2021).

Considero pertinente a abordagem do conceito de *não leitor* para além de um indivíduo que não lê ou quem não compreende o que está escrito no texto. De acordo com a Pesquisa Retratos da Leitura do Brasil do Instituto Pró-Livro – IPL (Instituto Pro-Livro, 2021, grifo nosso):

Não leitor é o indivíduo que declara não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido no ano anterior. *Leitor* é aquele que leu, inteiro ou em parte, pelo menos um livro nos últimos três meses (Instituto Pro-Livro, 2021, p. 177, grifo nosso).

Sobre o conceito de *não leitor*, o Indicador de Alfabetismo Funcional – Inaf (Ong Ação Educativa, 2018, grifo nosso) o definiu como:

Não leitor é pessoa com muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita em situações da vida cotidiana [...] a capacidade de não compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um continuum que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita das capacidades de processamento de informações verbais que envolvem uma série de conexões lógicas e narrativas, denominadas como o domínio das habilidades de letramento (Ong Ação Educativa, 2018, p.04, grifo nosso).

À abordagem de Hatt (apud Rabelo, 1979, grifo nosso) considerou-se como *não leitor*:

[...] a ausência de qualidades básicas de leitura e motivações determinam as diferenças entre leitor e não leitor. O não leitor é a pessoa que não tem a capacidade de ler e escrever, não tem acesso à leitura e nem as condições mínimas de ambiente e tempo para leitura. O leitor, enquanto pessoa alfabetizada, escolhe essa oportunidade pela condição física certa e tempo, além da capacidade e adequação do material oferecido para ler (Hatt apud Rabelo, 1979, p. 147, tradução nossa⁴³).

Mortatti (1995) chama a atenção para a leitura da configuração do texto literário como fundante para estabelecimento do gosto e composição do sujeito leitor. A leitura se configura

⁴³ No original: “Considerations about readers and non-readers: differences, basic qualities, reading habits, motives that determine the change of readers to non-readers and the factors that influence negatively the access to reading matter” (RABELO apud HATT, 1979, p. 154).

como condicionante primordial para o desenvolvimento social e humano de uma sociedade, desde a infância. Portanto, “a leitura de um livro literário decorre da constituição individual daquele que lê sobre o que foi lido, constituindo aspectos estéticos e subjetividade de como observa e julga o mundo, produzindo significado e sentido, se constituindo mutuamente” (Mortatti, 1995,p.52-55). Como professora de Língua Portuguesa e admiradora da literatura, instituí enquanto principal desejo e motivação para meus alunos um sujeito que aprende a ler o mundo, oportunizar o brilho nos olhos e possibilidades de significação pelo convite à experiência da leitura literária, exercitando o pensamento poético e imaginativo e ampliando as possibilidades de conhecimento do mundo, de si e do outro. Pela parca possibilidade que essas crianças possuem ao acesso à leitura literária para fruição ou como forma de lazer, nunca a utilizei enquanto prática escolarizada de leitura, ainda que esta possibilidade seja utilizada nesta etapa de ensino, conforme apontam Soares e Paiva (2014):

O livro literário, como bem cultural, utilizado na escola estimula à criança a ao hábito e interação com a linguagem literária, além de desenvolver o uso social da escrita. O trabalho escolarizado com o livro de literatura, quando realizado de forma adequada, desperta o prazer pela leitura e potencializa essa criança/jovem leitor a se tornar mais proficiente na leitura complexa pela experiência bem-sucedida de ler (Soares, Paiva, 2014, p. 15).

A esta altura, já definido o meu interesse pela Literatura infantil com recorte para a educação das relações étnico-raciais, fui aprovada pela Universidade Federal da Bahia, no ano de 2007, para o curso de Formação para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras⁴⁴, em nível de especialização, articulados entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC e Universidade Aberta do Brasil - UAB, ofertado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO, contando com a coordenação da competentíssima Professora D^{ra} Zelinda dos Santos Barros, referência nos estudos da História e Cultura Afro-brasileira e Educação das relações étnico-raciais na Bahia.

Uma das exigências para a conclusão da formação continuada foi a elaboração de um projeto didático-pedagógico. Portanto, estimulada pelo espaço territorial onde trabalhava e as

⁴⁴ O Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras estruturou-se em torno de 30 horas presenciais e 150 horas a distância, totalizando 180 horas, a fim de promover a formação de profissionais da Educação Básica que atuam no Estado da Bahia. O curso estimulava a pesquisa e a reflexão sobre os temas: representações da África, as relações de poder no contexto escravista, as múltiplas dimensões do racismo e as formas de resistência e de expressão cultural negras no Brasil, com vistas à implementação da Lei 10.639/03, garantindo aos profissionais da Educação participantes melhores condições para o trabalho pedagógico e para a produção de conhecimento nesta área.

vozes sondadas dos meus alunos, decidi implementar o projeto intitulado “Identidade e autoestima da criança afro-brasileira”, com objetivo de estimular a prática da leitura literária com recorte da educação das relações étnico-raciais para alunos em seus anos iniciais de escolarização “através de práticas de letramento advindas do interesse real na vida das crianças, de maneira a atingi-los para além da mera aprendizagem da língua, em seus aspectos formais” (Kleiman, 2008, p. 238).

Em vista dessa situação, o projeto didático foi concebido em duas perspectivas: 1) acredito na potência da literatura por manifestar seu papel social participativo para a vida da criança, por experiência pessoal e 2) a experiência do letramento literário não deve seguir uma prática escolarizada de leitura. Justifico este ponto de vista por desejar que meus alunos possuam a mesma riqueza das experiências vividas por mim enquanto criança, mediadas por um livro literário. As possibilidades de produções simbólicas, imaginação, percepção da realidade e interação, construção e reconstrução de sentidos nas dimensões frutiva e informativa são diversas. Desta forma, para o atual projeto de intervenção de leitura literária neste mestrado profissional optei pela continuidade do mesmo enfoque. Portanto, a abordagem da literatura infantil e juvenil na sala de aula se fundamenta em explorar as potencialidades da linguagem, da palavra, da escrita e da imagem e, através da leitura literária, a criança estabelecer contato com as questões subjetivas da vida e da formação humana para o processo educativo.

Como defendem Dalvi (2013, p.36) e Mortatti (2018, p.24), “a leitura literária deve se desvencilhar de atividades que envolvam testes, notas, resumos, fichas de leitura” e/ou “exercícios de interpretação ou de localização de informações que comprovem a realização da leitura pelo aluno”. Para as autoras, essas são práticas escolarizadas com finalidades imediatista e utilitária que no âmbito da disciplina Língua Portuguesa dispõe a literatura apenas com a funcionalidade do texto como documento e obra de linguagem (Dalvi, 2013; Mortatti, 2018). Entretanto, Cosson (2021, p. 57) pontua a didatização da literatura como “um mecanismo escolar legítimo” com um duplo pressuposto: a literatura ensina a criança a ler e escrever quanto a faz adquirir capital cultural. Em qualquer das situações, a leitura literária deve ser frutiva e com o comprometimento de levar conhecimento ao aluno (Cosson, 2021b, p. 23).

No cerne da discussão, percebem-se alguns entraves na utilização do livro literário na prática escolar. Para Evangelista, Brandão e Machado (2011) a fim de promover e estimular a leitura literária para crianças e jovens, talvez professores não encontrem estratégias para motivar e envolver alunos em efetivas práticas sociais de leitura, mas em outras concepções e

modos de leitura. Dito isto, os alunos se veem envolvidos em atividades como análise de fragmentos de obras, biografia de autores, fichas de resumo literário, etc., os afastando de uma experiência estética, já que a leitura é apresentada apenas com objetivo instrucional. Compete aclarar que, para Soares (2011, p.17) “a escolarização da literatura acontece quando o livro literário é destinado a criança para ser consumido na escola e com objetivo de incorporar aspectos de ensino e aprendizagem estritamente escolar”. Cosson (2021b, p.67) sinaliza que, na sala de aula “a leitura literária adquire estratégia tecnicista e/ou conteudista quando não é concebida enquanto construção literária de sentidos”.

Esse contexto contribui para refletir sobre os apontamentos de Soares (2011) acerca da leitura literária no espaço escolar:

A escola, enquanto instituição, é uma agência fundamental para o desenvolvimento humano. Para seu pleno funcionamento, uma escola se organiza através de procedimentos formalizados e específicos (categoriza crianças em anos escolares, turnos, seleciona conteúdos, disciplinas, etc.). Intitula-se esses processos como *escolarização*, condição imprescindível para naturalizar esse espaço. Portanto, ao adentrar a instituição escolar, a literatura infantil e juvenil se converte em saber escolar, portanto, censurar ou contrapor significa negar a própria escola [...] cabe a crítica quanto ao desacerto em transformar o literário em escolar e a inadequada escolarização da literatura infantil. É controverso desescolarizar a literatura na escola, como se fosse possível tornar algo que acontece no ambiente escolar em *não escolar*. A escola é o espaço, por excelência, da institucionalização da aprendizagem (Soares, 2011, p. 21-25, grifo da autora).

Em suma, para Soares (2011) a literatura na escola não é utilizada apropriadamente quando é relacionada a noções de atividade sob dois aspectos: a) textualidade: todo e qualquer processo de interpretação, produção de textos e/ou papel da autoria na textualidade e com isso, o texto literário está ali, mas poderia ser outra tipologia textual e b) não-literariedade: a ficcionalidade e a elaboração artística são consideradas como elementos essenciais do texto literário e estas características que o diferenciam de qualquer outro tipo de texto. A metáfora, a fantasia, o fantástico e os recursos estilísticos são os elementos que evidenciam o texto literário como legítima expressão da função estética da linguagem. Portanto, nas (inadequadas) atividades propostas, os alunos são estimulados a criar estratégias de reescrita e/ou leitura interpretativa, por exemplo, com formulação de propostas escolarizadas que faz o texto ficcional se esvaziar de suas potencialidades e/ou sofrer transformações, novamente, o texto literário é utilizado perdendo os aspectos da literariedade do texto (Dalvi, 2013; Soares, 2011).

Pelo exposto, Aguiar (2011), Paiva (2011) e Soares (2008; 2011) pontuam:

O desenvolvimento da leitura literária no cotidiano escolar é uma escolha positiva e produtiva. Precisa ser desenvolvida de forma criativa e, dentre os possíveis modos de escolarizar a literatura é potencializar a prática social da leitura sob o viés da criticidade e de novas possibilidades para a vida, considerando as coisas do mundo sob outra perspectiva [...] com capacidade de alargar horizontes e novas formas de ser e viver [...] a leitura literária democratiza o indivíduo porque traz para perto o diferente, o desconhecido, traz o senso de igualdade e justiça social e subtrai atitudes preconceituosas e discriminatórias [...] possibilita enxergar tempos, lugares, espaços e culturas para além do que conhecemos e dá sentido para nossa limitação e pequenez.

Posto isto, evidencio que o impacto da experiência da leitura literária teve no decorrer da minha vida é da absoluta singularidade enquanto objeto produtor de sentido. As palavras se tornam uma forma de expressar para além da superfície do escrito, possibilitando-me experiências de perceber a realidade sob outra perspectiva, com caráter estético. Com o passar dos anos, a leitura literária nunca se limitou ao quantitativo de livros lidos para impressionar professores ou família da suposta vaidade intelectual, justamente por nunca ter sujeitado a literatura como objeto utilitarista.

Considero a leitura literária como a manifestação mais genuína da experimentação estética que emociona e encanta e possibilitou ver as coisas do mundo em variados ângulos. Assim, reitero que o atual projeto interventivo extrapola a didatização da literatura, não sendo concebida sob o enfoque de atividades estereotipadas de leitura e escrita (ou com caráter conteudista) mas, de envolver crianças e jovens e despertá-los o interesse pela literatura como experiência estética, corroborado pelos enunciados de Coelho (2002) e Dalvi (2013):

A leitura literária, enquanto experiência estética e fruitiva, expande a significação e apreensão do leitor em seus elementos constitutivos, instaurando a produção de sentidos da narrativa pelo ludicidade, alargando estímulos que geram ideias, sensações, sentimentos e pensamentos (Coelho, 2002, p.27).

A aula de literatura deve assumir o risco de esperar, penetrar criticamente a realidade social, de identificação entre seres humanos, de construir redes solidárias e possibilitar o aperfeiçoamento individual e coletivo, humano que somos (Dalvi, 2013, p.36).

Na análise pretendida nesta pesquisa torna-se necessário fazer pequenas considerações sobre a articulação entre os eixos da Sociologia da infância⁴⁵, questões étnico-raciais e de territorialidade do espaço escolar, numa perspectiva interseccional. A partir do viés da Sociologia da infância, “a criança é um sujeito social de direito, que ocupa papel ativo no processo de socialização enquanto ator social”, marcado através das interações, experiências, brincadeiras, expressões de múltiplas linguagens e como interpreta o mundo, portanto, deve ser ouvida e respeitada (Corsaro, 2011, p.13). Nesse sentido, os achados de Abramowicz e Oliveira (2010) apontam a criança enquanto ator social, tendo como uma de suas características a construção e fortalecimento identitário, histórico, cultural e social. Portanto, a infância não deve ser pensada sob viés universalista, mas sim compreendida em sua diversidade e altivez no processo de participação e socialização cotidiana:

Ao trazer a criança como protagonista e ator social, a Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de relações horizontais e escuta peculiar, respeito a sua subjetividade e experiências significativas por meio de diálogos, roda de conversa, brincadeiras e interações coletivas com outras crianças para compreensão do respeito às diferenças e formas de apreender o mundo (Abramowicz; Oliveira, 2010; Corsaro, 2011, p. 16).

Ora, sabendo que as definições da infância são construídas historicamente e ressignificadas ao longo do tempo, portanto, pode-se refletir que, há cinco séculos passados, crianças nascidas pardas e/ou negras eram usurpadas do direito de serem crianças, pois já nasciam na condição de escravizadas. No contexto contemporâneo de uma sociedade que normatiza o racismo nos âmbitos estrutural e institucional⁴⁶, crianças afrodescendentes são facilmente invisibilizadas, recebem tratamento excludente e discriminatório que mitiga possibilidades de desenvolvimento integral e, desde muito cedo, seus valores culturais e

⁴⁵ A Sociologia da infância, sob perspectiva inerdisciplinar no campo social, é uma abordagem disciplinar sobre os estudos sociais da criança e da infância, surgida na década de 80 e tem como fundamentação compreender a complexidade e ambiguidade da infância na qualidade de fenômeno contemporâneo e de construção social como seres que experimentam o mundo em fase de formação, incompletude e dependência (Corsaro, 2011).

⁴⁶ Ancoro-me na definição de racismo estrutural, indexado por Cashmore (2000, p. 461) como racismo institucional (2000, p. 460): “ perspectiva ideológica composta por um conjunto de crenças em que determinada raça define a cultura, assumindo posição estruturante em detrimento de grupos minoritários, imputando-lhes valores negativos que justifiquem o tratamento desigual na sociedade”. Para Almeida (2018, p. 37) o racismo estrutural transcende a ação individual, se tornando elemento constitutivo de uma coletividade inserida na sociedade, dessa forma, grupos agem sobre grupos minoritários. As instituições inseridas numa estrutura social reproduzem posicionamentos racistas de grupos e/ou indivíduos que reproduzem práticas racistas. A escola é um espaço estrutural em que o racismo se institucionaliza através da reprodução de conflitos raciais como xingamentos, ofensas e invisibilidade aos grupos sociais categorizados como racialmente inferiores.

identitários são desrespeitados e/ou desvalorizados em todas as instâncias sociais ao qual tem acesso, incluindo o espaço escolar. O Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, em publicação sobre a violência contra a criança e o adolescente⁴⁷ aponta que notícias envolvendo crianças negras em situações de extrema violência como assassinato e/ou crimes brutais, violência sexual, violência doméstica e/ou situação de abandono, exploração do trabalho infantil, agressão física e/ou maltratos causam impacto e/ou indignação até o limiar da faixa etária dos seis anos. Após essa idade, “a condição racializada da criança parda e/ou negra traz a *perda da imagem da infância produtora de futuro*”, portanto, determinadas situações são facilmente naturalizadas pela estrutura social, evidenciando explicações ideologizantes para as dimensões socioculturais e simbólicas de não comoção (UNICEF, 2006, p. 35, grifo do autor).

Ressalto o espaço educacional onde leciono enquanto local assumidamente periférico. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA (Brasil, 2021, p. 218) o uso deste termo refere-se a “territórios pauperizados, desequipados e distante do centro urbano”. A expressão surgiu no século XIX, após urbanização das cidades entre as décadas de 1940 a 1950. A cidade é representada como espaço de poder, a periferia como espaço subalterno: neste local operam as opressões, violências, vulnerabilizações e distinções sociorraciais, apresentando como principal característica “instabilização das condições de vida nas dimensões renda e pobreza da maior parte das moradores”. Intitulado, também como *aglomerados subnormais* apresentam problemas de falta de segurança, saneamento básico, nenhuma política pública e alto índice de criminalidade, numa esfera restrita de direitos (Brasil, 2021, grifo da autora).

Este espaço periférico, quase na sua totalidade, são compostos por alunos pardos e negros. Portanto, legítimo a identidade e característica desse contexto territorial, bem como os fatores identitários constituintes das crianças e jovens no cotidiano do espaço escolar. Respaldo-me na afirmação de Garcia (2004; 2006) quando evidencia a escola como agência propulsora em desenvolver os conhecimentos trazidos pelos alunos das camadas populares, a fim de reduzir desigualdades e mecanismos que dificultem o desenvolvimento de suas potencialidades. Portanto, se fez necessário pensar em narrativas que evidenciem valores e comportamentos

⁴⁷ UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a infância. **Direitos negados: a violência contra a criança e o adolescente no Brasil** (coord. Helena Oliveira). 2. ed. Brasília: UNICEF, 2006. A publicação objetiva-se ao enfrentamento do problema da violência infantil e juvenil pela sociedade civil e representantes do governo através do amplo debate.

cotidianos, familiares, artísticos, culturais e sociais que entrelace o imaginário dos livros com a realidade de crianças e jovens, tomando como verdade o que Todorov (2009, p. 77) expressara: “[...] a literatura aspira compreender a experiência humana”.

No exercício da reflexividade docente, assumo o ponto de vista que, desde muito cedo, as crianças devam ter acesso ao conhecimento em sua trajetória educativa para dar sentido a vida, desde as coisas mais simples às mais complexas e, assim, as experiências são vivenciadas e compreendidas, enquanto condição humana. A partir dessa perspectiva, acredito que a escola deva ser a mola propulsora para a releitura e ressignificação da diversidade e questões étnico-raciais estabelecidas como base para a construção identitária, buscando o pertencimento, orgulho racial e equidade de oportunidades com vistas à minimizar as desvantagens entre crianças e jovens negros e não-negros. Meszaros (2008) defende que todo professor deveria ser um agente emancipador que possibilite crianças e jovens a estabelecerem projetos de vida, pois o ser humano deve ser o elemento imprescindível da sociedade e a educação entendida para além do campo pedagógico, mas para o mundo.

Fairclough (2001) explicita que o discurso é um instrumento ao qual mediamos nossa ação no mundo por meio de enunciados, a fim de que nos tornemos compreendido por nossos pares. O desejo em atuar político-pedagógicamente enquanto professora comprometida com a pauta étnico-racial é uma forma de contradiscurso, reexistência e ativismo no enfrentamento da discriminação no ambiente escolar e outros espaços sociais. O direito a alteridade é uma luta sociopolítica. Nesta perspectiva, as inquietações pessoais e pedagógicas que atravessam minha caminhada enquanto professora se debruçam sobre o estudo das relações étnico-raciais na educação básica, no entendimento de que não se pode homogeneizar a concepção de direitos humanos sem perceber quais grupos sociais são os considerados como inumanos pela elite hegemônica. Com o desmantelamento das políticas públicas afirmativas no desgoverno Bolsonaro, a população negra vinha sendo a mais afetada na supressão de direitos garantidos por lei, bem como pelos constantes ataques discriminatórios e racistas veiculados pela mídia por indivíduos encorajados a propagar discursos de ódio, confrontando a constituição federal (Gomes, 2017).

Para Gatti (2011) as demandas contemporâneas da sociedade reivindicam às escolas mudanças de valores e atitudes nas questões que envolvam a negritude, conflitos discriminatórios e combate ao racismo. É necessário destacar o entendimento de que há barreiras impeditivas raciais circunscrevendo, por mais de cinco décadas, a melhoria dos

percentuais educacionais de crianças negras nos seus diagnósticos de aprendizagem. Munanga (2003; 2008) explana que seria necessário que crianças brancas permanecessem estagnadas por trinta e dois anos até que crianças negras conquistassem os resultados obtidos nas avaliações de larga escala e equiparassem condições de acesso e permanência escolar.

Assim, após obrigatoriedade de implementar práticas pedagógicas que restaurem, legitimem e enalteçam a participação africana na construção do conhecimento em suas diversas áreas, se faz primordial a reflexão aprofundada sobre o reconhecimento da diversidade de experiências étnico-raciais, a fim de garantir condições mais equânimes de acesso, permanência e desempenho de crianças pardas e negras no progresso educacional:

[...] É preciso considerar a necessidade de desnaturalizar [...] a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola [...] é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos (Brasil, 2018, p.59 -60).

Na sociedade, em geral, os parâmetros de representações sobre a autoidentificação racial se enquadram sob nuances da coloração da pele como branca, clara, morena, marrom escuro, preto, cor de pele etc, em decorrência da limitada compreensão do espectro das categorias étnico-raciais existentes no país. Bernd (1992) salienta que o processo de construção identitária consiste em tornar positivo elementos físicos (cabelo, tom da pele, traços fenotípicos), assim como aspectos históricos e culturais, portanto, a literatura cumpre papel punjante e de resistência no sentido de reconstruir uma imagem positiva para o negro, restituída pelo poder da linguagem.

Segundo Gomes (2011) e Munanga (2019), para conceber questões identitárias advindas por uma criança é imprescindível que se autoperceba na interação social com o outro e sobre si, estabelecidas no decorrer da vida. A identificação se efetiva nas práticas linguísticas, festivas, alimentares e tradições populares que marcam sua condição na sociedade:

[...] A identidade étnica de um indivíduo se dá através de complexos fatores culturais, históricos, linguísticos, psicológicos e ideológicos, não apenas baseando-se na tonalidade da pele e fatores morfológicos; ainda que o corpo se conceba como concretude de todos os aspectos identitários (Munanga, 2020).

Desta forma, para fortalecer a construção identitária negra nos anos iniciais de ensino é necessário compreender o impacto da branquitude como matriz de referência e a centralidade de um currículo escolar etnocêntrico causam representações negativas, sentimento de inferioridade e apagamento das dimensões históricas e culturais de divergentes grupos étnicos para crianças e jovens pardos e negros. Conforme afirma Santos (2006, p. 121): “como negar a descendência africana num espaço onde se situam, majoritariamente, esses sujeitos?” Portanto, a escola deve ressignificar-se, apreender a singularidade e alteridade alheia e estimular a ruptura de valores ideológicos enraizados no cotidiano escolar, compreendendo a criança e jovem negra como presença, suplantando condições excludente e de violência vividas ao longo dos séculos (Santos, 2006).

[...] a escola deve superar a visão monocultural de uma única raiz étnico-racial e se tornar porta de acesso ao conhecimento de diferentes grupos étnicos-raciais e, sobretudo, perceber vozes e imagens excluídas do currículo escolar por serem culturalmente desvalorizados, como os povos da diáspora africana [...] (Silva, 2007, p. 501).

Portanto, acredito que ações pedagógicas que envolvem a Literatura infantil e juvenil Negro-brasileira criam possibilidades inovadoras para promover construção identitária e potencial crítico para crianças e jovens. Quando um aluno lê uma obra literária ele tem a possibilidade de pensar, questionar, se inquietar, formar opinião e opinar criticamente. Quando estabelecida sob perspectiva da rotina de vida, costumes e tradições dessas crianças e jovens, reafirma o compromisso de se sentirem respeitados, valorizados e representados. A opção pela Literatura Negro-Brasileira tem alinhamento com a perspectiva de Cuti (2010) ao destacar a sucessão de conquistas e mobilizações do Movimento Negro em designar o vocábulo no comprometimento da luta e combate ao racismo e de manifestação reivindicatória da população negra que nasce fora da África e partilha experiências no Brasil:

A palavra *negro* lembra a existência daqueles que perderam a identidade original e construíram outra, na luta por reivindicação [...] o termo utilizado reporta-se para a *cor do texto* como também para a *pele do escritor*, ambicionando impregnar-se do sentido da luta da população negra brasileira e do assumir-se negro, identificar-se negro, gostar-se negro e declarar sim a alteridade da vida (Cuti, 2010, p. 39-41, grifo do autor).

A humanidade nasceu na África. Semanticamente, *negro* diz de pronto sobre o fenótipo: pele escura, cabelo crespo, nariz largo e lábios carnudos e história social. Palavras iniciadas pelo prefixo “afro” não representam em sua semântica a pessoa humana como ocorre com a palavra negro [...] no *afro*, o

fenótipo negro se dilui. É por isso que o jogo semântico-ideológico tem se estabelecido e o sutil combate à palavra *negro* vem se operando, pois ela não encobre o racismo, além disso lembra reivindicação antirracista. (Cuti, 2010, p.03-10, grifo do autor).

E a palavra *negro* nisso tudo? Não se trata de mera escolha gratuita de palavra [...] Naquele momento (e ainda hoje) foi escolhida a palavra *negro* porque ela é a única do léxico que, ao ser empregada para caracterizar organização humana, não isenta o racismo [...] A palavra *negro*, ao traduzir o humano, existencializa-o, demonstra que os indivíduos e grupos se fazem na prática social [...] Portanto, se a palavra lembra e faz lembrar questões que a sociedade brasileira precisa superar, então é ela, a palavra *negro*, que precisamos empregar. Se ela amedronta, pela sua semântica crispada, ela, pela sua verdade existencial, apazigua (Cuti, 2010, p.08-15, grifo do autor).

Sobre a Literatura Negro-brasileira Cuti (2020) aponta:

“Nomear é privilégio de quem detém o poder. Quando conceituamos, estamos redirecionando o pensamento para que considere aspectos que foram negligenciados ao longo do tempo histórico e cultural. A expressão *negro-brasileiro* traz o sentido de evitar o culturalismo que, desde Gilberto Freyre, tenta domesticar mentalmente a intelectualidade negra, tomando a África como referência obrigatória que anula a brasilidade negra e seu propósito transformador que nos remete aos quilombos e que, no pós-abolição e no início do século XX, foi encontrando na palavra “negro” o seu mote identitário (Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro, Movimento Negro, Dia Nacional da Consciência Negra etc.) (Cuti, 2020, s.p., grifo do autor).

Na perspectiva de Cagneti e Silva (2013) a Literatura Infantil e Juvenil Negro-brasileira tem como signo a presença da africanidade, impregnada do legado cultural negro, expresso por valores e linguagem da ancestralidade memorialística, ressignificada por uma nova roupagem que traz o negro para o efetivo protagonismo e arte literária consolidadora à cultura africana e afro-brasileira no tocante aos seus aspectos legais e educacionais. Debus (2017) descreve a Literatura Infantil e Juvenil Negro-brasileira contemporânea como aquela que proporciona o desenvolvimento, assunção e exaltação multiétnica, desconstruindo preconceito e intolerância por meio da projeção e tematização africana com inserção do enunciador negro, consciente de sua ancestralidade.

Zilá Bernd (1988), pesquisadora que desde a década de 80 se debruça sobre os estudos com ênfase em Literatura Negra e Negritude, define a Literatura Negro-brasileira enquanto representatividade literária de afirmação étnica e identidade cultural:

A Literatura Negro-brasileira, enquanto representação poética negra é manifestada por um *eu* enunciador negro, legitimada enquanto produção

literária que a particulariza e lhe dá aspectos singulares [...] o conceito desta literatura não se amarra a cor da pele nem a temática utilizada, mas em resgatar a memória ancestral africana, conquistando novas formas de expressar e representar um grupo oprimido por tão longo tempo (Bernd, 1988, p. 21-29).

Com base nessa compreensão, Bernd (1992) destaca que a Literatura Negro-brasileira é legitimada pela especificidade do Movimento da Negritude, conscientização do homem negro em relação a sua matriz cultural e na assunção de um espaço reivindicatório para recuperação de uma identidade sufocada por um sistema escravagista ao longo dos séculos. A autora salienta que o enunciador assume sua condição negra enquanto sujeito de uma cultura legítima que busca a própria existência, descontinuando qualquer possibilidade de apagamento, enquanto forma de reexistência e de reencontro com suas origens (Bernd, 1992).

É importante destacar concepções trazidas por alguns dos principais teóricos brasileiros que se debruçam sobre a Negritude, enquanto movimento político-ideológico. O antropólogo e professor Kabenguelê Munanga aponta que, para entender a negritude é preciso situá-la dentro de um movimento histórico de tomada de consciência, afirmação e reabilitação da cultura e valores civilizatórios intencionalmente desmantelados (Munanga, 2020). Nesse sentido, Munanga (2020) aponta que a Negritude colide com qualquer possibilidade de exclusão e supressão do exercício pleno de cidadania nos critérios identitários, culturais, linguísticos e religiosos, reabilitando, positivamente, valores civilizatórios das contribuições culturais negras, respeito a dignidade humana e respeito às diferenças étnicas-culturais:

O negro reconquista a si mesmo e essa condição introjeta-lhe dignidade [...] ao aceitar-se, afirma-se cultural-moral-físico e psicologicamente, permitindo lutar pela emancipação e identidade cultural, restituindo-lhe o orgulho pela África e pela sua ancestralidade, afirmando todos os valores culturais, de forma plena (Munanga, 2020, p. 51)

Incluem-se na discussão os apontamentos da psicóloga e pesquisadora Elisa Larkin Nascimento sobre Negritude, definido como um "movimento que reivindicou reconhecimento dos valores civilizatórios da herança africana e da personalidade afrodescendente com vistas à recuperação da autoestima e defesa da identidade própria", legitimados por seus valores humanos e culturais (Nascimento, 2003, p. 313). No Brasil, o movimento da Negritude incentivou uma vasta produção literária associada a abordagem afrocentrada numa tomada de consciência identitária do homem negro enquanto agência: "o homem se torna a metáfora da

localização, sendo ele o próprio agente do espaço e do tempo na elaboração positiva de sua origem africana” (Nascimento, 2003, p.319).

Destaco as observações da pesquisadora Zilá Bernd (1988) em sua obra *O que é Negritude*, produzido no final da década de 80. Para Bernd (1988) a Negritude é um movimento político, social e literário de tomada de conscientização da condição de ser negro no Brasil, apresentando um conjunto de valores civilizatórios africanos de consciência e reivindicação, revalorização cultural da ancestralidade africana e estabelecer autoimagem positiva a partir do aprimoramento cultural, posicionando a literatura como território ideal para restauração (Bernd, 1988).

Segundo os apontamentos de Bernd (1980), Nascimento (2003), Cuti (2010), Moore (2010) e Munanga (2020) é possível compreender historicamente a Negritude como um movimento de luta social, política, psicológica e cultural de descolonização, luta contra o racismo e de oposição a padronização imposta pelos valores civilizatórios de uma suposta superioridade dos povos europeus e seu desprezo à população e território negros, com base na ideologia da inferioridade racial dos povos oriundos do continente africano. De acordo com Moore (2010, grifos do autor) o termo *Négritude*, originalmente francês, foi cunhado da construção poética *Cahier d'un retour au pays natal*⁴⁸ (1939):

*Ma négritude n'est pas une pierre, sa surdit   ru  e contre la clameur du jour
ma négritude n'est pas une taie d'eau morte sur l'  il mort de la terre
ma négritude n'est ni une tour ni une cathédrale*⁴⁹ (C  saire, 1939)

O poema, escrito por Aim   Cesaire, um jovem martiniqu  s expoente da literatura de raiz africana, se caracterizou pelo processo contínuo de afirmação identitária negra:

A Negritude enquanto movimento de luta, tinha como objetivo a afirmação e reabilitação da identidade cultural e personalidade da população negra e a condição de ser negro, como fonte de orgulho [...] Os fatores históricos e culturais se tornam alicerces para reconquista social e emancipação contra toda forma de opressão, busca por reconquistas e reconhecimento civilizatório da comunidade negra em todo o mundo (Moore, 2010; Munanga, 2020; Nascimento, 2003).

⁴⁸ CESAIRE, A. *Cahiers d'un retour au pays natal*. Paris: Volont  s, 1939. Nossa tradução: Diário de um retorno ao lar.

⁴⁹ Nossa tradução: Minha negritude não    uma pedra, surdez arremesada contra o clamor do dia / Minha negritude não    uma mancha de água morta/ sobre o olho morto da terra/ Minha negritude não    uma torre ou catedral.

No Brasil, o movimento da Negritude se organizou a partir da década de 40, através das ações do engajamento político do Teatro Experimental do Negro – TEN, projeto de dramaturgia com recorte para a temática racial voltado para a educação e arte, assim como valorização da população negra brasileira, capitaneado por Abdias Nascimento (1914-2011), intelectual engajado do Movimento Negro no país e expressivo protagonismo cultural e político das comunidades negra e afro-brasileira (Munanga, 2020; Nascimento, 2003). Como expoente da dramaturgia e Literatura Negra, Nascimento (2003) e Munanga (2020) ressaltam que Abdias Nascimento produziu um vasto material literário que refletia os ideais do movimento da Negritude, retratando temas experiências da vida do homem negro, em sua mais profunda dramaticidade, difusão da cultura afro-brasileira enquanto expressão artística de qualidade, criatividade e originalidade que resgata o legado cultural e humano afrodescendente da diápora africana enquanto agência histórica.

À luz dos pressupostos teóricos de Cuti (2010) o *corpus* literário Negro-brasileiro tem a possibilidade de se distanciar do mutismo hegemônico para intercambiar arquétipos e novos pontos de vista estético e ideológico, pois numa sociedade plural como a nossa, a literatura é poder, manifestada no contrassenso das ideias e aspiração para um novo pensar e agir do fazer humano por meio de um ato comunicativo entre autor e leitor, capaz de promover nos leitores conscientização crítica, formulação de pontos de vista e perspectivas para formulação de novas histórias e saberes sobre a vida. A identidade cultural da Literatura Negro-brasileira se dá pela motivação de reverenciar manifestações inspiradas no continente africano e instauradas no Brasil como forma genuína de expressão artística que qualifica os atributos físicos e culturais da população negro-brasileira (Cuti, 2010).

Sintonizada com estes pressupostos, apreendo a necessidade da valorização da negritude e das matrizes africanas serem verdadeiramente afirmadas, pois, segundo Nascimento (2003, p.209) a identidade se localiza na sua centralidade enquanto “agência histórica”. Para Asante (2009, p.48) a definição de agência é o “sujeito que age no mundo em torno dos seus interesses pessoais com total independência e em posição de destaque”. A agência se reporta a um local psicológico, cultural, histórico, centrada na própria experiência humana que posiciona a matriz africana em local de destaque, valorizando as matrizes etnoraciais e afirmando as qualidades da negritude, pois, durante muito tempo, a população negra foi forçada a construir

referenciais identitários em torno de padronizações e matrizes branco-europeus (Asante, 2009, Nascimento, 2003).

Em suma, a agência se torna condição indispensável para a construção identitária negra. Segundo os estudos de Nascimento (2003) no cotidiano escolar a criança negra deve ser compreendida enquanto sujeito agência em sua constituição étnica-identitária enquanto cultura nacional advinda da produção africana que nasceu no contexto brasileiro. À vista dessas afirmações, se faz necessário compreender que as experiências das crianças e jovens que chegam à escola foram construídas em seus aspectos cognitivos, culturais, sociais, históricos e psicoemocionais e, portanto, devem ser contempladas e igualmente valorizadas quanto outras diversidades culturais de experiências por aqueles que participam do cotidiano escolar como constituintes da alteridade.

Com base nessa compreensão, para que a escola se torne mais plural e acolhedora se torna necessário que crianças e jovens se sintam valorizados neste espaço social enquanto encontro de culturas diversas. Como professora, acredito que os vínculos e processos de aprendizagem que estabelecemos num grupo se dão por elementos que se conectam, portanto não há como pensar na coletividade sem a presença da diversidade de pertencimentos étnico-raciais. O respeito e o acolhimento às diferenças se tornam elementos potencializadores que nos colocam em lugar de agência. A responsabilidade com a formação de crianças e jovens mais conscientes, críticos e preparados racialmente, encorajados por estar instrumentalizados e compreenderem que indivíduos negros e brancos não convivem de forma harmônica e democrática em nossa sociedade porque as tensões e conflitos são permanentes e não se findam.

Nessa perspectiva, por fim, mediante todas as premissas abordadas e apresentadas neste capítulo, a contribuição desta pesquisa é a inserção dos princípios da Lei 10639/03 nas atividades pedagógicas e transformação da cultura da sala de aula de forma natural, orgânica e genuína, a fim de que meus alunos consigam apreender que o tema do letramento e das relações étnico-raciais farão parte de seus cotidianos. Dito isto, defino-me como uma professora que combate o racismo e não uma professora antirracista, pois a utilização do segundo vocábulo soa um tanto polissêmico, possibilitando abstração de significados ambíguos e prováveis ruídos que não evidencie o desejado por mim na enunciação.

Explico-me: o termo *combate ao racismo* influencia e reflete, com mais proximidade, o enquadramento analítico que justifica o ponto de vista segundo o qual compreendo o fenômeno do racismo, construído no passado e que se perpetua quatro séculos após o

abolicionismo. Quatrocentos anos depois, o sujeito negro, já liberto, continua a viver sem garantias ou assistência e se vê tendo que competir igualmente e tentar alcançar um patamar que o integre a uma sociedade que não vislumbra vivências mais equânimes entre negros e brancos. Nas dinâmicas sociais, o negro ainda se vê correlacionado a estereótipos e preconceitos que reproduzem violências simbólicas que dificultam possibilidades de melhoria de vida e dignidade humana.

Portanto, a terminologia adotada *combate ao racismo* evidencia que o conflito se perpetua e, como fenômeno socio-histórico-ideológico, está impregnado de comportamentos manifestados, consolidados e naturalizados por atitudes preconceituosas, discriminatórias e estereotipadas que classificam e hierarquizam social e racialmente a população negra. Há de convir que combater algo que está consolidado na sociedade brasileira por tanto tempo necessita de “posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial, com a compreensão e ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais” (GOMES, 2009, p. 22) e sobretudo, um novo olhar sobre a população negra, ruptura de paradigmas eurocêntricos e letrar racial e criticamente crianças e jovens para que sintam orgulho de sua constituição étnica-racial.

7. DIFUSÃO DA LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

As atividades integrantes neste projeto interventivo ocorre na dimensão de uma prática pedagógica inovadora no cotidiano escolar, pressupondo uma metodologia que transpasse aspectos tradicionais e/ou rotineiros comumente subsidiados na ação tecida pedagogicamente. Para tanto, situo as atividades previstas neste projeto por assumir caráter inovador e interdisciplinar, com perspectiva sociointeracionista e construção do conhecimento de forma não-linear e não-hierarquizada: alunos e professora são protagonistas, estabelecem uma prática dialógica, reflexiva e colaborativa através das diferenças, com caráter lúdico, crítico e prazeroso.

Nesse sentido, a proposta tem como princípio estabelecer laços de sociabilidade entre os alunos da turma e professora na sala de aula, exercendo protagonismo, fomentando o diálogo e discussões acerca das vivências e realidade social que os cercam e, na condição de professora-pesquisadora, (re) aproximar teoria e prática, tendo o cenário da sala que leciono como espaço privilegiado para produzir conhecimento por meio da pesquisa e reflexão sobre a própria prática.

As reflexões de Moura e Lima (2014) e Warschauer (2017) apontam a roda de conversa como premissa à dialogicidade, curiosidade e criticidade, num espaço de exercício democrático de permuta de ideias, conhecimento, reflexividade e respeito a singularidade com vistas ao atendimento de uma expectativa educacional. A prática pedagógica não se restringe (apenas) ao caráter instrucional ou produção de saber escolar. Envolve a expansão da formação do aluno por meio de múltiplas dimensões como o estabelecimento de relações humanas mais dialéticas e construção do novo. Pelo fato da escola não possuir biblioteca e a sala de leitura encontrar-se desativada, a roda de conversa aconteceu na sala de aula convencional, com adaptação do espaço com alguns recursos necessários⁵⁰ para possibilitar a execução da atividade pedagógica.

Na etapa da qualificação deste memorial, que ocorreu no mês de maio de 2023, encontrava-me na etapa da análise dos livros literários pré-selecionados que fariam parte do acervo deste projeto. A seleção dos títulos literários seguiram critérios metodológicos,

⁵⁰ A sala foi adaptada para a Roda de conversa com a retirada das carteiras e formação de um círculo, utilização da caixa de som bluetooth, microfone e laptop para exibição de vídeo durante a atividade.

entretanto é importante ressaltar que o principal aporte teórico foram as publicações disponibilizadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE (BRASIL, 1997), PNBE - Literário (BRASIL, 2008) e o Programa Patrimônio e Leitura: Catálogo comentado de Literatura Infanto-Juvenil, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) (Brasil, 2007).

O Programa PNBE teve como objetivo democratizar a leitura literária infantil e juvenil nas escolas da educação básica por meio da distribuição de um diversificado acervo literário, “inserindo crianças e jovens nas narrativas de encantamento, desenvolvimento do imaginário infantil e participação ativa da cultura letrada” (BRASIL, 2007, p.04). Já o Programa Patrimônio e Leitura do Iphan, sob coordenação do Programa de Alfabetização e Leitura da Faculdade de Educação e do Curso de Literatura Infanto-Juvenil do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense é um instrumento de cunho educativo e apoio para educadores para instigar a formação de leitores a partir de temas como memória, identidade, história, modos de fazer e criar e saberes tradicionais, com a premissa de que “o fenômeno da leitura é a base de todo processo de produção e apropriação do conhecimento” (Brasil, 2007, p.10).

Nesta etapa, foi importante compreender quais os critérios elegíveis para compor o acervo de um projeto literário. Com base nessa premissa, tomei como referência o PNBE, que conta com a participação do Grupo de Pesquisa em Letramento Literário – GPELL pertencente ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale, Universidade Federal de Minas Gerais, com pesquisadoras que se debruçam sobre os estudos da alfabetização e letramento como Magda Soares, Aparecida Paiva, Graça Paulino, Maria do Rosário Mortatti, Zélia Versiani, dentre outras. Na pesquisa, a definição dos critérios de inclusão e exclusão é uma diretriz protocolar imprescindível para elaborar protocolos com qualidade e rigor na seleção dos livros que compõem o acervo literário e justificar aqueles suprimidos.

Como não há possibilidade de incluir a totalidade dos livros literários pré-selecionados, a condução de uma avaliação mais cautelosa e transparente, elaborada através dos critérios de inclusão e exclusão determinaram a confiabilidade adotada nesta pesquisa para a tomada de decisões que justificam os livros inseridos e suprimidos, documentados na tabela em apêndice deste projeto. Como parâmetros elementais na seleção inicial dos livros literários, temos: a) população-alvo (crianças e adolescentes); b) idioma de publicação (língua portuguesa)

e c) comercialização em formato físico, independente do ano publicado e mais outras cinco categorias (figura 21).

Figura 21 – Definição dos critérios metodológicos de inclusão e exclusão



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2023) com base no Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE (Brasil, 1997), PNBE - Literário (Brasil, 2008) e Programa Patrimônio e Leitura: Catálogo comentado de Literatura Infanto-Juvenil, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) (Brasil, 2007) com auxílio da Plataforma Canva educador.

Dito isto, uma análise criteriosa da qualidade das obras literárias selecionadas para esta pesquisa foram estabelecidas com base em alguns dos critérios de inclusão e exclusão concebidos no Programa PNBE. Dentre alguns estabelecidos para a pesquisa, explicito: 1) *pertinência ao objetivo principal proposto e a questão norteadora da investigação*; 2) *produção estética e composição textual literária escrita em prosa e/ou prosa e verso*: por auxiliar o desenvolvimento da recepção estética e percepção literária (Brasil, 2008, p. 13). Dito isto, excluíram-se os livros escritos apenas em versos; 3) *qualidade gráfica e características artísticas da ilustração*: a editoração gráfica estabelece uma relação de interdependência entre

texto e imagens, auxilia o leitor na construção de um panorama investigativo, são ricos de significados e fundamentais para a adesão à história. Isso posto, as ilustrações dialogam com o verbal, convidam o leitor para uma experiência híbrida entre o visual e o verbal, ambos apresentam-se de maneira criativa e interagem, auxiliando na construção de sentido. Pelas imagens, jovens leitores concretizam o que está sendo lido, estabelecem aptidões para formular juízo estético para apreender, comparar e interpretar (Ramos, 2020). Portanto, excluam-se livros pouco ou unicamente ilustrados. 4) *Temática*: adequação ao trato positivo do tema; educação das relações étnico-raciais; reconhecimento dos valores civilizatórios, elementos constitutivos da ancestralidade e da cosmovisão africana; valorização da diversidade, da história da cultura negra e do negro com toda dignidade que lhe é devida. (Brasil, 2010, p. 54). Dessa maneira, excluam-se os livros não enquadrados nesta temática.

Quanto a categoria escritores, definiu-se: 5) *Autoria*: refere-se ao autor e/ou escritor que produz o livro literário. A categoria coaduna com a perspectiva aplicada por Cuti (2011), e Debus (2017)⁵¹ em relação aos escritores que produzem livros infantis e juvenis: 5.1) *autores africanos de língua portuguesa*; 5.2) *autores africanos de diferentes línguas*; 5.3) *autores autoidentificados racialmente negro e/ou pardo*. As três primeiras categorias de escritores (re) afirmam-se racialmente e assumem aspectos da cosmovisão africana, com alusão à vida e disputas enfrentadas pelo indivíduo, manifestam-se contra a ideologia do silenciamento, comunicando-se com o leitor pelo movimento da verossimilhança da subjetividade negra (Cuti, 2011); e 5.4) *autores não autoidentificados racialmente negro e/ou pardo*, entretanto *tematizam a cosmovisão africana e/ou negro-brasileira*⁵².

Na criação literária, esses autores não se colocam no lugar do negro, não utilizam dimensões estereotípicas para descrever personagens negros, não sustentam uma perspectiva ideológica da visão positivista da mestiçagem e não omitem elementos dispersos ou conflitivos da realidade brasileira. As temáticas retratam, para além da cultura negra, questões de sociabilidade, associativismo e modos de vida como um mecanismo de manutenção discursiva de pautas identitárias e de construção de protagonismos individuais e/ou coletivos da comunidade negra (figura 22) (Cuti, 2011).

⁵¹ *A temática da cultura afro-brasileira na literatura para jovens e crianças* (DEBUS, 2017, p.26).

⁵² A inserção dos escritores/escritas nessa categoria se deu após validação das respostas obtidas pela pesquisadora na referida questão, realizada por meio de entrevista por *e-mail*: “como o escritor/escritora se identifica em relação ao pertencimento raça/cor”.

Figura 22 – Categoria analítica Autoria: autores e autoras de livros infantil e juvenil



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2023) com base em Cuti (2011), Duarte (2011) e Debus (2017) com auxílio da Plataforma Canva educador.

Para compor o acervo, buscou-se o catálogo literário infantil e juvenil produzido pelo mercado editorial brasileiro com livros literários alinhados aos critérios de inclusão/exclusão da pesquisa, qualidade literária e adequados às especificidades do público leitor. Nesta etapa, o porte, popularidade, longevidade, abrangência e/ou influência da editora não assumiram relevância para a seleção, pois o caráter inovador de uma empresa não tem ligação com a saúde financeira, faturamento, reconhecimento ou tempo de atuação no mercado. Portanto, o parâmetro estabelecido é um produto editorial alusivo à qualidade autoral e gráfica referentes ao universo infantil e juvenil.

Para identificar as editoras, recorri ao portal eletrônico da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ, órgão especializado no mercado editorial no país destinado à infância e à juventude, eventos literários, lançamento de livros e entrevistas, fundado no ano de 1968 e

o Instituto Pró-Livro – IPL, uma organização da sociedade civil de interesse público - OSCIP, criada em 2001 com objetivo promover práticas de leitura e fomentar a leitura ao redor do país, responsável pela publicação da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada bianualmente desde o ano de 2008, com objetivo de investigar o comportamento do leitor brasileiro.

Dos cento e trinta livros (130) catalogados de vinte e quatro (24) empresas do mercado editorial, cento e oito (108) foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão da pesquisa. Vinte e dois livros (22) selecionados pelos critérios de inclusão, estabelecidos por parâmetros definidos na tabela disponibilizada no apêndice desta pesquisa. O processo de busca e avaliação selecionou vinte e duas (22) obras literárias infantil e juvenil através de catálogos de livros literários destinados a esta categoria, por empresas editoriais brasileiras para estabelecer os critérios de inclusão e exclusão.

Como critérios de inclusão, utilizei como parâmetro as definições de seleção bibliográficas propostas por Cagneti e Silva (2013), Colomer (2003), Debus (2010; 2017), Negrão e Pinto (1990), assim como orientações dos documentos protocolares Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Brasil (BRASIL, 2004) e Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2010). Os critérios para a inclusão dos vinte e dois títulos literários se deu pelo quantitativo de itens mais pontuados, seguindo os critérios pré-estabelecidos na tabela que se encontra no apêndice deste documento.

A seguir, listo as editoras selecionadas e o quantitativo de livros literários catalogados e quantitativo dos incluídos, conforme figura 23:

Figura 23 – Mercado editorial literário infantil e juvenil: editoras participantes

MERCADO EDITORIAL LITERÁRIO INFANTIL E JUVENIL



*Listagem das Editoras com livros participantes
critérios de inclusão x exclusão*



<p>34</p> <p>Catalogados: 05 Incluído: Ø</p>	 <p>Catalogados: 05 Incluídos: 02</p>	 <p>Catalogados: 05 Incluído: Ø</p>	<p>autêntica</p> <p>Catalogados: 02 Incluído: Ø</p>	 <p>Catalogados: 02 Incluído: 01</p>	 <p>Catalogados: 02 Incluído: Ø</p>
<p>caróchinha</p> <p>Catalogados: 03 Incluído: Ø</p>	 <p>Catalogados: 15 Incluídos: 03</p>	 <p>Catalogados: 02 Incluído: 01</p>	 <p>Catalogados: 06 Incluído: 01</p>	 <p>Catalogados: 06 Incluído: 01</p>	 <p>Catalogados: 02 Incluídos: 01</p>
<p>kapulana editora</p> <p>Catalogados: 09 Incluídos: 02</p>	 <p>Catalogados: 09 Incluídos: 01</p>	 <p>Catalogados: 10 Incluído: 01</p>	 <p>Catalogados: 04 Incluído: Ø</p>	 <p>Catalogados: 10 Incluído: Ø</p>	 <p>Catalogados: 02 Incluído: Ø</p>
 <p>Catalogados: 01 Incluído: 01</p>	 <p>Catalogados: 27 Incluídos: 03</p>	 <p>Catalogado: 01 Incluído: 01</p>	 <p>Catalogados: 15 Incluído: 01</p>	 <p>Catalogados: 02 Incluído: Ø</p>	 <p>Catalogados: 10 Incluídos: 03</p>

Fonte: elaborada pela pesquisadora utilizando a logomarca das editoras participantes (2023).

A seleção dos títulos literários levou em consideração aspectos como o potencial literário para entreter o público destinado, capacidade de compreensão e apreensão de sentidos e ilustrações com valor estético que possibilitem a criança viver uma experiência frutiva. Estes aspectos corroboram com as ideias apresentadas por Colomer (2017) na avaliação de livros infantis e sua adequação à competência leitora, pois o texto deve ser tão interessante quanto a ilustração para assegurar a ideia de que vale a pena lê-lo; “a narrativa deve ofertar informações para que seduzam e instiguem a criança ao caminho da leitura e a tradição icônica possibilitar ao leitor conhecer um pouco mais sobre a história e auxiliar na construção de sentidos” (Colomer, 2017, p.270).

Dos vinte e dois livros incluídos nos critérios de inclusão, onze foram selecionados, de forma democrática, por todos os alunos. Por meio de uma votação, cada criança escolheu os livros que deseja ler. Dos vinte e dois livros literários selecionados pelos critérios de inclusão, os onze mais votados foram escolhidos, seguindo a ordem decrescente. Com a finalidade de fortalecer a leitura literária nos alunos, a escola se torna a força motriz para incentivar a leitura literária por meio do acervo disponibilizado, através da estante da leitura. Os vinte e dois livros selecionados para compor o acervo deste projeto estão dispostos nas figuras 24 a 28.

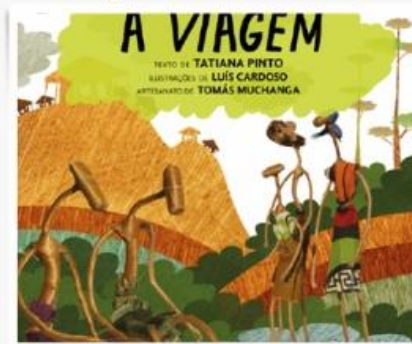
Figuras 24, 25, 26, 27 e 28 - Livros literários selecionados após critérios de inclusão

TÍTULOS LITERÁRIOS INFANTIL E JUVENIL

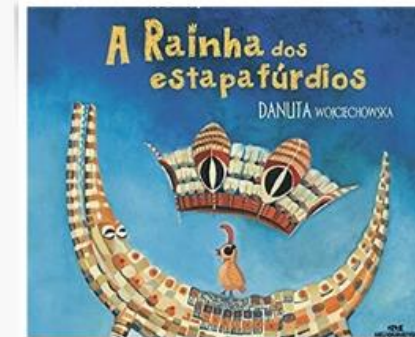
selecionados pelos critérios de inclusão



*As panquecas de
Mama Panya*
MARY CHAMBERLIM
EDITORA SM



A Viagem
TATIANA PINTO
EDITORA KAPULANA



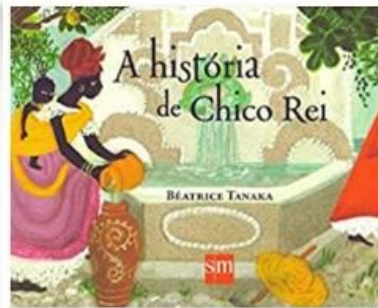
*A rainha dos
Estapafúrdios*
JOSÉ EDUARDO AGUALUSA
EDITORA MELHORAMENTOS



ABC do Continente Africano
ROGÉRIO ANDRADE BARBOSA
EDITORA SM

TÍTULOS LITERÁRIOS INFANTIL E JUVENIL

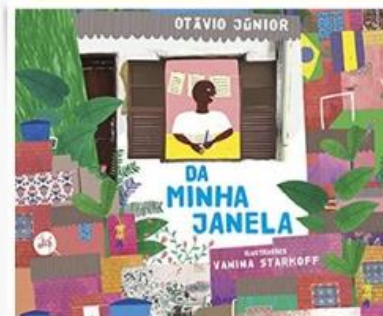
selecionados pelos critérios de inclusão



A história de Chico Rei
BEATRICE TANAKA
EDITORA SM



Batu, o filho do Rei
CELSO CISTO
EDITORA DCL



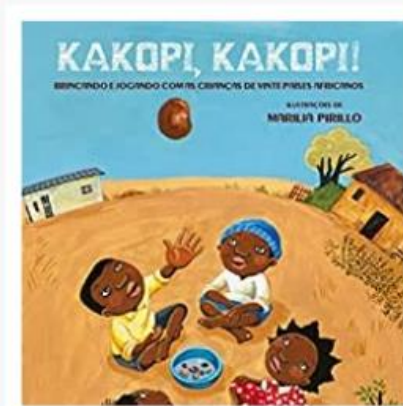
Da minha janela
OTÁVIO JÚNIOR
EDITORA CIA DAS LETRINHAS



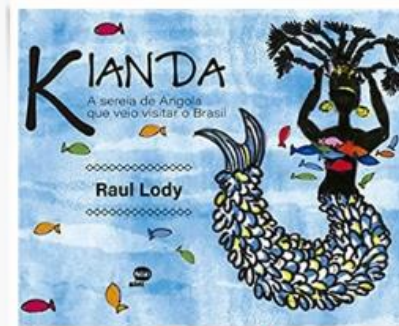
Caderno de rimas do João
LÁZARO RAMOS
EDITORA PALLAS MINI

TÍTULOS LITERÁRIOS INFANTIL E JUVENIL

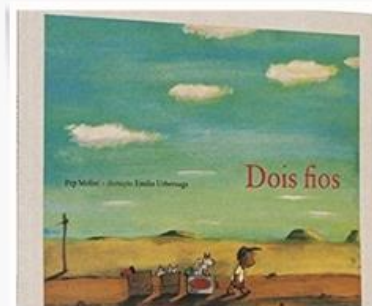
selecionados pelos critérios de inclusão



Kakopi, Kakopi
ROGÉRIO ANDRADE BARBOSA
EDITORA MELHORAMENTOS



Kianda
RAUL LODY
EDITORA PALLAS MINI



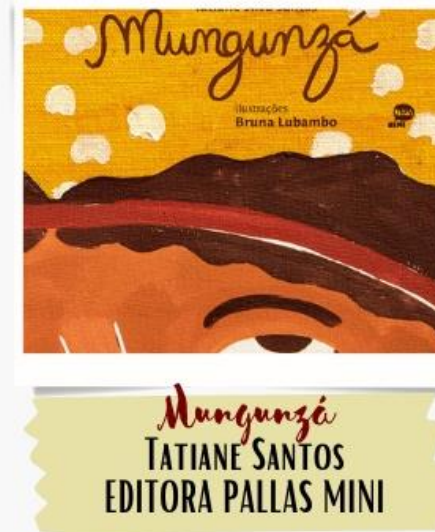
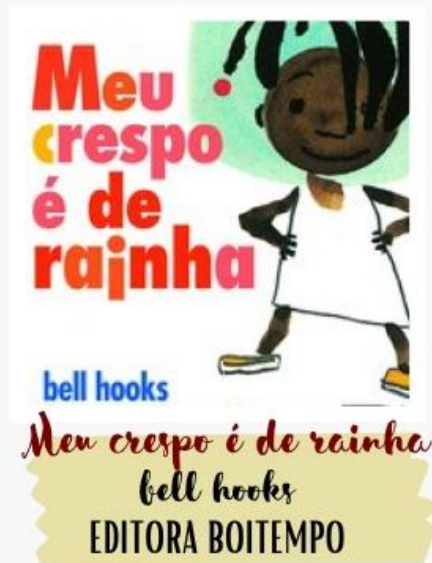
Dois fios
PEPE MOLIST
EDITORA COSACNAIF



Meu avô africano
CARMEM LÚCIA CAMPOS
PANDA BOOKS

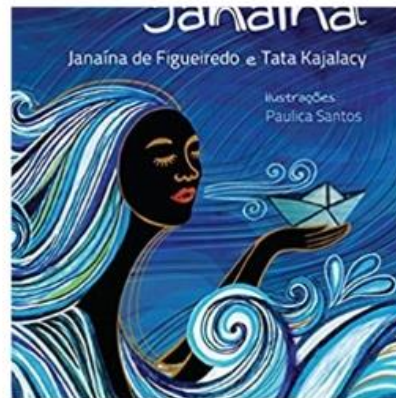
TÍTULOS LITERÁRIOS INFANTIL E JUVENIL

selecionados pelos critérios de inclusão

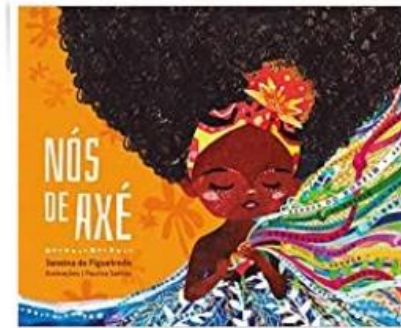


TÍTULOS LITERÁRIOS INFANTIL E JUVENIL

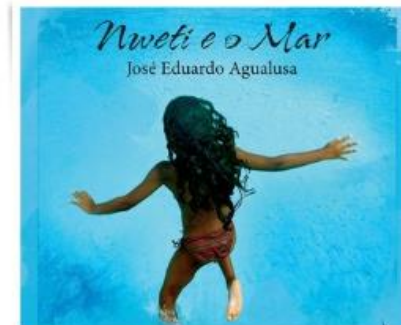
selecionados pelos critérios de inclusão



O fuxico de Janaína
JANAÍNA DE FIGUEIREDO
EDITORA ALETRIA



Nós de axé
JANAÍNA DE FIGUEIREDO
EDITORA ALETRIA



Nweti e o mar
JOSÉ EDUARDO AGUALUSA
EDITORA GRYPHUS



*Os dengos na moringa
de voinha*
ANA FÁTIMA
EDITORA CIA DAS LETRINHAS

Os onze livros literários foram disponibilizados para realização da leitura individualizada pelas crianças da turma. O livro é levado para empréstimo durante o prazo de empréstimo de oito até dez dias, entre a retirada e devolução (havendo compreensão para hipótese de casos excepcionais que estenda o prazo). Havia exemplares suficientes dos livros selecionados para que as crianças os lessem, sem necessidade de aguardar a devolução do livro pelo colega. Uma ficha individual com o nome de cada aluno (a) e a listagem dos onze títulos foi disponibilizada para o registro da data de saída e devolução de cada leitura realizada.

Seguindo o planejamento escolar, o tempo estimado de empréstimo e leitura dos livros por toda a turma teve duração durante o segundo semestre letivo, compreendendo o período dos seis últimos meses do ano civil de 2023, a partir do parecer consubstanciado aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁵³, ocorrido no final de maio de 2023. Para que pudesse acompanhar o gerenciamento e histórico de empréstimo dos livros pelos alunos da turma, a pasta de empréstimo registrou a data de entrada e saída de cada exemplar. Disponibilizei um espaço no armário escolar (localizado na própria sala de aula) com adequação de objetos funcionais de organização, para que os alunos tivessem acesso ao acervo literário e encontrassem um ambiente atrativo que estimulasse a autonomia para a leitura.

As atividades ocorreram em onze encontros, a partir da II unidade letiva do Calendário Letivo do ano civil de 2023⁵⁴ da Rede Municipal de Camaçari, utilizando a distribuição da carga horária de Língua Portuguesa da matriz curricular do Ensino Fundamental de Nove Anos dos Anos Iniciais – Ciclo Final da Alfabetização, com duração estimada de até duas horas/aula, perfazendo o tempo total de uma hora e cinquenta minutos de duração. A atividade da roda de conversa vislumbrou itinerário para uma educação capaz de romper o previsível e pouco atrativo no cotidiano da sala de aula e produzir experiências significativas para estabelecer novos conhecimentos, mudanças comportamentais e garantia do respeito às diferenças numa sociedade tão plurétnica como a brasileira.

⁵³ A aprovação do parecer consubstanciado CEP número 6.088.617 em 29/05/2023, já mencionado.

⁵⁴ Publicado no Diário Oficial do Município de Camaçari, nº 2076 de 25 de janeiro de 2023 (documento consta como anexo). De acordo com a organização das unidades letivas para a Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e EJA, a I Unidade tem início 07.02.2023 e finaliza 19.05.2023. A II Unidade tem início em 22.05.2023 e finaliza em 08.09.2023. A III Unidade inicia 11.09.2023 e finaliza em 18.12.2023 (Camaçari, 2023, p. 02-03).

A cada encontro semanal, as propostas de atividades na roda de conversa eram conduzidas a partir da seleção de uma⁵⁵ obra literária, previamente selecionada, abordando uma temática para conduzir momentos de partilha dos textos lidos, entre todos (figura 29). Cada roda de conversa contou com um plano de aplicação da atividade, fundamentada sob critérios didático-pedagógicos para sua aplicabilidade, com desenvolvimento e expectativa em relação a condução das atividades, na perspectiva de possibilitar condições para que as crianças dialoguem, da maneira mais genuína possível, a partir de seus interesses e do que desejasse partilhar.

Na realização da primeira roda coube a mim, enquanto professora da turma, oferecer condições para que as crianças se sentissem livres em seus pensamentos e externassem o que pensavam e desejavam. Posto isso, a atividade também serviu como um instrumento de sondagem para que, a partir da observação dos acontecimentos em sala e análise, ocasionasse possíveis ajustes metodológicos que direcionasse o trabalho pedagógico para sistematização das demais atividades.

As rodas de conversa foram idealizadas enquanto ação pedagógica na instituição escolar ao qual leciono, sob a concepção da alfabetização e letramento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 9 Anos. Nessa perspectiva, a pré-seleção dos livros literários levou em consideração possibilitar a criança o gosto pela leitura literária, a ampliação das experiências leitoras de formas individual e/ou coletiva e oportunizar aos envolvidos o acesso a obras literárias de diversificados autores, contribuindo para o alargamento dos horizontes pessoal, da diversidade étnica e cultural.

Figura 29 - Cronograma das rodas de conversa literária com a Turma

⁵⁵ Nas Rodas de Conversa números 04/05 e número10 foram utilizados dois livros literários, levando em consideração a confluência das temáticas abordadas na narrativa literária, por conta da reorganização do cronograma letivo escolar e cumprimento do prazo para entrega deste memorial ao Colegiado do Programa.



8. LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA INFANTIL E JUVENIL: AUTORIA E CONTEMPORANEIDADE

Com vistas ao atendimento às demandas trazidas pela regulação dos marcos legais nºs 10.639/2003 e 11.645/2008 sobre a formulação de material bibliográfico e outros materiais educativos/didáticos que preconizam o reconhecimento e valorização da história e cultura Afro-Brasileira e Africana, o campo do mercado editorial brasileiro, por meio da categoria literatura infantil e juvenil se modifica e incorpora abordagens que incluam e contribuam com novas formas de interpretar a identidade negra, o continente e cosmovisão africana. Nesse contexto, Barroso (2005) aponta que, no campo educativo, a regulação de um marco político com ação afirmativa demarca modernização a partir da produção de novas regras que tragam transformação e equilíbrio assegurando desenvolvimento, num processo que inclui todos os atores/elementos envolvidos, neste caso o estado, a escola, a família, os professores e alunos, o mercado livreiro, etc.

A relevância para a inserção da história e concepção africana e afro-brasileira nos livros literários destinados ao público infantil e juvenil é uma forma de desconstrução eurocêntrica do currículo escolar, estabelecido pela regulação da Resolução 01/2004 e Parecer 003/2004, ambos do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2004):

[...] edição de livros e de materiais didáticos para diferentes níveis e modalidades de ensino que abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrigindo distorções e equívocos em obras sobre a história, cultura e identidade dos afro-descendentes, sob supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC - Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares - PNBE. (Brasil, 2004, p.15).

O mercado editorial tem como principal consumidor o sistema escolar, portanto, em sintonia com as legislações acima citadas, identifica-se o fomento de escritores que abordam a temática étnico-racial nos livros de literatura infantil e juvenil. Segundo Kirchof, Bonin e Silveira (2015) e Debus (2017), a produção autoral da literatura infantil e juvenil deve manifestar, consciente (ou inconscientemente), uma nova proposição para personagens negros com assunção de destaque, tendência menos estereotipada e mais realista da subjetividade negra e narrativas que retratam, com maior naturalidade, a diversidade étnico-racial brasileira. Contrastando o apontado por Rosemberg (1979) em pesquisa realizada ao final de década de

1970 na publicação da *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*⁵⁶, com temática dedicada à Literatura Infantil Brasileira, apontou-se a branquitude na centralidade e normalidade para situar a humanidade, referenciar o belo e modelar padrões estéticos. No que tange a presença do negro, a natureza do personagem indexava “condições antropomorfizada, folclórica e/ou mítica, posição antagonica associada a atributos e comportamentos negativos” (Rosemberg, 1979, p. 163). A investigação sobre a representação de personagens negros na produção literária para crianças e jovens realizada por Debus (2009) três décadas após Rosemberg (1979) corroborou que a produção de livros literários tematizados sobre a cultura africana ainda exibem padrões recorrentes: representações estereotipadas, folclorizadas e/ou pós-escravocrata do negro, escamoteamento dos conflitos étnico-raciais e viés preconceituoso, apesar da regulamentação das políticas reparatórias e de reconhecimento.

A partir dessa contextualização, a inserção de reparação, reconhecimento e valorização da identidade e cultura negra são elementos que devem balizar a seleção de livros literários para conduzir práticas de ensino no ambiente escolar. A importância da leitura literária desde os primeiros anos de escolarização vislumbra possibilidades para além do pedagógico: o texto, por conta das peculiaridades de linguagem lúdica e subjetiva, deve possibilitar e promover o contato com a pluralidade étnica, aspectos da realidade social brasileira contemporânea e a abordagem de temas sociais que façam parte do cotidiano da vida das pessoas, com um olhar mais ampliado para enxergar e compreender outras perspectivas construídas nas narrativas literárias da cultura negra e africana. Portanto, como elemento promotor da capacidade discursiva e crítica, de maneira articulada e dialógica, são nos enunciados da leitura literária que crianças e adolescentes constroem e reconstróem sentidos, contrapõem estigmas e conferem a devida contribuição da população africana e afrodescendente à sociedade brasileira, tornando-se sujeitos mais críticos e contribuindo para uma formação mais cidadã.

Para tanto, evidencia-se o mercado editorial enquanto destacável veículo na difusão e incentivo da produção autoral negra e na abordagem da temática da cultura africana e negro-brasileira nos livros de literatura infantil e juvenil, afim de possibilitar significativa progressão e transformação na produção literária brasileira. O livro literário, enquanto notório recurso pedagógico aplicado nas atividades educativas deve ser capaz de promover ações

⁵⁶ A *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação* é um periódico de publicação mensal, mantido pela Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários (FEBAB), fundada em 1959, importante produção técnico-científica na área de Biblioteconomia, Ciência da Informação e conhecimentos afins. Desde 2006 é disponibilizada em formato digital, com o acesso a partir do website: www.febab.org.br (Sobre a Revista... [s.d]).

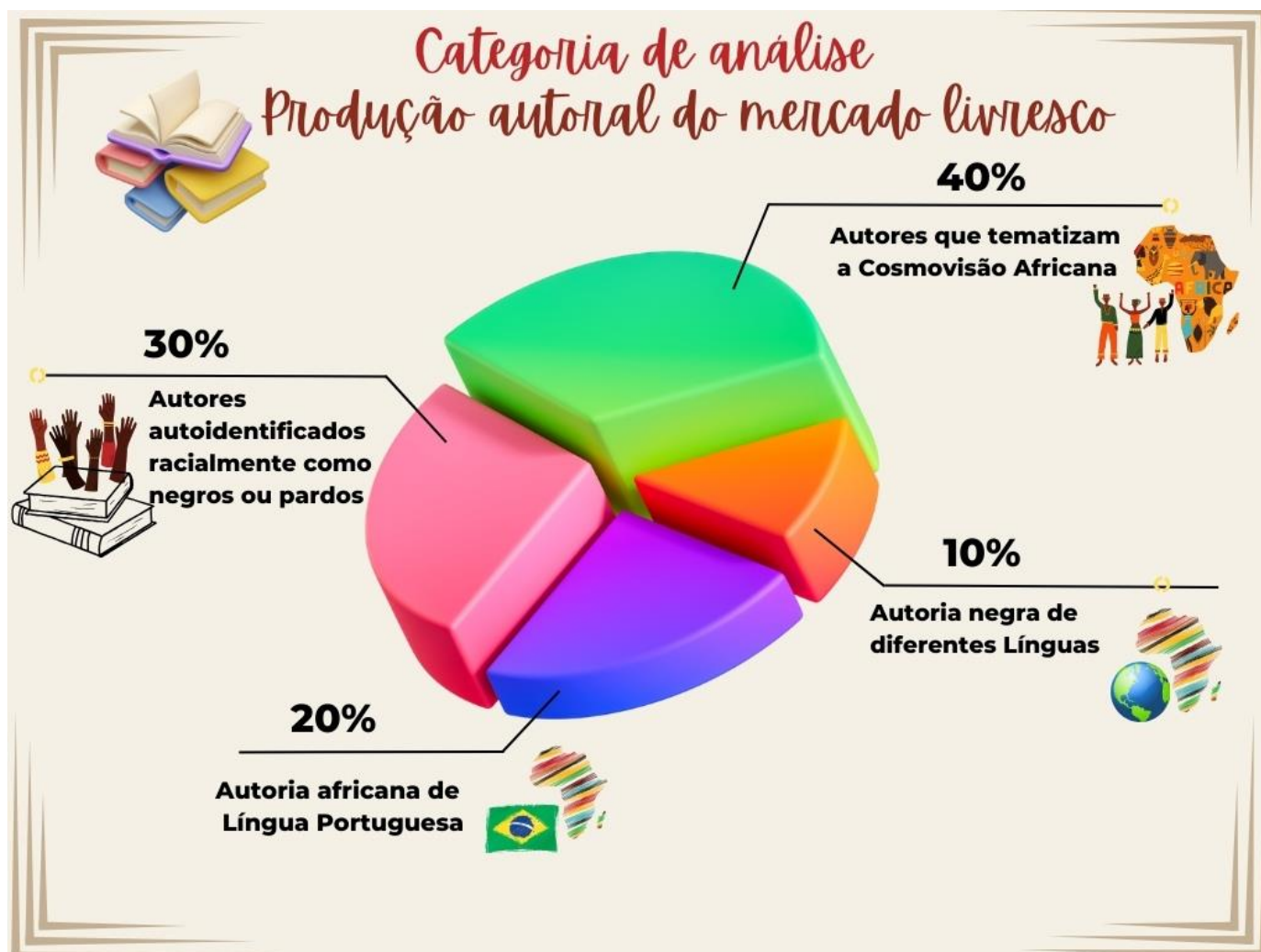
comprometidas de desconstrução de estereótipos sobre a população africana e africana nascida no Brasil, tratamento positivo sobre a história, cultura e vida das pessoas, estéticas negra e de combate ao racismo. O desenvolvimento de práticas pedagógicas com promoção de obras literárias de autoria negra tem o ensejo de conectar o leitor com as experiências de vida e identificação histórica do escritor, concatenando, de maneira legítima, representatividade e pertencimento étnico, conforme expõe Dalcastagnè (2011):

[...] o leitor busca se conectar a outras experiências de vida. Reconhecer-se em uma representação artística ou reconhecer o outro dentro dela faz parte de um processo de legitimação de identidades, ainda que elas sejam múltiplas. Daí o estranhamento quando determinados grupos sociais desaparecem dentro de uma expressão artística que se fundaria exatamente na pluralidade de perspectivas [...] (Dalcastagnè, 2011, p.14-15).

[...] esse tipo de ausência costuma ser creditada à invisibilidade desses mesmos grupos na sociedade brasileira como um todo. Neste caso, os escritores estariam representando justamente essa invisibilidade ao deixar de fora das páginas de seus livros aqueles que são deixados à margem de nossa sociedade: negros e pobres [...] se negros e pobres aparecem pouco como personagens, como produtores literários eles são quase inexistentes [...] o silêncio dos grupos marginalizados – entendidos em sentido amplo como todos aqueles que vivenciam uma identidade coletiva que recebe valorização negativa da cultura dominante [...] a inclusão, no campo literário talvez ainda mais do que nos outros, é uma questão de legitimidade (Dalcastagnè, 2011, p.20-23).

Bakhtin (2011) explicita que, na autoria literária, é preciso apreender a posição autoral no contexto histórico, lugar e posição social por ela ocupada. O pensamento do crítico literário Antônio Cândido (2023) sobre a noção da autoria nos dias atuais revela uma produção que possui consciência do seu papel enquanto elemento da cadeia produtiva literária e no exercício da liberdade criativa individual. O trabalho autoral literário negro contemporâneo traz a perspectiva da liberdade criativa individualizada em torno do pertencimento cultural e constituição identitária, com abordagem de temáticas que versam sobre a alteridade, diversidade cultural, exploração, opressão e racismo, com possibilidades de promover capacidade de compreensão e simbolização do mundo, conforme figura 30.

Figura 30 – Produção Autoria Literária



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2023) com auxílio da Plataforma canva

A autoria literária, como uma das categorias atinente aos critérios de inclusão para a seleção do acervo literário desta pesquisa foi segmentada em quatro sub-categorias. Essas categorias foram inspiradas e, algumas delas, reproduzidas em consonância as pesquisas elaboradas por Cuti (2011) e Debus (2017): 1) autores(as) africanos(as) de língua portuguesa; 2) autores (as) africanos (as) de diferentes línguas; 3) autoria autoidentificada como preta e/ou parda e 4) autoria que tematiza a cosmovisão africana, identificadas pelas figuras 31 a 37.

Os critérios de inclusão dessa pesquisa buscaram selecionar livros literários infantis e juvenis com vistas à valorização da cultura africana e/ou africana nascida no Brasil. Dispondo como parâmetro as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as narrativas literárias apresentam personagens

protagônicos e histórias coerentes com os objetivos esboçados em reparar, reconhecer e valorizar toda a diversidade étnica negra, assim como propiciar novas e oportunas experiências estéticas às crianças.

Figuras 31 a 37 – Categorias da Autoria Literária



**AUTORIA AFRICANA
LÍNGUA PORTUGUESA**

	José Eduardo Agualusa	ANGOLA	
	Maria Celestina Fernandes	ANGOLA	
	Tatiana Pinto	MOÇAMBICANA	 



**AUTORIA NEGRA
DIFERENTES LÍNGUAS**

bell hooks

LINGUA INGLESА

Meu crespo é de rainha

James Berry

LINGUA INGLESА

O VESTIDO DE AFIYA

Fonte: Editora Routledge (2014). Fotografia: Sall Idriss [s.d.]



AUTORIA NEGRA



Ana Fátima



**Carmen Lúcia
Campos**

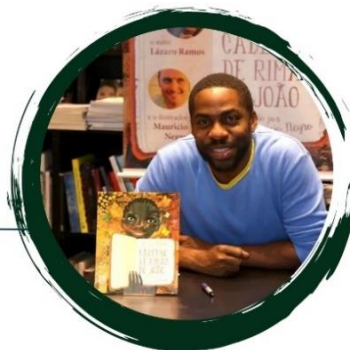


**Nilma Lino
Gomes**





AUTORIA NEGRA



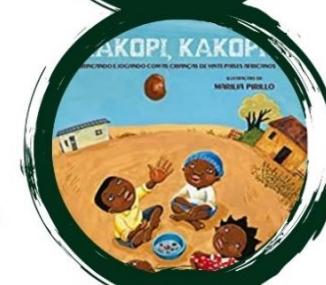
Lázaro Ramos



Otávio Júnior



**Rogério Andrade
Barbosa**





**AUTORES QUE TEMATIZAM
A COSMOVISÃO AFRICANA**

Elma

**Janaína de
Figureiredo**

**Tatiane Silva
Santos**

BAIANO

**fluxo
Janaína**
Janaína de Figureiredo e Tata Kajalicy
Ilustrações
Paula Santos

**OS
AXÉ**

Mungunzá
Tatiane Silva Santos
Ilustrações
Bruna Lebonito

Fonte: Elma: Editora Paulinas (2015); Tatiana Figureiredo: Editora Aletria (2022); Tatiane Santos (arquivo pessoal Instagram (2023), elaborado pela pesquisadora com auxílio da plataforma Canva educador, 2023).



AUTORES QUE TEMATIZAM A COSMOVISÃO AFRICANA

	Celso Cisto	
	Pepe Molist	
	Raul Lody	

Fonte: CelsoSisto: Portal Escrita criativa (2020); Pepe Molist: (arquivo pessoal Instagram (2023); Raul Lody: arquivo site pessoal raulody.com.br (2023) elaborado pela pesquisadora com auxílio da plataforma Canva educador, 2023.

**AUTORES QUE TEMATIZAM
A COSMOVISÃO AFRICANA**



 **Beatrice Tanaka**



 **Beatriz Myrrha**



 **Mary Chamberlin**



9. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS RODAS DE CONVERSA

Essa seção tem o objetivo de apresentar a participação da turma do 4º Ano – A nas rodas de conversa de leitura literária Negro-Brasileira. A proposta é discutir e/ou refletir as experiências de leitura literária com vistas a compreender o imaginário, visão de mundo e cultura das crianças. Reitero que as aplicações fizeram parte do cotidiano escolar, seguindo o calendário pedagógico a partir da II unidade letiva (segundo semestre) do ano civil de 2023, também se tornou o dispositivo pedagógico para tangenciar a construção do conhecimento científico, favorecer a formação da identidade docente, criticidade, reflexividade e ressignificar a dimensão do educar. Para sua operacionalização, tornou-se imprescindível a intencionalidade e planejamento pedagógico de cada roda de conversa com dupla finalidade: a) educativa e b) pesquisa, elaborados através dos planos de aplicação, com ênfase na participação e protagonismo das crianças participantes.

Refleti muito sobre o caminhar deste capítulo. Portanto, abandono um rigor mais padronizado⁵⁷, e decido compartilhar o que vivi com meus alunos e alunas escrevendo como quem conversa, com todo o sentimento de liberdade de participação que existiu em cada círculo literário, como uma oportunidade genuína de dialogar, expressar-se, compartilhar ideias e descobertas, mas necessário (na maioria das vezes) recorrer ao objetivo central desta pesquisa, pois a cada roda, novos desafios se desenhavam. Levando em consideração concepções sobre práticas educativas abordadas na BNCC (2018), o diálogo é um procedimento de ensino e aprendizagem propício para desenvolver a autonomia dos estudantes, conectando-os a partir de ideias, atitudes, pontos de vistas diversos, experiências coletivas e participativas de aprendizagem (Freire, 2013).

A cada encontro, as interações com a diversidade dos sujeitos sociais e suas culturas estabeleceram potentes experiências de diálogo e escuta, impactando num movimento contínuo de reflexão como as crianças têm modos singulares de ler e compreender o mundo, saber o que

⁵⁷ Os diálogos das rodas de conversa foram transcritos exatamente como foram ditos, preservando sua originalidade. Portanto, sua reprodução não segue convenções da gramática normativa, pois qualquer alteração e/ou correção acarretaria na perda da potencialidade das narrativas (individuais e/ou coletivas) das crianças. Dito isto, as transcrições apresentam erros de linguagem e incorreções morfológicas e/ou sintáticas. Justifico que o propósito deste projeto de intervenção foi dar voz às crianças, sujeitos de direitos, plena participação e protagonismo neste processo. A fim de dirimir a etapa mecânica da transcrição das rodas de conversas, utilizei o programa *Express Scribe* de escuta de áudio, desenvolvido para auxiliar a transcrição de gravações de áudio com as extensões WAV ou MP3.

pensam a respeito da relação e diversidade étnico-racial, reflexão sobre minha prática e como a afetividade estabelecida entre professor e alunos auxiliou na construção do conhecimento e estabelecimento de uma relação pedagógica mais democrática, com respeito aos diferentes saberes, culturas, identidades e sentimentos.

Nesse capítulo, como já informado na seção metodológica, os dados obtidos são analisados qualitativamente. Porém, em alguns casos, são representados numéricos e/ou não-discursivos, por meio de gráficos, figuras e/ou quadros, justificados pelo impacto visual que qualifica o exposto. Pela delimitação do tempo, o presente memorial de formação não contém a totalidade das onze rodas de conversas, tampouco não seguiu o cronograma temporal das atividades. Apresento, aqui, um recorte do projeto interventivo, com a seleção dos resultados mais expressivos e que respondem à questão norteadora da investigação, conforme figura 39. Diante disso, o percurso da discussão não se finda por aqui.

Figura 38 – Cronograma das Rodas de Conversa compartilhadas na seção Resultados e Discussão

Agenda das Rodas de Conversa literária



RODA DE CONVERSA
17/07/2023

**Apresentação e votação
dos livros literários
pelos estudantes**



RODA DE CONVERSA
04/09/2023

4

Meu crespo é de rainha



RODA DE CONVERSA
04/08/2023

O Tabuleiro da baiana

2



RODA DE CONVERSA
24/08/2023

3

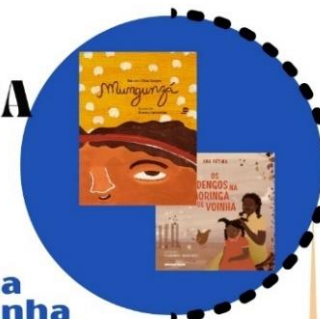
- **Kianda**
- **O fuxico de Janáina**



RODA DE CONVERSA
17/10/2023

5

- **Mungunzá**
- **Os dengos na moringa de voinha**



PRELÚDIO - RODA DE CONVERSA

ESCOLA: ESCOLA MUNICIPAL LUÍS PEREIRA COSTA

TURMA: 4º ANO – A (MATUTINO)

DATA: 17/07/2023

Atividade proposta: Votação para escolha dos livros literários pelas crianças

Área do conhecimento: Língua Portuguesa

Campo de atuação: Artístico - literário

Objetivo: Apresentação dos livros literários pré-selecionados da pesquisa e escolha, por meio de votação, de 11 livros, por ordem decrescente, pelas crianças.

Local: sala de aula

Carga horária: 2 aulas geminadas (1 h e 40 min)

Tempo de duração: 1h e 24 min

Número de estudantes presentes (não-participantes da pesquisa): 11

Número de estudantes presentes participantes da pesquisa: 16

RECURSOS

- 44 livros literários
- 32 atividades xerocopiadas contendo as cédulas individuais para votação
- Lápis para os alunos
- Piloto para quadro branco
- Caixa de Som amplificada Amvox ACA 221 gigante II
- Notebook
- Microfone de grupo sem fio.

Convido os alunos e alunas à formação da roda de conversa literária solicitando a todas as crianças que se sentem para organizamos o círculo. As crianças começam a se acomodar, até surgir o primeiro questionamento:

Aluno 01: “Professora, posso retirar o tênis?”

Professora: “Pode, sim”.

Vários alunos(as): “Eu posso retirar, também, Professora?”

Professora: “Sim, todos podem”.

No primeiro momento, pedi as crianças que prestassem bastante atenção às informações que seriam dadas a partir daquele momento. Em seguida, mostrei-lhes a cédula de votação, elaborada por mim e perguntei se saberiam dizer o que significava aquele documento:

Vários alunos: “ Sim, é o *dever* para escolher os livros de leitura!”

Professora: Vamos chamá-la de atividade!

Aluna 15: “ Vai ser igual quando as pessoas escolhem o prefeito, Professora? Eu já fui votar com minha mãe!”

Professora: “Vai ser bem parecido. Assim como acontece na eleição para prefeito, governador ou presidente, toda pessoa tem o direito de escolher de acordo com a preferência. Nesta votação, você também vai ter esse direito de escolha!”

Professora: “Nesta atividade, você prestará atenção ao que vou falar e depois, ao ler as informações, fará a votação. Dentre os vinte e dois livros (22) pré-selecionados para a pesquisa, cada um de vocês vai escolher onze (11), baseando-se em motivos pessoais. Para isso, todos os livros literários estão naquela mesa (aponto o dedo para a mesa onde os livros se encontram), para que possa pegá-los, lê-los, admirá-los, senti-los... (fui interrompida neste momento).”

Aluno 18: Como *sente* o livro, Pró? (Várias crianças dão risada neste momento).

Professora: Sentir é uma experiência que tem a ver com nossos cinco sentidos. É uma forma de dizer que você irá explorar o livro. Um livro literário tem esse *poder*, sabia? E não acontece apenas com crianças como vocês... nós, adultos, também temos essa experiência sensorial... quando tocamos num livro literário percebemos as cores, o tamanho, a textura, o formato, as letras, a imagem...

Várias crianças: Sente o cheiro, Pro?

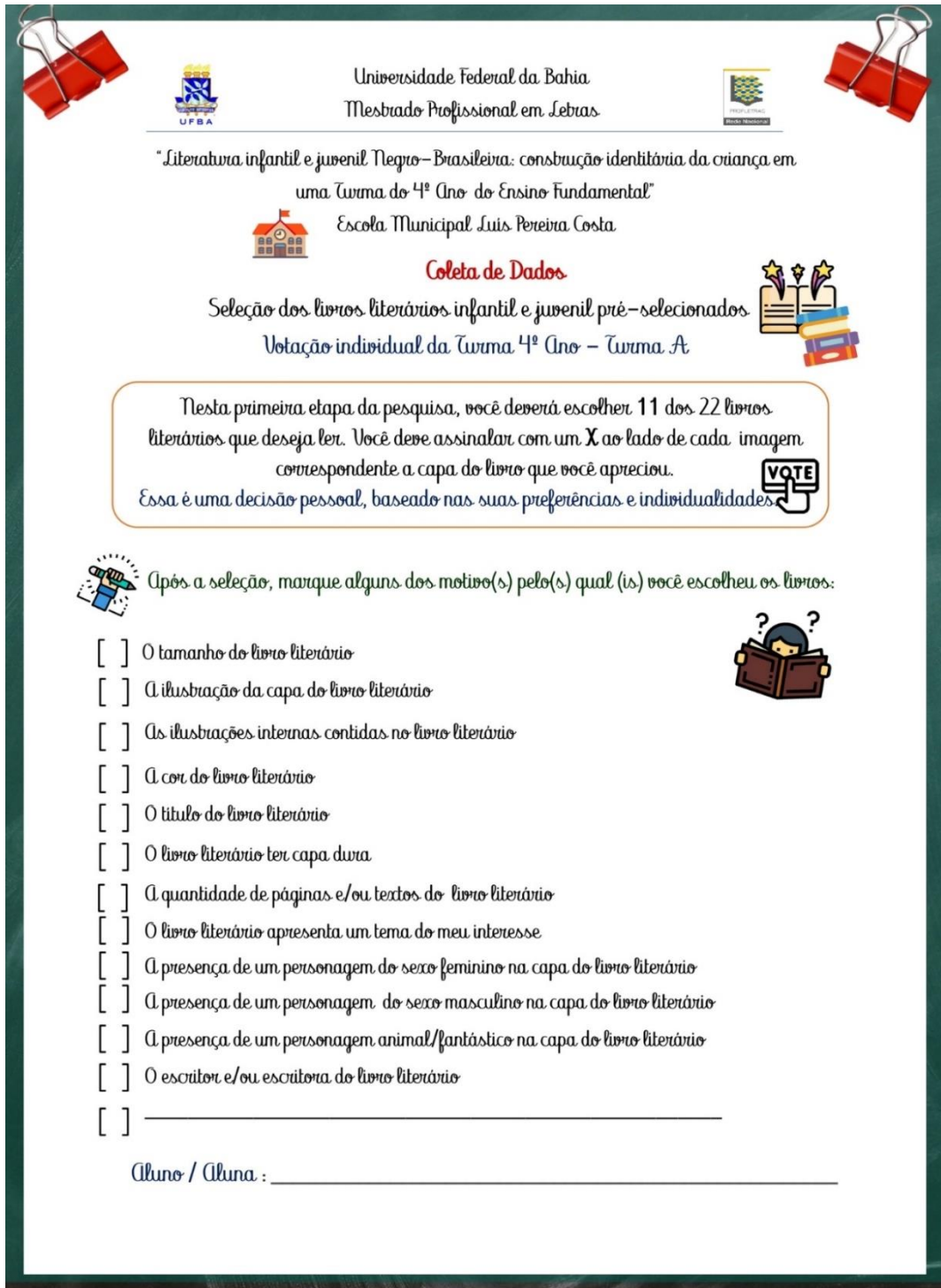
Professora: Sim... (risos)...cheirinho de novo! Alguns livros, geralmente os que são especialmente, feitos para crianças bem pequenas, possuem cheiro. Sabia que existem velas aromatizadas com fragrância *cheiro de livro*? Assim como os livros antigos têm cheiro, também. Quem já foi numa biblioteca para sentir o cheiro naquele ambiente?

Aluno 18: Sim, eu! Tem cheiro de mofo!

Professora: Nem sempre é mofo. Como os livros são feitos em gráficas, são utilizados produtos químicos. Com o passar do tempo, é normal que os livros passem por um desgaste pelo uso. Mas esse é um assunto para outra roda, vamos voltar!

Retomo ao assunto principal da roda, mostrando para a turma o modelo da atividade, conforme figuras 40 e 41, a fim de explicar os comandos, para que não houvesse dúvidas posteriores.

Figura 39 – Atividade de seleção e escolha dos livros literários_ página 1



Universidade Federal da Bahia
Mestrado Profissional em Letras

"Literatura infantil e juvenil Negro-Brasileira: construção identitária da criança em uma Turma do 4º Ano do Ensino Fundamental"
Escola Municipal Luis Pereira Costa

Coleta de Dados
Seleção dos livros literários infantil e juvenil pré-selecionados
Votação individual da Turma 4º Ano – Turma A

Nesta primeira etapa da pesquisa, você deverá escolher 11 dos 22 livros literários que deseja ler. Você deve assinalar com um X ao lado de cada imagem correspondente a capa do livro que você apreciou. Essa é uma decisão pessoal, baseado nas suas preferências e individualidades.




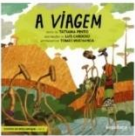




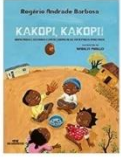
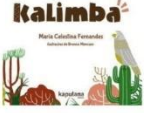



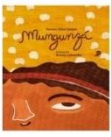
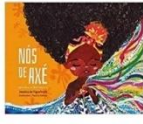


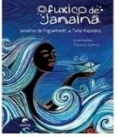
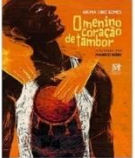



Após a seleção, marque alguns dos motivo(s) pelo(s) qual (is) você escolheu os livros:

- O tamanho do livro literário
- A ilustração da capa do livro literário
- As ilustrações internas contidas no livro literário
- A cor do livro literário
- O título do livro literário
- O livro literário ter capa dura
- A quantidade de páginas e/ou textos do livro literário
- O livro literário apresenta um tema do meu interesse
- A presença de um personagem do sexo feminino na capa do livro literário
- A presença de um personagem do sexo masculino na capa do livro literário
- A presença de um personagem animal/fantástico na capa do livro literário
- O escritor e/ou escritora do livro literário
- _____

Aluno / Aluna : _____

Fonte: elaborada pela pesquisadora, com auxílio da Plataforma canva educador 2023.

Figura 40 – Atividade para de seleção e escolha dos livros literários _ páginas 2 e 3

<p>01. A Rainha dos estapafúrdios</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>02. ABC do continente africano</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>03. A História de Chico Rei</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>04. A Viagem</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>05. Batu, o filho do rei</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>06. Caderno de rimas do João</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>07. Da minha janela</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>08. Dois Fios</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>09. Kakopi, Kakopi</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>10. Kalimba</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>11. Kianda</p> <p><input type="checkbox"/></p> 
<p>12. Meu avô africano</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>13. Meu crespo é de rainha</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>14. Mungunzá</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>15. Nós de Axé</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>16. Nuvem e o Mar</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>17. O céu do Baobá</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>18. O fuxico de Janaina</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>19. O menino coração de tambor</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>20. O vestido de Afíya</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>21. Os dengos na moringa de voinha</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>22. Tabuleiro da Baiana</p> <p><input type="checkbox"/></p> 

Fundamentando-me pelo senso comum, grande parte das atividades que envolvem leitura literária com alunos dos Anos Iniciais de Ensino quase sempre são os professores que escolhem o acervo. Nesta pesquisa, a seleção dos títulos literários seria determinada pelas crianças. Este foi um dos primeiros aspectos abordados dentre os diálogos estabelecidos nas reuniões de orientação entre minha Professora-Orientadora e eu. Acredito que a formação do leitor literário começa com a possibilidade de escolha do livro, pelo desejo de lê-lo. A pré-seleção, como explicado anteriormente, foi necessária, levando em consideração as especificidades deste projeto. Porém, para a seleção pelas crianças não existiria padrão para análise, a não ser o estabelecido entre o encontro do leitor com o livro, que se dá por diversos motivos. Partido da premissa elencada pela BNCC, a criança é um sujeito de direitos e dentre a mobilização de conhecimentos e competências gerais a serem conquistadas por elas, está justamente “exercitar a criatividade intelectual que inclui a análise crítica” (Brasil, 2017, p.09).

O protagonismo infantil foi exercido tomado como consideração pelos critérios de cada leitor, em particular relação com o livro, geralmente por aspectos como tamanho, cores, título, personagem, presença de elementos fantásticos e/ou temáticas relacionadas ao universo da criança e que estimulam a imaginação. Assim, informei que cada criança receberia uma cópia da atividade para que pudesse votar quais livros gostaria de ler. Os livros literários que recebessem a maior quantidade de votos, de acordo com a coletividade, seriam os escolhidos. Com os livros literários disponibilizados sobre a mesa, a partir deste momento as crianças desfizeram a roda para o processo de seleção e escolha. Algumas solicitaram sentar-se, outras ficaram em pé, mas a maioria decidiu, de forma articulada, formar-se em pequenos grupos, geralmente aqueles (as) com afinidades estabelecidas. Percebi que, ao viabilizar os livros literários para que todos os vissem e tocassem, estabeleceu-se a autonomia e envolvimento necessários para o processo de escolha.

Ainda assim, três (03) crianças solicitaram a minha ajuda. Acolhi a todos, informando que poderia ajudá-los caso tivessem alguma dúvida, mas que não iria indicar onde marcar o “X”. Percebi que a dúvida quanto a opção por um livro ou outro tinha relação estreita com a quantidade de páginas e extensão dos textos, preocupados por não possuírem fluência leitora (os três alunos ainda não alcançaram hipótese de escrita alfabética).

Refleti sobre a compreensão do caráter pedagógico da leitura literária sob a perspectiva do aluno: para ele, a leitura é realizada pensando na literariedade do texto. Pela lógica daquelas crianças (possuem hipóteses de escrita silábico-alfabética transitando para a alfabética: leitores

de frases curtas e/ou medianas) as atividades da roda de conversa seriam realizadas através de perguntas e respostas para verificar se o livro foi realmente lido por eles e não através do conceito plurissignificativo do texto literário. Permaneci observando as três crianças atentamente, para acolhê-las, caso fosse necessário.

Aluna 06: “Professora, eu gostei desse livro (apontando para o livro Mungunzá). Mas ele tem muito texto e eu não consigo ler direito. Lá em casa a minha avó não sabe ler para me ajudar. Eu queria escolher ele, mas como vou fazer para ler?”

Professora: Você gostou dele?

Aluna 06: Sim... muito! Essa menina da capa se parece comigo! (Apontando para a personagem da capa).

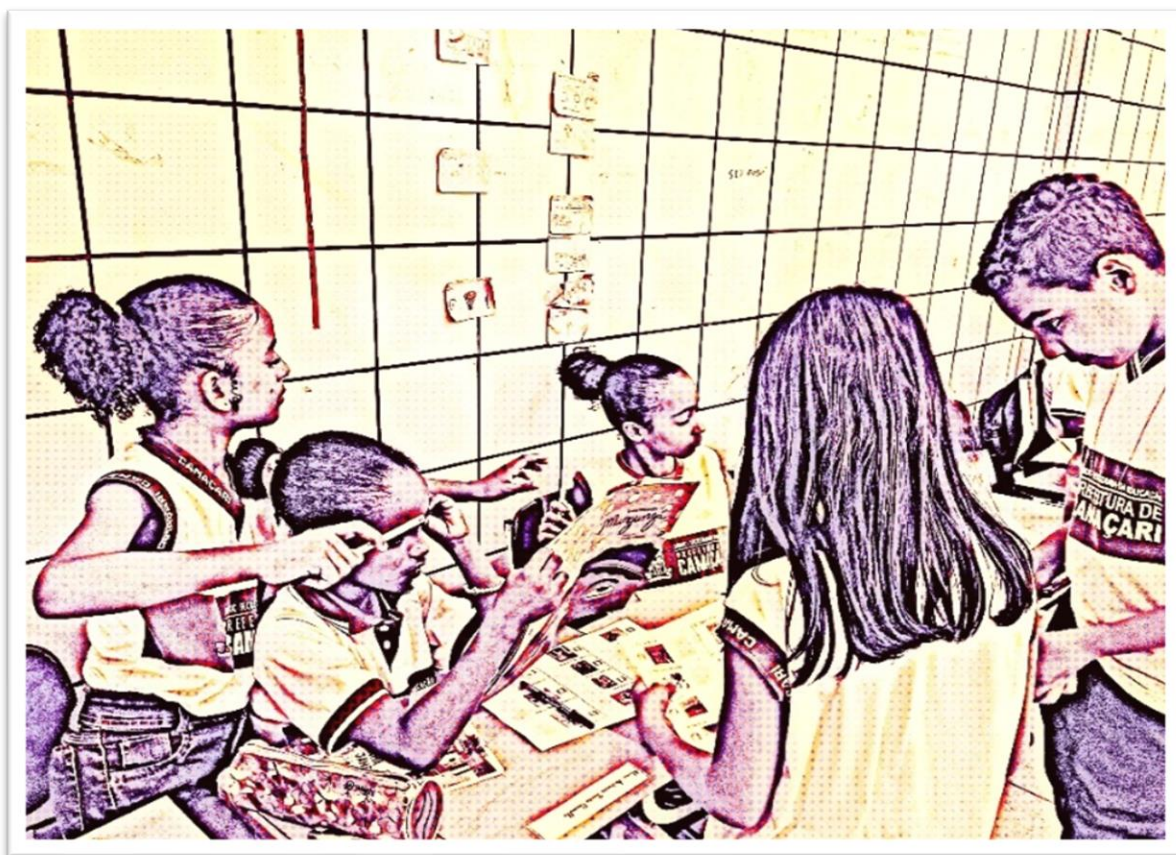
Professora: Você acha que ao “ler” as ilustrações do livro, você conseguiria participar da roda de conversa com todo o grupo, ainda que não consiga realizar a leitura de todo o texto contido na história?

Aluna 06: E eu posso “ler só a imagem?”

Professora: “Lógico! A ilustração faz parte do livro literário. Você vai fazer um esforço para ler tanto o texto, quanto as imagens. Os dois elementos ajudarão você a interpretar a história. E se não tiver alguém da sua família que possa ler com e/ou para você, com certeza tem uma amiguinha. Convide ela para ler junto com você! Ainda assim, não deixe isso impedir você de escolher aquele que deseja ler, tá?!”. Quando você tiver terminado de ler, se você quiser, no horário do intervalo eu posso te auxiliar lendo os trechos que não conseguiu, fazendo a leitura mediada, igual como faço nos textos do módulo... só não deixe de ler!”

Os registros fotográficos 42 e 43 mostram o momento da votação. Na figura 44, aponta-se o resultado da votação e as categorias de análise responsáveis pela seleção de cada livro pelos estudantes, quantificados através das respostas oferecidas pelas crianças, na atividade, conforme figura 45.

Figura 41 – Alunos da turma 4º ano - A analisando e escolhendo os livros literários



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, com auxílio da Plataforma canva educador, 2023.

Figura 42 – Alunos da turma 4º ano - A analisando e escolhendo os livros literários



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, com auxílio da Plataforma canva educador, 2023.

Figura 43 – Ordem decrescente dos 11 livros mais votados pelas crianças participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base na atividade realizada pelos alunos, com auxílio da plataforma Canva educador, 2023.

Figura 44 – Gráfico Motivo da escolha do livro literário pela criança participantes da pesquisa



PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

RODA DE CONVERSA #02

ESCOLA: ESCOLA MUNICIPAL LUÍS PEREIRA COSTA

TURMA: 4º ANO – A (MATUTINO)

DATA: 04/08/2023

Local: sala de aula

Carga horária: 2 aulas geminadas (1 h e 40 min)

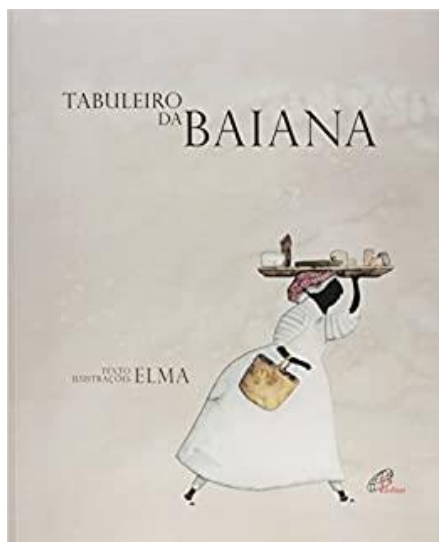
Tempo de duração: 1h e 15 min

Número de estudantes presentes (não-participantes da pesquisa): 08

Número de estudantes presentes participantes da pesquisa: 18

RECURSOS

- 03 livros literários
- Lápis para os alunos
- Piloto para quadro branco
- Caixa de Som amplificada Amvox ACA 221 gigante II
- Notebook
- Microfone de grupo sem fio.



TABULEIRO DA BAIANA

ELMA; NEVES, A **Tabuleiro da Baiana**. São Paulo: Paulinas, 2015.

AUTOR: ELMA

ILUSTRAÇÕES: ELMA

PROJETO GRÁFICO: ANDRÉ NEVES

SÍNTESE DA OBRA: Descobriremos um pouco "do que a baiana tem" na Bahia e em todo o Brasil. Um livro rico de cheiros, temperos, sabores. Só de olhar a boca se lambuzava de desejo: tem acarajé e abará, açaá, tapioca e mungunzá. Tem caruru, queijada, cocada preta, branca e queimada. Tem beiju e tem beijinho. Pois é, a Arminda Baiana, no seu tabuleiro, tem tanta coisa gostosa, experimente. Com imagens em aquarelas, poucas cores e sem detalhes no ambiente, esta história poderá ser levada para onde o leitor quiser, pois as baianas estão por toda parte do nosso país (PAULINAS, 2022, não paginado).

ADEQUAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também, participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

ADEQUAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE ACORDO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

1. Valorização e conhecimento de tradições populares e do patrimônio cultural e imaterial Afro-Brasileiro;
2. Reflexão de aspectos socioculturais Africano e Afro-Brasileiro;

3. Ganho de repertório cultural e folclórico Africano e Afro-Brasileiro;
4. Fruição e apreciação envolvendo sentimentos estéticos e/ou de pertencimento;
5. Acolhimento a visões de mundo e senso de identidade cultural;
6. Compreender legado e ancestralidade através da leitura de histórias;
7. Aprendizagem convergente pela via da Literatura (tradição, ficção e misticismo).

ÁREA DO CONHECIMENTO	Linguagens
COMPONENTE CURRICULAR	Língua Portuguesa
EIXO TEMÁTICO	Oralidade; Leitura e Escuta
GÊNERO LITERÁRIO	Narrativa de ficção em prosa

OBJETOS DO CONHECIMENTO

Leitura/Escuta (compartilhada e autônoma) e Oralidade:

- a) Formação do leitor literário
- b) Formação do leitor literário e Leitura Multissemiótica
- c) Leitura de imagens em narrativas visuais
- d) Leitura colaborativa e autônoma
- e) Apreciação estética/Estilo
- f) Contação de histórias e oralidade
- g) Performances orais

CAMPOS DE ATUAÇÃO

1. CAMPO DA VIDA COTIDIANA: Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.

2. CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO: Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros.

HABILIDADES DA BNCC

(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.

AVALIAÇÃO

- a) Identificar o que cada aluno traz de currículo oculto em relação ao tema;
- b) Discutir a produção de sentidos atribuídas pela leitura da obra literária a partir de aspectos da cultura negra como constituintes de nossa identidade, fruto do modo de viver e dos significados atribuídos e compartilhados coletivamente. presente em nosso cotidiano através das diversas práticas sociais;
- c) Aferir se o conjunto de atividades realizadas permitiu que cada aluno atingisse os objetivos propostos, de acordo com as habilidades elencadas da BNCC (BRASIL, 2018).

Para a atividade, a orientação didático-pedagógica iniciou-se com a exploração da capa e projeto gráfico do livro *Tabuleiro da Baiana*. Apresentei a obra literária pela perspectiva da própria autora, Elma, através da exibição do vídeo disponibilizado no Canal da Editora Paulinas, na Plataforma You Tube, com duração de três minutos, conforme figura 46. Considerei importante para o aluno-leitor “conhecer” o autor do texto literário e/ou obra literária lida, essa é uma prática adotada por mim em sala de aula. Logo, considerei oportuno a inserção do vídeo para a turma.

Figura 45 – Apresentação da escritora Elma às crianças da turma



Nesse livro, o projeto gráfico e as ilustrações retratam o dia a dia de *Dona Arminda*, uma habilidosa baiana de acarajé e contadora de histórias. Para Ramos (2011) o livro literário infantil repleto de signos e símbolos atua sobre o imaginário infantil e descreve o que está sendo narrado, afinal, tanto a linguagem iconográfica quanto a textual executam funções na construção discursiva a fim de criar um elo entre o livro e o leitor para a produção de sentido.

As características fenotípicas da protagonista *Dona Arminda* é uma mulher negra e que tem como ofício ser baiana de acarajé, conforme figura 46. Na roda de conversa, estabeleceu-se um diálogo com as crianças para que apontassem as características observadas da protagonista *D. Arminda* que mais despertaram a atenção: características físicas, estética, comportamental e de pertencimento étnico, por exemplo. Um dos motivos pelos quais as crianças elegeram *Tabuleiro da baiana* se deu pelo fato de três de alunos possuírem membros familiares com a mesma profissão.

Figura 46 – Dona Arminda, protagonista de *Tabuleiro da baiana*



Fonte: Elma, 2015.

Na Roda, refletiram sobre a obra literária:

Aluna 06: Pró, esse livro é legal... eu mostrei a minha avó! Ela é baiana de acarajé!

Neste momento, outros dois alunos, interpelaram a colega para informar que suas mães também são baianas de acarajé.

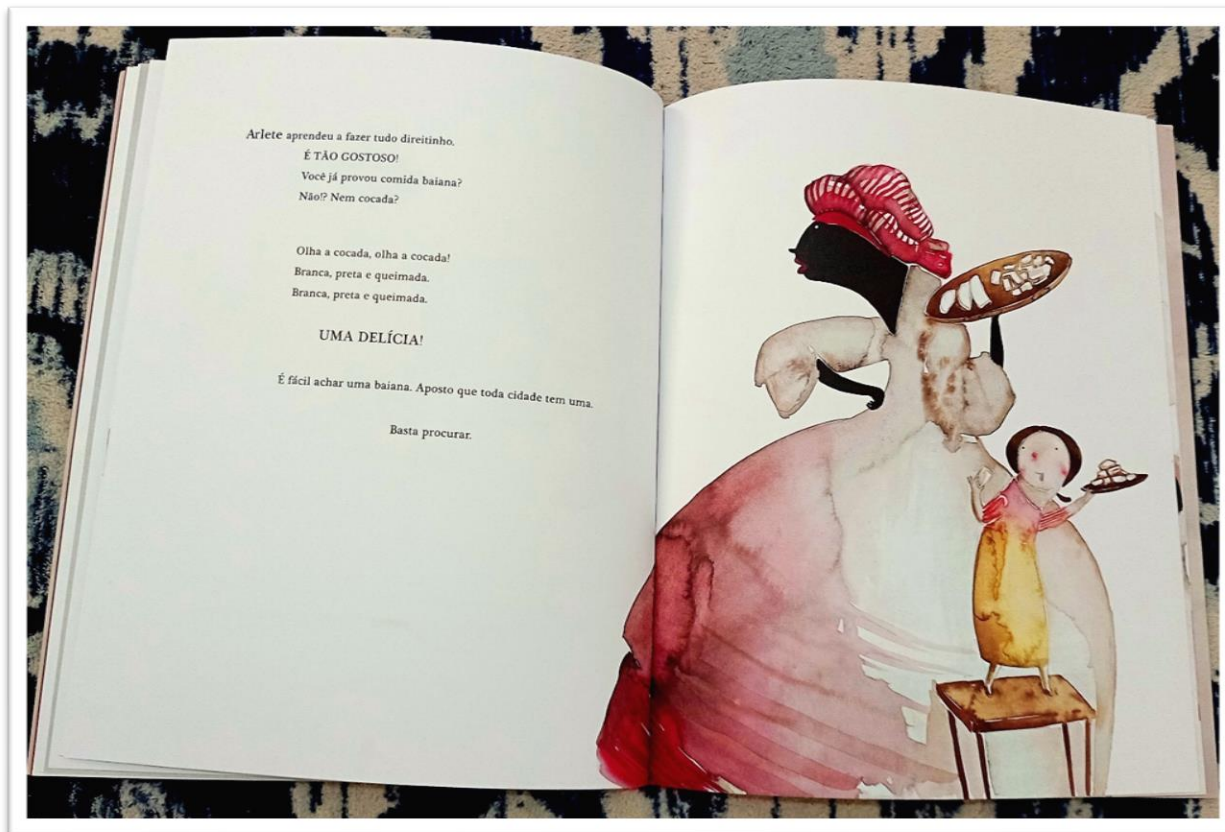
Professora: Sim, vocês já tinham contado antes...contem para mim e seus colegas mais sobre isso!

Aluna 06: Pró, a minha avó é baiana de acarajé agora só nos fins de semana. Ela trabalha em Arembepe⁵⁸. Ela não pode ir nos outros dias porque ela cuida de mim desde que minha mãe foi embora... (silêncio). Aí eu vou com ela para a praia. Faz um fila enorme (com ênfase...) de gente para comprar com ela. Todo mundo gosta de comer acarajé com cerveja (risos). O acarajé de minha avó é muito gostoso... a fila da baiana do livro é grande que nem a de minha avó (risos).

Professora: Na história, *Dona Arminda* desperta a atenção por onde passa: a roupa que ela usa é cheia de panos, fitas, rendas e colares, em diferentes cores e formatos, devidamente engomada. Engomada é aquela roupa armada. Como sua avó se veste? Do mesmo jeito como *Dona Arminda* (figura 48)?

⁵⁸ Arembepe é um distrito praiano do município de Camaçari, famoso pelo encontro do rio com o mar, local que concentra muitos turistas, durante todo o ano, intensificando-se no verão.

Figura 47 – A vestimenta de Dona Arminda, em *Tabuleiro da baiana*



Fonte: Elma, 2015.

Aluna 06: Veste sim...igual, Pró. O tabuleiro de minha avó tem cocada também. A cocada de minha avó é muito gostosa. Ela faz de vários sabores... minha avó só não vai vender quando tá chovendo. Ela recebe encomenda, sabia ? Ela faz abará. Tudo que minha avó faz é gostoso.

Aluno 09: A minha mãe não se veste mais assim. Ela usa roupa normal.

(Nesse momento, eu fiz uma pausa... eu imaginava o motivo).

Professora: Você gostaria de dizer o motivo...ou não?

Aluno 09: Pró, a minha mãe aprendeu a ser baiana com minha avó...ela tem um caderno de receitas... ela aprendeu a fazer tudo ... porque minha avó ensinou a ela. Mas a minha mãe não usa mais roupa de baiana porque ela é cristã agora, aí o Pastor disse para ela não usar.

Nesse momento todos começaram a falar ao mesmo tempo, a maioria perguntando ao colega se a mãe dele era macumbeira... foi necessário interromper.

Tomei como premissa o apontado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 16-17):

“A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação [...] a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial [...] no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes e palavras preconceituosas” (Brasil, 2004, p. 16-17).

Outro considerável pressuposto é compreender que a BNCC valida a diversidade cultural existente em nosso país, de forma a garantir ao aluno uma ampliação de repertório e um convívio respeitoso com a alteridade, com o propósito da dimensão humana sobre o processo de reflexão e ação que valorize a diversidade étnico-racial e repulsa a comportamentos discriminatórios por meio da desconstrução de estereótipos e preconceitos em relação a características étnico-religiosas de um indivíduo e/ou grupo social (Brasil, 2018).

Consequentemente, necessário que as crianças tomassem conhecimento do que preconiza a Constituição Federal - CF de 88, em seu artigo 5º: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e garantindo, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias” (Brasil, 1988, s.p.). Portanto, a liberdade de crença é um direito assegurado a toda pessoa. Isso garante que o indivíduo possa escolher a religião que deseje professar sua crença e fé. Além da CF, outro documento importante, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* também prevê a garantia da liberdade religiosa. Outro ponto que mereceu o amplo debate foi o entendimento que as crianças precisariam ter sobre determinadas terminologias depreciativas, como *macumbeira*.

De acordo com Motomura (2010), macumba é uma árvore de origem africana e um instrumento musical africano de percussão, utilizado em rituais de umbanda e candomblé. A expressão preconceituosa surgiu na metade do Século XX, quando grupos religiosos neopentecostais julgaram como profana a prática de cultos umbandistas e/ou candomblecistas. A expressão perjorativa ganhou força por consequência da visualização dos despachos feitos nos cruzamentos por pessoas que passavam pelo local, fora dos templos. Para Fanon (2020), o racismo herdado pelo colonialismo garantiu que o discurso do colonizador se estabelecesse pela

inferiorização de bens materiais/imateriais daqueles que tenta subjugar, como a dança, a arte, a religião, etc.

O documento redigido pela Comissão de Promoção de Igualdade Racial do Tribunal Superior Eleitoral – TSE: *Expressões racistas: por que evitá-las* (Brasil, 2022), traz vocábulos e termos de cunho racista e explica didaticamente o motivo para serem assim interpretados. O termo macumba originou o surgimento de outras palavras, como *macumbagem* e *macumbeira*, cujo conceito dicionarizado expressa:

Não há consenso acerca das origens da palavra “macumba”. Cacciatore (1988) afirma que o termo se origina na língua quimbundo, oriunda de Angola, e se refere àquilo que assusta ou a sortilégio. Lopes (2003), por sua vez, afirma que a palavra possui o sentido de “prodígio”. Castro (2001) acredita que a palavra deriva do quicongo ou quimbundo makuba, significando “reza, invocação”, referindo-se a manifestações religiosas de origem congolana, sessões de feitiçaria e manifestações religiosas africanas nascidas no Brasil (Brasil, 2022, p. 60).

A palavra, referência a religião de matriz africana, quase sempre é utilizada pelo senso comum com forte conotação preconceituosa, associadas a aspectos depreciativos, com representatividade negativa, oriundo da *intolerância religiosa* pela sociedade. A utilização do termo macumbeiro deve ser substituída por *religião de matriz africana* e/ou *praticante de religião de matriz africana*. Ou ainda, denominá-la como candomblé, candomblecista, umbanda, assim como denominamos outras vertentes religiosas (Brasil, 2022, p. 62).

Professora: Entendemos (chamando-o pelo nome) e obrigada por partilhar conosco!

Fiz a leitura do excerto contido no planejamento pedagógico para esta Roda de Conversa:

Professora: Neste momento, leio um trecho para as crianças:

Vocês sabiam que a profissão de *Dona Arminda*, baiana do acarajé, é registrada como Patrimônio Cultural do Brasil, no Livro dos Saberes⁵⁹, um ato público de reconhecimento da

⁵⁹ O Livro de Registro dos Saberes: Bens Culturais Imateriais, elaborado no ano de 2005 pelo IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, autarquia do Ministério da Cultura, é um conjunto de doze leis que

importância do legado dos ancestrais africanos no processo histórico de formação de nossa sociedade e do valor patrimonial de um complexo universo cultural, que é também expresso por meio do saber dos que mantêm vivo esse ofício (Brasil, 2007, p. 11). O trabalho da protagonista se originou na costa ocidental do continente africano para mulheres já libertas que exerciam protagonismo feminismo, enquanto chefas de família. Essa atividade geralmente é passada de geração por geração: avós ensinam as filhas, que por sua vez, ensinam as netas. O acarajé, comida sagrada e ritualizada pelos orixás, grafada originalmente em iorubá, que significa comer *fogo*, com tradição ancestral, habita o imaginário e compõe o cenário urbano através do tabuleiro, comida, vestimenta e rituais na maneira de preparação dos alimentos (Brasil, 2007, p. 15-16).

Vários alunos: Verdade né, Pró! Foi o que aconteceu com as mães de (citam os nomes dos alunos 06 e 09).

Aluna 01: Pró, quando eu vim morar aqui (a aluna 01 é mineira de Sete Lagoas e há quatro anos se mudou para a cidade de Camaçari, com a família) eu já sabia que existia o acarajé. Quando eu comi pela primeira vez eu achei estranho o sabor... mas hoje eu já acostumei e eu adoro comer acarajé e abará com tudo (refere-se aos acompanhamentos do quitute: salada, camarão e vatapá). Quando alguém da minha família vem para cá, eu pergunto se quer provar o acarajé, porque o acarajé da Bahia é delicioso, mas não tem pimenta fraca (referindo-se a parte do texto em que *Dona Arminda* informa à clientela que tem pimenta forte e fraca).

Aluna 06: A minha mãe coloca o tabuleiro dela na Praça Abrantes. Pró, ela usa roupa de baiana e coloca o turbante na cabeça como a baiana do livro (refere-se à *Dona Arminda*) e tem muito cliente, que nem ela (*Dona Arminda*).

Professora: Crianças, acho importante falar com vocês sobre esse assunto. Sabia que essa profissão, baiana de acarajé, é geralmente exercida por mulheres negras? Mulheres que são chefes de famílias, como muitas mães de vocês, como a Pró também é. Sabia que há reportagens denunciando que muitas baianas de acarajé já sofreram algum tipo de discriminação racial ou intolerância religiosa?

Aluna 06: O que é isso, Pró (referindo-se ao termo intolerância religiosa).

Professora: Intolerância religiosa é quando não se respeita a religião de outra pessoa. Não existe regra, mas, geralmente, a maior parte das baianas de acarajé possui religião de matriz africana e por isso são chamadas de macumbeira. Além disso, qualquer tipo de discriminação racial pode ser denunciada na delegacia ou mesmo por telefone. A baiana de acarajé, o tabuleiro e o acarajé são considerados patrimônios culturais do país. E sabe por quê? Porque o acarajé faz parte da cultura brasileira. É uma comida que todo mundo gosta de comer: não só a gente, mas também como qualquer outra pessoa que more em outro lugar do Brasil ou do mundo. Quem chega em Salvador quer provar o acarajé. E por isso é importante que vocês conheçam e saibam mais sobre como a cultura africana influenciou nosso gosto alimentar.

Aluno 09: Pró, quando eu mostrei o livro para minha mãe ... ela me disse que minha avó também tinha essa profissão. Minha mãe não tem vergonha de dizer que é baiana.

Professora: Lógico, é uma profissão! Na África, existiam muitas baianas de acarajé como temos hoje em dia. Lá, elas também trabalhavam para sustentar suas famílias. E cozinhar uma comida bem gostosa é um dom...quem não fica com água na boca quando passa em uma rua e avista uma baiana?

Vários alunos: Dá água na boca (risos)...

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO RODA DE CONVERSA #03

ESCOLA: ESCOLA MUNICIPAL LUÍS PEREIRA COSTA

TURMA: 4º ANO – A (MATUTINO)

DATA: 24/08/2023

Local: sala de aula

Carga horária: 2 aulas geminadas (1 h e 40 min)

Tempo de duração: 1h e 26 min

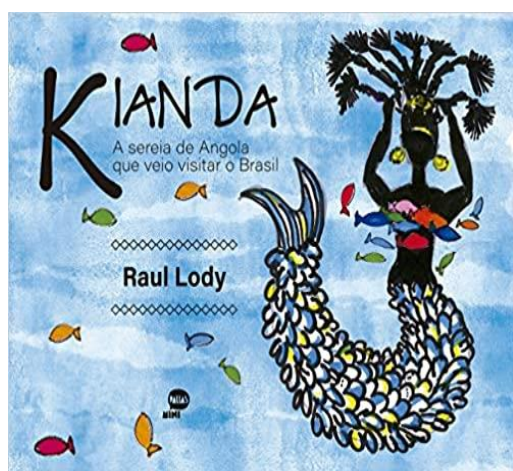
Número de estudantes presentes (não-participantes): 06

Número de estudantes presentes participantes da pesquisa: 14

Recursos

- 06 livros literários
- 30 atividades xerocopiadas
- Lápis para os alunos
- Lápis de colorir e lápis cor tons de pele
- Hidrocor
- Piloto para quadro branco
- Caixa de Som amplificada Amvox ACA 221 gigante II
- Gravador e reproduzidor de voz Sony digital voice recorder ICD-PX240
- Microfone de grupo sem fio

LIVROS LITERÁRIOS

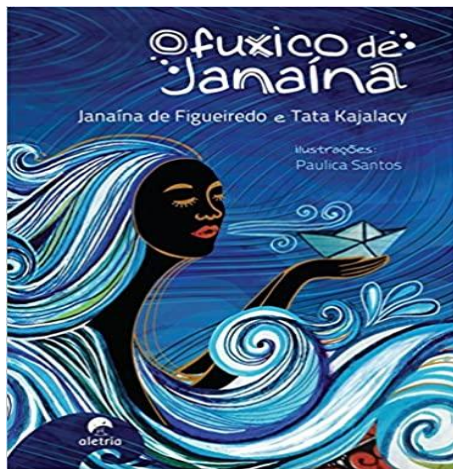


KIANDA

LODY, R. **Kianda**: a sereia de Angola que veio visitar o Brasil. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2022.

AUTOR: RAUL LODY

ILUSTRAÇÕES: RAUL LODY



O FUXICO DE JANAÍNA

FIGUEIREDO, J.; KAJALACY, T. **O fuxico de Janaína**. 1 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Aletria, 2023.

AUTOR: JANAÍNA DE FIGUEIREDO

ILUSTRAÇÕES: TATA KAJALACY

SÍNTESE DA OBRA: KIANDA

Kianda, uma sereia que vive em Angola, resolve atravessar o Oceano Atlântico para conhecer Iara, a sereia do Rio Amazonas, e o Brasil, país do qual ouviu tantas histórias e que tanto tem em comum com a cultura e povos do continente africano. Em sua viagem, encontra entidades africanas das águas, como Olokun e Iemanjá, se encanta com as belezas do Oceano Atlântico, e, finalmente, encontra Iara, que vira sua amiga e que lhe ensina sobre a importância do Rio Amazonas para o Brasil.

SÍNTESE DA OBRA: O FUXICO DE JANAÍNA

O Fuxico de Janaína nos traz, à maneira dos tradicionais griôts africanos, narrativas míticas da religiosidade de origem afro-banto. Janaína representa aspectos do sincretismo, ou seja, transita por imaginários de diversas tradições culturais. A história deste livro é uma recriação baseada nos relatos orais do “povo de santo” da nação Angola, narrados por Tata Kajalacy, que também atende por Atualpa de Figueiredo Neto. O livro nos permite a aproximação de um Brasil ainda pouco conhecido. Por isso, apesar de ser direcionado ao público infanto-juvenil, certamente despertará a curiosidade e a atenção de leitores interessados nos mitos afro-brasileiros.

ADEQUAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

ADEQUAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE ACORDO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

1. Ampliar o acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
2. Romper imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros
3. Reflexão de aspectos socioculturais Africano e Afro-Brasileiro;
4. Fruição e apreciação envolvendo sentimentos estéticos e/ou de pertencimento;
5. Compreender legado e ancestralidade através da leitura de histórias;
6. Desencadear processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
7. Aprendizagem convergente pela via da Literatura (tradição, ficção e misticismo).

ÁREA DO CONHECIMENTO	LINGUAGENS
COMPONENTE CURRICULAR	LÍNGUA PORTUGUESA
EIXO TEMÁTICO	ORALIDADE; LEITURA E ESCUTA
GÊNERO LITERÁRIO	NARRATIVA DE FICÇÃO EM PROSA

OBJETOS DO CONHECIMENTO

Leitura/Escuta (compartilhada e autônoma) e Oralidade:

- a. Formação do leitor literário
- b. Formação do leitor literário e Leitura Multissemiótica
- c. Leitura de imagens em narrativas visuais

- d. Leitura colaborativa e autônoma
- e. Apreciação estética/Estilo
- f. Contação de histórias e oralidade
- g. Performances orais

CAMPOS DE ATUAÇÃO

1.CAMPO DA VIDA COTIDIANA: Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.

2.CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO: Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros.

HABILIDADES DA BNCC

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(EF35LP31) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.

(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.

RECURSOS

- a) 6 Livros literários;
- b) Notebook
- c) Microfone e alto – falante;
- d) Datashow;
- e) Quadro branco;
- f) Papel sulfite;
- g) Lápis de cor colorido;
- h) Lápis de cor tom da pele;
- i) Pincel piloto para quadro branco.

AVALIAÇÃO

- Identificar o que cada aluno traz de bagagem oculta em relação ao tema;
- Verificar como as crianças lidam com a temática referente às lendas e mitologia africana, cultura oral, práticas culturais, valores e ancestralidade;
- Aferir se o conjunto de atividades realizadas permita que a turma atinja os objetivos propostos, de acordo com as habilidades elencadas pela BNCC (BRASIL, 2018).

Esta Roda de Conversa foi planejada para envolver a discussão dos dois livros literários, tendo em vista a confluência da abordagem temática. Com a vivência da mediação das Rodas de Conversas realizadas, adaptei alguns planejamentos para aprimoramento do letramento literário, a fim de potencializar a participação das crianças e a descoberta de sentidos e simbologias, já que as duas obras foram escolhidas justamente pelo fato de serem prosas narrativas de ficção mítica, gênero de predileção pela maioria das crianças.

A produção literária destinada a infância e juventude do escritor Raul Lody aborda a temática de cosmovisão da cultura africana, através da mitologia iorubá, motivada pela vigência da Lei 10.639/03 e 11.645/08 no que tange a abordagem do ensino da História da África, das culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas no ensino básico. Na contemporaneidade, a presença de temáticas e personagens negros na Literatura Infantil e Juvenil ainda se dá em caráter marginal e periférico, compreendida por Silva (2013, p.79) como “ uma participação desigual, estereotipada e subalternizada no sistema social e literário, em sua forma produtiva, distributiva e de consumo”. O autor complementa:

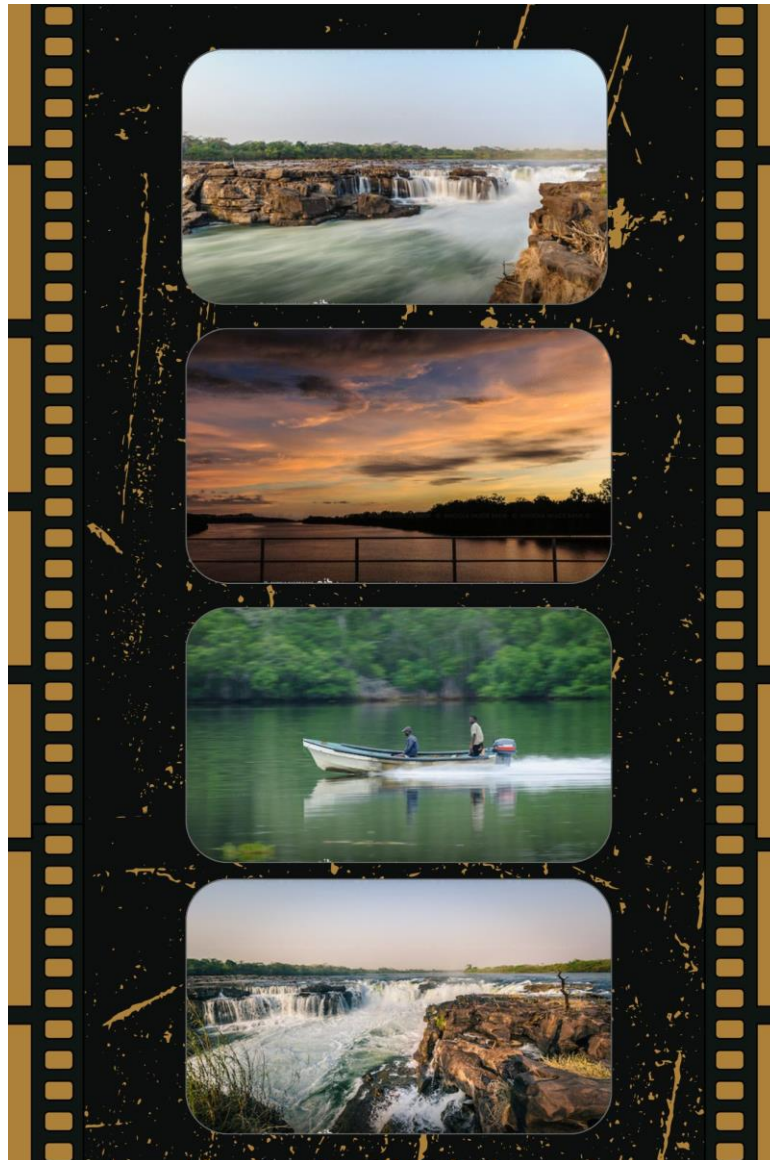
Quando pensamos em temáticas que abordam elementos da religiosidade e do sincretismo africano e afro-brasileiro na literatura para crianças e jovens o desafio se torna ainda maior: a falta de conhecimento, o pensamento imposto pelo senso comum que fomentam visões distorcidas e preconceituosas contribuem para episódios de discriminação e intolerância pelo não reconhecimento dessa alteridade (Brasil, 2009; Silva, 2013).

A Roda teve como ponto de partida apresentar slides com fotos do espaço geográfico onde se passa a história das personagens principais *Kianda* e *Janaína*, divindades fantásticas da cultura africana: metade humana, metade peixe. Geograficamente, os cenários utilizados na narrativa literária atravessam o Atlântico, numa conexão África x Brasil. O continente africano é cercado por dois oceanos: o Índico (ao leste) e o Atlântico (ao oeste), com paisagens compostas por vegetações do tipo savana, deserto e semideserto: as duas últimas foram as responsáveis pela manutenção do distanciamento do continente africano com o restante do mundo, por muito tempo.

A Sereia *Kianda*, nascida no continente africano, mais precisamente nas águas do Rio Kuanza, em Angola, o mais importante do país: possui mais de mil km de extensão, porém apenas um quarto é navegável, com desague para o Oceano Atlântico. Recebeu esse mesmo nome em decorrência da sua nascente localizar-se na província do Kwanza norte e foi através

dele que os portugueses penetraram o continente, conforme figura 48 (Principais Rios..., [200-?], sem paginação).

Figura 48 – Rio Kwanza, Angola



Fonte: Imagens do site Angola Image Bank (2020) com auxílio da plataforma Canva, 2023.

Kianda, a protagonista da narrativa é uma sereia da mitologia africana Iorubá. O autor assume a estrutura narrativa para contar a travessia de *Kianda* da África até o Brasil. No início da narrativa o leitor conhece um pouco sobre o perfil da personagem principal: a jovem sereia conhece muitas histórias a respeito do Brasil e, por isso, tem muita curiosidade em

conhecer mais sobre o país, sobretudo o Rio Amazonas, pois é neste local que se encontra *Iara*, uma divindade sereia como ela, protetora do maior rio em extensão territorial do país. Porém, sabendo da longa travessia, é aconselhada por uma árvore ancestral, *Kilembe*, a fazer o trajeto navegando. Acatando a sábia decisão da ancestralidade, *Kianda* aproveita espaço do barco para dar para Iemanjá e se despedir de outras divindades ancestrais da mitologia Iorubá, respeitadas por todos daquele local.

Aluno 07: (Levantando os dois braços para ser a primeira) Professora, posso falar?

Professora: Sim, pode começar (chamando-a pelo nome).

Aluno 07: Desde que eu vi a capa desse livro eu quis ler, porque eu adoro livros que contam histórias assim ... eu escolhi esse livro no dia da votação, Pró!

Professora: Assim, como? Qual nome damos a esse tipo de narrativa? Tente lembrar!

Aluno 07 e vários alunos: Narrativa fantástica!

Aluna 11: Pró, eu fiquei tão ansiosa para ler esse livro que acordei cedo no outro dia. Aí a minha mãe achou estranho eu tá acordada cedo e foi ver o que eu *tava* fazendo. Aí ela viu que eu *tava* lendo o livro de literatura...

Professora: Hummm, que bacana. Então, conte o que você mais gostou depois da leitura!

Aluna 11: Pró, eu achei a sereia muito corajosa, porque ela viajou sozinha e foi para outro lugar que ela não conhecia ninguém. Mesmo ela sendo metade peixe ela não foi nadando porque sabia que ia ficar cansada. Eu pensei que ela não ficasse cansada, porque ela não é *gente como eu*. A vida dela é cheia de aventura... eu fiquei imaginando como deve ser massa fazer uma viagem dessa de barco...aí ela viu que onde ela mora parece com o Brasil. Ela conheceu *Iara* que é sereia como ela. Mas *Kianda* é criança e *Iara* é mulher.

Aluno 09: Pró, quando eu vou para a casa do meu avô ele me conta muitas histórias que nem essa. Ele conta histórias que já viu lobisomem, mula sem cabeça (rindo...) quando eu era pequeno eu acreditava, mas hoje eu não acredito, já sei que isso tudo é lenda, que nem a história de *Kianda*. Porque não tem como uma pessoa nascer com corpo de peixe (risos). Mas eu gostei porque a história tem aventura!

Professora: Hum... vocês perceberam facilmente?

Várias crianças: Sim, Pró. São histórias do folclore (entre risos)!

Nesse momento, narro para as crianças algumas informações importantes para auxiliá-los na produção de sentidos. As ilustrações desta obra literária chamam bastante atenção pelos aspectos artísticos-estéticos, conforme figura 49.

Figura 49 – As protagonistas Kianda e Iara



Fonte: Lody, 2020.

As ilustrações revelam o ponto de vista do ilustrador sobre a narrativa da obra literária, como um convite para o leitor conhecer o enredo. Logo na primeira capa, a personagem Kianda nos é apresentada através da ilustração e do texto, que nos dá a informação de se tratar de um personagem mitológica, afinal Kianda é uma sereia: seu corpo, constituído na parte inferior pela barbatana (a cauda), revela ao leitor se tratar de um animal marinho; já a parte superior mostram troncos e braços humanos, mas não enxergamos seu rosto. Ao observar o fundo azul da capa com a presença de peixinhos coloridos, a construção de sentidos é possibilitada ao leitor, por remeter ao fundo do mar. Quando personagens são apresentados fora dos padrões da representação humana (como é o caso de Kianda) e a ilustração é composta por traços imprecisos na forma humana e nas cores empregadas, possibilita o leitor perceber a ruptura da

realidade e criativamente, produzir sentido para o que vê/lê, antecipando a ação narrativa (Ramos, 2020).

Aluna 04: Pró, eu lia o livro e ficava agoniada, eu achava que ia acontecer alguma coisa no caminho com Kianda... nessa hora aqui (pega o livro e coloca na página 32, conform figura 50) eu achei que ia acontecer alguma coisa (aponta para a imagem, evidenciando a produção de sentidos atribuída a ilustração do caminho marítimo percorrido por *Kianda*)...

Figura 50 – A rota marítima percorrida por Kianda para encontrar Iara



Fonte: Lody, 2020.

Professora: O que, por exemplo?

Aluno 18: Oxe ... (interpela a colega, a chamando pelo nome)! Não pode acontecer nada com Kianda porque ela é a protagonista da história!

Aluna 04: Ela podia ficar perdida no caminho!

Professora: Crianças, tanto *Kianda*, quanto *Janaína* são as personagens principais. Todas as duas personagens são especiais para os povos africanos. Na África, ela é a deusa de várias populações Yorubás. No Brasil, por conta do folclore brasileiro, é uma sereia muito prestigiada,

as pessoas fazem oferendas e cultos em sua homenagem, conforme as ilustrações da página 26 (conforme figura 51). Quem já foi a Festa da Lavagem de Arembepe? E em Salvador, no dia 2 de fevereiro, no Rio Vermelho?

Várias crianças: Sim!

Figura 51 – Presentes oferecidos à Sereia Iara por Kianda



Fonte: Lody, 2020.

Aluna 14: Pró, a minha tia já foi nessa festa. E eu já vi pela televisão. Sei que as pessoas levam presentes e jogam para Iemanjá! E a gente também faz isso no Ano-Novo.

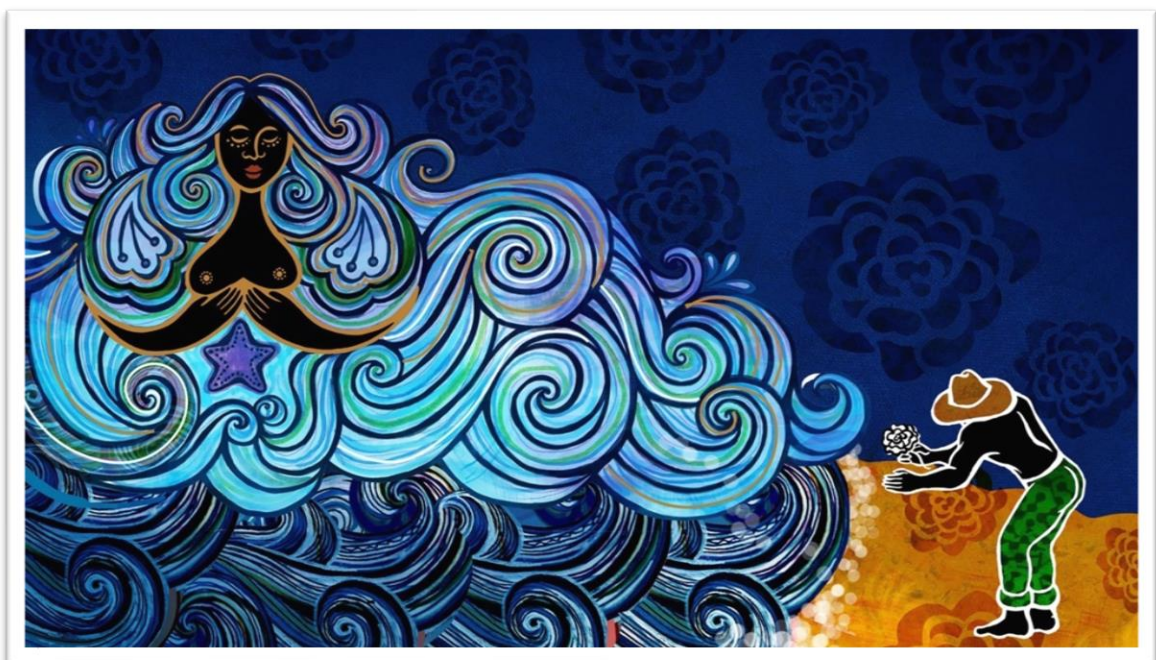
Professora: Exatamente! Por isso é importante que vocês conheçam essas tradições. Temos que conhecer outras tradições dos povos africanos. Na África, existem muitas lendas que são contadas de geração em geração sobre a Rainha das Águas. Na África, os contadores de histórias são chamados de *griots*: eles são os responsáveis por disseminar acontecimentos fantásticos, narrando mitos, aventuras e magia. No continente africano, o griot geralmente é

uma figura idosa, tem a função de preservar a tradição oral através do compartilhamento de experiências.

Na cultura Africana, os mitos vêm da tradição oral por meio da ancestralidade africana, contados através de narrativas organizadas com simbologia para a vida cotidiana, incluindo lições sobre o mistério da natureza humana. São histórias que servem para “dar continuidade à tradição, à cultura e aos sonhos de um determinado grupo de indivíduos ou de uma sociedade”. Geralmente narram histórias sagradas, com entidades sobrenaturais, agem como seres humanos, mas realizam façanhas que uma pessoa comum não conseguiria (Souza; Nazaré, 2006. p.85). Como um ser mítico, *Iemanjá* é a poderosa senhora mãe do mundo, deusa das águas, tanto das águas doces como salgadas. Na África, “ela é a deusa dos antigos *Egbá*, povo nigeriano de língua yorubá”. No Brasil é uma espécie de sereia, a quem se faz oferendas e presta-se culto, tendo uma data especial, o dia 2 de fevereiro, para celebrar o dia de *Iemanjá* (Paiva, 2023, p. 32).

Aluno 18: Pró, no livro de *Janaína* os pescadores levam presentes para ela, também. Foi assim que ele (*Kaitimba*) se apaixonou por ela (entre risos)... ele leva presentes para ela toda vez que vai pescar (figura 52).

Figura 52 – Os protagonistas Janaína e Kaitimba



Em *O fuxico de Janaina*, a narrativa literária, ricamente ilustrada, utiliza recursos fantásticos e imaginários através de personagens oníricos da mitologia africana, introduzindo personagens divinos que apresentam ligações com fenômenos naturais, com finalidade de valorizar a cultura africana e afro-brasileira. A protagonista da história, *Janaina*, enamora-se pelo pescador *Kaitimba*, homem valente e contemplativo, orgulhoso e vaidoso. Na mitologia, *Kaitimba* é uma divindade que representa o encontro da floresta com o mar, pois é filho de *Kabila*, senhor das matas e florestas e *Kaitumba*, senhora dos oceanos. *Kaitimba* é um exímio caçador de animais marinhos e terrestres. Juntamente com *Janaína*, vão compartilhar momentos de muita aventura, carregada de simbologias, tendo o mar como cenário principal. (Paiva, 2023).

De acordo com Prandi (2001), os orixás são considerados divindades africanas compatíveis a força e manifestação de diversos elementos da natureza. Na mitologia Iorubá, os orixás são seres encantados presentes na natureza e no mundo humano que representam o mito como uma maneira de conectar o passado com o presente através da ancestralidade, com atributo maravilhoso que narram histórias de afirmação da dimensão sociocultural de identidade negra (Prandi, 2001). Dito isto:

[...] os orixás possuem comportamentos humanizados, mas, sobretudo, apresentam valores éticos e morais e nas narrativas se posicionam, criticando atitudes e posturas humanas [...] as narrativas apresentam moral da história e tem como objetivo principal difundir valores culturais e tradições religiosas de matrizes africanas, desconstrução de estereótipos e paradigmas solidificados no imaginário popular que marginaliza a religiosidade trazida pelos negros escravizados em nosso país (Prandi, 2001, p. 24-26).

Em algumas rodas de conversa, percebia um maior engajamento das crianças para expressarem suas opiniões e pontos de vistas sobre a leitura realizada, em outros momentos percebia que algumas se mantinham silenciosas, expressando-se apenas por meio de gestos ou movimentos que confirmavam o que algum colega discutia. Com o intuito de manter o foco da discussão nesta temática, enquanto mediadora da roda de conversa, elaborei uma cadeia de pensamento que os integrassem, instigando-os ao contexto da discussão:

Professora: Os personagens *Kaitimba* e *Janaína* possuem algumas características que os tornam especiais, uma condição diferente da nossa. Alguém notou este detalhe?

Aluna 10: Sim, Professora! Tanto *Kaitimba* e *Janaína* são... (neste momento pede o livro aos colegas e corre as páginas para procurar a palavra e completar sua frase)... *divindades*. E por isso o nome é “fuxico”. Fuxico significa que os dois têm poderes porque são filhos de divindades.

Aluno 18: (Pega o livro da mão da colega e o aponta na página 08, conforme figura 53) o Senhor das matas é o pai de *Kaitimba*; *Kianda* é filha dos mares e *Janaína* é filha da dona das águas doces.

Figura 53 – A protagonista *Janaína*



Fonte: Figueiredo, 2015.

Aluna 01: Eles não são pessoas como nós, eles têm poderes, porque são sobrenaturais.

Professora: Sim, são elementos da cultura africana e ressignificados para o Brasil por meio do folclore brasileiro. O nosso folclore apresenta muitos elementos com símbolos e crenças de tradição africana. Por meio da leitura de livros literários como este que todos nós lemos, podemos conhecer um pouco mais sobre as representações culturais africanas nascidas no Brasil e reconhecemos o rico legado histórico e cultural da população africana.

Aluno 12: Pró, eu acho que assim... é diferente do que acontece com os heróis de filmes de ação como Superman... eles não tem poderes para matar ou voar... nem para prender o bandido da história...os deuses têm *poderes* ligados aos elementos da natureza, como a deusa do mar, a deusa das águas doces, o deus do trovão!

Na estrutura narrativa dos contos míticos-maravilhosos, a fantasia se caracteriza pela presença de elementos extraordinários e/ou de um mundo extraordinário, inversão de estereótipos de personagens e de diferentes convenções narrativas (Colomer, 2023). No enredo, percebe-se que a figura feminina, a protagonista *Janaína*, assume a função de uma princesa valente, aguerrida, que toma as rédeas da situação e soluciona todo o conflito da narrativa. Será ela quem se apaixonará pelo pescador, será ela quem o salvará dos iminentes perigos em pleno oceano. *Janaína* tem inúmeros atributos: é alegre, é astuta, bela, conhece muito bem o oceano onde mora, é ela quem atrai os peixes para a pescaria com intuito de ajudar seu amado.

Tanto em *Kianda* como em *O fuxico de Janaína*, percebe-se a presença de um texto literário negro ao assumir temáticas relativas à identidade e cultura africana, por meio do reconhecimento, valorização e respeito aos elementos constitutivos da religiosidade dos povos Iorubás e Bantos. Ainda que Raul Lody e Janaína de Figueiredo não sejam identificados como escritores negros, as produções destes livros literários apresentam a cosmovisão africana através de narrativas que valorizam o ethos africano e afirmam a matriz e identidade culturais da África negra como fonte de informação e de compreensão de nossa ancestralidade.

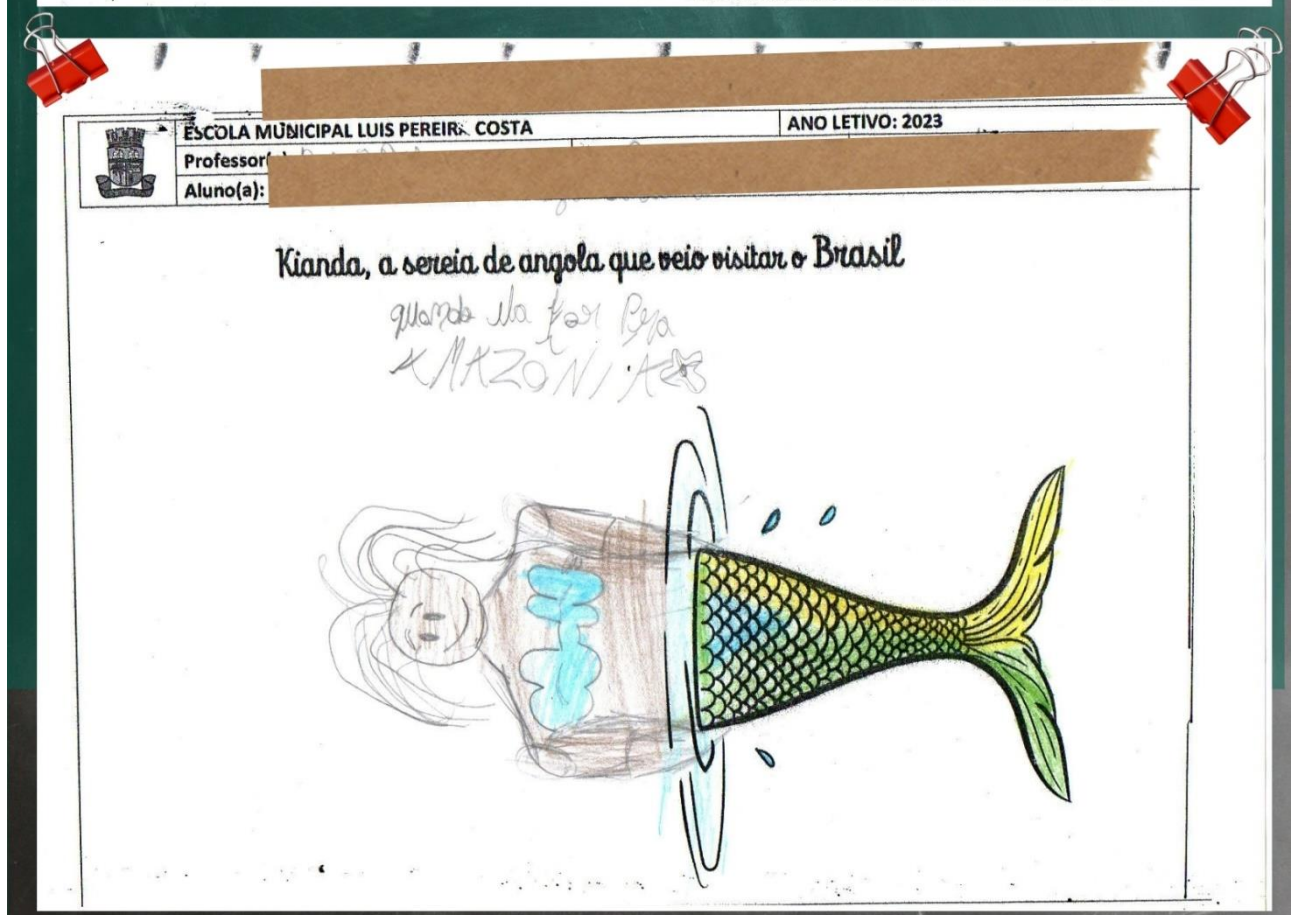
Como mediadora da roda, em determinados momentos percebia a necessidade de produzir sentidos na partilha de ideias, sentimentos e experiências expostas pelas crianças. As narrativas literárias proporcionaram o debate na roda de conversa para um diálogo mais ampliado sobre a temática da religiosidade, da mitologia africana e percepção que muitas histórias, contadas de geração em geração, fazem parte das práticas culturais populares brasileiras, mas são invisibilizadas e/ou precisam ser ressignificadas, devido a toda opressão imposta por padrões eurocêntricos que demonizam a figura do negro e toda prática religiosa de matriz africana refletindo na contemporaneidade em nossa sociedade, ratificando o que explanam Nascimento e Abib (2016) sobre a importância de incluir esta temática na Educação Básica através da Cosmogonia Africana:

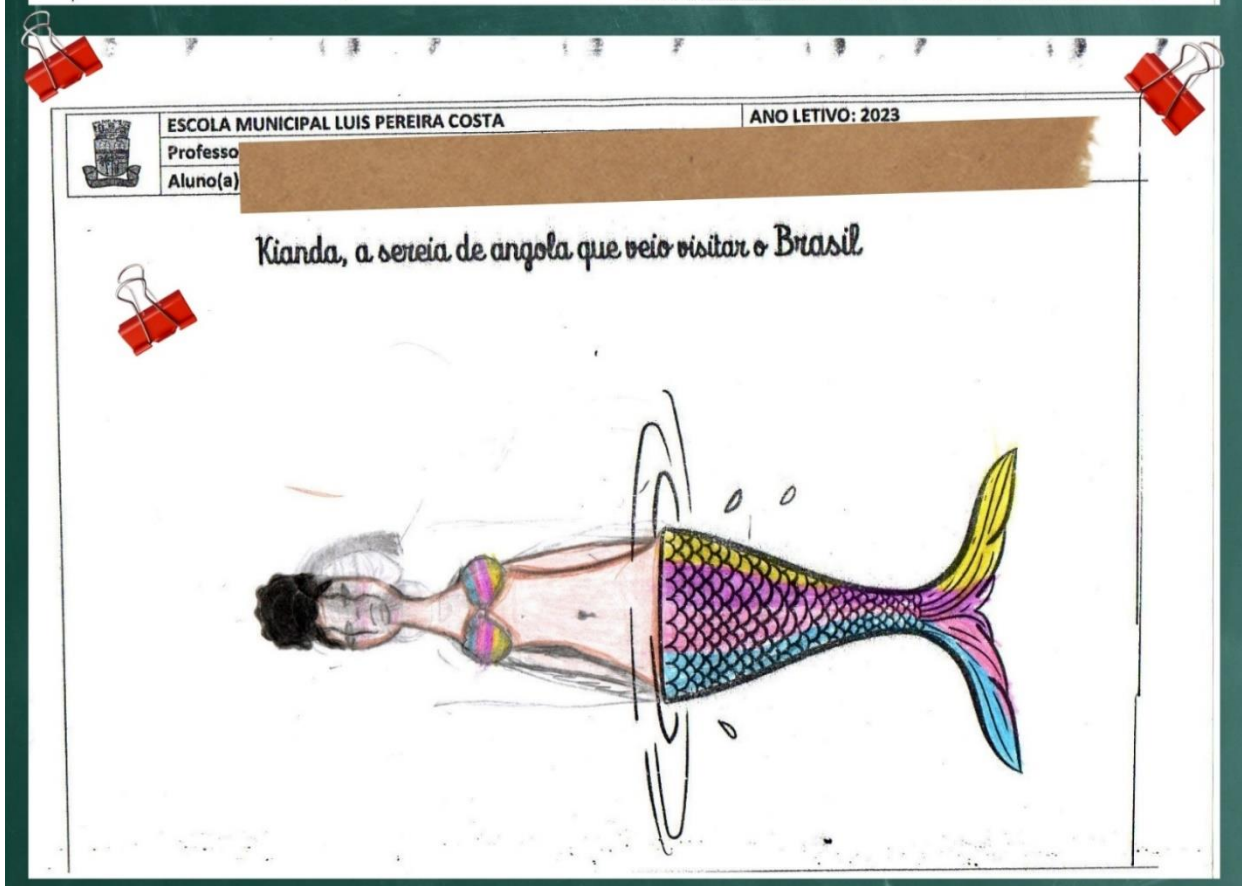
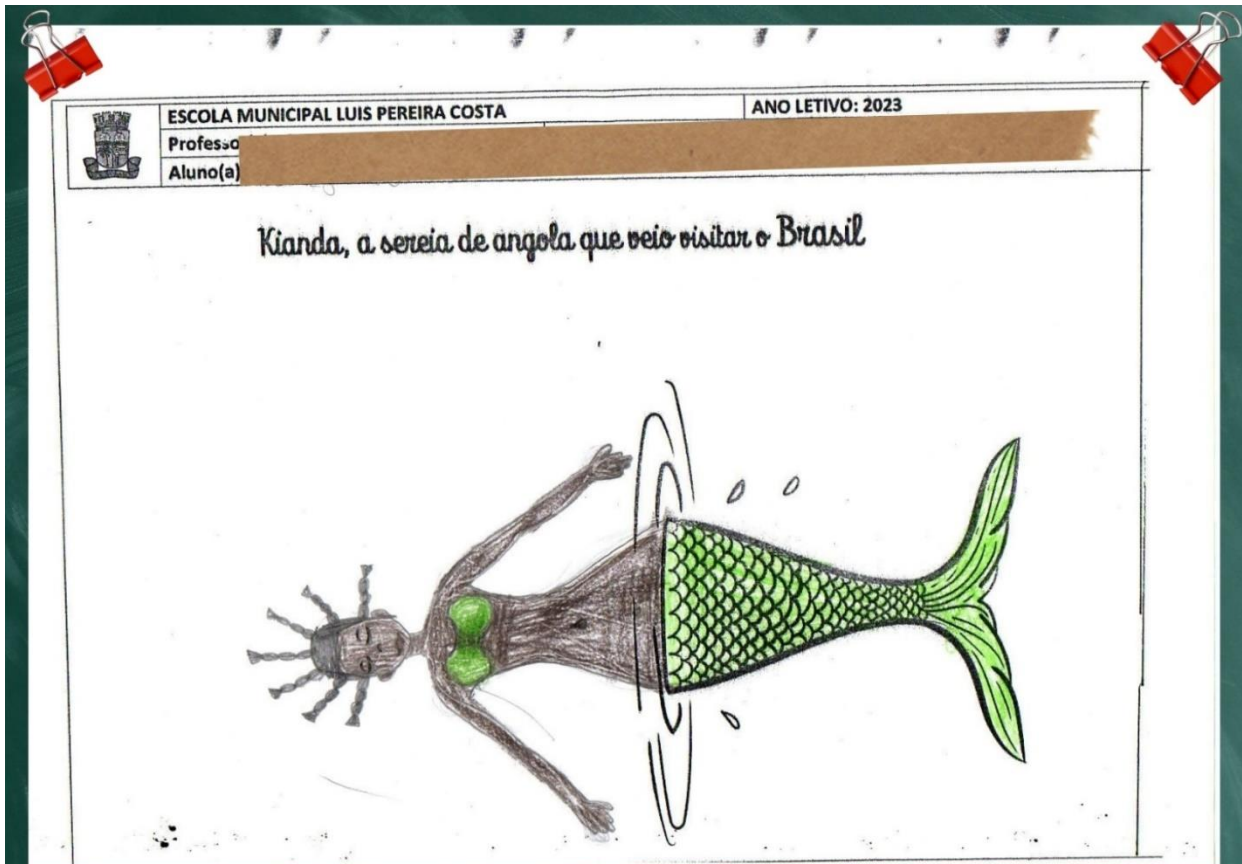
A Cosmogonia enquanto processo contínuo tem perspectiva de criação e recriação pelas comunidades afrodescendentes para preservação da religiosidade, ritualidade e significado simbólico oriundo do legado dos diversos grupos étnicos africanos [...] recriam os fundamentos da religiosidade africana através das divindades, forças cósmicas que regem o universo, musicalidade e sagrado presentes nos ritos do candomblé, da umbanda, do batuque, do tambor de minas, dentre outras manifestações religiosas (Nascimento; Abib, 2016, p. 13-16).

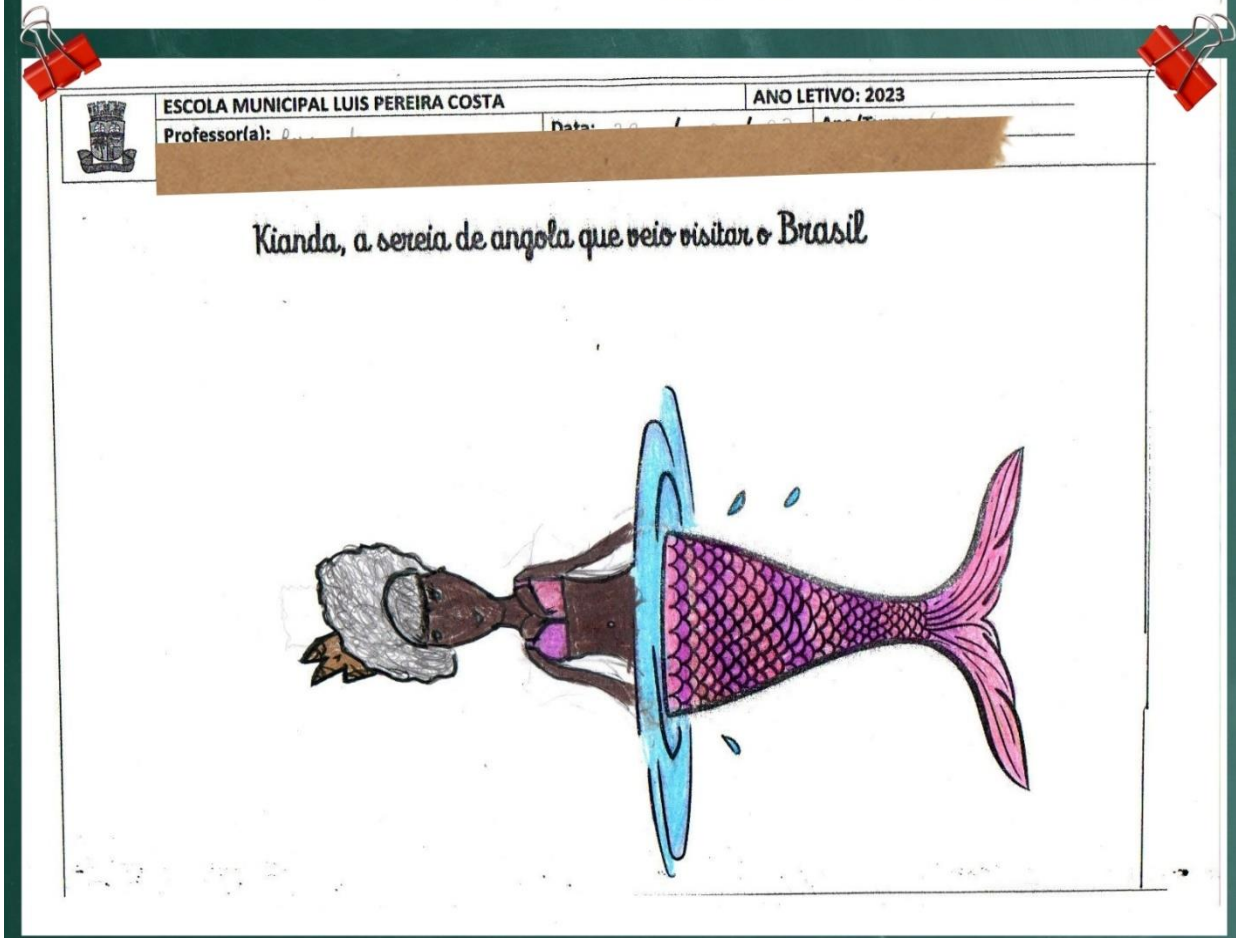
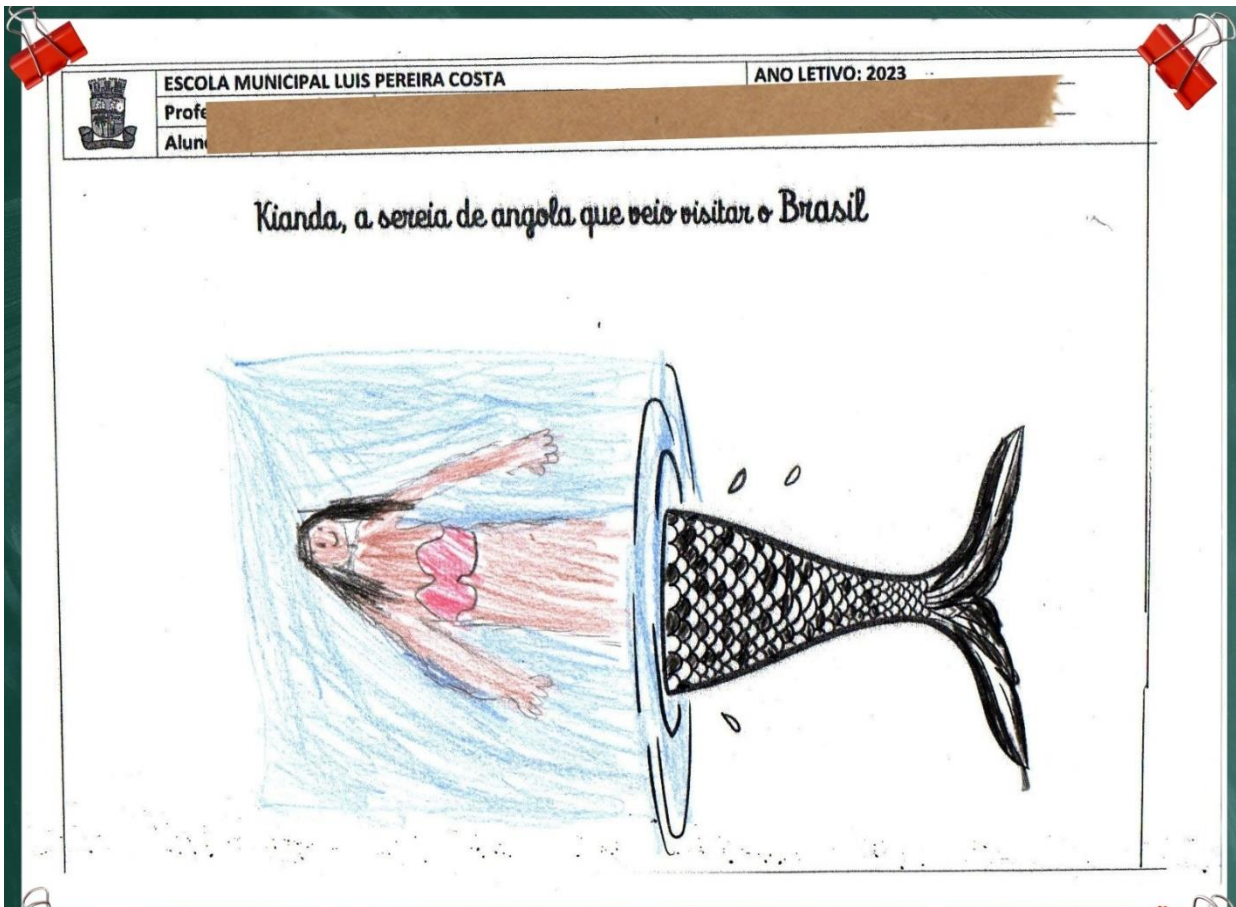
Essa roda de conversa foi planejada com a atividade de desenho pelos alunos. O desenho infantil é uma atividade promotora de engajamento e de interação social entre a turma. As atividades de desenho são excelentes para os processos de linguagem, importante para a produção criativa da criança, que criam histórias, promovem culturas e constroem identidades. O desenho infantil sempre foi objeto da curiosidade adulta (Widlöcher, 1998). Tanto nas páginas de *Kianda* como em *O fuxico de Janaína*, narrativas fantásticas, são evidenciadas pelas ilustrações: a barbatana caudal na parte inferior do corpo contrasta com os braços e troncos da parte superior, com tonalidade que dá a sensação de se situar num ambiente natural (o oceano), naturalmente agradável e esteticamente harmonioso.

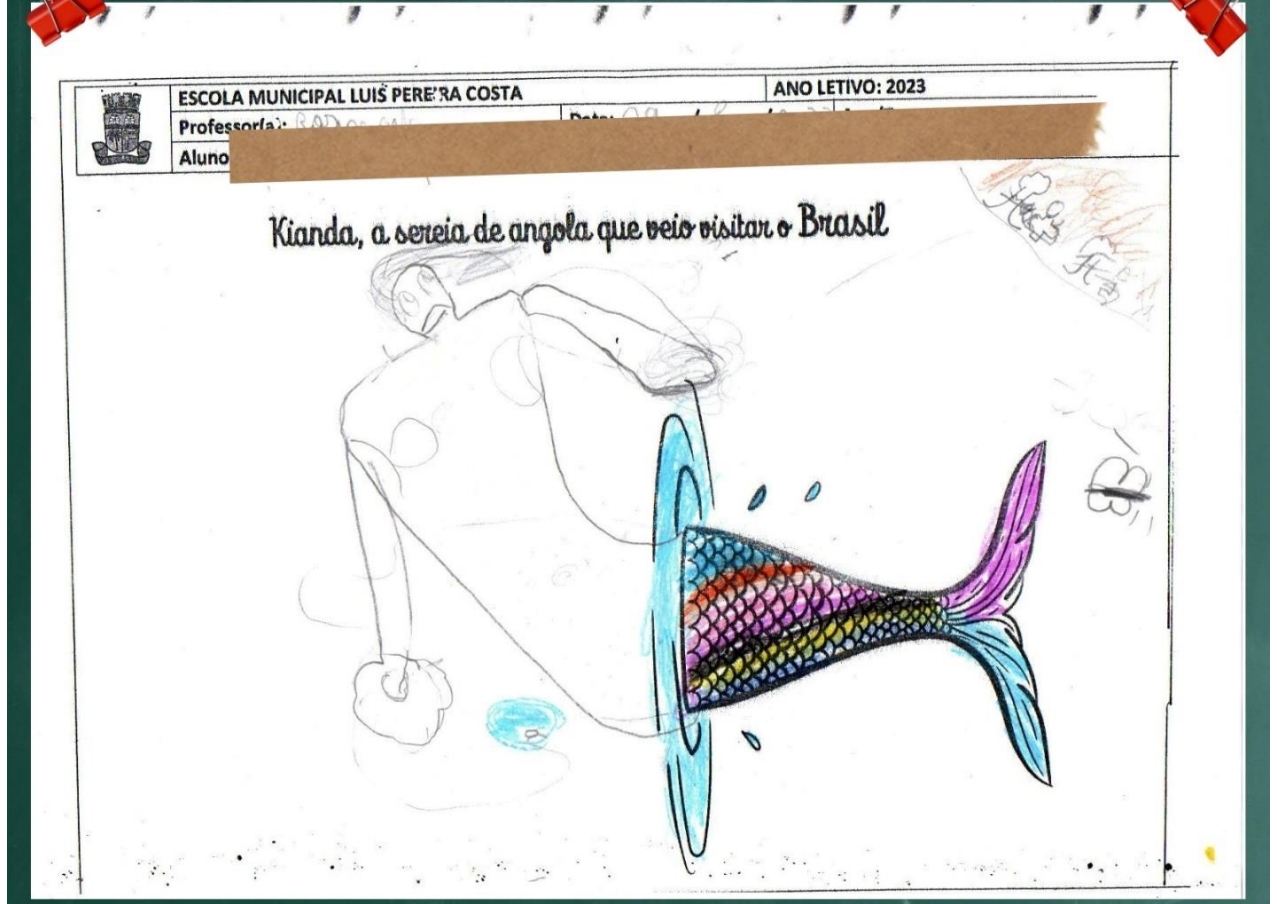
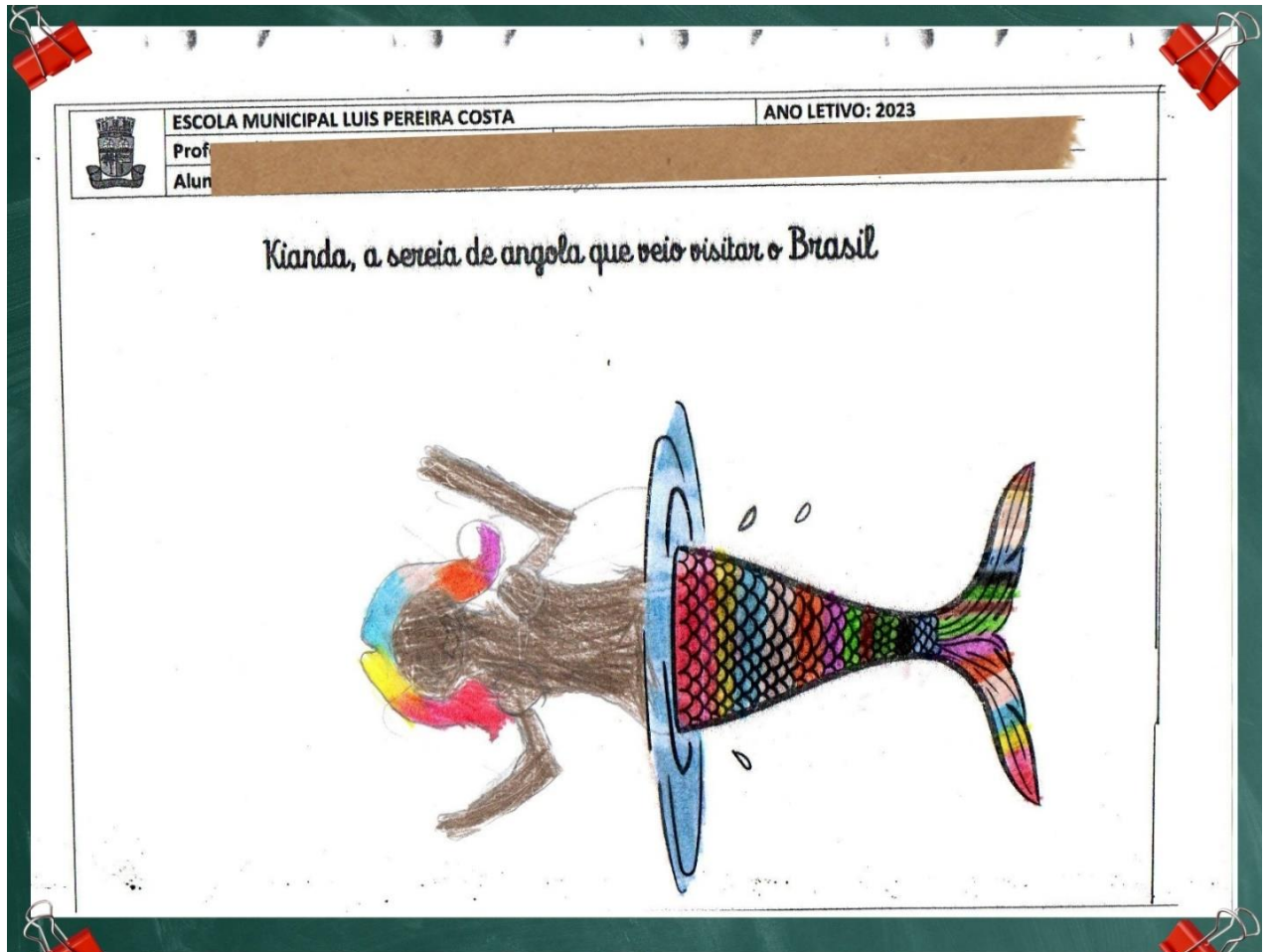
Por isto, a atividade tinha como objetivo a correlação entre a leitura literária realizada pelo aluno ao encontro do realismo visual da protagonista *Kianda* pelas crianças, tendo o significado do desenho infantil através da percepção da fantasia, do pensamento crítico e capacidade de observação pelas crianças. O resultado é apresentado nas figuras 54 a 57.

Figuras 54, 55, 56 e 57 – Através do desenho infantil, as crianças recriam a sereia *Kianda*









PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO RODA DE CONVERSA #04

ESCOLA: ESCOLA MUNICIPAL LUÍS PEREIRA COSTA

TURMA: 4º ANO – A (MATUTINO)

DATA: 04/09/2023

Local: sala de aula

Carga horária: 2 aulas geminadas (1 h e 40 min)

Tempo de duração: 1h e 40 min

Número de estudantes presentes (não-participantes): 09

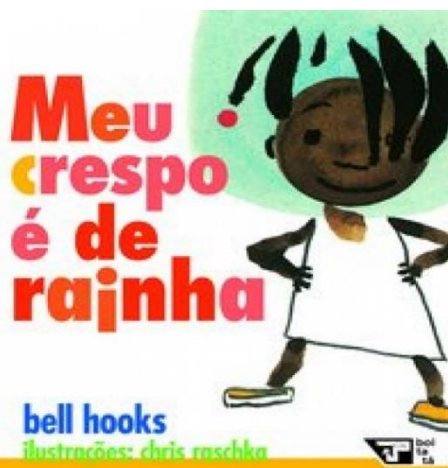
Número de estudantes presentes participantes da pesquisa: 17

Recursos

- 06 livros literários
- 30 atividades xerocopiadas
- Lápis para os alunos
- Lápis de cor tons de pele
- Lápis de colorir
- Hidrocor
- Piloto para quadro branco
- Caixa de Som amplificada Amvox ACA 221 gigante II
- Gravador e reproduzidor de voz Sony digital voice recorder ICD-PX240
- Microfone de grupo sem fio.

LIVRO LITERÁRIO

MEU CRESPO É DE RAINHA



hooks, b. **Meu crespo é de rainha.** São Paulo: Boitempo, 2018.

AUTORA: bell hooks.

ILUSTRAÇÕES: CHRIS RASHKA.

TRADUÇÃO: NINA RIZZI.

SÍNTESE DA OBRA:

Hoje todos sabem que as mulheres sofrem desde (cada vez mais) cedo uma pressão para se encaixar em padrões inatingíveis de beleza, o que gera problemas como insegurança, baixa autoestima ou distúrbios mais sérios. Para as garotas negras, pode ser ainda mais difícil, pela falta de representatividade na mídia e pelo excesso de referências eurocêtricas. Este é um livro-poema que vai na contramão dessas tendências e destaca a beleza dos fenótipos negros, exaltando penteados e texturas afro (BOITATÁ, 2021, p. 07).

ADEQUAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

ADEQUAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE ACORDO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

1. Desencadear processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
2. Reflexão de aspectos socioculturais Africano e Afro-Brasileiro;
3. Ganho de repertório cultural e folclórico Africano e Afro-Brasileiro;
4. Fruição e apreciação envolvendo sentimentos estéticos e/ou de pertencimento;
5. Acolhimento a visões de mundo e senso de identidade cultural;
6. Compreender legado e ancestralidade através da leitura de histórias;

7. Inclusão de personagens negros em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola;
8. Aprendizagem convergente pela via da Literatura (tradição, ficção e misticismo).

ÁREA DO CONHECIMENTO	Linguagens
COMPONENTE CURRICULAR	Língua Portuguesa
EIXO TEMÁTICO	Oralidade; Leitura e Escuta
GÊNERO LITERÁRIO	Narrativa de ficção em prosa

OBJETOS DO CONHECIMENTO

Leitura/Escuta (compartilhada e autônoma) e Oralidade:

- Formação do leitor literário
- Formação do leitor literário e Leitura Multissemiótica
- Leitura de imagens em narrativas visuais
- Leitura colaborativa e autônoma
- Apreciação estética/Estilo
- Contação de histórias e oralidade
- Performances orais

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

1.CAMPO DA VIDA COTIDIANA: Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.

2.CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO: Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo utilizados nas propostas de letramento literário: lendas, mitos, fábulas e contos;

HABILIDADES DA BNCC

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.

ABRINDO A DA RODA DE CONVERSA

- Exibição do vídeo “A verdadeira história do cabelo crespo”, por Ana Paula Xongani, publicado no Canal YouTube *Ana Paula Xongani*, em 2023.
- Apresentação da biografia de bell hooks para as crianças.

AVALIAÇÃO

- Identificar o que cada aluno traz de bagagem oculta em relação ao tema;
- Discutir a produção de sentidos atribuídos aos desenhos produzidos e coloridos pelos alunos e alunas;
- Aferir se o conjunto de atividades realizadas permitiu que cada aluno atingisse os objetivos propostos, de acordo com as habilidades elencadas da BNCC (Brasil, 2018).

Nessa Roda, a proposta didático-pedagógica foi iniciada com a exploração da capa do livro *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks, apresentando a biografia da autora, tão importante no cenário das discussões afro-diaspóricas. Para promoção da troca de ideias entre mim e as crianças, exibi o vídeo intitulado: *A verdadeira história do cabelo crespo* (disponibilizado no canal pessoal de Ana Paula Xongani, na Plataforma Youtube), conforme figura 58, utilizado como recurso didático para emergir as opiniões relacionadas às experiências e vivências pessoais das crianças sobre a temática: o cabelo crespo, enquanto elemento estético e identitário de pertencimento negro.

Para além dos elementos narrativos, os signos imagéticos constitutivos do livro literário trabalhado nesta roda compõem uma série de elementos que operam efeitos estéticos para positivar, resgatar e/ou autoafirmar a construção da identidade negra, através de elementos físicos-corpóreos. Conforme aponta Gomes (2003), o cabelo crespo através da variedade de penteados com tranças e uso de adereços, por exemplo, aparece como potente ícone identitário e expressa os valores constituintes da cultura e pertencimento étnico da negritude.

Figura 58 - Apresentação do vídeo: *A verdadeira história do cabelo crespo*, por Ana Paula Xongani



Fonte: Canal Ana Paula Xongani, YouTube, design gráfico com auxílio da plataforma Canva educador, 2023.

Utilizei o vídeo enquanto expressiva ferramenta tecnológica, pois se mostra capaz de promover maior dinamicidade e engajamento pelos alunos. O conteúdo temático ampliou a possibilidade do diálogo para uma das ações previstas no espaço escolar emanados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), que é fornecer elementos que despertem/fortaleçam o orgulho da ancestralidade africana e da afirmação de identidade, com finalidade de desconstruir e/ou romper imagens negativas, estereótipos, preconceitos e comportamentos, de acordo com os princípios educativos. Ainda que a personagem principal desta narrativa literária não tenha sido nomeada (a narradora a intitula apenas como “*Menininha*”) é perceptível pelas crianças o seu protagonismo, numa perspectiva de representação positiva da negritude.

Exponho excertos dos diálogos mais significativos da Roda:

Aluna 11: Ela é morena (apontando para a protagonista na capa do livro *Meu crespo é de rainha*)...

Aluno 13: É negra!

Aluna 11: Mas falar *negro* é ofensa! (*num tom bem baixinho*).

Aluno 13: Ofensa é quando chama *de preto fedorento, de macaco!*

Professora: A pessoa negra é pertencente a um grupo étnico-racial, então não é ofensivo chamá-la de negra ou negro!

Sobre essa questão, abro parênteses e elucido. Considero que a linguagem deva ser compreendida como um instrumento de inclusão. Uma linguagem se torna inclusiva quando tem o poder de comunicar sem ser excludente. Portanto, existe um movimento que admite a ressignificação do termo *negro*, utilizado quando atribuir características positivas e não empregar aspectos que indiquem invisibilização. Na sociedade pós-moderna, a genealogia da palavra *negro* é compreendida como um fenômeno generalizado de racialização, na reflexão conceitual sobre a raça e com significado tanto social como biológico associado à cor da pele para as quais a negritude remete, pela polissemia do termo (Cesaire, 1947).

Inclusive a semântica positivada da palavra *negro* foi muito referenciada na música e da literatura. Em entrevista concedida por Conceição Evaristo ao Jornal Estado de Minas (2020), a escritora expõe:

“[...] a palavra negro era usada sempre no sentido pejorativo. Quando queria atingir uma pessoa negra, o termo era usado. Houve uma autonomização da palavra negro para esvaziar o sentido negativo dessa palavra. Foi criada uma semântica de positividade. Isso muito por meio da literatura. Prefiro o termo negro. É mais enfático por esse trabalho de criar um novo sentido, de rebater o sentido negativo da palavra e se afirmar como pessoa negra em todos os sentidos” (Martins; Cruz, 2020, s.p.).

Nessa mesma entrevista, Evaristo explana que a positivação do termo negro aconteceu a partir da publicação dos *Cadernos Negros*, por Cuti, na década de 1970, influenciando toda uma geração e construindo um debate mais amplo dos movimentos negros brasileiros. Atualmente, de acordo com o Censo brasileiro, o termo negro define a categoria de pretos e pardos no quesito cor/raça.

O documento redigido pela Comissão de Promoção de Igualdade Racial do Tribunal Superior Eleitoral – TSE: *Expressões racistas: por que evitá-las* (Brasil, 2022), traz vocábulos e termos de cunho racista e explica didaticamente o motivo para serem assim interpretados. O termo *negro* é comumente associado ao conjunto de expressões preconceituosas, com sentido de expressão negativa e/ou depreciativa. Comumente, é compreendido sob a égide de desprezo as características físicas das pessoas negras, associando-as a coisas ruins ou de qualidade inferior.

No diálogo entre as crianças, o termo *negra* foi empregado no sentido de se referir a uma pessoa, em especial, a personagem do livro *Meu crespo é de rainha* através da heteroidentificação da personagem pela criança leitora. Compreendi que a fala do aluno 13 não carregou viés preconceituoso, tampouco reproduziu ideia racista, em concordância ao pensamento de Cuti sobre o emprego da palavra *negro*:

A palavra *negro*, ao traduzir o humano, existencializa-o, demonstra que os indivíduos e grupos se fazem na prática social [...] o uso da palavra *negro* positivada pelo influxo do Movimento Negro, atua no sentido de promover a superação do racismo e reforçar a identidade vilipendiada secularmente [...] não há identidade negra possível sem o combate progressivo ao racismo (Cuti, 2020, p. 07-11).

Aluno 13: Sim, Professora. A gente já estudou sobre os 3 grupos que viveram no Brasil: africanos, indígenas e portugueses. Os africanos eram as pessoas negras, os portugueses, os brancos.

Aluno 12: *Pró, a menina tem dreads!*

Vários alunos: Sim!

Professora: O dreads é muito utilizado como penteado para afirmação das identidades negras até hoje! Esse tipo de penteado no cabelo é muito utilizado por africanos oriundos da Jamaica e popularizado após o fim da escravização⁶⁰. Os dreads são madeixas entrelaçadas cilíndricamente, adotados por pessoas que foram escravizadas e que se afirmavam culturalmente diante de uma sociedade colonizada.

Aluna 04: Aqui na sala temos dois colegas que já usaram dreads (nomeando os colegas) e temos a diretora da escola, que usa também!

Aluna 11: No livro, ela diz que o cabelo dela é de pixaim, sim (apontando para a página do livro, conforme figura 59).

Figura 59 – Representatividade naturalizada e celebratória da diversidade étnico-racial

⁶⁰ De acordo com Barnett (2018), o dreadlocks faz parte do Movimento Rastafári, com origem histórica na Jamaica. Formado principalmente pela classe negra trabalhadora rural e urbana que reivindicou a emancipação e a autonomia dos antigos descendentes de escravos, na busca pela solidariedade racial. O fundamento ideológico do Rastafári se baseava no Pan-Africanismo, no Nacionalismo Negro e no Etíopianismo, na defesa da importância de uma solidariedade negra ao redor do mundo, da integridade da civilização africana e da necessidade de sua redenção perante a história da opressão branca-ocidental. Bob Marley foi um grande líder desse Movimento. (BARNETT, M. **The Rastafari Movement: a North American and Caribbean Perspective**. Routledge, 2018).



Fonte: hooks, 2018.

Aluno 18: Ela sabe que o cabelo dela é crespo, de pixaim! Ela tem orgulho dele e acha ele lindo, é como uma coroa!

Aluna 04: Ela gosta do cabelo que tem porque a mãe dela ensina ela a ter autoestima.

Professora: O que vocês entendem por autoestima?

Aluna 04: É ter confiança...

Aluna 11: Gostar dela e do jeito que ela é.

Aluno 18: É aquele que sabe que é bonito e inteligente.

Aluno 09: A menina (referindo-se a protagonista do livro) tem autoestima porque ela aprende sobre a cultura dela em casa, a mãe dela ensina a ela. Ela deve aprender na escola, também, Pró.

Nesta obra literária percebe-se o observado por Kirchof, Bonin e Silveira (2015): a personagem principal é representada de forma naturalizada e celebratória da diversidade étnico-racial, apresentada com o objetivo de evidenciar a alteridade. Observa-se que a protagonista de *Meu crespo é de rainha* não se sente inadequada e não percebe problema e/ou anormalidade em seu tipo de cabelo, este é o seu parâmetro de beleza. A narrativa não traz abordagem a nenhum

tipo de discriminação e/ou visão maniqueísta da estética entre negros e não-negros. O cabelo crespo sempre foi um problema a ser resolvido por pessoas negras, sua representação negativa é um fator determinante para ocasionar discriminações racistas e estereótipos negativos, afetando o sentimento de autoestima da negritude.

Se fez necessário, naquele momento, a abordagem sobre a temática no espaço da Roda de Conversa:

Professora: A menina negra demonstra conhecer e autoafirmar sua identidade étnico-racial de forma positiva e assim contribuir para o empoderamento de jovens leitores que se vejam representados na história.

O enredo apresenta o cabelo crespo como um dos elementos corpóreos de estética, afirmação positiva e de beleza feminina como forma de enaltecer a identidade negra. A personagem demonstra o conhecimento sobre as características do seu tipo de cabelo: cacheado, volumoso e de fios grossos, herança da ancestralidade africana. hooks (2018) aborda a temática do cabelo crespo através do olhar da protagonista negra, uma menina com modos específicos de se comportar, agir e sentir, aparentando faixa etária entre seus sete a onze anos, no estágio defendido por Piaget (2003) como a fase em que a criança pensa de forma lógica e concreta, possui capacidade de reflexão e de estabelecer afetividade, baseando-se no que é perceptivo. A relação harmônica da personagem com seu cabelo é confirmada pelo encantamento das palavras com adjetivos que qualificam positivamente seu cabelo crespo: “é livre, leve, solto, possui cheiro doce, macio como algodão, ondulado e fofo, gosto dele assim” (hooks, 2018).

Aluna 11: Pró, eu já tive vontade de alisar meu cabelo, mas agora eu não tenho mais por que eu gosto dele e acho ele bem bonito.

Professora: Qual motivo fez você mudar de ideia? Você poderia dizer para todos nós?

Aluna 11: A minha irmã me dizia para não fazer. Ela fez e se arrependeu. Ela alisa o cabelo desde que tinha oito anos... então ela me diz o tempo todo que meu cabelo é lindo e eu passei a acreditar nisso!

Professora: Eu também concordo com ela!

O relato da aluna *número 11*, confirma o apontado por Gomes (2003). É difícil construir uma identidade positiva sobre o cabelo crespo numa sociedade que, historicamente, reforça estereótipos e julgamentos estéticos negativos sobre o cabelo afro como algo que necessita ser domado e/ou controlado. Para Reis da Silva (2016, p.464) “o cabelo afro quando rotulado como feio, sujo, malcheiroso e ruim, desperta uma violência simbólica sobre o corpo da pessoa negra, ocasionando sentimentos de desvalorização e opressão. O cabelo crespo é visto como algo negativo e para resolução deste conflito, mulheres decidem usar o cabelo preso e/ou utilizar produtos químicos para alisamento, na perspectiva de tentar homogeneizá-lo ou trazer mais próximo do padrão eurocêntrico.

Como a sociedade brasileira se estruturou a base do racismo, o corpo negro só é tolerado quando embranquecido. Por este fator, mulheres negras alteram a estrutura natural de seus cabelos, adequando-se a padrões estéticos de beleza que impactam negativamente sua autoestima e ocasiona ruptura do significado estético-cultural de ancestralidade africana (Reis da Silva, 2016). Assim como a cor da pele, o cabelo crespo também se constitui enquanto signo identitário negro, atuando como marcador biológico e genético e, por isto, reforça estereótipos numa sociedade que adotou como padrão referencial de beleza hegemônica o cabelo liso. Dito isso, o cabelo crespo sempre foi um problema a ser resolvido por pessoas negras, sua representação negativa é um fator determinante para ocasionar discriminações racistas e estereótipos negativos, afetando o sentimento de autoestima da pessoa negra.

Os diálogos seguintes se referiram aos aspectos negativos observados com relação direta às práticas sociais cotidianas:

Aluna 17: Pró, você lembra quando passou na TV a reportagem do aluno que deu de presente um *bombril* para a professora ? Ele humilhou a Professora, comparou o cabelo dela ao bombril... ele quis dizer que o cabelo dela é ruim, é feio...

(Vários alunos e alunas reagiram ao mesmo tempo...)

Professora: Lembro...conversamos bastante naquele dia, foi na aula de História. A autora que escreveu esse livro, bell hooks (2005), diz que corpos de pessoas negras são frequentemente desmerecidos, menosprezados e humilhados. Por isto, ela acredita que devemos sempre celebrar nossos corpos, participar de uma luta que liberte a mente e o coração.

Aluno 07: Aqui na sala todo mundo tem cabelo bem parecido (apontando para a página do livro).

Aluno 09: Sim, porque todo mundo aqui é afrodescendente!

Professora: Fizemos uma atividade em que discutimos sobre os dados do IBGE, lembram? Naquele texto, vocês precisaram entender o significado desta palavra e foram até o dicionário, quem lembra?

Vários alunos: Sim, Pró. Afrodescendente é toda pessoa que tem raízes africanas.

Aluna 17: A minha mãe é tranquista. Ela sempre me penteia para ir à escola, como a mãe da *menininha*. Quando vi a imagem lembrei que comigo acontece o mesmo, Pró. E eu sou feliz como ela parece ser também (apontando para a página do livro, conforme figura 60).

Professora: Sim, sabia que para os povos africanos o cuidado com o cabelo é uma forma de amor?

Figura 60 – Os cabelos representam redes de sociabilidade e afetividade



Fonte: hooks, 2018.

Refleti com as crianças que o cuidado com o cabelo crespo tem simbologia entre os africanos: a cabeça é um local sagrado. Trançar o cabelo é um ritual de cuidado e amor, signo

de identidade cultural, memória, tradição e ancestralidade (Gomes, 2003; Lody, 2004). A protagonista não apresenta nenhum tipo de conflito em relação a estética do seu cabelo afro. De acordo com Gomes (2003) no continente africano os cabelos têm um significado social de extrema relevância e simbologia cultural para diversas etnias. Os penteados representam categorias analíticas de classe social, estado civil, religião e etnia, que particularizam uma comunidade e/ou vida pessoal. Para Lody (2004) os cabelos mantêm uma relação com o sagrado: representam poder, vitalidade e energia. Segundo o autor, trançar o cabelo marca a essência da infância negra enquanto processo de afirmação positiva identitária, pois, nesse momento, além do estreitamento do laço afetivo-familiar, há a transmissão e ensino da técnica entre as gerações (figura 61).

Figura 61 – O cabelo como identidade cultural, memória, tradição e ancestralidade



Fonte: hooks, 2018.

Na narrativa literária, o cabelo oportuniza uma rede de sociabilidade e afetividade entre a menina e membros familiares, que escovam ou trançam seus crespinhos. O cabelo afro remete a cultura, a atitude negra e a assunção de sua negritude. Para crianças negras é

imprescindível a abordagem da valorização e da beleza do cabelo crespo como forma de empoderamento e ruptura de padrões estéticos que não se encaixam com as características genuínas que compõem o cabelo afro. Diante do exposto, Lody (2004) aponta que o cabelo afro é uma forma da comunidade negra se comunicar com o mundo, ostentar a beleza e padrão estético de matrizes africanas, enquanto manifestação artística. Expressa, também uma forma de contra narrativa e insurgência do povo diaspórico, que, com criatividade, driblou toda forma de dominação do corpo e da mente pela violência física e simbólica (Lody, 2004).

O texto apresenta infinitas possibilidades de estilos e penteados como o uso de tranças, penteados e acessórios. Assim, os elementos da corporeidade e da estética são ressignificados e reelaborados no reconhecimento e autoafirmação identitária. Para crianças negras é imprescindível a abordagem da valorização e da beleza do cabelo crespo como forma de empoderamento e ruptura de padrões estéticos que não se encaixam com as características genuínas que compõem o cabelo afro. Como aponta hooks (2005), o alisamento é um processo químico no qual mulheres negras alteram a aparência capilar para assemelharem-se aos brancos. Para a autora, durante muito tempo, o cabelo representa as batalhas que travamos com a autoestima e a autorrealização.

Desde a tenra idade crianças e jovens devem ser estimulados a assumir e cultivar seus crespos: o cabelo afro remete a cultura, a atitude negra e a assunção de sua negritude. hooks (2005, sem paginação) relata que o cabelo black é “símbolo de resistência cultural à opressão racista, considerado uma celebração da condição do ser negro(a).” Para Munanga (2020) a aceitação dos atributos físico-corpóreos é a condição essencial da identidade de pertencimento da negritude enquanto resgate da autoestima e valorização do corpo negro. O autor complementa que crianças e jovens constroem identidade e pertencimento étnico através da consciência da diferença (Munanga, 2020). Gomes (2006) aponta que cabelo é um ícone identitário que expressa a estética negra e por isto não pode ser pensando apenas como características biológicas, mas enquanto constructo cultural e sinônimo de reconhecimento étnico e de resistência.

Após a roda de conversa de *Meu crespo é de rainha*, convidei as crianças a produzirem penteados para os cabelos da menina e colorisse às suas maneiras, através do desenho infantil. De acordo com Ferreira (2001) quando a criança desenha tem a liberdade para externar por meio da criatividade, contando como se sente, como vê e percebe o mundo, demonstra emoção, imaginação, memória e significação. Silveira *et al* (2012) apontam a presença da imaginação e

da fantasia, com recorte para real, o percebido, o imaginário e as situações e vivências do cotidiano, um importante instrumento para compreender como os alunos negociam a produção de sentidos, como se posicionam e estabelecem criticidade sobre temas que envolvem padrões estéticos da beleza negra.

Seguem alguns registros, conforme figuras 62 a 66:

Figura 62 – Produção do penteado e desenho infantil pelas crianças da Turma



Fonte: desenhos infantis coloridos pelos estudantes da turma, design gráfico com auxílio da plataforma Canva, 2023.

Figura 63 – Produção do penteado e desenho infantil pelas crianças da Turma



Fonte: desenhos infantis coloridos pelos estudantes da turma, design gráfico com auxílio da plataforma Canva, 2023.

Figura 64 – Produção do penteado e desenho infantil pelas crianças da Turma

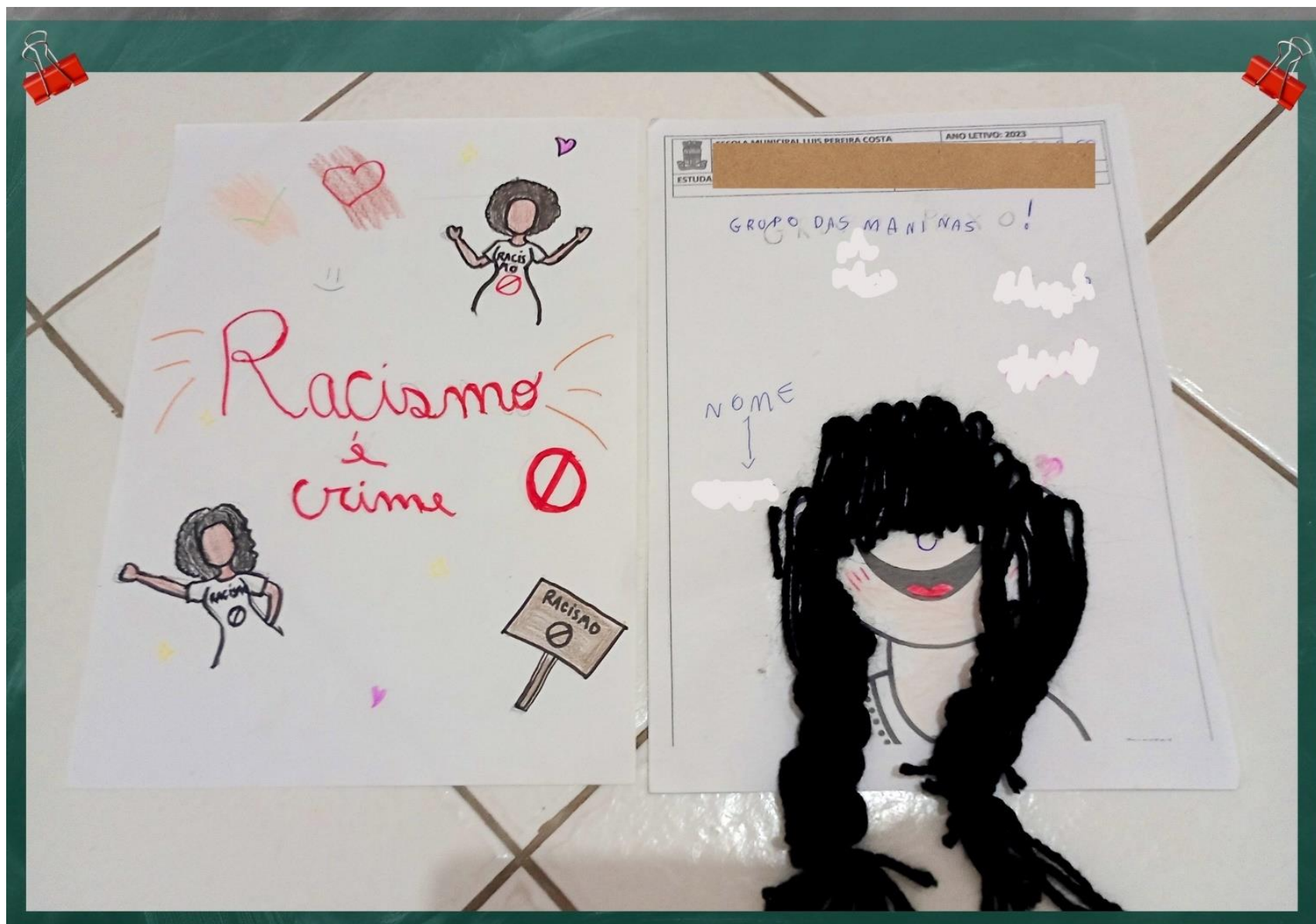


Figura 65 – Produção do penteado e desenho infantil pelas crianças da Turma



Fonte: desenhos infantis coloridos pelos estudantes da turma, design gráfico com auxílio da plataforma Canva, 2023.

Figura 66 – Produção do penteado e desenho infantil pelas crianças da Turma



Fonte: desenhos infantis coloridos pelos estudantes da turma, design gráfico com auxílio da plataforma Canva, 2023.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO RODA DE CONVERSA #05

ESCOLA: ESCOLA MUNICIPAL LUÍS PEREIRA COSTA

TURMA: 4º ANO – A (MATUTINO)

DATA: 17/10/2023

Local: sala de aula

Carga horária: 2 aulas geminadas (1 h e 40 min)

Tempo de duração: 1h e 38 min

Número de estudantes presentes (não-participantes da pesquisa): 07

Número de estudantes presentes participantes da pesquisa: 16

Recursos

- 06 livros literários
- 30 atividades xerocopiadas
- Lápis para os alunos
- Lápis de cor tons de pele
- Lápis de colorir
- Hidrocor
- Piloto para quadro branco
- Caixa de Som amplificada Amvox ACA 221 gigante II
- Gravador e reproduzidor de voz Sony digital voice recorder ICD-PX240
- Microfone de grupo sem fio.

LIVROS LITERÁRIOS

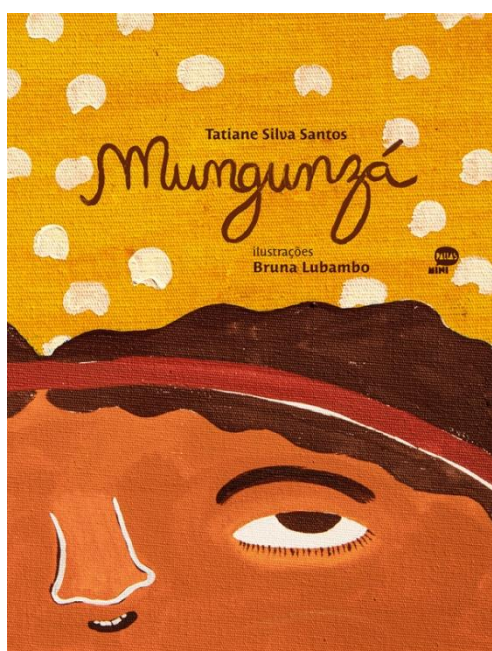


OS DENGOS NA MORINGA DE VOINHA

FÁTIMA, A; RODRIGUES, F **Os dengos na moringa de voinha.** São Paulo: Brinque-Book, 2023.

AUTOR: ANA FÁTIMA

ILUSTRAÇÕES: FERNANDA RODRIGUES



MUNGUNZÁ

SANTOS, T.S. *Mungunzá*. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2022.

AUTOR: TATIANE SILVA SANTOS

ILUSTRAÇÕES: BRUNA LUBAMBO

SÍNTESE DA OBRA: OS DENGOS NA MORINGA DE VOINHA

Nesse livro, o leitor passará por lembranças cheias de afeto: o abraço do Voinho, o cafuné da mainha, as cantigas de painho, o cheiro do angu feito pela tia, a dança da irmã caçula. A guardiã dessas lembranças é a moringa de Voinha, um jarro feito de barro, que simboliza a força da ancestralidade e da memória.

SÍNTESE DA OBRA: MUNGUNZÁ

Toinha, uma menina curiosa, sempre queria saber das coisas. Comeu um doce feito de palavras, quis saber o que era e descobriu o mungunzá, que também é canjica, doce ou salgada. Mas ela queria saber mais e procurou a professora, que logo começou a explicar para os alunos. Nossa língua tem muitas palavras de origem africana: marimbondo, caçula, quitanda... Essa história tem cheiro de afeto, tem cor de imaginação e tem gosto de África.

ADEQUAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

ADEQUAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE ACORDO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA:

1. Inclusão de personagens negros em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola;
2. Romper imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros
3. Reflexão de aspectos socioculturais Africano e Afro-Brasileiro;
4. Fruição e apreciação envolvendo sentimentos estéticos e/ou de pertencimento;
5. Ampliar o acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
6. Compreender legado e ancestralidade através da leitura de histórias;
7. Desencadear processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
8. Aprendizagem convergente pela via da Literatura (tradição, ficção e misticismo).

ÁREA DO CONHECIMENTO	LINGUAGENS
COMPONENTE CURRICULAR	LÍNGUA PORTUGUESA
EIXO TEMÁTICO	ORALIDADE; LEITURA E ESCUTA
GÊNERO LITERÁRIO	NARRATIVA DE FICÇÃO EM PROSA

OBJETOS DO CONHECIMENTO

- a. Formação do leitor literário
- b. Formação do leitor literário e Leitura Multissemiótica
- c. Leitura de imagens em narrativas visuais
- d. Leitura colaborativa e autônoma

- e. Apreciação estética/Estilo
- f. Contação de histórias e oralidade
- g. Performances orais

CAMPOS DE ATUAÇÃO

1. CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO: Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros.

2. CAMPO DA VIDA COTIDIANA: Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.

HABILIDADES DA BNCC

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(EF35LP31) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.

(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.

RECURSOS

- a. 6 Livros literários;
- b. Notebook;
- c. Microfone estúdio cabo XLR e alto – falante;
- d. Sony digital voice recorder ICD-PX240
- e. Datashow;
- f. Quadro branco;
- g. Papel sulfite;
- h. Lápis de cor colorido;
- i. Lápis de cor tom da pele;
- i. Pincel piloto para quadro branco.

AVALIAÇÃO

- a. Identificar o que cada aluno traz de bagagem oculta em relação ao tema;
- b. Discutir a produção de sentidos atribuídas pela leitura da obra literária, abordando como mantivemos os modos de se alimentar dos povos africanos e como a língua brasileira sofreu interferência da cultura africana (e vice-versa);
- c. Aferir se o conjunto de atividades realizadas permitiu que cada aluno atingisse os objetivos propostos, de acordo com as habilidades elencadas da BNCC (BRASIL, 2018).

Para as rodas de leituras destes dois livros literários, a proposta de intervenção pedagógica foi definida a partir da biografia e apresentação das autoras para as crianças. Dessa vez, os estudantes conheceriam as duas autoras da obra através do contato entre mim e elas: estive no lançamento literário do livro com a autora Ana Fátima, na livraria LDM do Shopping Bela Vista, início do mês de julho de 2023, em Salvador (conforme figura 68) entrei em contato com a escritora Tatiane Santos por meio do seu Instagram, falando sobre a consistência do meu projeto e o fato do livro Mungunzá ser o quarto livro mais votado pela turma. Realizei uma apresentação no powerpoint para que as crianças visualizassem fotos que tirei com Ana Fátima, assim como lessem a entrevista concedida por Tatiane especialmente para elas, conforme figuras 67 e 69.

Figura 67 – Trecho da entrevista concedida pela escritora Tatiane Silva



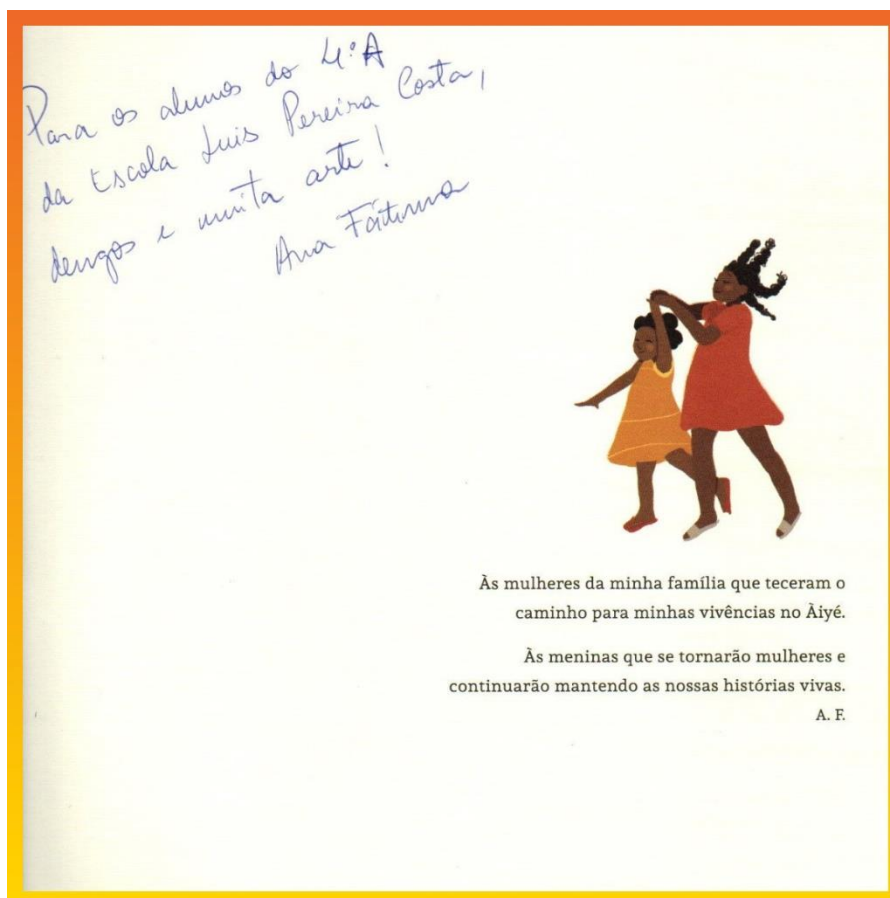
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, elaborado com a Plataforma Canva educador, 2023.

Figura 68 – Tarde de autógrafa com a escritora Ana Fátima na Livraria LDM – Bela Vista



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Figura 69 – Dedicatória da escritora Ana Fátima para a Turma



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

O objetivo de oportunizar uma aproximação dos leitores com as autoras foi exitoso, conforme os comentários das crianças:

Aluna 04: Pró, sabe o que lembrei quando vi as fotos? Quando lemos um livro ou um trecho do texto, sempre temos curiosidade de saber a idade do escritor, porque a gente pensa que toda pessoa que escreveu um livro já tá morta (entre risos)...

Aluno 18: Aff, que furada... Aí a Pró vai no google buscar a data que o escritor nasceu e temos que fazer a conta para descobrir a idade dele (entre risos)....

Aluna 02: Pró, nesse dia teve muita gente?

Professora: Sim, muita gente. Tinha muita criança, de várias idades, pessoas adultas e pessoas mais velhas. Amigos e fãs da escritora foram prestigiar, comprar um exemplar e autografar, como fiz com os exemplares que comprei para o projeto literário da nossa turma!

Professora: O melhor é que o evento é de graça ! Além disso, você pode tirar uma foto, mas antes da sessão de autógrafa ela faz a contação de história. E nessa livraria tem um espaço dedicado as crianças, que podem pegar os livros que estão no mostruário para ler. Vale muito a pena conhecer!

Aluna 13: Pró, ela é uma escritora muito bonita! Acho que é uma profissão muito legal. Será que fica rica? (muitas crianças dão gargalhadas).

A obra literária infantil *Os dengos na moringa de voinha*, de autoria de Ana Fátima, ilustrações de Fernanda Rodrigues foi publicada pela Editora Brinque-Book, em 2023. Ana Fátima é baiana, professora da Educação Básica, candomblecista, mestra e doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Esse é quarto livro literário destinado ao público infantil e juvenil. Fernanda Rodrigues é uma artista visual e ilustradora, nascida no Paraná, que se dedica a ilustrar livros para o público infante. O livro brochura apresenta 32 páginas, confeccionado em papel alta alvura e impresso em alta qualidade. Apresenta como personagem principal uma criança do sexo feminino, que apesar de não ser nomeada no curso da narrativa, é facilmente identificada pelo leitor como sendo a autora da história, apresentando-se enquanto narradora-personagem, pelo fato de narrar, em primeira pessoa, uma história acontecida.

Nesta obra, o enredo narrativo apresenta uma protagonista criança do sexo feminino que possui senso de pertença étnico-racial totalmente estabelecido através de elementos culturais do cotidiano de vida familiar. A capa evidencia a ilustração da Voinha (Marina) trançando os cabelos crespos da neta. Se observado pelo leitor atentamente, percebe-se, ao fundo, o cercado e janela em tonalidade amarronzada e o efeito terroso simbolicamente representados pela área externa da varanda/quintal da casa. O título do livro e o objeto moringa estão coloridos em tons vermelhos, com efeito perceptivo que causa sensação de aviso, cor da matéria, sensação da energia criadora e de pulsação (Silveira, 2015).

De acordo com Costa Silva (2000) e Soares (2002) nas histórias infantis é comum que o narrador participe da narrativa expressando-se discursivamente, de maneira a organizar a história, contando as coisas de forma familiar e espontânea. A partir da escrita memorialística

de vida, este livro literário aborda a história de uma garotinha e suas memórias de infância, através das lembranças de sua ancestralidade e dos laços de afetividade entre seus familiares e objetos da casa. Segundo Anzaldúa (2000) a escrita das histórias de vida é uma forma de não apagamento da escrita de si, da história memorialística e da ancestralidade, como forma de resistência do povo negro. Na perspectiva deste livro literário, a escritora Ana Fátima inicia seu relato memorialístico agradecendo as mulheres de sua família e as vivências no *Àiyé*. Semanticamente, a palavra *Àiyé*, pertence a língua africana Yorubá e significa “a terra enquanto mundo físico”.

O livro literário tem como temática o relato memorialístico de uma protagonista que viveu a fase de vida de uma infância negra. Os acontecimentos narrados revelam os modos como a garota pensa e vivencia o mundo e como o sentimento de pertencimento da negritude influenciou, positivamente, na construção identitária e de representações sócio-histórica e cultural. De acordo com Gullestad (2005) a singularidade experienciada na etapa da vida da narradora-protagonista é revelada através das lembranças que não foram esquecidas e por isso, relembradas. Na narrativa é possível apreender a autora que um dia foi criança e a mulher que hoje ela é, através de sua individualidade, noção de pertencimento, constituição identitária e o sentimento familiar de proteção, amor e cuidado, demarcado através de elementos que descrevem a etapa da infância, em outro espaço-temporal.

Destaco alguns recortes observados pelas crianças no processo de construção de sentidos após a leitura literária:

Aluna 01: Eu gostei muito da história desse livro. E lembrei muito de minha avó, porque na casa dela tem uma moringa.

Aluna 10: O lençol de minha casa é de fuxico, também como no livro!

Aluno 18: Pró, esse livro me fez lembrar de quando vou para casa de meus avós, na roça. Lá eu sou feliz, porque eu só faço brincar. Na casa de minha avó o fogão é a lenha... a comida que minha avó faz é muito gostosa. E eu fiquei pensando nisso... como a vida da menina se parece com a minha vida, também...

Aluna 01: Acho que essa é a lembrança que a gente tem quando lê o livro. Porque eu entendi Pró, esse livro é como um diário, ela deve ter... (a aluna demonstra dificuldade em flexionar o verbo escrever no pretérito...) *escrevido* as lembranças de quando era criança... aí como ela

virou escritora, ela decidiu escrever o livro ... (nesse momento, explico a aluna a forma correta de usar o verbo escrever no passado: *escrito*)

Professora: Hum... todos vocês conseguiram perceber isso? Sobre a narradora da história?

Alunos: (*Vários alunos respondem ao mesmo tempo, afirmando que sim*).

Em suas memórias, definidas pelo tempo (a etapa da infância) e lugar (a sua moradia, compreendida entre os espaços internos e externos da casa) a narradora e protagonista situada em perspectiva adulta revela como alguns objetos que se faziam presentes na decoração de sua casa, como a moringa e o lençol de fuxico de sua voinha; a cuíca de seu pai e o fogão a lenha utilizados pela sua mãe e avó, enquanto elementos que expressam a cultura africana por meio dos costumes e práticas associavam os sentidos afetivos estabelecidos entre ela e seus familiares, como também com as coisas da casa, compondo sua identidade pessoal e coletiva. Portanto, através de uma narrativa memorialística poética carregada de metáforas, a protagonista apresenta situações do cotidiano, descrições de ambientes, paisagens e costumes carregados de sentidos, apresentando ao leitor modos de viver e morar, a partir das significações que a vida familiar representa para a protagonista: um universo inesgotável de amor e afetuosidade:

Voinha Marina tem uma moringa entre a sala de estar e a cozinha da casa do interior [...] a moringa de barro de Voinha parecia uma pessoa de pé sempre a vigiar nossos passos pela casa” [...] quando olho a moringa de Voinha, lembro do cafuné que mainha faz nos meus cabelos crespos com nos que só ela sabe desatar (Fátima, 2023, p. 04-09).

Aluna 10: Pró, ela é uma menina feliz. Porque ela brinca, ela não precisa arrumar e limpar a casa.

Professora: O que fez você pensar nisso? Você poderia dizer ?

Aluna 10: Quando minha família veio morar aqui, tudo na minha vida mudou. Antes quando eu morava em ... (citando o nome da cidade) eu tinha uma vida como criança. Hoje não, eu preciso ajudar minha mãe a arrumar a casa... e às vezes eu não quero fazer isso, eu quero brincar, ficar no tablet.

Professora: Hum... entendi. Você pensou se este seria o motivo dela não ter mencionado que também deveria ajudar a mãe nas tarefas domésticas? Porque ali estão as boas memórias que marcaram a vida dela.

A compreensão da leitura e o imaginário realizado pela aluna revela que o ato de ler a aproxima entre os dois mundos, o do leitor e autor. Tolentino (2013) aponta que as memórias compreendem uma coletânea de percepções, experiências, saberes, sensações, emoções e sentimentos que preservamos ao longo da vida. Portanto, por meio da recordação de fatos do cotidiano do seu mundo privado, a criança estabelece a relação entre alguns objetos da casa que expressam o sentimento identitário de afirmação étnica. A moringa se constitui como um patrimônio cultural material naquela morada, pois o objeto colabora para a vinculação de uma referência identitária de matriz africana, que ajuda a criança preservar o sentimento de permanência e pertencimento.

As ilustrações da área externa do quintal da casa são convidativas para o leitor se projetar naquele espaço cênico. Conforme afirma Linden (2011) a imagem imprime um ritmo, amplia a narrativa, cria metáforas e preenche lacunas. Através das ilustrações do seu avô gingando capoeira, a protagonista valoriza o saber e a prática da capoeira, manifestação cultural trazida pelos africanos escravizados para o Brasil, um importante elemento constituinte da cultura de matriz africana e símbolo identitário que se mantém como um patrimônio vivo por meio dos mestres que representam este saber (Brasil, 2008). Já seu pai tocando a cuíca, instrumento musical também denominado tambor de fricção, é um instrumento de percussão africano, trazido por escravizados bantos para orquestrar musicalmente as experiências individuais e/ou grupo de rodas de samba como modo de socialização e referencial de pertencimento do legado africano, símbolo de afro-brasilidade para todo o mundo (Silva, 2018; Brasil, 2014).

As crianças utilizaram o contexto da narrativa e os detalhes das ilustrações, considerando a relação existente entre a fantasia e a realidade, observado a partir das discussões e análises das crianças em relação as narrativas literárias:

Professora: Pensando na vida de vocês até agora, qual memória da infância vocês acham que vão levar para a vida toda?

Aluno 12: Eu lembraria do berimbau nos jogos de capoeira, Pró. Comecei a gostar de jogar capoeira por causa de meu avô... bateu a saudade desses momentos. Porque meu avô já é bem

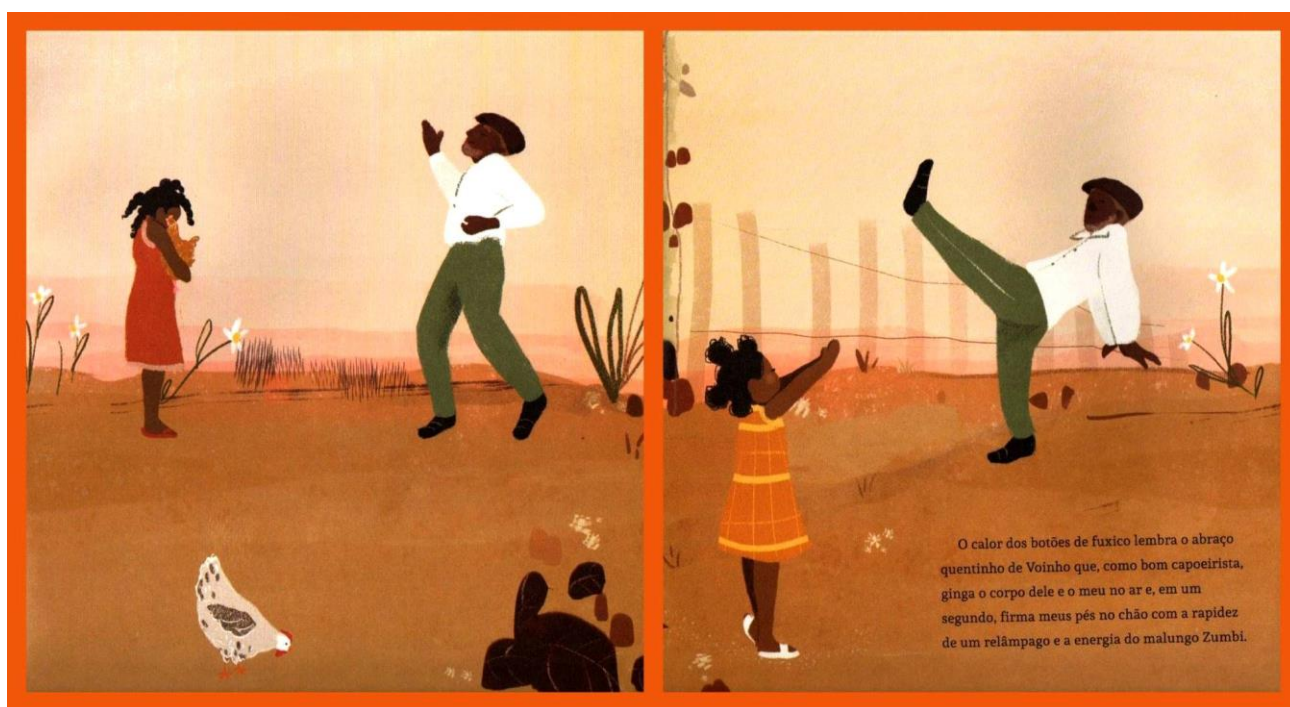
velhinho... como o da menina... e eu queria poder ver ele mais vezes. Hoje eu já sou corda de ponta laranja... quando comecei eu era corda crua, eu tinha 3 anos, Pró!

Aluno 07: Eu lembraria dos momentos que passo na casa dos meus primos, Pró. Nas férias eu sempre vou para roça, também. Lá na roça não tem asfalto, é chão de barro. As imagens “me fez” ter boas lembranças.

Aluna 18: Eu lembraria das idas à feira com minha mãe para comprar as coisas de fazer acarajé e cocada.

Os homens que aparecem nas ilustrações são o pai e avô da protagonista. No conjunto das páginas que se apresentam como unidade, o pai toca cuíca na varanda da casa para que as duas filhas caíam no samba; já o avô demonstra suas habilidades na prática da capoeira, uma expressão da cultura africana que mistura elementos da dança e luta, símbolo da resistência. Como podemos observar nas ilustrações que ocupam as páginas duplas, as cores frias e sombrias de tonalidade amarronzada escura representa a área externa da casa e caminho por onde as personagens dançam e o avô, com longas pernas abertas, joga capoeira. Nestas ilustrações, a família representa o principal grupo de referência da cultura africana para a garotinha, conforme figura 70:

Figura 70 - A prática da capoeira, como expressão da arte africana



Nesse contexto, Lins (2009) informa que a ilustração complementa e enriquece a narrativa, com poder de antecipar e/ou complementar a história, a depender da decisão do que o leitor tomará primeiramente. Em *Os dengos na moringa de voinha* são retratados muitos ambientes da casa, como a sala de estar, a cozinha e as áreas externas. A história não evidencia, mas a narradora (e ilustrações) potencializa o leitor a inferir que se trata de uma casa em um ambiente rural, pela aproximação da natureza ao redor e o não asfaltamento, o fogão a lenha, o amplo espaço e a terra fresca que permitem a criação de galinhas pelo quintal e o crescimento de uma baobá.

Conforme Van der Linden (2011, p. 24) a narrativa é conduzida de maneira articulada entre texto e a imagem. Nas ilustrações, a narradora apresenta alguns dos elementos/objetos, que representam dimensões sociais de autopercepção e de reconhecimento de seu pertencimento negro. Assim como acontece com os personagens principais da história, seus familiares: pai, avó, irmã e avô, ocupam todo o espaço das duas páginas, potencializando-os enquanto grupo de pertença e de identificação racial. A produção literária infantil *Os dengos na moringa de voinha* reforça o apontado por Kirchof, Bonin e Silveira (2015) e Debus (2017) sobre um novo olhar e posição de destaque ocupado por personagens negros e temática para as questões raciais.

As crianças continuaram a manifestar seus pensamentos, opinando sobre assuntos que as aproximaram com as protagonistas, a partir de situações concretas de vida. Conforme apontado por Freire (2013), a dialogicidade é um elemento imprescindível para o bom desenvolvimento da roda de conversa, com valiosos momentos de interação e união entre pares:

Aluna 17: Nessa história a avó também cuida da menina e dos seus cabelos, Pró. Assim como no outro livro que lemos. Eu achei isso incrível... porque eu nunca tinha lido livros que a protagonista das histórias fosse como eu... e ainda porque a minha mãe tem essa profissão, Pró. Minha mãe trança muitos cabelos, mas eu percebo que ela faz tranças mais bonitas quando são de pessoas como a gente (tocando em sua pele... numa tentativa de se referir a pessoas negras, como ela e a mãe).

Professora: Concordo. As ilustrações desse livro são como encantamento para a gente, né? Esse livro me fez recordar a minha infância, também. Sim, voinha cuidava dos cabelos da neta com muito carinho e zelo. Como já tinha falado, para o povo negro, as tranças carregam

significados de reexistência e de afirmação identitária. Esse é um dos aprendizados que Vó Marina quer passar para a neta!

Aluno 07: Lia o livro, via as imagens ... fazia eu imaginar um monte de coisas, aí pensava na vida da menina e na minha, também...como somos parecidos. É bom ler livros de história assim.

Professora: Assim como?

Aluno 07: Poderia ser eu na história ou então algum de meus colegas, Professora. Temos vida bem parecidas.

Professora: Sim. Parece que a vida no interior e o contato com a natureza tem cheiro de felicidade, né? Apesar de ser uma história, a literatura tem este “poder”: perceber como elas se parecem com as situações da vida da gente, que são verdadeiras. Por isso eu sempre gostei de ler livros! Por este motivo, todos os livros literários deste projeto trazem para vocês a potência do viver negro. É importante que vocês tenham acesso a esta literatura!

Nessa roda de conversa, as crianças perceberam que a questão da negritude não traz conflito e não gera desequilíbrio, mas oportuniza que a narrativa exalte a importância do legado da população negra. Em consonância ao apontado por Rosa (2021), a garotinha se situa em posição positiva e de destaque, a narrativa se enquadra através do relato memorialístico da narradora-personagem numa família feliz, que vive com dignidade, com muitas histórias para contar pela vivência e assunção do pertencimento negro, conforme figura 71:

Figura 71 - Vó Marina e o cuidado com a menina e dos seus cabelos



Fonte: Fátima, 2023

A Literatura Negro-Afetiva é conceituada por Rosa (2021) como uma narrativa literária escrita (ou não) por escritores (as) negros (as) que expressam a humanidade da existência negra e de suas histórias, respeitando a infância negra:

As histórias diversas de vivências e experiências são carregadas de carinho, ternura, abraços, laços de amizade, rede de afetos, acolhimento, risos, choros e alegria [...] com personagens transbordantes de humanidade [...] e priorizando o protagonismo de representatividade negra positiva através das palavras e imagens [...] com histórias próprias, com família [...] fugindo de ilustrações com estereótipos (Rosa, 2021, p. 06-13).

A obra literária infantil *Mungunzá*, de autoria de Tatiane Silva Santos e ilustrado por Bruna Lubambo foi publicado pela Editora Pallas Mini, em 2022. O livro brochura, com 30 páginas apresenta uma criança do sexo feminino, Antônia, como protagonista-narradora do discurso ficcional e poético. Os cenários utilizados pela personagem feminina são os ambientes familiar e escolar, tendo como coadjuvantes duas presenças femininas, representadas pela mãe e pela professora. Com abordagem de elementos das tradições culturais de raízes africanas no que tange os aspectos da culinária e da linguística, o livro contribui, positivamente, para a

construção identitária e consciência social do ser negro no Brasil. Nota-se a ruptura de qualquer traço que estereotipe negativamente a protagonista infantil, revelando a construção de uma narrativa que ratifica a importância da ancestralidade para integrar tradições familiares através da rede de sociabilidade e de representação simbólica dos hábitos alimentares da cultura de matriz africana.

O destaque que chama atenção desta obra diz respeito a materialidade do livro ilustrado no campo do seu projeto gráfico. De acordo com Pinheiro e Tolentino (2019, p.40) os elementos que compõem a publicação impressa, como o tipo de papel, o tipo de letra, o tamanho, as relações de proporção e posicionamento do texto e da imagem na página nos dão o indicativo do que se propõe a narrativa. Quanto à materialidade, o livro foi impresso em papel de miolo couché matte e capa em papel cartão, encadernado tipo brochura com a lombada quadrada com 32 páginas, possui formato 210 x 280mm (ou também chamado tamanho de revista), sendo o formato ideal para livros que contém muitas imagens.

No caso de Mungunzá, a ilustradora Bruna Lubambo utiliza a página dupla para a maioria das ilustrações, possibilitando alargado panorama para melhor explorar os ambientes internos da casa, escola, a paisagem externa e personagens. A capa e quarta capa, primeira e segunda olheiras contêm partes do rosto da personagem principal, Antônia: quando abertas, desempenham relação de continuidade, e assim visualiza-se o rosto da garotinha por inteiro. A guarda e folha de guarda remetem ao pote de mungunzá: os carocinhos de pigmentação amarela representam os grãos do milho e o fundo branco, a bebida vegetal do leite de coco, conforme figura 72:

Figura 72 – Capa, contracapa, guarda e folha de guarda de Mungunzá



Fonte: Santos, 2022.

O livro literário conta a história da esperta Antônia e o olhar atento a observar as delícias preparadas pela sua mãe, uma exímia culinária que prepara uma variedade de pratos saborosos oriundos da culinária africana. Nas ilustrações podemos perceber os diversos ambientes da casa de Totonha: a cozinha, o quarto e a sala são utilizados como espaços sociais para explorar a relação de afetividade e amor estabelecida entre mãe e filha. A menina, sempre muito curiosa, interrompe a mãe a todo momento para descobrir e dissipar seus anseios sobre a preparação de cada alimento que desconhece o sabor ou mesmo o significado da palavra. Segundo o folclorista Luís da Câmara Cascudo (2004), a culinária é um fenômeno estritamente cultural. Para o povo

africano, a culinária é uma arte tão rica e tradicional que representa um elo de conexão ancestral do sagrado e de vínculo afetivo da transmissão desse conhecimento pelo contato entre gerações, tanto familiar quanto comunitário (Casudo, 2004).

No depoimento da turma as situações dialógicas ampliaram o debate sobre a história lida, assim como aponto o quanto as crianças apreciaram esteticamente o livro (foi o terceiro título literário mais votado). O projeto gráfico do livro e suas ilustrações promoveram questionamentos, reflexões e contemplamento que oportunizaram emoção, sentimento de pertencimento, compreensão e respeito ao outro:

Aluna 04: Professora, esse foi o livro que teve mais confusão entre a gente (risos...)

Professora: Conte o motivo para a gente descobrir!

Aluna 04: Todo mundo ia na pasta procurar saber quem estava com o livro emprestado (se referindo as duas pastas que criei - um para meninos e outro para as meninas - com as fichas de empréstimo para que fossem anotando as datas de entrada e saída dos livros). Todo mundo queria ler Mungunzá, porque a maioria votou neste livro por conta da capa e do formato diferente que ele tem!

Professora: Sim, este livro realmente tem lindas ilustrações, ele tem um tamanho e cores que chamam atenção, sem contar que esses olhinhos abertos da protagonista na capa faz com que queiramos saber o que essa menininha tem para nos contar!

Aluno 15: Professora, eu achei que esse livro chamou a atenção de todo mundo da turma por conta dessas bolinhas amarelas...eu acho que qualquer pessoa que olha para essas bolinhas amarelas e lê o nome mungunzá vai entender que vai falar de comida, né?

A materialidade do livro, através do seu projeto gráfico com diagramação repleta de cores chamativas corrobora com o anunciado por Linden (2001, p.10): “o livro ilustrado não se resume ao texto e imagem, mas sim ao conjunto de todo seu conteúdo”. Observando-se o apontado por Linden (2014), o projeto gráfico de *Mugunzá* contém diagramação associativa em páginas duplas pois as relações estruturais reúnem o texto verbal juntamente com a ilustração, aparecendo em posição superior, inferior e/ou central. O design gráfico é composto por trinta e duas páginas com cartelas de cores amarela (mais aproximado a um tom de mostarda) e cor marrom predominante nas ilustrações. Ao pensar em literatura infantil, geralmente os livros são bastante coloridos.

Segundo Pauli (2014), as cores são como componentes que estabelecem associação à aparência dos objetos. Para o leitor, a coloração proporciona inferência, percepção de ordem sensorial e/ou ampliação da capacidade de compreensão. Dito isto, a cor amarronzada das ilustrações em conjunto com a leitura do texto possibilitam coerência intersemiótica ao apreciar e compreender o colorido das ilustrações como elementos de simbologia que remetem a tonalidade da pele da protagonista Antônia, aos ingredientes utilizados na receita ou ainda as panelas de barro que fazem parte do cenário da casa (Freitas; Rodrigues, 2022).

Seguindo uma tendência utilitarista, alguns livros literários destinados ao público infantil se vinculam a aspectos moral e/ou de caráter formativo, sempre abordando questões como amizade, tolerância, respeito, amor etc. Não reduzindo seu caráter ficcional, observa-se o uso da metalinguagem na linguagem literária desta obra. De acordo com Yavas (1998), o termo metalinguagem considera a linguagem como possibilidade para falar da palavra, tendo a própria linguagem como conteúdo para fazer uso do raciocínio e observações como objeto do pensamento.

Um aspecto positivo da narrativa é perceber como a Professora de Antônia se mostra enquanto educadora preocupada em contribuir e trabalhar, positivamente, as questões étnico-raciais no cotidiano escolar a partir de situações corriqueiras. Em contrapartida, comprometida com as questões que envolvem a educação das relações étnico-raciais, a Professora oportuniza aos alunos entenderem como a língua falada no Brasil foi influenciada pelos povos africanos, originários e portugueses.

Nessa perspectiva, a roda de conversa literária potencializou a produção de sentidos a partir do tema proposto, suscitando provocações nas crianças:

Aluno 15: [...] quando a gente lê a história se diverte ainda mais, porque Totonha é criança e esperta como a gente que vai à escola para aprender, assim como a gente faz todo dia com você!

Aluno 18: Ela é uma criança negra como a gente, pode falar que ela é negra como a gente (o aluno se toca e toca no colega ao lado) e esperta!

Nessa hora alunos e alunas gesticulam afirmando o que o colega falou.

Aluna 11: Pró, eu achei muito massa quando vi que a menina faz a mesma coisa que a gente faz para descobrir o que uma palavra quer dizer...

Professora: Explique isso!

Aluna 11: A Totonha fica que nem a gente quanto tá estudando. Ela precisa saber o que significa a palavra que ela não entende o que quer dizer... aqui na sala a gente foi pegar os dicionários na biblioteca e trouxe para cá porque tem palavras que a gente não sabe o que significa. No livro é igual, também!

Em *Mugunzá a* leitura literária possibilita ao leitor mirim compreender aspectos da própria língua através das suas diferentes experiências cotidianas em casa e na escola: Antônia vive fazendo perguntas, interagindo socialmente por meio do diálogo com seus pais ou professora. Como é uma criança em processo inicial de escolarização, demonstra a existência de uma sensibilidade metalinguística nas ações comunicativas do dia a dia. O não entendimento de palavras que são de uso corriqueiro de sua mãe proporciona a garota experiências de letramento no contexto sociofamiliar e escolar.

Enquanto sujeito-histórico de uma família com pertencimento negro, Antônia se percebe em relação a sua historicidade e se vê “convocada” a significar o mundo que rodeia seu repertório simbólico. O livro promove uma excelente oportunidade em discutir como o contato linguístico entre africanos e portugueses possibilitou a construção/alteração da língua dos falantes em território nacional ao longo de quatro séculos, resultando no que Passos (2019) intitula como interação linguística de africanização do português e/ou aportuguesamento do africano (figuras 73 e 74).

Figura 73 – O contato linguístico de Totonha com palavras de origem africana



Fonte: Santos, 2022.

Figura 74 – Totonha interagindo no ambiente familiar



Fonte: Santos, 2022.

Mungunzá põe em evidência o protagonismo de uma mulher e uma menina, respectivamente mãe e filha negras, através de elementos discursivos e estéticos que as posicionam em situação de representatividade positiva. O enredo mostra o espaço social familiar de Antônia, uma garotinha muito esperta que beira entre sete a dez anos, com aguçada curiosidade em provar as delícias preparadas pela mãe e compreender a função semântica de cada nome de receita e/ou alimento que ela não sabe o significado.

O caráter simbólico dessa narrativa literária é a desconstrução do estereótipo da mulher negra, caracterizada pela invisibilidade, sub-representação e/ou subalternização exercendo função de servilidade, principalmente em espaços da casa, como a cozinha, em que é sempre representada como empregada doméstica, operando para a estigmatização de relações de poder entre brancos e negros.

Sob o ângulo de visão das crianças, as conversas seguintes expõem o modo como pensam, se apropriam e atribuem significados:

Aluno 18: Pro, Totonha tem uma vida legal. A casa dela é uma casa bonita. Tem sala, tem cozinha, tem quarto... ela tem até lugar para pode estudar. Porque Pró, de verdade eu nunca li um livro que mostrasse a vida de uma família preta, com uma casa bonita.

Aluna 05: Ela tem computador para estudar... a mãe deve ter se esforçado para dar esse presente para ela (Totonha), assim como minha mãe trabalhou para me dar o celular. Ela deu, Pró, porque ela sabe que gosto de estudar e quero ser alguém na vida.

Professora: Isso se chama representatividade! Por isso é muito importante que vocês se sintam representados nestes livros! Vocês conseguem se enxergar na história que leram!

Em alguns momentos, como nesse, as crianças expressava-se mais por meio dos gestos corporais e faciais...

Aluna 14: Então Pró eu me senti representada porque a mãe dela é cozinheira, como a minha (ao falar, demonstra-se orgulhosa pelo que diz).!

Aluna 14: A minha mãe faz marmitas para vender na hora do almoço, Pró. E o dia que minha mãe vende mais é na sexta, porque é dia de caruru. E eu sei que caruru é uma comida que veio da África e todo mundo gosta!

Professora: Verdade. Eu adoro comer caruru!

Aluna 14: E eu tenho orgulho de minha mãe, porque tudo que ela faz é muito gostoso ... pessoas encomendam a marmita porque a comida é muito gostosa, mesmo!

Aluna 14: E eu passo muito tempo na cozinha com minha mãe, porque ela está sempre cozinhando! Pró, acredite quando eu falo que não fiz o dever porque precisava ajudar minha mãe com alguma coisa, é verdade, Pró (*entre risos*).

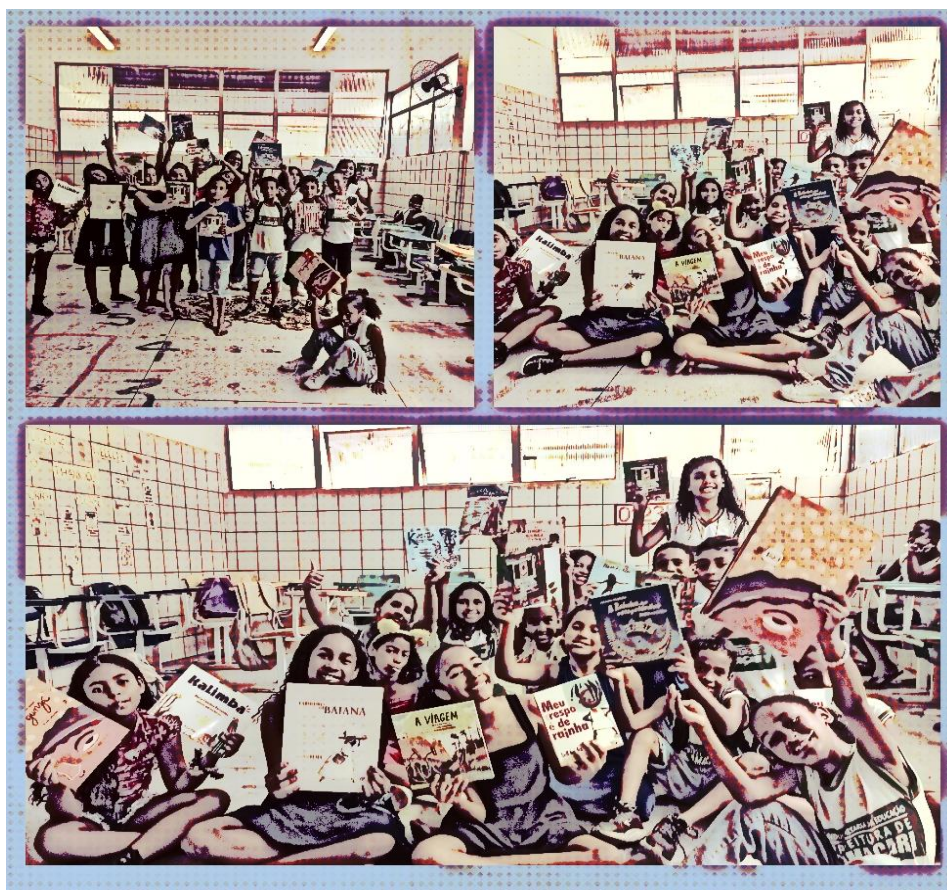
Tanto o texto quanto a ilustração possibilitam imaginar a “personalidade” que o espaço da cozinha ocupado pela mãe da garotinha possui, capaz de relacionar experiências sensoriais como as olfativas e gustativas, despertando emoção, aprendizagem, familiaridade e lembranças. Os modos de comer da população negra foram estigmatizados e desvalorizados ao longo dos tempos. Na cozinha, enquanto espaço social que estabelece a rede de sociabilidade e afetividade entre mãe e filha, o alimento e objetos culinários como a panela e filtro de barro, o fogão e potes

que armazenam os ingredientes para a feitura dos afazeres culinários resgatam a relação com a ancestralidade através das memórias afetivas.

Para a pesquisadora em Estudos Culturais Maitê Freitas (Nova Escola, 2020) famílias que mantém acesa a ancestralidade africana por meio dos afazeres culinários, intitulado pela pesquisadora como receitas “afro-atlânticas”, são aquelas atravessadas pelo oceano, reconhecidas pelo processo de resistência histórica do povo negro a partir de narrativas culinárias que expressam as potencialidades de identidade e raiz africanas:

A cozinha afro-ancestral possibilita imaginar outros mundos possíveis, mais sustentáveis e justos [...] a comida é um elemento identitário muito importante na formação da nação africana. Pensar em uma prática culinária afroancestral é caminhar em direção a valores comunitários, de equidade, de diversidade [...] a comida afroancestral é como um grande laboratório de experimentação, aprendizado e criação [...] a culinária africana e afro-brasileira resgata toda a potência de sabores ancestrais africanos em comunhão de saberes que valorizam a diversidade e estabelecem sentimento de pertencimento étnico-cultural (Nova Escola, 2020, p.05-08).

Figura 75 – Registro da última Roda de conversa literária realizada com a turma



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

10. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Este capítulo dedica-se a análise dos dados coletados no projeto de intervenção de leitura literária, constituído através dos registros no diário de campo, fruto da observação após cada sessão da roda de conversa realizada entre mim e os alunos participantes da pesquisa (figura 76). Pela limitação do tempo, a presente pesquisa expôs algumas transcrições dos dados produzidos nos diálogos de cinco entre as onze rodas de conversas realizadas, contando com fotografias, atividades de desenho e pintura infantil, atividades xerocopiadas, caderno de registro do aluno, observação e diário de campo.

Figura 76 - Caderno de registro pessoal da professora-pesquisadora



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

Justifico que o material coletado apresentado nestas cinco rodas de conversa possuem as transcrições dos dados mais significativos dos alunos e alunas capazes de responder à questão norteadora da pesquisa: *em qual aspecto o letramento literário negro-brasileiro pode favorecer a afirmação identitária das crianças nos Anos Iniciais de Ensino na Escola Municipal Luís Pereira Costa, em Camaçari (Bahia)?* e gerar novas descobertas. Através das

rodas de leitura literária infantil e juvenil Negro-brasileira, evidenciou-se potência da literatura no cotidiano escolar. Ressalto que as interações estabelecidas pela ação concreta entre alunos e professora foram extremamente significativas para compreender criticamente o sentido do diálogo estabelecido sob contexto interpretativo, a partir da perspectiva de Bardin (2004).

Seguem os registros do diário de campo realizado após as rodas de conversa.

Registro da Roda de Conversa 1



O processo de escolha pelas crianças foi uma experiência exitosa, assertiva e bastante significativa. O fato de ter me tornado aluna-convênio da Disciplina “Literatura Infantil e juvenil antirracista: percurso estético e perspectivas teóricas”, oferecido na modalidade remota pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), ministrada pelas Professoras D^{ras} Márcia Tavares e Maria Anória Oliveira, corroborou bastante para a melhoria da minha prática pedagógica. Semanalmente, nos dias de segunda-feira, no turno vespertino, um grupo de mestrandos e doutorandos se reuniam, em sala virtual, para debater acerca da literatura infantil e juvenil para “estudar através dos elementos que constituem a tríplice linguagem do livro para infância e juventude: palavra, imagem e projeto gráfico - as representações e construções antirracistas” (um dos objetivos da ementa).

Através do embasamento teórico, relatos das experiências de outros professores-pesquisadores e competência qualificada das professoras, proporcionou-me desenvolvimento e ressignificação das experiências em minha prática docente, a ponto de compreender que a bagagem anterior não daria conta de responder as especificidades do trabalho pedagógico que

envolvem a prática do letramento literário infantil e juvenil. Deveria ser assegurada a toda professora com predileção para o trabalho com o letramento literário competência técnica profissional para estabelecer critérios mais assertivos dos títulos selecionados, a contar pelo projeto gráfico-editorial, pela temática e abordagem da obra e vivência estética, estímulos e reações que um livro literário provoca no leitor.

Durante os quatro meses de curso, tive a possibilidade de rever a pré-escolha do acervo literário pensando no perfil da classe, na personalidade e nos interesses de cada uma das crianças; pensar na organização do ambiente; no planejamento que melhor atendesse aos propósitos e objetivos da pesquisa e mediação entre as crianças e o livro literário para cada roda de leitura na busca pelo incentivo e aprimoramento do gosto pela leitura. Com certeza, a sensação de ter alcançado êxito nesta primeira atividade do trabalho pedagógico aconteceu pela forma como o processo de escolha foi conduzido: o estabelecimento da dialogicidade entre mim e os alunos/aluna fora capazes de potencializar a autonomia das crianças por meio de uma prática educativa e ao mesmo tempo, social. Observei que, durante o processo de escolha, a ilustração, o projeto gráfico e o título do livro foram os principais fatores que ocasionaram interesse pelos alunos e alunas.

Registro Roda de Conversa 2



A escolha pelo registro de campo surgiu desde a concepção inicial desta pesquisa, influenciada pela leitura do livro “A roda e o registro”, de Cecília Warschauer. Como parte de um memorial formativo, o registro se torna uma potente ferramenta de (auto)conhecimento profissional e pessoal, advinda da reflexividade entre o planejamento (cuidadoso e

intencionalmente) elaborado para executar cada atividade da roda de conversa e o que, efetivamente, aconteceu no cotidiano da sala de aula, mobilizando situações de aprendizagem. Registrar o que fora vivido através da documentação escrita passou a ter fundamental importância para ressignificar minha prática docente e o papel que desempenha a literatura infantil e juvenil nos Anos Iniciais de Ensino.

O primeiro ponto de destaque é que a presença do aparato tecnológico destinado à gravação ocasionou um tensionamento em sala de aula. Explico-me: as crianças acharam muito estranho a presença de um aparelho *filmando a aula*. Como eu já os conheço, foi fácil perceber o embaraço, a excessiva timidez e, em alguns casos, um estranho silenciamento que denunciava a vontade de falar. Os conheço a ponto de perceber trejeitos, manias e gestos, quando estão tristes ou felizes. A recusa por falar foi ocasionada pela presença de um recurso tecnológico que tornou a aula diferente da considerada como a trivial.

Para essa situação, fácil resolução. Ao final da Roda, agrupei meninos e meninas perguntando-os sobre os seus sentimentos. Alguns foram sinceros ao confidenciar que a ideia de serem filmados não os agradavam. Fizemos um combinado de que não haveria mais a filmagem, apenas a gravação. Mudança de rota. Foi necessário alterar o aparato tecnológico. De início, a filmagem, realizada utilizando a câmera acoplada ao notebook foi devidamente trocada por um gravador e reproduzidor de voz, o Sony digital voice recorder ICD-PX240, um aparelho pequeno, mas com excelente qualidade e capacidade de gravação profissional. A decisão foi a mais acertada, ainda que isso significasse um cuidado mais detalhado porque nem todos os alunos eram participantes da pesquisa e eu precisaria distinguir a voz dos participantes e não-participantes. Toda a turma participou das atividades da Roda, mas somente dezoito alunos eram participantes da pesquisa (cuidado redobrado no reconhecimento das vozes).

O segundo aspecto observado foi sobre o exercício da escuta para as narrativas das crianças e as intervenções pedagógicas para a construção do conhecimento. A primeira roda de conversa exemplificou como a escola apresenta lacunas na abordagem da temática das relações étnico-raciais. O currículo oculto trazido por essas crianças foi capaz de evidenciar como são necessárias ações pedagógicas mais abrangentes e eficazes, com intencionalidades bem definidas. Abordar temas pertinentes às desigualdades, racismo, preconceito e sobretudo, valorizar e recontar a história da população negra requer ações que permeiem todo o fazer pedagógico no cotidiano escolar, das ações mais simples e cotidianas, para as bem mais elaboradas.

Nesse primeiro registro da prática pedagógica verifiquei que mesmo com tão pouca idade, alunos e alunas já possuem histórias de vida que revelam o tratamento desigual que pessoas negras recebem, seja direta ou indiretamente. Através de relatos que envolvem outros protagonistas, geralmente membros familiares mais próximos, o discurso, ainda que indireto, revela os sentimentos presentes no desenrolar de cada história narrada. E essas narrativas já mostram as consequências deletérias do racismo, ocasionando consequências profundas na construção identitária dessas crianças.

Nesse sentido, parafraseio a contribuição de Paulo Freire (2013) quando cita que uma professora competente, em uma escola séria é aquela que expressa que quer bem ao seu aluno. Uma pessoa avivada, profissional que ama o que faz e por isto é curiosa, amorosa e justa, envolvida na busca em ficar mais competente. Por conta disto, indaga, pesquisa e não se satisfaz em parar. Essa professora recusa o imobilismo, pois só no fazer pedagógico é capaz de se refazer a própria prática. Dito isto, a cultura do registro possibilitaria reflexividade através dos pensamentos uma escrita narrativa autoral sobre os acertos, erros, alegrias, surpresas, conflitos e mudanças de rota em cada Roda de Conversa, como um instrumento potencializador para ampliação de bases teóricas da cultura e valorização de pertencimento negro, tão importante para a educação.

Registro Roda de Conversa 3



Confesso que planejar os planos de aplicação e roteiro para a rodas de conversa destes dois livros literários foram os que me deram mais dificuldade. Compete aclarar que ambos foram planejados objetivando um movimento de desconstrução de visões distorcidas sobre a religiosidade de matriz africana e reconhecimento de um movimento de resistência de

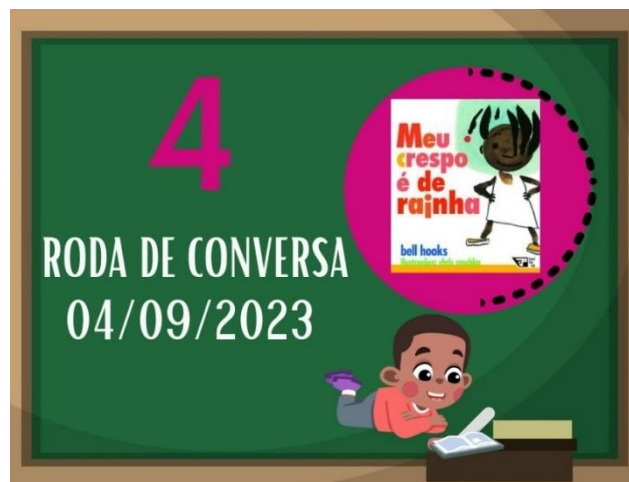
“desembaraçar imagens depreciativas que foram impostas aos grupos dominados” (FANON, 2020, p. 128). Logo após a roda e ao ouvir as gravações desse dia para transcrever os diálogos mais relevantes, foi perceptível identificar as sensações e inquietudes de algumas crianças pelo texto literário lido.

As crianças são influenciadas o tempo todo pelos padrões normatizados pela família, sociedade, igreja, escola e outras instâncias sociais. Por isto, a literatura infantil se torna uma preciosa ferramenta para a formação de futuros cidadãos que conheçam, valorizem e respeitem a diversidade cultural que existe em nosso país. O livro literário também desempenha um importante papel para a formação do pensamento crítico destas crianças. A perspectiva de pré-selecionar os dois livros literários para o projeto partiu do pensamento que não há como abordar a cultura e tradição africana e africana nascida no Brasil sem abarcar aspectos culturais-religiosos.

Ainda que essa temática esteja recorrentemente associada a termos pejorativos, frutos da intolerância religiosa de nossa sociedade, o desconhecimento só potencializa a continuidade do preconceito. Quando a seleção da obra é realizada de forma assertiva, através de elementos textuais que representem positivamente o legado negro e utilização de ilustrações que provocam no leitor construção de novos sentidos, vivenciando uma “experiência de leitura estética”, são capazes de compreender os espaços ocupados pelo homem negro e sua cultura, assim como oportunizar maior criticidade sobre o mundo em que está inserido (Ramos, 2020, p. 46).

Nesse dia, a abordagem literária com as crianças as fizeram expor suas ideias dialogando, discutindo, compreendendo e refletindo a temática no que diz respeito às diferenças religiosas e reconhecendo, com muita naturalidade, como os mitos folclóricos estão presentes não somente na literatura, assim como também nos contos orais, novelas, séries, livros, musicalidade e festas populares do imaginário social e da cultura brasileira.

Registro Roda de Conversa 4



Ao finalizar a Roda 4, refleti que, quanto mais se intensifica o convívio, mais eu aprendo com (e sobre) as crianças. Percebo a capacidade que elas têm para exercerem forte protagonismo, de forma bastante ativa, quando estimuladas. É notável como as crianças são plurais e produzem, de maneira singular, suas subjetividades. Essas vozes se convergem através das experiências vivenciadas em práticas sociais para a construção de suas próprias identidades. Através da escuta nesta Roda de Conversa percebo a relevância que a literatura infantil e juvenil possui para valorização das infâncias afro-diaspóricas no ambiente escolar. Nessa atividade, meninos e meninas expressaram seus sentimentos a partir da narrativa do livro literário. Foi nítido a correlação dessas histórias com suas experiências individuais, ocasionando um forte encantamento nas crianças. Estiveram todos empolgados e à vontade para dialogar com suas vivências, assim como as impressões após a leitura literária.

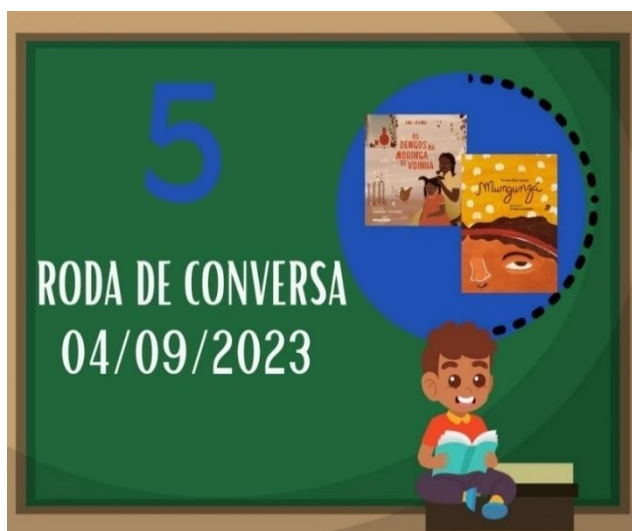
Destaco, também a percepção que grande parte das crianças dessa turma já trazem em seus currículos ocultos a conscientização de pertencimento racial. Suponho que essa compreensão da negritude seja construída pela família como também pelo fato dessa geração ter acesso mais amplo à informação. Esse repertório é capaz de fazê-las enfrentar os desafios que envolvem a questão racial, posicionando-se quando se deparam em situações conflituosas e/ou comportamentos hostis que se manifestam durante as aulas e horário do intervalo, por exemplo. Ratifico que alguns livros literários deste projeto contribuíram para a afirmação da identidade étnico-racial dessas crianças.

Um ponto a ser destacado é como as crianças são atravessadas, desde a tenra idade, por situações cotidianas que as fazem perceber as diferenças estruturais de uma sociedade racializada. Pela condição de pertencimento étnico-racial, meninos e meninas com idade entre

nove a doze anos são capazes identificar e de analisar simbolicamente as desigualdades, discriminações e preconceitos oriundos do racismo em nossa sociedade. Os alunos, em especial as meninas, expressaram seus sentimentos sobre situações de desconforto vividos na escola e em outros espaços sociais em virtude dos padrões de beleza e estética alicerçados nos ideais da branquitude em nossa sociedade. Já as crianças do sexo masculino expuseram como a condição étnica de suas negritudes remetem a constantes estereótipos negativos: muitos afirmaram que ao brincar na rua, precisam levar o registro de identidade, só saem acompanhados e autorizados a brincarem nas redondezas onde moram, pois a sociedade marginaliza o menino negro desde muito cedo. Esses relatos provocaram um sentimento de angústia e perplexidade, mas comprova a leitura realizada do documentário "Experiências adversas na infância" (UNICEF, 2020) produzido pela Universidade de Harvard e BBC londrina.

Percebo que o trabalho pedagógico feito por um grupo reduzido no ambiente escolar não surte o efeito desejado. Quando gestão escolar e coordenação pedagógica não incluem em seus planos de ação práticas pedagógicas na perspectiva de educar para as relações raciais e para a diversidade, abrangendo toda a comunidade escolar (e não somente alunos), durante o ano (e não apenas em datas específicas), a abordagem geralmente se resume a conteúdos simplistas, visões distorcidas e/ou estereotipadas. Continuar com o discurso de que “somos todos iguais” evidencia que não cumprimos de maneira eficiente o que normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino das relações étnico-raciais e que, passadas mais de duas décadas, ainda temos reduzido quadro de profissionais devidamente qualificados.

Registro Roda de Conversa 5



Durante o período de realização das atividades em sala de aula direcionada à pesquisa acadêmica, era necessário manter uma organização e rotina de trabalho para que pudesse realizar a observação participante nas rodas de conversa. Recordo-me que, em alguns momentos, utilizei o quadro da sala para fazer mapas mentais, com o objetivo de registrar as palavras e expressões para a concretização dessa investigação participativa. Para além disso, observei, também, outros elementos simbólicos, como atitudes, silenciamentos, comportamentos e gestos das crianças.

Em ambas as obras, as crianças tiveram a percepção da perspectiva positivada do protagonismo negro, corroborando o apontado nas pesquisas de Debus (2017), Kirchoff e Souza (2019). As duas obras literárias apresentam como personagens principais crianças do sexo feminino e a rasura em relação a condição do corpo negro, desvinculando-se da posição de subalternidade e/ou desigualdade. Apreendi que histórias literárias que contemplam o protagonismo infantil negro além de promover representatividade para a criança que lê, estabelece uma espécie de ruptura com o acervo literário que é disponibilizado na escola e que às vezes, é o único ao qual o aluno tem acesso. Na roda, muitas crianças relataram que na TV, séries, desenhos e filmes, por exemplo, a imagem da criança negra é sempre aquela que foi abandonada, vive na rua, está numa condição marginalizada e/ou de miséria.

As crianças se sentiam valorizadas, ao mesmo tempo afirmaram que o acervo literário disponibilizado no projeto literário causou estranhamento, pois não é comum encontrar livros de literatura que exaltem a diversidade e valores da cultura africana. Ainda assim, perceberam a ampla atuação pelas duas protagonistas nos espaços em que interagem para a construção da narrativa através do cotidiano da criança, apresentando-se como instrumento de experiência cultural e artística fruitiva, nova possibilidade de representação estética da negritude, “impulsionando a formação de novos padrões e no desenvolvimento do senso crítico” (Cademartori, 1991, p. 19).

A discussão na roda apontou algumas situações sobre o impacto que o racismo se apresenta na infância. As vivências narradas por algumas crianças me tocaram profundamente. São experiências atravessadas pela violência simbólica de situações de racismo sofrida com tão pouca idade. As narrativas de meninos e meninas (entre 9 a 11 anos de idade) explanadas na roda de conversa causam estarrecimento: mais da metade das crianças revelaram que foram chamados de *nequinho*, *preto fedorento*, *cara de bandido*, *menina do cabelo duro etc*. Essas situações corroboram com pesquisas que apontam algum dos impactos negativos causados pelo

racismo, como sentimentos de inferioridade, sensação de não-pertencimento e concepções negativas sobre sua constituição étnico-racial.

Como professora, uma das minhas atribuições na tarefa de educar é a de promover a importância da diversidade e da valorização das diferenças entre as diferentes culturas, em especial a africana e afro-brasileira. Em sala de aula, meus alunos lerão livros literários que fortaleçam a autoestima negra através de imagens e representações positivas da condição de ser negro. Numa entrevista concedida por Cuti, o pesquisador afirma:

Produzir literatura a partir de uma perspectiva antirracista é contribuir para a libertação das pessoas, é incentivá-las a sair da vala comum da obediência aos ditames da crueldade milenar” [...] a experiência subjetiva da população negra do Brasil precisa cada vez mais ser plasmada em literatura (Cuti, 2020).

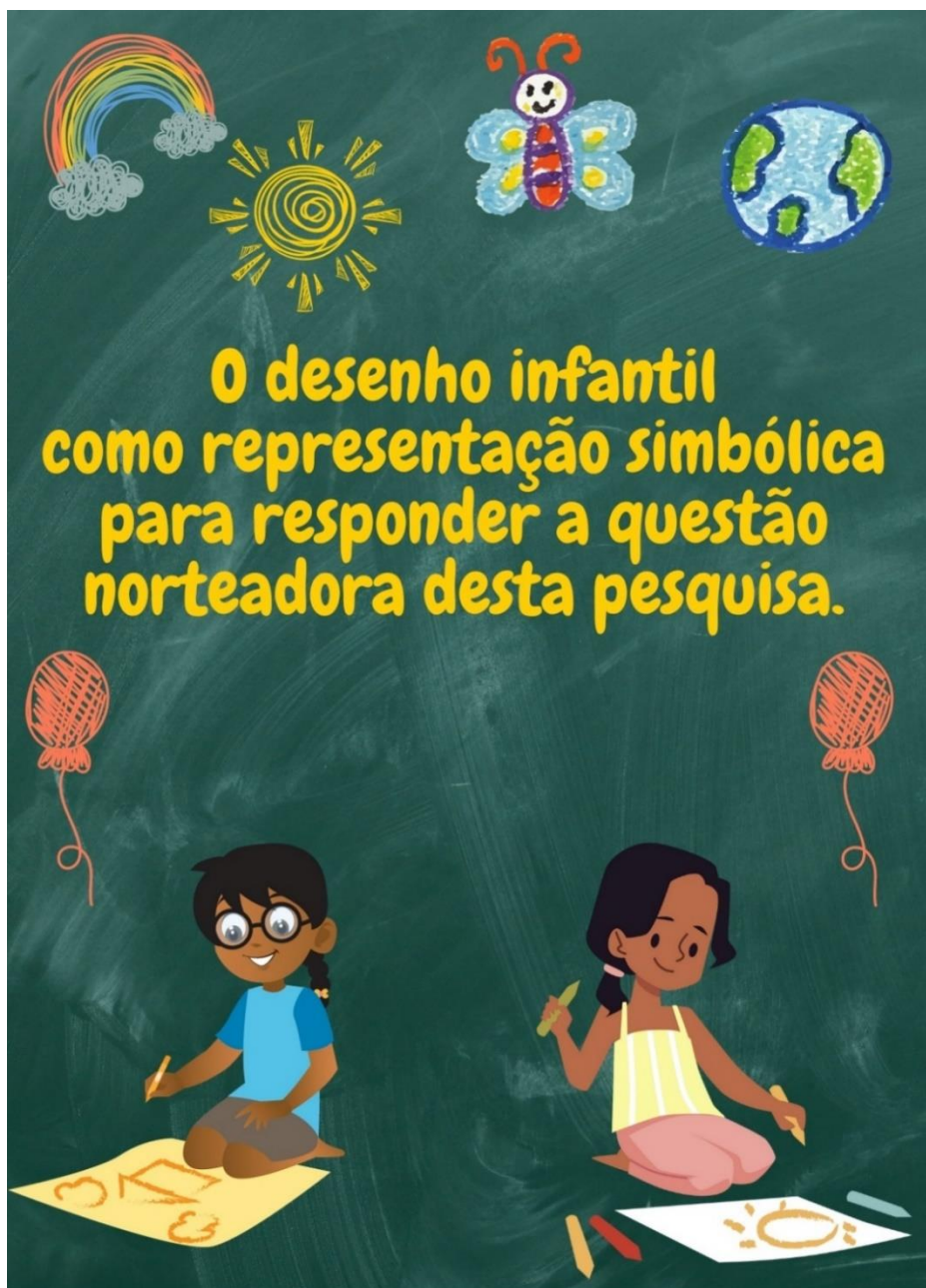
Observando o planejamento de aplicação elaborado para as duas rodas de conversa, o objetivo foi o de verificar se as leituras literárias possibilitariam que os estudantes percebessem experiências comuns vividas por eles. Como os livros possibilitam a capacidades de meninos e meninas relatarem as experiências de vida através de momentos, sensações, sentimentos, espaços sociais, pessoas envolvidas e qual (quais) as percepções mais aguçadas veem em mente para cada um deles (delas), através do espaço-tempo que uma criança tem para viver plenamente a infância, assim como as personagens. Nos diálogos, foi possível observar a verossimilhança entre as lembranças que envolviam as crianças e personagens, provocando novas percepções sobre seu cotidiano de vida, cultura e questionamentos da própria fase da infância vivida por eles.


No período final das atividades já executadas do projeto de leitura literária já me sentia contemplada com a quantidade e riqueza de informações apreendidas em cada roda de conversa ao longo das aulas, pois estas atendiam aos objetivos da pesquisa. Nesta etapa final, planejei uma atividade que as crianças participantes da investigação pudessem responder a questão norteadora da pergunta através de uma atividade especial: o desenho infantil. De acordo com a BNCC (2018), em contexto de sala de aula, o desenho infantil é uma atividade de expressão artística e espontânea. Na perspectiva de Lowenfeld e Brittain (1977), desenhar promove o desenvolvimento da criança através da capacidade criativa, de expressão e de representação simbólica.

Ancorada na teoria de Lowenfeld e Brittain (1977), os estudantes da turma se encontram na Fase 5, intitulada Pseudo-Naturalismo (10 anos de idade em diante): etapa que o desenho caracteriza a própria personalidade da criança, maior conscientização do uso das cores e forma de comunicar aquilo que vê e que sente. Em especial, nessa turma tenho muitos estudantes que apresentam habilidades para expressar-se através do desenho e no geral, crianças nesta faixa etária têm predileção por atividades que envolvam pintura, colagens e recortes, por exemplo.

Com base na minha prática profissional, identifiquei na atividade do desenho infantil uma oportunidade para as crianças fornecessem informações necessárias sobre a natureza do pensamento delas acerca do pertencimento étnico-racial que, talvez, elas não conseguissem expressar tão claramente, nas rodas de conversa. Como investigadora, através dos desenhos infantis das crianças que participam dessa pesquisa, a pretensão foi de materializar o resultado do problema que afeta e justifica essa pesquisa, conforme figuras 77 a 83.

Figuras 77 a 83 - Desenho infantil como representação simbólica de pertencimento étnico



	ESCOLA MUNICIPAL LUIS PEREIRA COSTA	ANO LETIVO: 2023
	ANO/TURMA: 4º ANO – TURMA A	TURNOS: MATUTINO
ESTUDANTE:		PROFESSORA: ROSÂNGELA PIRAJÁ

Atividade Avaliativa – Processo de ensino e aprendizagem
Componente Curricular: Língua Portuguesa



1. Leia o texto abaixo e responda as questões:

Você sabe o que é o Censo?

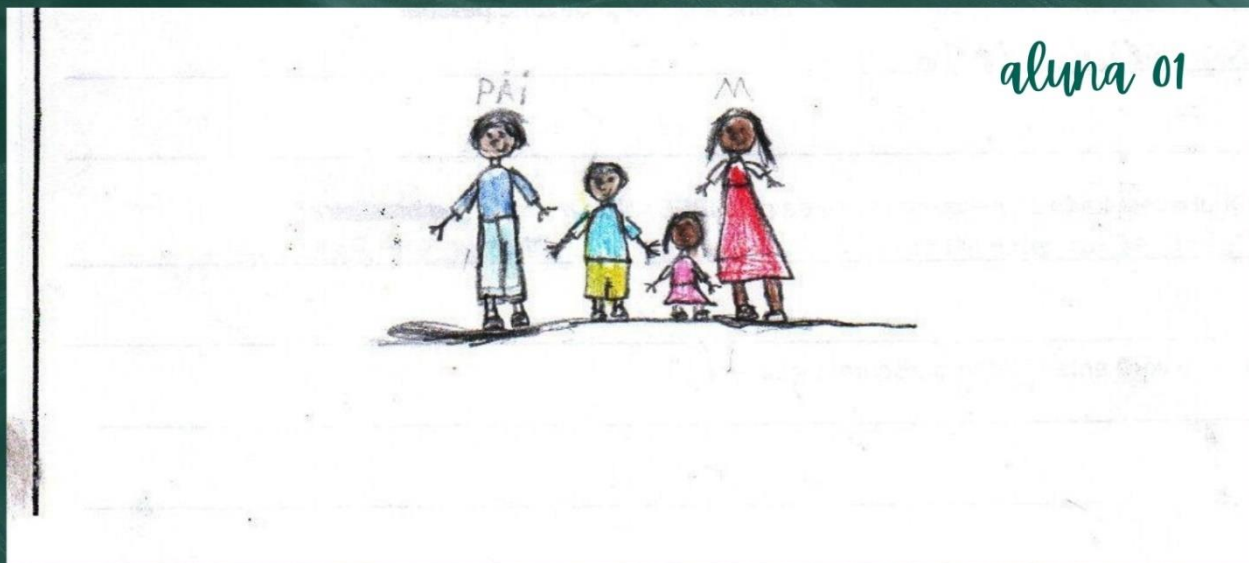
O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) trabalha o tempo todo para conhecimento do Brasil. A cada 10 anos, realiza-se o Censo da população e de seus domicílios. Os recenseadores do IBGE coletam informações dos domicílios de todo o País, de município a município. Com os Censos, podemos saber melhor **quantos somos, onde estamos e como vivemos. O IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na declaração pessoal.** Ou seja, as pessoas são perguntadas sobre sua cor e podem se declarar como branca, preta, parda, indígena, amarela ou ainda não responder, se assim desejar.

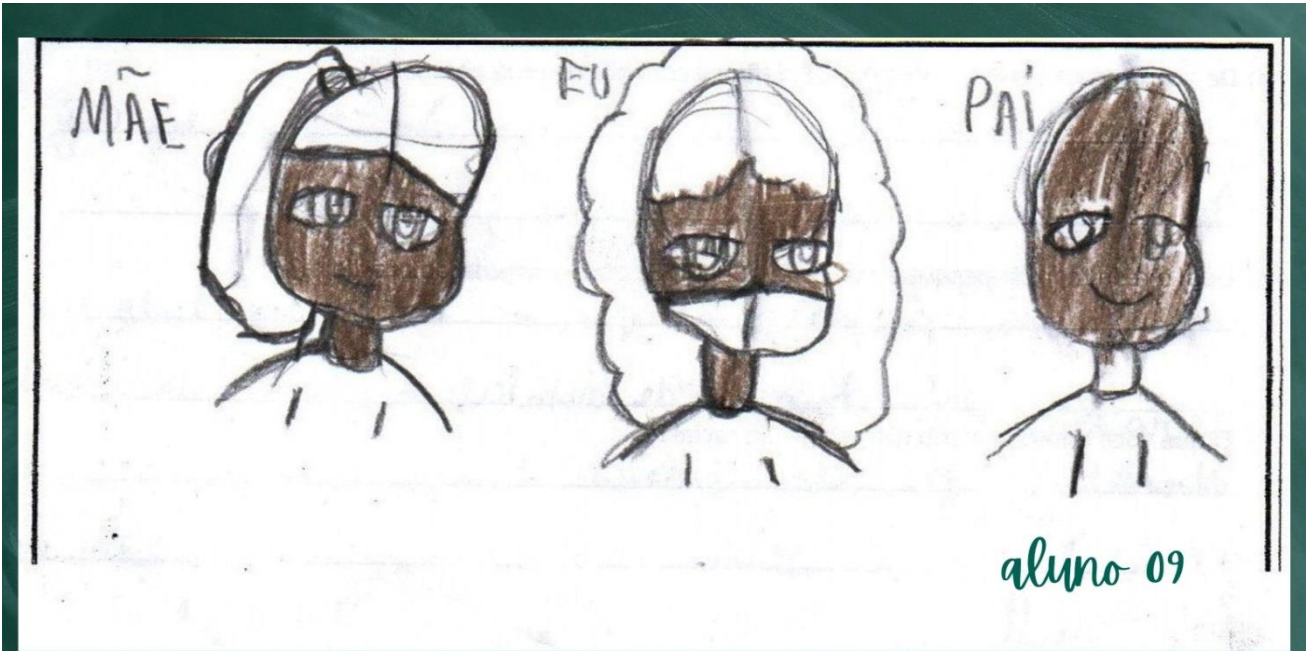
A **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)** é realizada pelo IBGE todo ano, com um certo número de domicílios, para descobrir várias características dos brasileiros e de suas moradias. Os resultados desta pesquisa mostram que a maior parcela da população brasileira é formada por negros e pardos. O Brasil é o país com a segunda maior população de origem africana no mundo, ficando atrás apenas da Nigéria.

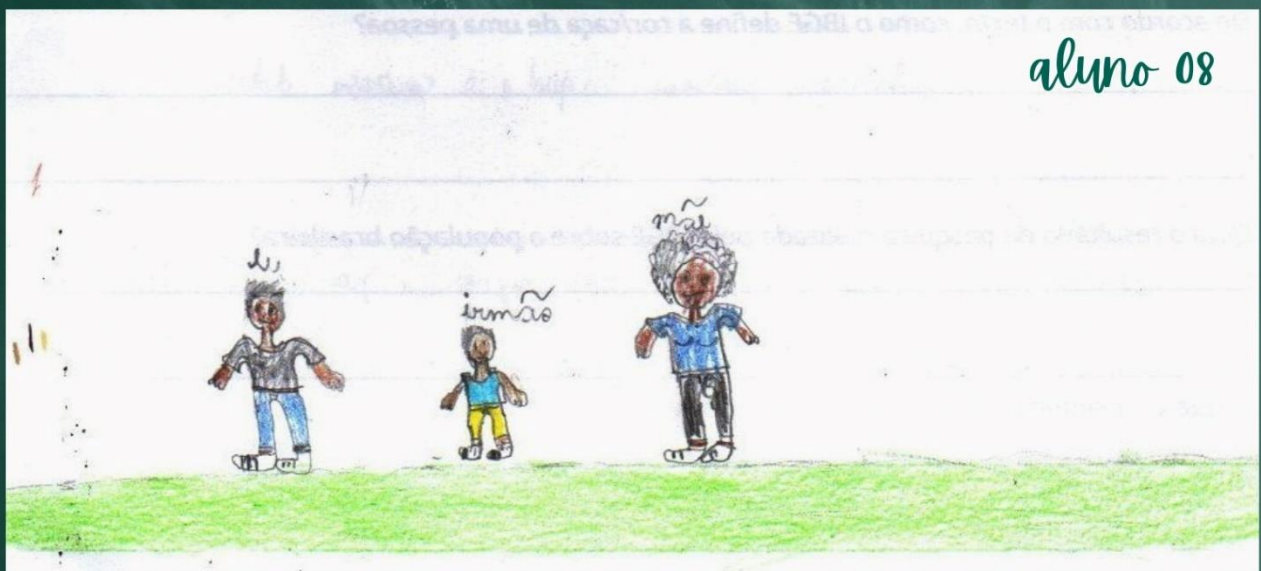
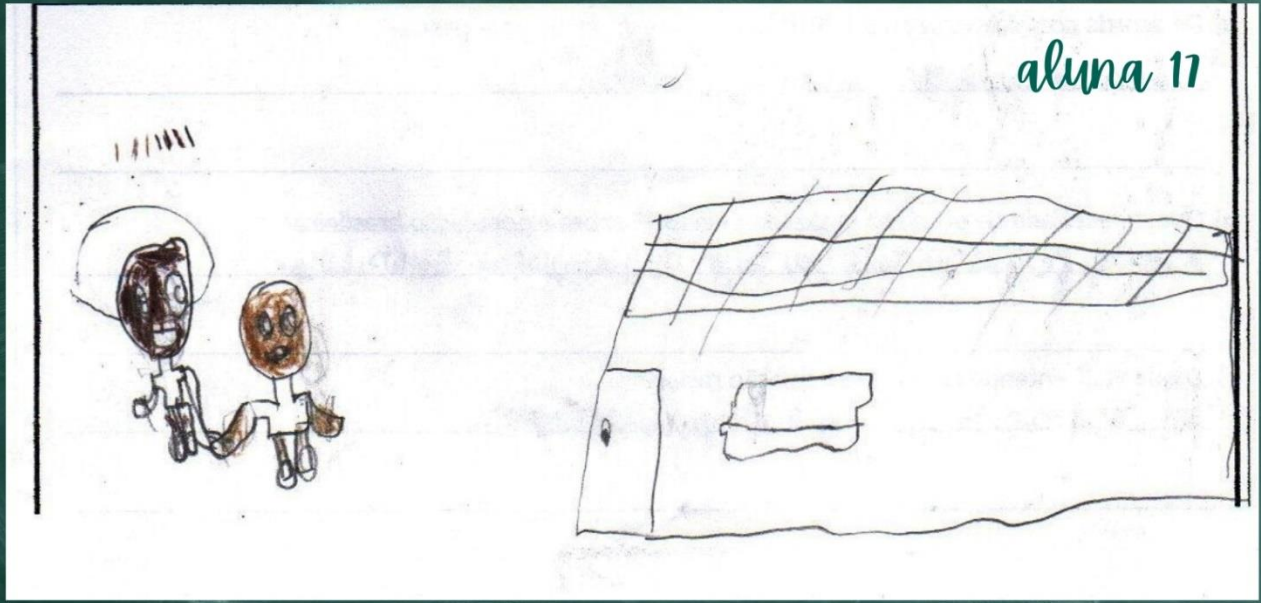
A força e a influência da cultura que os africanos reconstruíram em terras brasileiras são inegáveis. No entanto, até pouco tempo atrás, essas contribuições culturais não eram reconhecidas ou valorizadas; quando eram, remetiam a uma situação de diferença entre negros e brancos, porque os negros sofriam muito preconceito e discriminação racial.

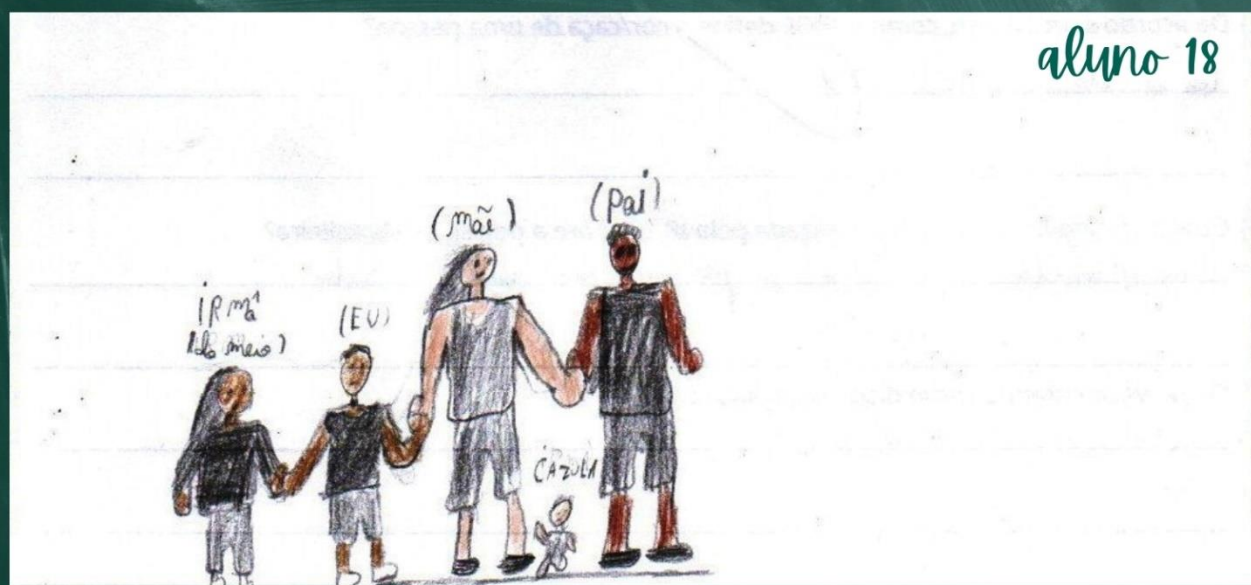
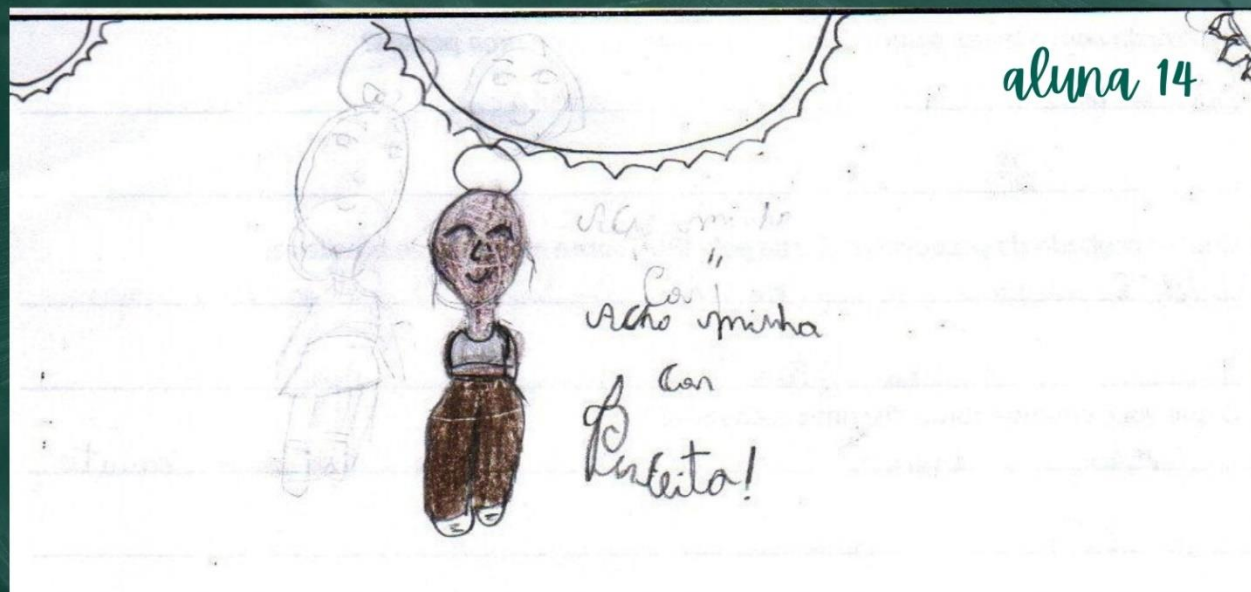
Fonte: IBGEduca. *Nosso povo*. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/19632-nosso-povo.htm> Acesso em: 01/10/2023.

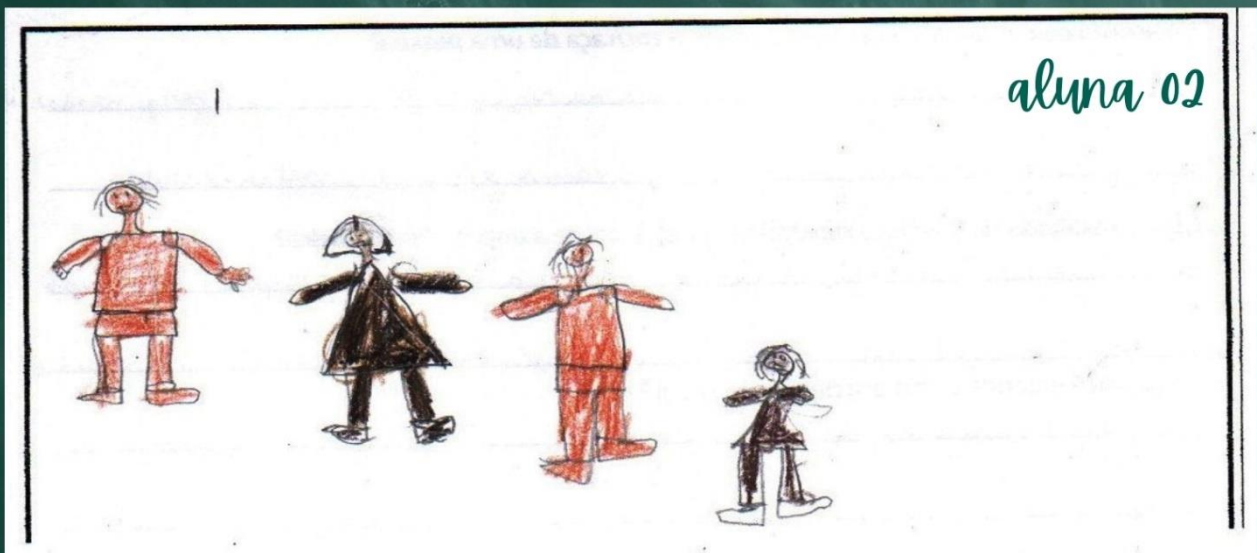
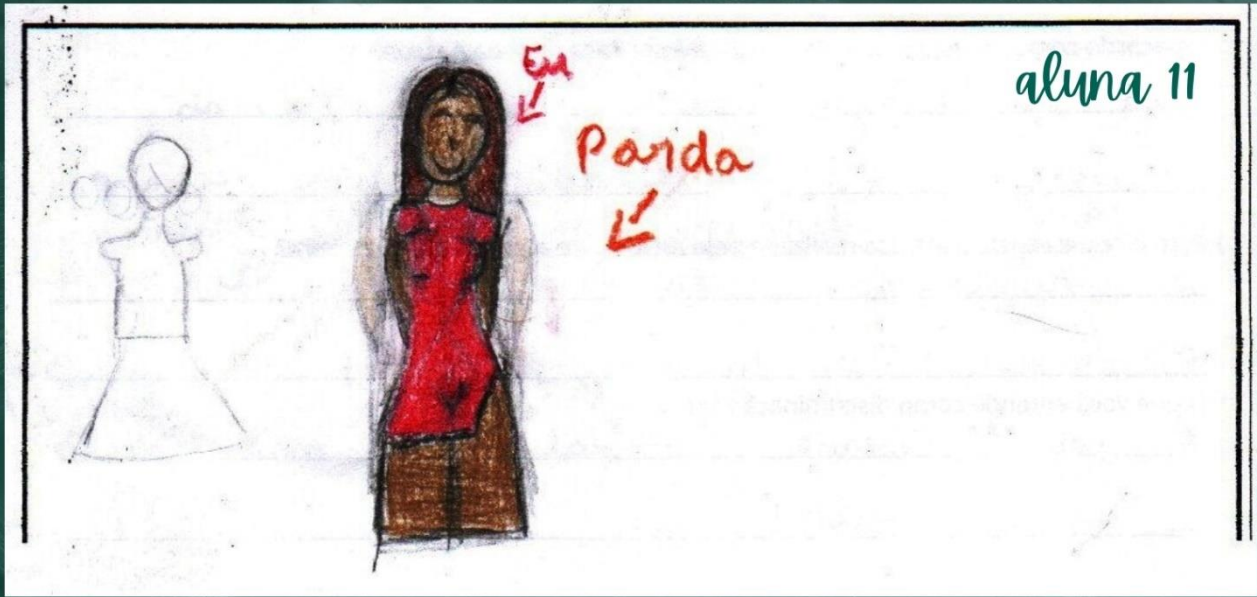
O recenseador do IBGE chega à sua casa. Em vez de te perguntar, ele solicita que você faça um desenho que declare a cor/raça de cada uma das pessoas da sua família, incluindo você!

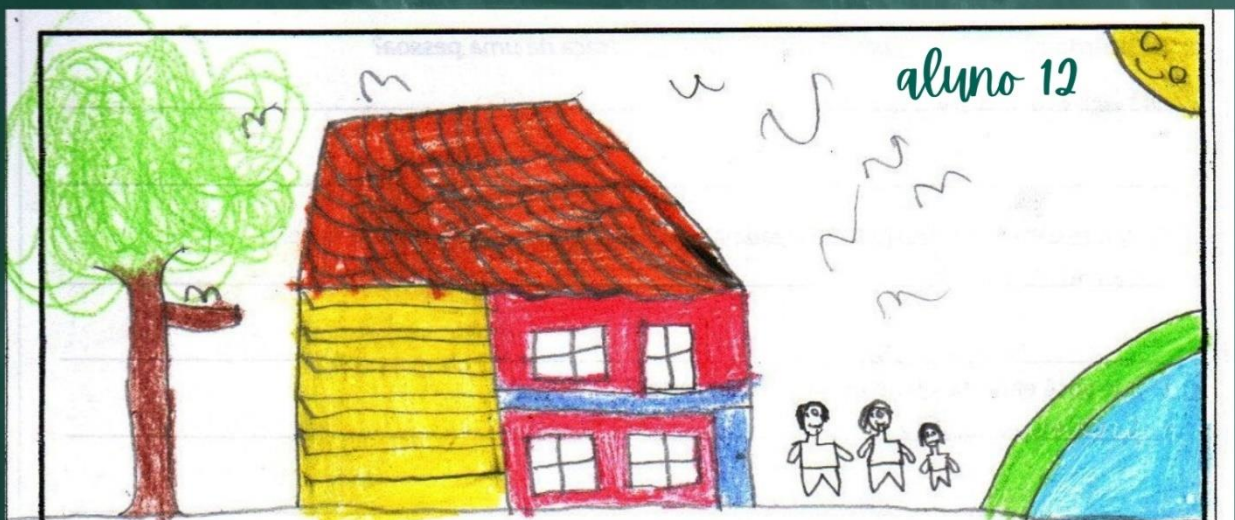
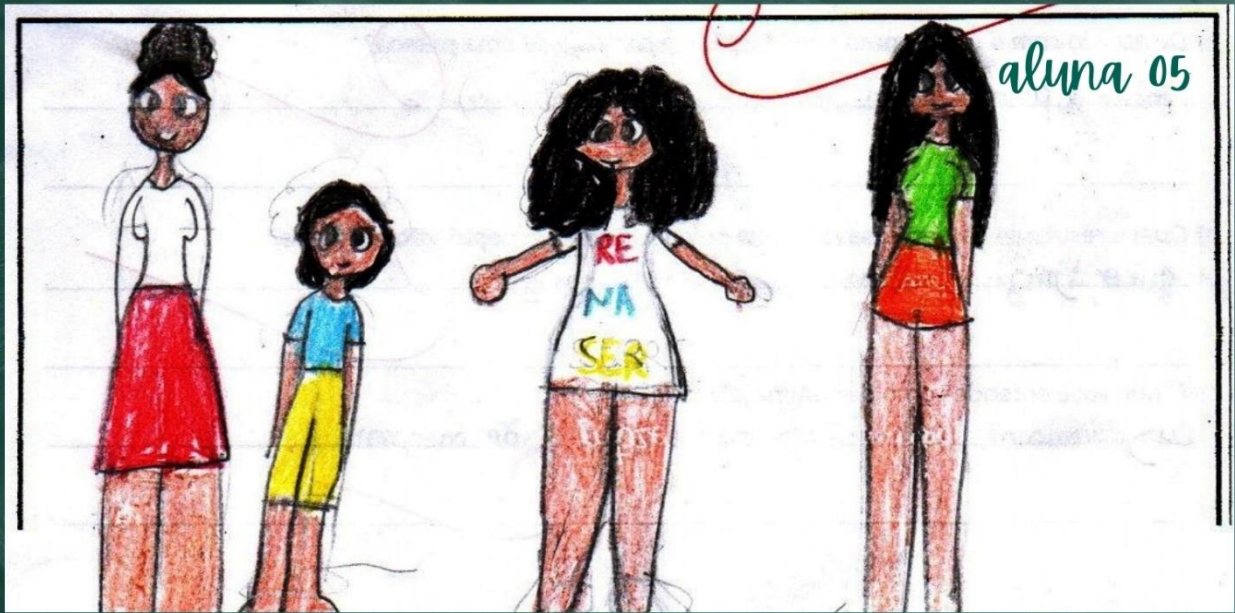












As rodas de conversa, enquanto mecanismo que possibilitou a partilha de experiências e reflexões sobre diversos temas abordados nos livros de literatura infantil e juvenil Negro-brasileira e explorar os significados expressos pelas crianças, as atividades de desenho infantil apresentam um panorama que busca perceber questões relacionadas a auto-observação, representação e representatividade das identidades infantis, de modo a articular o percurso das aprendizagens em ambas as atividades. Nessa perspectiva, o desenho infantil é uma alegoria para enxergar como as infâncias negras entendem o mundo, as questões étnico-raciais, a percepção da autoimagem, valorização (ou não) de suas identidades e estereótipos associados à cor da pele, trazendo-os à discussão.

Por se tratar de uma investigação qualitativa, do tipo pesquisa-ação, corroboro o pensamento de Pimenta (2005) ao evidenciar que o relacionamento estabelecido entre mim e alunos, sujeitos participantes durante a trajetória investigativa-colaborativa, torna-me capaz de analisar a prática pedagógica realizada na escola para responder questionamentos, garantir espaços de reflexão e de compreensão sobre a construção do conhecimento. A potencialidade dos desenhos infantis das dezoito crianças participantes deste estudo evidenciam como seus conhecimentos de mundo são diversos (figuras 84 a 85). As ilustrações remetem às vivências do cotidiano, representam esteticamente como se veem (estende-se, também, aos membros familiares) e são constituintes de cultura. Com caráter polifônico, os desenhos expõem os diferentes olhares das crianças para se descreverem no que tange o tom da pele.

Dos dezoito desenhos infantis, dezesseis crianças utilizaram os diferentes tons de pele presentes no lápis de cor para pintar a figura humana que os representam, numa tentativa de se aproximar com o tom da pele. O quantitativo dos desenhos infantis coloridos livremente pelas crianças nos indicam que as figuras humanas são representadas por diversas cores que representam o tom de pele que possuem. A totalidade das crianças participantes desta investigação apontam nas autorrepresentações dos desenhos livres os tons coloridos como expressão da diversidade humana.

Figura 84 – Crianças realizando as atividades de desenho infantil



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, com auxílio da Plataforma Canva educador, 2023.

Figura 85 – Roda de leitura literária realizado em dois diferentes momentos: no pátio externo da escola e em sala de aula



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, com auxílio da Plataforma Canva educador, 2023.

Apenas duas crianças não coloriram as figuras que os autorrepresentam nos desenhos livres. Tanto o aluno número 12 como a aluna número 06 são declaradas no ato da matrícula por suas famílias como crianças pretas. No desenho do aluno 12, percebi que a ilustração foi colorida: a árvore, a casa, o sol, a estrada de matto e a água do rio (ou mar), excetuando-se o desenho das três pessoas, que supostamente deve ser ele e membros da família que convivem de maneira mais próxima. O desenho da aluna 06 é composto pela representação de três mulheres: em cima das duas primeiras figuras ela escreveu “eu” e “mãe”, a terceira figura não foi nomeada.

Os vestidos foram coloridas por diferentes cores: rosa, verde e preto, respectivamente, os cabelos femininos possuíam diferentes penteados: o autorretrato com rabo de cavalo, a mãe com os cabelos soltos e escorridos e a terceira figura feminina com os cabelos mais curtos e bem cacheados. Neste desenho livre, os elementos identificados demonstram que a aluna reconhece diferentes padrões estéticos advindos dos elementos étnicos nas características do cabelo enquanto representatividade da diversidade presente nos membros familiares, mas que não foram apontadas pelas características da cor da pele. Ainda que não tenha utilizado um lápis tom de pele para ilustrar a percepção que tem sobre si e das pessoas da família, o cabelo foi a categoria de análise utilizada pela criança na constituição dos aspectos identitários pessoal e familiar.

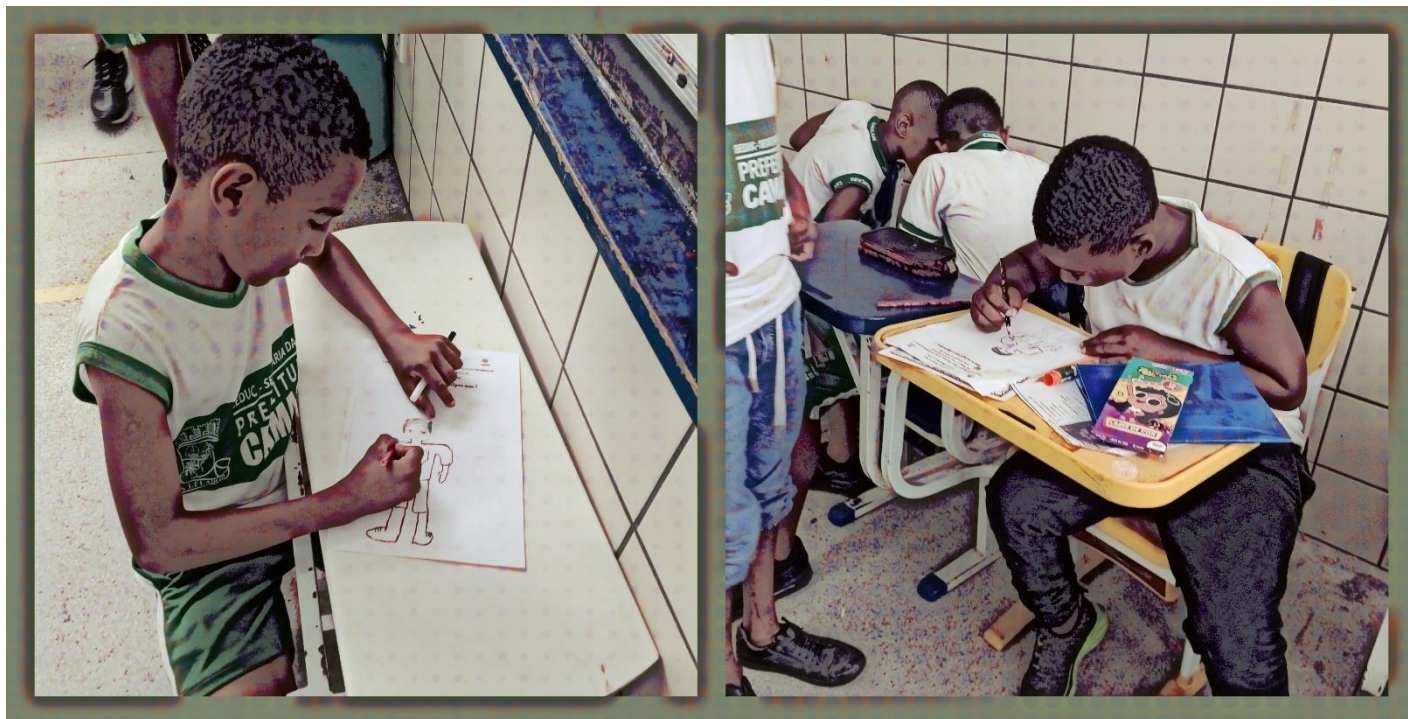
Refletindo sobre as atividades estabelecidas nas práticas dialógicas das rodas de conversa literária, as crianças tiveram contato com histórias e personagens da cultura negra como modelos positivos, com vista à construção, valorização e afirmação de suas identidades (figuras 86 e 87). Segundo Cavalleiro (2012), as atividades de desenho infantil demonstram que, quando a questão da identidade étnico-racial é trabalhada no contexto escolar com o cuidado e tratamento pedagógico que promova a alteridade e não reforce a continuidade de preconceitos e estereótipos, estabelece-se um ambiente mais inclusivo e de compreensão da diversidade humana. Dito isto, esta investigação interventiva corrobora com o pensamento que a influência da literatura infantil e juvenil Negro-brasileira auxilia na construção da identidade da criança: elas se percebam, se sentem respeitadas e valorizadas, se autorrefenciam e estabelecem relações mais harmoniosas pelo entendimento da pluralidade étnica existente em nossa sociedade.

Figura 86 – Crianças realizando as atividades de desenho infantil após as rodas de conversa



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, com auxílio da Plataforma Canva educador, 2023.

Figura 87 – Crianças realizando as atividades de desenho infantil após as rodas de conversa



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, com auxílio da Plataforma Canva educador, 2023.

11. DIMENSÃO AVALIATIVA COMO EXERCÍCIO ÉTICO E POLÍTICO DA PESQUISA

Na perspectiva da dimensão da avaliação, o questionário de satisfação e apreciação foi planejado para a etapa final do projeto, objetivando a visão/opinião dos alunos da maneira mais genuína possível, através de questões subjetivas, sobre suas considerações pessoais. Considerei importante, nesta etapa, a continuidade da participação ativa das crianças, pois a avaliação é um processo compartilhado no âmbito educacional. Ainda que ao final de cada roda de conversa realizasse dinâmicas de apreciação na busca por relatos oral e/ou escrito da experiência vivenciada, opinião sobre o livro literário, condução da atividade e/ou recursos utilizados; por exemplo, o instrumento de avaliação final foi elaborado para que as crianças opinassem sobre o nível de satisfação e de construção do conhecimento. Neste documento, os estudantes tiveram a liberdade de se expressar através da produção textual escrita, optando (ou não) por se identificarem.

Na educação, a avaliação da aprendizagem é planejada a partir de métodos capazes de acompanhar avanços e dirimir dificuldades pelos alunos. Libâneo (2018) aponta que a avaliação é uma atividade didática inerente e necessária do professor. Por meio da avaliação, podemos refletir sobre as atividades didáticas propostas e o resultado obtido, de maneira que haja flexibilidade para as readequações. Todas as ações pedagógicas executadas nesta pesquisa possibilitou-me a capacidade de refletir de maneira consciente e crítica sobre a minha prática e proporcionar autoconhecimento: educar é um processo vivo e contínuo! Encaro a etapa da dimensão avaliativa como uma importante atividade da cultura pedagógica, sem intencionalidade de julgamento, mas sim à construção do juízo de qualidade, expressão cunhada por Luckesi (2018, p. 23) “como um processo de tomada de decisões que contribua para o aprimoramento de respostas adequadas às necessidades dos alunos.”

Ponto que ao final das atividades das primeiras rodas, algumas crianças me perguntavam quando aconteceria “a prova” e quantos livros elas teriam que ler para que pudessem se sair bem e tirar uma boa nota, pois desde muito cedo os estudantes passam a acreditar que o professor somente avalia quando os classificam numericamente:

Aluna 01: “Professora, que dia vai ser a prova do projeto de leitura?”

Professora: Mas ao final da aula não fazemos a avaliação ? Hoje mesmo, a avaliação foi com os balões (utilizei uma dinâmica onde cada criança escolhia um balão de cor diferente para expressar, através de um adjetivo, o sentimento em relação a atividade de leitura literária do dia. O balão azul expressava um adjetivo positivo, o vermelho, negativo).

Aluna 01: Não Professora, tô falando da avaliação de papel, aquela de responder as perguntas sobre o livro lido.

Professora: Hum...a avaliação tipo uma prova?

Aluna 01: Isso.

Professora: Aviso a todos vocês!

O diálogo aconteceu após a segunda roda de conversa. A aluna relatou se sentir angustiada porque estava com medo de *esquecer* os temas abordados em cada livro, trocar o nome dos personagens de cada história e não relacionar o autor com o título do livro literário. Acalmei-a, informando que o projeto literário não tinha intencionalidade de estudar conteúdos gramaticais ou responder fichas de leitura. E depois dela, vieram outros alunos questionando os mesmos dilemas, todos sempre preocupados com a “falta” das atividades impressas de interpretação textual e gramática.

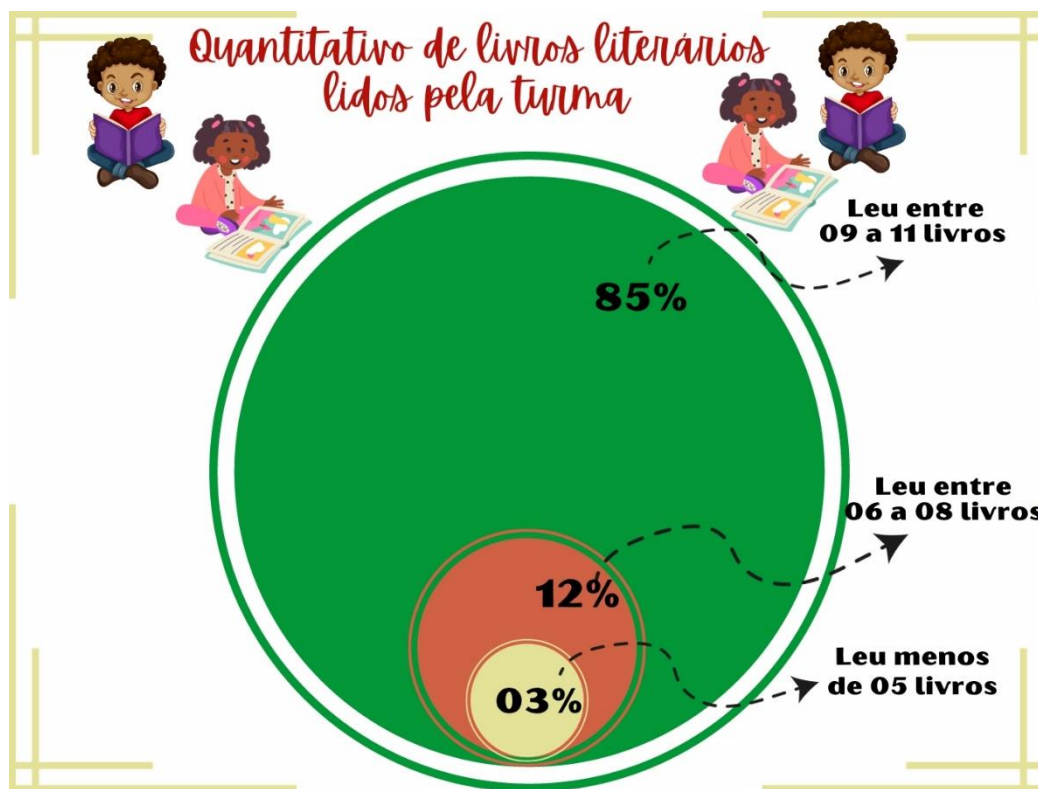
A dimensão avaliativa final teve como intencionalidade possibilitar a esta pesquisadora capacidade de reflexão-pesquisa como uma atividade imprescindível à docência. Além de verificar se o projeto de leitura literária contribuiu para responder à questão norteadora desta pesquisa, averiguo, também, se houve contribuições quanto ao estímulo da competência leitora pelos estudantes. Durante toda esta jornada, o processo de ensino e aprendizagem fora construído em conjunto com as crianças. A cada término da roda de conversa o diálogo estabelecido entre mim e as crianças, percebia a necessidade de adaptações e melhorias para as próximas atividades. Como aponta Paulo Freire (2007), para ensinar é preciso despertar no outro a vontade aprender, de querer descobrir os *porquês* das coisas. Aprendia com as crianças e as crianças aprendiam comigo. Dito isto, considero a devolutiva como um exercício ético e político do pesquisar: a atividade possibilita e potencializa as crianças participantes da pesquisa no processo de produção do conhecimento.

Com a finalização das rodas de conversa, combinei com a turma a culminância do projeto literário. Para este dia, acertamos que todos fariam a devolutiva da atividade “Ficha de

cadastro do leitor”, pois cada criança recebeu uma ficha com a lista dos livros selecionados para preenchimento das datas de entrada e saída do empréstimo, conforme figura 88. A elaboração da lista de empréstimo foi planejada pois, de acordo com Sepúlveda e Teberosky (2008) esta atividade incentiva a produtividade dos estudantes, com objetivo principal de organização e planejamento para identificar e denominar recursos para realizar determinada tarefa.


Para além disso, servia como uma espécie de termômetro coletivo para que a criança verificasse quantos livros já tinha lido, se o empréstimo de cada livro levava o tempo num período concomitante com os demais colegas (algumas vezes, uma criança queria ler determinado livro, mas todos os exemplares estavam emprestados, então o aluno se via “obrigado” a aguardar o retorno do livro que desejava ler), auxiliar a memória e registro das obras lidas e aquelas que pretendia ler. O contexto significativo do preenchimento e devolutiva desta atividade contribuiu como categoria de análise e reflexão para percepção do espaço-tempo de interesse das crianças em relação a leitura frutiva fora do ambiente escolar, ainda que fosse uma atividade de escolarização, conforme figura 89.

Figura 88 – Quantitativo de leitura realizada no Projeto Literário



Fonte: produzido pela pesquisadora, com auxílio da Plataforma Canva, 2023.

Figura 89 – Ficha de cadastro do leitor literário




Universidade Federal da Bahia
Mestrado Profissional em Letras
PROFLETRAS




“Literatura infantil e juvenil Negro-Brasileira: construção identitária da criança em
uma Turma do 4º Ano do Ensino Fundamental”

Escola Municipal Luis Pereira Costa



Empréstimo dos livros literários



Ficha de cadastro do leitor literário

Turma 4º Ano – Turma A

Nome do Aluno / Aluna : _____

Título do livro	Código	Data empréstimo	Data devolução
1. A Rainha dos estapafúrdios		___/___/2023	___/___/2023
2. Da minha janela		___/___/2023	___/___/2023
3. Kianda		___/___/2023	___/___/2023
4. Meu crespo é de rainha		___/___/2023	___/___/2023
5. Mungunzá		___/___/2023	___/___/2023
6. Nós de Axé		___/___/2023	___/___/2023
7. Nweti e o mar		___/___/2023	___/___/2023
8. O fuxico de Janaina		___/___/2023	___/___/2023
9. O vestido de Afija		___/___/2023	___/___/2023
10. Os dengos na moringa de voinha		___/___/2023	___/___/2023
11. Tabuleiro da baiana		___/___/2023	___/___/2023

O final do percurso deste projeto interventivo se desenrolou no mesmo período cronológico do calendário escolar letivo de 2023. Por este motivo, considerei pertinente realizar uma análise entre os dados das atividades do projeto realizadas no cotidiano da sala de aula com o objetivo de avaliar se as perspectivas de abordagem para o desenvolvimento das competências de linguagem e escrita propiciaram evolução para as crianças. A maior parte das atividades do projeto de letramento literário se relacionava com atividades que envolviam linguagem, como dialogar, ouvir e contar histórias para auxiliar os alunos na construção e aprimoramento de suas capacidades de comunicação. Por isto, algum dos aspectos observados foi compreender como o letramento literário auxiliou os alunos e alunas a construir habilidades para realizar estratégias de leitura e de produção de sentidos, com vista a formar um leitor competente.

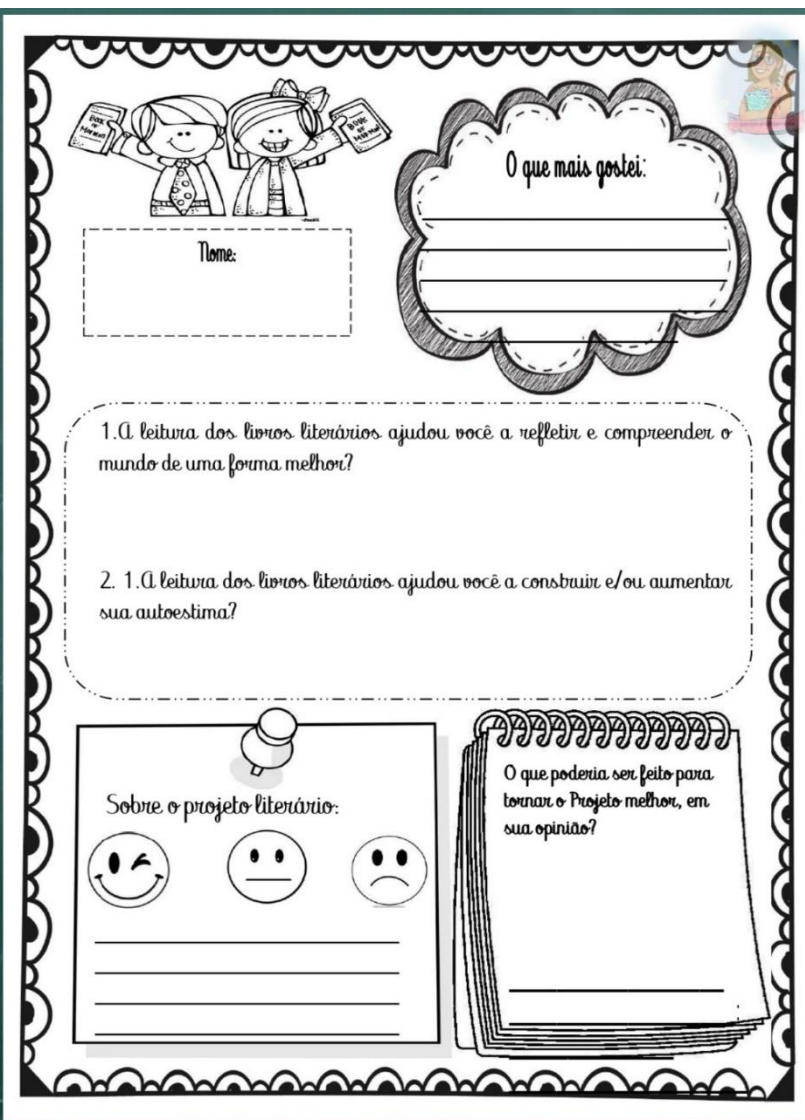
A ficha de dimensão avaliativa foi ofertada a cada aluno/aluna participante da pesquisa a fim de que compartilhasse suas impressões e aprendizagens mais significativas construídas ao longo do projeto, conforme figura 90. As crianças foram sinalizadas que a atividade seria realizada individualmente (nessa primeira etapa investiguei a fluência leitora da turma) para que todos tivessem autonomia necessária para responder os itens da maneira mais autêntica possível (nessa segunda etapa investiguei as impressões sobre o projeto). As respostas obtidas se tornam elementos constitutivos imprescindíveis para compreender a opinião expressa pelos participantes desta pesquisa. Por meio de suas respostas subjetivas, explico alguns resultados obtidos nesta dimensão avaliativa, através das figuras 91 a 95:

Figura 90 – Questionário Dimensão avaliativa final do projeto elaborado para ser respondido pela Turma



Dimensão avaliativa da pesquisa

Atividade de apreciação sob a percepção do estudante



O que mais gostei:

Nome:


1. A leitura dos livros literários ajudou você a refletir e compreender o mundo de uma forma melhor?

2. A leitura dos livros literários ajudou você a construir e/ou aumentar sua autoestima?

Sobre o projeto literário:

O que poderia ser feito para tornar o Projeto melhor, em sua opinião?

Figura 91 - Questionários respondidos pela aluna 02 e aluna 10



Nome: _____




O que mais gostei:

De ler os livros e pintar

1. A leitura dos livros literários ajudou você a refletir e compreender o mundo de uma forma melhor? *Sim, porque eu não lia livros mais agora eu lio.*

2. A leitura dos livros literários ajudou você a construir e/ou aumentar sua autoestima? *Sim*


Sobre o projeto literário:

Eu amo os livros

O que poderia ser feito para tornar o Projeto melhor, em sua opinião?

Ter mais rodas



Nome: _____




O que mais gostei:

DE LER OS LIVROS É PITAR COM O LÁPIS TON DE PELE, GOSTEI DA RODA

1. A leitura dos livros literários ajudou você a refletir e compreender o mundo de uma forma melhor? *NAO LIA LIVROS MAIS DE POIS DA RODA LEO VARIOS*

2. A leitura dos livros literários ajudou você a construir e/ou aumentar sua autoestima?

Sobre o projeto literário:

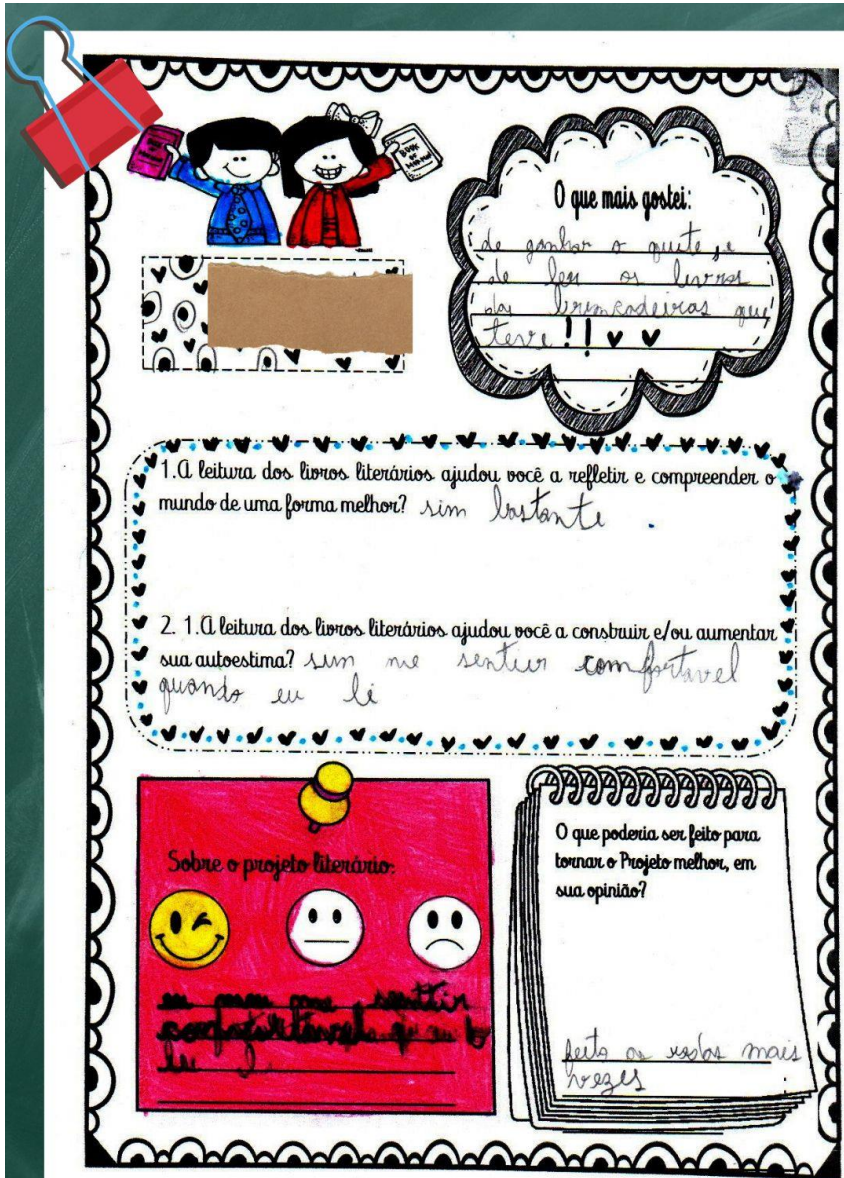




GOSTEI DE MAIS DOS LIVROS E DA RODA

O que poderia ser feito para tornar o Projeto melhor, em sua opinião?

TER MAIS RODA

Figura 92 - Questionários respondidos pelas alunas 01 e aluna 16



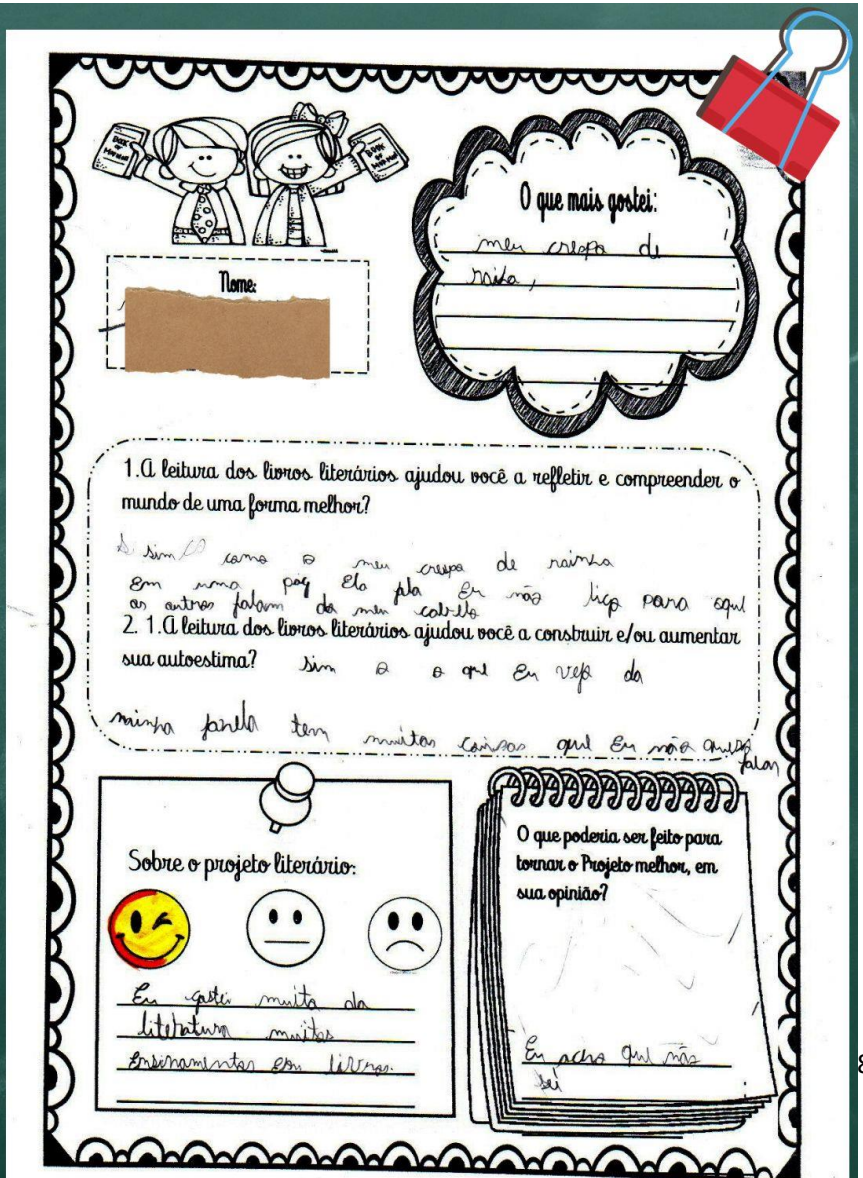
O que mais gostei:
de ganhar o quite je
de ler os livros
das brincadeiras que
terei!! ♡ ♡

1. A leitura dos livros literários ajudou você a refletir e compreender o mundo de uma forma melhor? *sim bastante*

2. 1. A leitura dos livros literários ajudou você a construir e/ou aumentar sua autoestima? *sim me sinto confortável quando eu li*

Sobre o projeto literário:

O que poderia ser feito para tornar o Projeto melhor, em sua opinião?
feito as aulas mais vezes



O que mais gostei:
meu cabelo de
trabalho,

Nome: _____

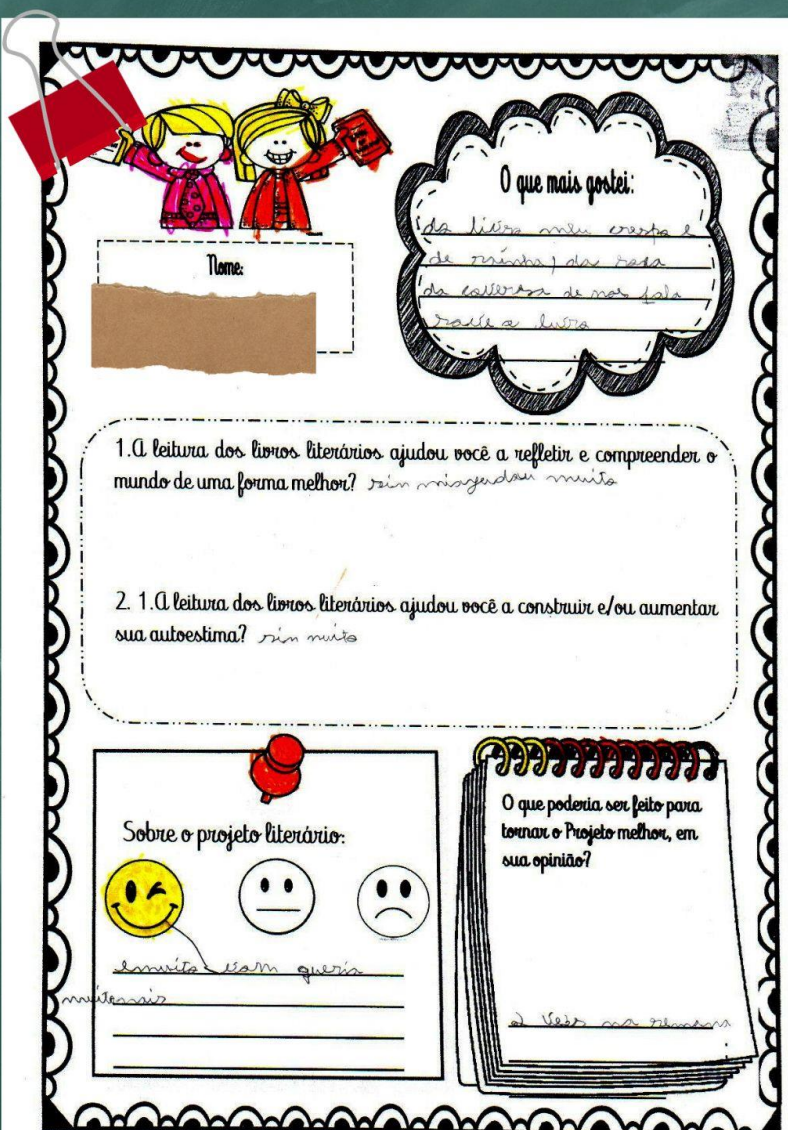
1. A leitura dos livros literários ajudou você a refletir e compreender o mundo de uma forma melhor?
sim como o meu cabelo de minha em uma pag Ela pla em nós lig para equ as outras foram de meu cabelo

2. 1. A leitura dos livros literários ajudou você a construir e/ou aumentar sua autoestima? *sim a o que em vez da minha parte tem muitas coisas que em não queriam falar*

Sobre o projeto literário:

O que poderia ser feito para tornar o Projeto melhor, em sua opinião?
Eu gostei muito da literatura muitas brincadeiras em livros
Eu acho que não sei

Figura 93 – Questionários respondidos pelo aluno 13 e aluna 14






O que mais gostei:
 da leitura em voz alta e
 de ouvir a leitura da professora de nossa sala
 sobre a leitura

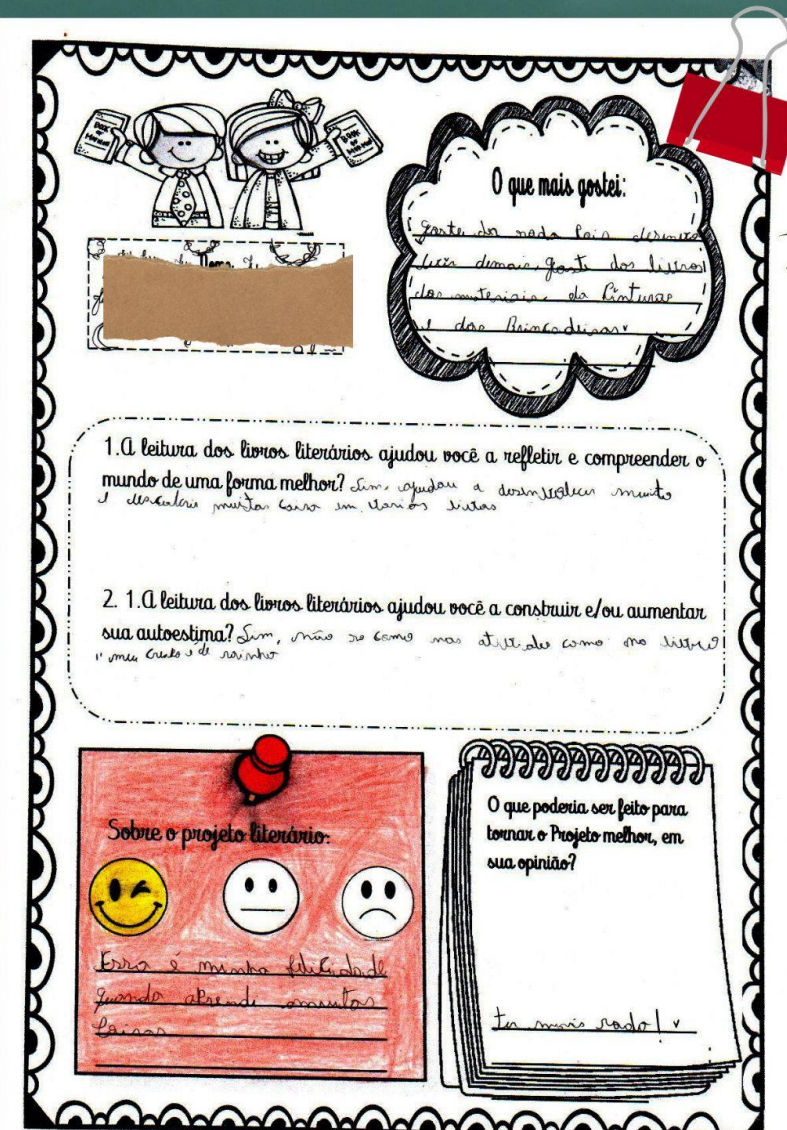
Nome: _____

1. A leitura dos livros literários ajudou você a refletir e compreender o mundo de uma forma melhor? *sim, mas não muito*

2. A leitura dos livros literários ajudou você a construir e/ou aumentar sua autoestima? *sim, mas não muito*

Sobre o projeto literário:
  
sim, mas não muito

O que poderia ser feito para tornar o Projeto melhor, em sua opinião?
de ver os vídeos






O que mais gostei:
 a gente ler e ouvir a leitura
 da professora de nossa sala
 sobre a leitura

Nome: _____

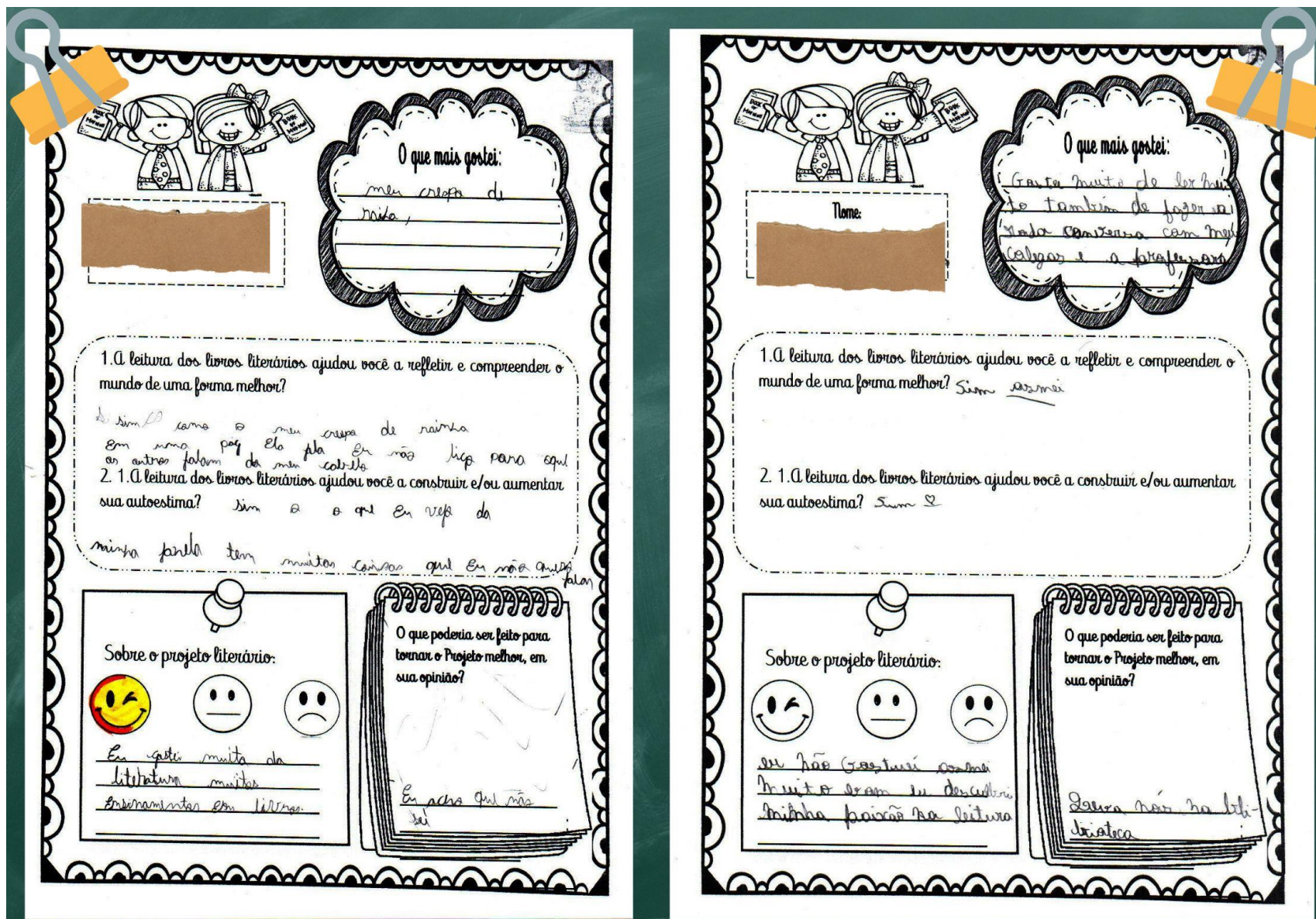
1. A leitura dos livros literários ajudou você a refletir e compreender o mundo de uma forma melhor? *sim, ajudou a compreender muito e aprender muitas coisas em poucos minutos*

2. A leitura dos livros literários ajudou você a construir e/ou aumentar sua autoestima? *sim, não se como mas ajudou como em outros*

Sobre o projeto literário:
  
Essa é minha felicidade quando aprendo muitas coisas

O que poderia ser feito para tornar o Projeto melhor, em sua opinião?
na minha opinião

Figura 94 – Questionários respondidos pela aluna 15 e aluna 16



Aluna 15 (Left):

O que mais gostei:
 meu grupo de
 leitura,

1. A leitura dos livros literários ajudou você a refletir e compreender o mundo de uma forma melhor?
 Sim, como o meu grupo de leitura em uma pag. Ela fala em nós lips para qual os outros falavam da minha leitura.

2. A leitura dos livros literários ajudou você a construir e/ou aumentar sua autoestima?
 Sim, a o que eu vejo da minha família tem muitas coisas que eu não ouço falar.

Sobre o projeto literário:
 Eu gostei muito da literatura muitas experiências em livros.

O que poderia ser feito para tornar o Projeto melhor, em sua opinião?
 Eu acho que não sei.

Aluna 16 (Right):

O que mais gostei:
 Gosta muito de ler livros e também de jogar no modo construtivo com meus colegas e o professor.

Nome: _____

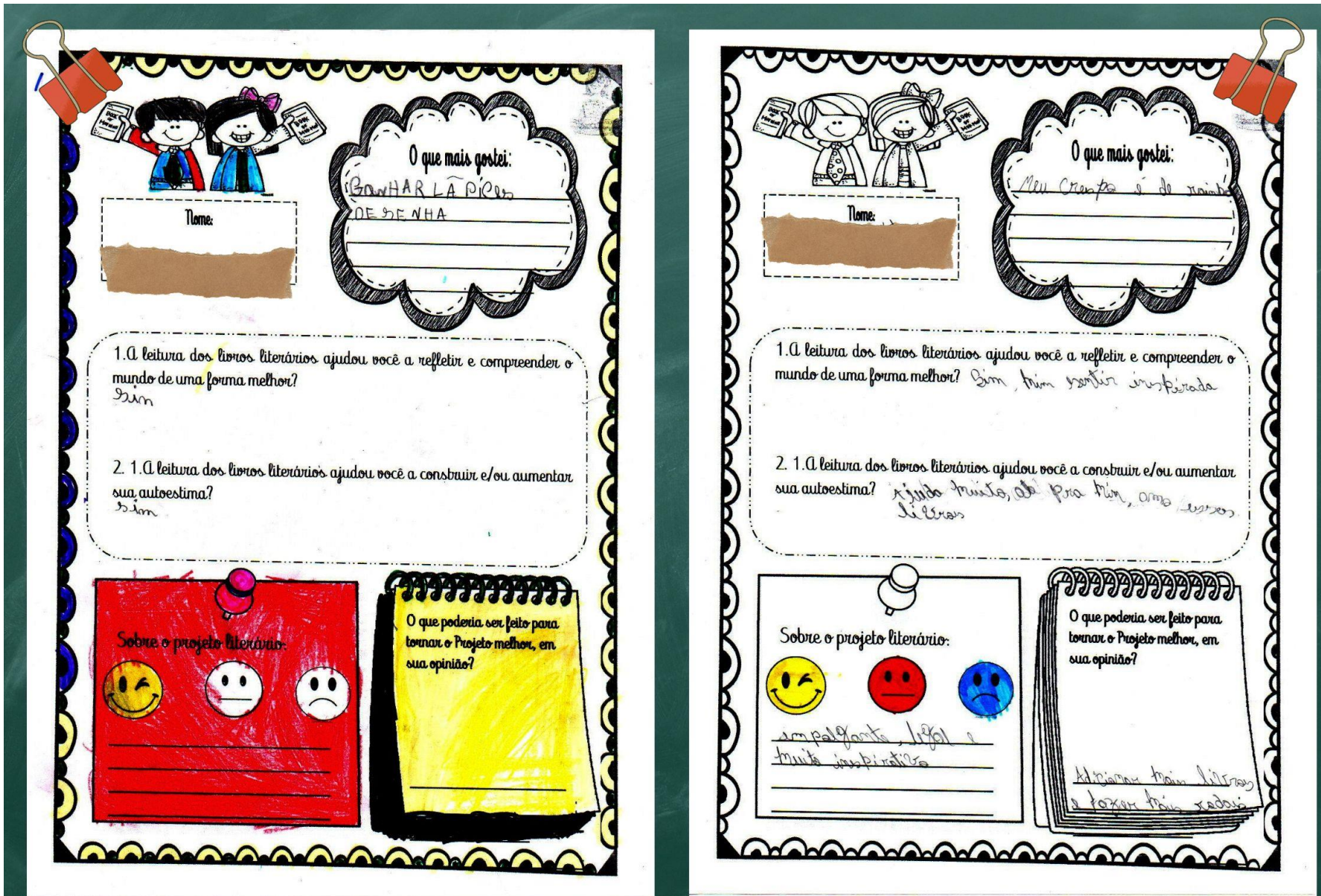
1. A leitura dos livros literários ajudou você a refletir e compreender o mundo de uma forma melhor?
 Sim, assim.

2. A leitura dos livros literários ajudou você a construir e/ou aumentar sua autoestima?
 Sim, sim.

Sobre o projeto literário:
 Eu não gostei assim muito eram eu descobri minha posição na leitura.

O que poderia ser feito para tornar o Projeto melhor, em sua opinião?
 Deixa não na biblioteca.

Figura 95 – Questionários respondidos pela aluna 17 e aluna 11



Questionário da Aluna 17:

O que mais gostei:
*BOU HAR LA PIERRE
 DE SENHA*

Nome: _____

1. A leitura dos livros literários ajudou você a refletir e compreender o mundo de uma forma melhor?
Sim

2. 1. A leitura dos livros literários ajudou você a construir e/ou aumentar sua autoestima?
Sim

Sobre o projeto literário:

O que poderia ser feito para tornar o Projeto melhor, em sua opinião?

Questionário da Aluna 11:

O que mais gostei:
Meu Canto e de minha

Nome: _____

1. A leitura dos livros literários ajudou você a refletir e compreender o mundo de uma forma melhor?
Sim, sim sentir inspirada

2. 1. A leitura dos livros literários ajudou você a construir e/ou aumentar sua autoestima?
Ajudou muito, até pra mim, como outros livros

Sobre o projeto literário:

O que poderia ser feito para tornar o Projeto melhor, em sua opinião?
Atuar com mais livros e fazer mais rodas

Das dezoito crianças participantes da pesquisa, quinze responderam a atividade de avaliação. Três alunos não estavam presentes e por isto, excluídos da geração dos dados. A intervenção pedagógica possibilitou-me enxergar o real engajamento da turma. Enquanto modelo de metodologia ativa em sala de aula, serviu exemplarmente para deixar as aulas mais significativas, tornar os alunos mais participativos e conscientes do seu próprio percurso de aprendizagem. Os alunos se sentiram estimulados e encorajados para expressarem seus sentimentos e opiniões positivas, assim como o que poderia ser modificado, com liberdade de expressão, conforme figuras 96 e 97.

Figura 96 – Atividade Dimensão avaliativa sendo respondida pela turma



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Figura 97 – Atividade Dimensão avaliativa sendo respondida pela turma



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Nesta atual jornada, exercendo dupla função na condição de professora e pesquisadora, reflito constantemente como a atividade docente. Além de complexa, nos convida a ruptura de visões mais tradicionalista e/ou simplista acerca de como ensinar e tornar as aulas mais significativas, contextualizando-as com as novas demandas sociais. Elenco as opiniões expostas pelas crianças no questionário que tiveram maior recorrência nas respostas, conforme figura 98.

Figura 98 – Devolutiva dos alunos na Dimensão Avaliativa da pesquisa

Dimensão avaliativa Roda de Conversa literária Devolutiva das crianças participantes da pesquisa



A etapa da dimensão avaliativa final acompanhou o progresso dos estudantes, com a função de retroalimentar os resultados de ensino e aprendizagem. O êxito alcançado neste projeto de intervenção assegurou algumas competências, dentre elas: elevou-se o nível de alunos com hipótese linguística Alfabética. No início da II Unidade, ocorrido no primeiro semestre do ano letivo de 2023, possuía 50% de estudantes no nível de escrita Alfabética. Ao final do ano escolar, na III Unidade, este índice apontou 87%, conforme gráfico visualizado na figura 99.

Figura 99 - Divulgação dos dados estatísticos sobre a Hipótese Linguística Alfabética da Turma do 4º Ano – A no final do ano letivo de 2023



Fonte: elaborado pela autora, com auxílio da Plataforma Canva educador, 2023.

Muitas crianças melhoraram a capacidade de dialogar através da construção horizontal, ou seja, tem a capacidade de diálogo e narração construída somente por ela, sem ajuda de terceiros; elevou-se a competência leitora literária e por último, percebo as crianças mais críticas, reflexivas, capazes de formar opinião e, sobretudo, mais responsáveis pela construção do próprio conhecimento, conforme quadro visualizado na figura 100.

Figura 100 - Competências discursivas construídas pelos alunos

Rodas de Leitura literária

Resultados da dimensão avaliativa final

compreensão da língua como competência discursiva

1

Aumento da proficiência no nível de escrita linguística

AO FINAL DO ANO LETIVO ESCOLAR, 87% DOS ALUNOS ESTÃO NA HIPÓTESE LINGUÍSTICA ALFABÉTICA.



Desenvolvimento e apropriação da linguagem pela criança

MELHORIA DA CAPACIDADE DE DIALOGAR ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO HORIZONTAL (CAPACIDADE DE DIÁLOGO E NARRAÇÃO SEM AJUDA DE TERCEIROS).

2

3

Maior interação, trocas comunicativas e diálogos

O TEXTO LITERÁRIO SE CONSTITUI COMO ESPAÇO DE INTERLOCUÇÃO ENTRE AUTOR, LEITOR E PROFESSOR. ESTABELECEU-SE A APROPRIAÇÃO DE UM DISCURSO COM CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E VISÃO DE MUNDO MAIS AMPLIADA.



Competência discursiva que possibilita a interação social.

CAPACIDADE DE INTERPRETAR EM UM SENTIDO MAIS AMPLO E DO PRINCÍPIO DIALÓGICO CONSTITUTIVO DA LINGUAGEM. DESPRENDENDO-SE DA LITERALIDADE DO TEXTO..

4

5

Utiliza os recursos expressivos da língua com maior autonomia

AS CRIANÇAS ELABORAM REGRAS DE NATUREZA SOCIAL E CULTURAL CONSIDERANDO OS ASPECTOS DO CONTEXTO DA CONVERSAÇÃO.



O senso comum do fazer pedagógico na Etapa dos Anos Iniciais de Ensino tem como principal ferramenta o trabalho centrado no domínio do código escrito. Elencamos como metas de aprendizagem que nossos alunos se tornem leitores fluentes e críticos, porém planeja-se na perspectiva da formação do leitor tradicional, mas os atos de ler são diversos: lemos sozinhos, lemos em grupo, lemos o que nos edifica, lemos para passar o tempo, lemos textos e lemos materiais gráficos etc. Portanto, ratifico o pensamento de Paulo Freire (2011, p.34) quando aponta que o ensino da leitura, ainda que realizada no contexto da tradição escolar deve ser substituída pelo “tornar-se leitor, num movimento que busca desenvolver um sujeito leitor de mundo, aquele capaz de imaginar, intuir, emocionar-se e conjecturar”.

Na perspectiva da produção do conhecimento, analiso como relevante que a comunidade escolar ao qual pertencço conheça os resultados da avaliação, não por uma questão de rotina burocrática, mas pelo compartilhamento de informações no momento formativo e de planejamento pedagógico em serviço, como componente que integra o processo de ensino e aprendizagem. A riqueza de uma devolutiva na dimensão avaliativa de um projeto interventivo tem um duplo sentido: 1) o retorno; por meio dos dados e respostas, para posterior análise; 2) a devolutiva com sentido de prospectar mudanças frente às novas demandas formativas e de transformação e pela relevância da formação teórica para melhoria da prática docente.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Literatura infantil e juvenil Negro-brasileira na escola: construção identitária nos anos iniciais de ensino foi elaborado a partir da experiência da profissionalidade docente e de pesquisa na condição de aluna do Programa do Mestrado Profissional em Letras, no âmbito da Universidade Federal da Bahia. O PROFLETRAS, curso de pós-graduação stricto sensu em rede, tem como pressuposto e objetivo qualificar e aprimorar práticas de ensino e aprendizagem para professores da educação básica no que tange à Língua materna. A partir da reflexão constante sobre minha prática docente e problemáticas observadas no cotidiano escolar, busquei, neste espaço de privilegiado conhecimento técnico-científico, novas metodologias para práticas inovadoras nas aulas de língua portuguesa e como lapidar a relação professor e aluno.

O desenvolvimento deste projeto relata a potente experiência vivida entre mim, alunos e alunas do Ciclo final da Alfabetização no contexto de uma escola pública na Etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, localizada no Bairro Dois de Julho, região sede da cidade, no município de Camaçari, Bahia. O projeto interventivo de leitura literária infantil e juvenil teve o intento de se tornar elemento de estímulo, promoção, formação leitora e crítica das crianças e estabelecer encantamento a partir da concepção estética-ideológica da Literatura Negro-brasileira “enquanto potência cultural e humana de homens e mulheres negras” (Cutí, 2020).

Portanto, o acervo literário infantil e juvenil Negro-brasileiro busca unir e valorizar o poder da narratividade que resiste ao discurso da classe dominante com as vivências das infâncias negras. Exercendo papel transformador, a Literatura infantil e juvenil Negro-brasileira celebra a população negra em seu aspecto étnico-cultural, sobrestima a presença africana no Brasil, alça o negro a condição expoente, segue na luta no combate ao racismo e na busca por uma sociedade mais equânime. Nesta etapa, conforme preconiza a BNCC, nós, professores, devemos dar continuidade as situações lúdicas de aprendizagem, ampliar a participação da criança no mundo letrado, desenvolvimento da oralidade e alastrar experiências sociais e culturais através do campo artístico-literário, por exemplo, como relevante dimensão formativa para o uso da linguagem, produção do conhecimento e conhecimento sobre si e sobre o outro.

Ao refletir sobre as proposições que motivaram a leitura de livros literários infantil e juvenil no contexto escolar analiso que minha intencionalidade sempre foi pensar que a partir

das situações vivenciadas na escola, pudesse consolidar um letramento literário capaz de permanecer na rotina de vida dos meus alunos e alunas. A escolha para o recorte da Literatura Negro-brasileira vem do compromisso ético-político em caminhar em consonância com uma política curricular afirmativa, determinada pela Lei 10.639/03 e construir práticas educativas pensando no perfil majoritário dos sujeitos sociais que ocupam estes espaços: em sua maioria crianças pretas e pardas. Como diz Lilia Schwarcz, o racismo aparece em qualquer ocasião como uma linguagem de subordinação. Ou melhor, tentativa de subordinação. Portanto, os livros literários deste projeto foram selecionados para fazer meus pequenos leitores felizes e rirem para trás, disruptivos com o sistema. Chega de miséria, de tragédia, de banzo! A Literatura infantil e juvenil Negro-brasileira atua no sentido proposital que a arte literária representa, portanto legitimada pelo pensamento epistêmico de Cuti (2010), transforma-se o significado semântico de negro do negativo para positivo, expondo suas ideias e sentimentos a partir das experiências de vida. Crianças negras são dignas de viver conscientes de sua abundância, transbordar prosperidade e brilho no rosto. Meu desejo é que estes momentos se estendam para outras etapas de suas vidas.

“Nomear é privilégio de quem detém o poder” (Cuti, 2020). Neste sentido, a proposta de inserir uma prática de leitura literária na escola com concepção Negro-brasileira foi um desafio difícil e complexo, mas necessário. O tensionamento das relações raciais acontece em todos os setores da nossa sociedade, incluindo a escola. Por isto, o enfrentamento do racismo deve acontecer através de ações pedagógicas orientadas por meio das matrizes das culturas africana e africana nascida no Brasil para que reconheçamos a diversidade existente em nosso país, saibamos promover estratégias de reconstrução, empoderamento e valorização da cultura e população negra para que nossos alunos e alunas (como também alcance a comunidade escolar) percebam, se sensibilizem, questionem e promovam rupturas por meio do protagonismo e do pensamento emancipatório e crítico.

A finalização da escrita deste memorial acontece em confluência cronológica com a publicação do documento *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira*, do Instituto GELEDES (Géledes, Alana, 2023). A pesquisa elaborada pela organização da sociedade civil em defesa da comunidade negra no acesso às oportunidades sociais em função do racismo, fundada no final da década de 1980, nos atualiza sobre os dados educacionais das relações étnico-raciais no país: 52% das secretarias municipais de educação reconhecem que não implementam práticas

pedagógicas nos currículos escolares; 69% destas apontam que as escolas da rede reformularam seus PPPs, mas a temática é apenas trabalhada em datas pontuais e eventos específicos, como o dia da Consciência Negra e somente 24% acompanham os índices de aprendizagem e desempenho a partir da categoria analítica de pertencimento racial dos estudantes.

Ratifico o pensamento de Paulo Freire (2021, p.61-65) quando afirma que “as escolas sempre tiveram o objetivo de manter o *status quo*, por isto o corpo de meninos e meninas foi negado, proibida qualquer possibilidade de ser sujeito”. Diante dessa conjuntura, influenciada por professores militantes do MNU no período da iniciação científica e, posteriormente, em outros espaços formativos a perspectiva epistemológica sempre se apresentou, para mim, com a devida importância e predileção capaz de estimular a pesquisa e investigação acadêmica para entendimento deste fenômeno em nossa sociedade, em especial no espaço escolar. Diante disto, o combate ao racismo e à discriminação racial deve ser objeto constante de reflexão e intervenção, comprometida com uma visão plural de mundo, assegurando relações mais positivas das contribuições histórico-culturais africanas e afro-brasileiras.

Ao longo do percurso desta etapa do Mestrado Profissional PROFLETRAS, (projeto pessoal muito desejado por mim) permiti-me reviver momentos da minha profissionalidade docente, aperfeiçoar a prática profissional, potencializar competências e habilidades, assumir responsabilidade individual e, também, coletiva para compreensão da racialidade enquanto categoria social analítica e como fenômeno constituinte das ações pedagógicas e das relações interpessoais entre professor e aluno. Portanto, a escolha por trabalhar o letramento literário infantil e juvenil Negro-brasileiro vislumbra o desejo deste projeto de intervenção se tornar um instrumento potencializador para valorizar o ethos africano, colaborar com a construção e/ou construção identitária das infâncias negras e como espaço-tempo para disseminar o legado das manifestações culturais de origem africana no espaço da escola pública.

A decisão pelo instrumento pedagógico da roda de conversa se articula com o pensamento freiriano: defendo que as práticas orais devem estar à serviço da vida como prática social. A escola, enquanto primeiro encontro das diferenças, é o local privilegiado para a troca de conhecimento e experiências. As situações vividas pelas crianças em cada uma das rodas proporcionaram movimentos dialógicos para a livre expressão, autonomia, emancipação e protagonismo. Portanto, válido a metodologia de ensino por meio da roda de conversa como um campo de possibilidades para aperfeiçoamento da profissionalidade docente e das dinâmicas educativas.

No âmbito da estratégia investigativa, se tornou um espaço de diálogo e debate das vozes infantis, longe de neutralidade, contribuindo para explorar o(s) significado(s) dessa potente e significativa coletividade para a troca das experiências de vida, apropriação das culturas infantis e produção de conhecimento. A partir dessa contextualização, evidencio como a afetividade estabelecida entre mim e as crianças os motivaram, deixando-os mais dedicados e participativos aos estudos, propiciando à construção de atitudes positivas e de resultados mais significativos de aprendizagem escolar.

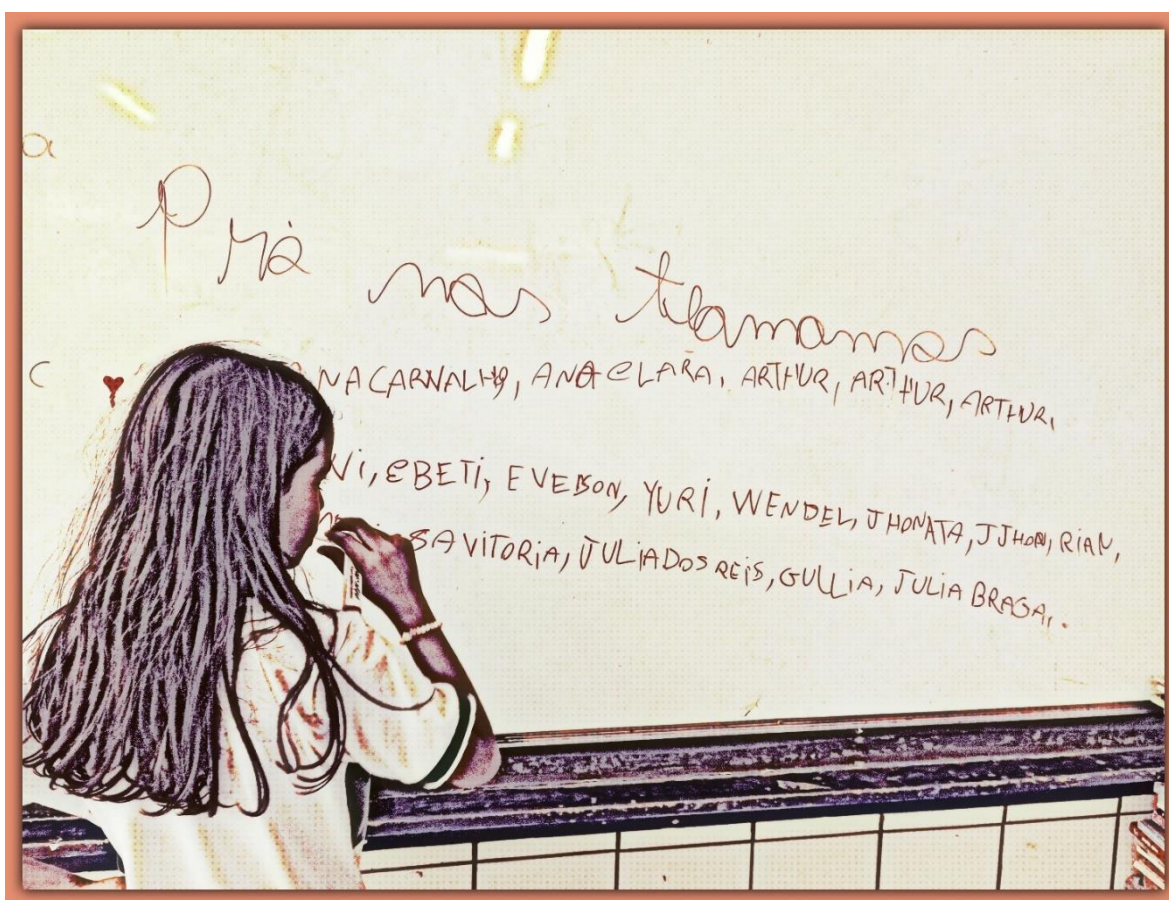
As obras literárias foram criteriosamente analisadas. Neste novo cenário, as histórias e personagens pensadas para a infância oportunizam o encantamento que só a literatura, como genuína expressão emotiva e reflexiva da condição humana se revela na condição da linguagem simbólica em forma de arte. Conforme afirma Cândido (2011, p.157) “a literatura é uma transfiguração da realidade, com linguagem poética e poder humanizador”. A literatura para a infância e juventude encenam histórias que mostram que crescer é avançar em linha não linear, permitindo a cada leitor projeção para melhor compreensão de si e do mundo. Desde a infância a experiência de intensidade singular com a literatura através de espaços como a biblioteca pública proporcionou-me formação cultural capaz de desenvolver em mim o prazer de ler.

Compreende-se, por meio desta pesquisa interventiva, ser possível implementar práticas pedagógicas de competência dialógico-discursiva em torno de textos literários dirigidos ao universo das infâncias negras. As atividades, direcionadas com objetivo de fomentar práticas de leitura de obras literária infantil e juvenil Negro-brasileira de qualidade que deem conta de alastrar a compreensão das infâncias negras numa perspectiva plural, pautada na diferença racial, de representação positiva da imagem e de afirmação de identidades. Ainda que, professora e alunos, estivéssemos no âmbito da escolarização, este projeto fomentou práticas literárias de fruição, afastando-se de recursos de ordem meramente didática-metodológica que poderia não contribuir para a imersão letrada, formação leitora e desenvolvimento de diferentes habilidades de pensamento. A literatura exerceu o papel social de caracterizar-se como verdadeira expressão de emoções e reflexividade da humanidade.

Sinto-me contemplada! Encerro esta etapa formativa de cunho propriamente acadêmico (tão desejado por mim) com o coração repleto de sentimentos, sentidos e significados positivos. Uma espécie de estágio maior de responsabilidade e compromisso com o meu desenvolvimento humano e profissional, com conotação de renovação. Desde muito jovem, sempre tive a intuição que este seria um ciclo gratificante, fenômeno singular de

trajetória, desenvolvimento e processo de individualização para compreender quem eu sou e o que quero expressar como profissional e ser humano. Ênfase que este projeto de intervenção não possui caráter instrucional ou guia pedagógico para professores. Desejo apenas que esta pesquisa possa inspirar o trabalho docente e, também, contribuir com novos estudos, em prol da melhoria da qualidade educação básica em nosso país e de boas práticas escolares de enfrentamento ao racismo.

Figura 101 – Mensagem que recebi no último dia de aula letiva



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023, com auxílio da Plataforma canva educador.

No último dia de aula, fui surpreendida pela aluna M.P. ao deixar uma mensagem de despedida, com toda a afetuosidade que é característico das crianças, no quadro da sala de aula (figura 101).

*“Morrer é com os vivos.
Chorar é com as nuvens.
Saber é com os livros.
Separar é com as margens.
Voar é com as pedras.
(...)
Calar é com a voz.
Morder é com os dentes.
Durar é com o tempo.
Lembrar é com os elefantes.
Soprar é com o vento.”⁶¹*

⁶¹Ricardo Aleixo. “Quem faz o quê?” (p. 71). **Pesado demais para a ventania**. São paulo: Todavia, 2018.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. de L. O fuxico de Janaína, Nós de Axé, Meu avô é um tata: o imaginário afro-brasileiro em três obras da literatura infanto-juvenil contemporânea. **Grau Zero – Revista de Crítica Cultural**, v. 10, n. 1, p. 363–369, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/13999> Acesso em: 12 jul. 2023.
- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA de F. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Revista Educação Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 39–52, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602/897> Acesso em: 08 jan.2023.
- AGUALUSA, J.E.; WOJCIECHOWSKA, D. **A Rainha dos estapafúrdios**. São Paulo: Melhoramentos, 2016.
- AGUIAR, V. T. de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, A.A.M; BRANDÃO, H.M.B.; MACHADO, M.Z.V. (orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Centro de Estudos em Alfabetização e Leitura – CEALE; Autêntica, 2011. p. 235-257.
- AGUIAR, V. T; CECCANTINI, J. L. ; MARTHA, A.A.P. Apresentação. In: **Narrativas juvenis: geração 2000**. AGUIAR, V. T; CECCANTINI, J. L. ; MARTHA, A.A.P. (orgs.) São Paulo, SP: Cultura Acadêmica Assis, SP: ANEP, 2012. Disponível em: <https://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/364798.pdf> Acesso em: 16 jun.2023.
- ALEIXO, R. **Pesado demais para a ventania: Antologia Poética**. São Paulo: Todavia, 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; PRÍNCIPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vTQmsJXG5Q8jf8PqPK8gR9R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 jan.2023.
- ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 08, n. 01, p. 229-236, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2000000100017&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 17 jul. 2023.
- ARENHART, D. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- ARIÉS, P. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1986.
- ASANTE; M.K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO E. L.(org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Coleção Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-111.
- AZEVEDO, R. **Livro para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias**. (online) *Jornal do Alfabetizador*. Porto Alegre: Kuarup. n. 61, 1999. Disponível em:

<https://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Livros-para-criancas-e-literatura-infantil.pdf> . Acesso em: 28 jan.2023.

BÂ, A. H. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, J. (org.). **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. Capítulo 8, p.167-212.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: Por uma pedagogia da variação linguística. 1.ed. Parábola: São Paulo, 2007. 240 p.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BAKHTIN, M. Autor e personagem. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 03-21.

BARBOSA, R.A.; HEES, KL.J. **ABC do continente africano**. São Paulo: SM Editora. Coleção: ABC. 2007.

BARBOSA, R.A.;PIRILO, M. **KAKOPI, KAKOPI!** São Paulo: Melhoramentos, 2019.

BARNETT, M. **The Rastafari Movement**: a North American and Caribbean Perspective. Routledge, 2018.

BARRETO, D.A.B; *et al* (org.). **Estados da Arte e Conhecimento em Educação**. Coleção Formação, Linguagens, Memórias & Processos de Subjetivação. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.2022. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/08/V1_Ebook_Estados-da-Arte-e-Conhecimento-em-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso: 15 jan.2023.

BARROS, S. Enraizando a lei 10639/03: Literaturas Africanas na Educação Básica. **Revista Mulemba**, Rio de Janeiro: UFRJ, vol. 10 , n. 19, p. 24-32. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/mulemba/article/view/21351> Acesso: 15 abril 2023.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a regulação das Políticas Públicas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwYChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 abril 2023.

BASTIDE, R. **As Américas Negras**: as civilizações africanas no Novo Mundo. São Paulo: EDUSP, 1974.

BERND, Z. **Introdução a Literatura Negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BERND, Z. **Negritude e literatura na América latina**. Porto Alegre: Cirkula, 2018. 2. ed. 1989.

BERND, Z. Literatura Negra. *In*: JOBIM, J.L. (org.). **Palavras da crítica**: Tendências e Conceitos no estudo da Literatura. Rio de Janeiro: Imago Editora. 1992.

BERRY, J.; CUNHA, A. **O vestido de Afiya**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Olhos de Vidro. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BOITATÁ. **Boitató 2021**: Catálogo infantil e juvenil. São Paulo: Boitató, 2001.

BORGES, L. F. M. B. **Estudo de uso e ocupação da terra com aplicação de geotecnologias no distrito de Abrantes, Camaçari – BA**. 2014. 75 p. Trabalho de conclusão de curso. (Graduação em Geografia). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Geociências, 2014. Disponível em:
<http://www.geografia.ufba.br/LUIZ%20FELIPE%20MOURA%20BASTOS%20BORGES.pdf>
Acesso em: 15 jan.2023.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: uma introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 1.ed. 2008.

BLOOM, H. **Como e porque ler**. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRASIL, A. C. **A revolução das imagens**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2005.

BRASIL. **Atlas das periferias no Brasil**: aspectos raciais de infraestrutura nos aglomerados subnormais. Goes, F.L. ... [et al.].(org.) Rio de Janeiro : nstituto de Pesquisa Econômica Aplicada- Ipea, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11050>
Acesso em: 08 nov.2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
Acesso em: 08 jan.2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 01 de 17 de junho 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas. Brasília: 2004. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 28 jan.2023.

BRASIL. **Conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**. World Conference against racism. Brasil: Ministério da Cultura.

Fundação Palmares. Durban: 31 agosto a 08 de setembro de 2001. (online). Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf Acesso em: 15 jan.2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jan.2023.

BRASIL. **Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 15 jan.2023

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Características gerais dos moradores 2020-2021**. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101957_informativo.pdf. Acesso em: 18 jan.2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP). **Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2021a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 08 jan.2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/camacari.html>. Acesso em: 15 jan.2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP). **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em: 08 jan.2023

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Decreto 3.551 de 4 de agosto de 2001**. Livro de Registro dos Saberes. Ofício das baianas de acarajé. [recurso eletrônico] Brasília: Ministério da Cultura. 2004. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/BaianasdeAcarajeCertidao.pdf>. Acesso em: 15 jan.2023.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Ofício das baianas de acarajé**. (recurso eletrônico). Brasília: Ministério da Cultura. Brasília: IPHAN, 2007. Disponível em: portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_oficio_baianas_acaraje.pdf Acesso em: 15 jan.2023

BRASIL. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental.** Luciana de Barros Jaccoud; Nathalie Beghin (org.). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Rio de Janeiro: IPEA, 2002. Disponível em:
<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9164> Acesso em: 08 jan.2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial: Brasília, 2004. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 28 jan.2023.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Expressões racistas: como evitá-las** [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos. Brasília: Tribunal Superior Eleitoral, 2022. Disponível em:
<https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/11048> Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. **Inventários dos Terreiros.** Patrimônio cultural no DF (1ª fase): bens tombados. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Brasília, DF: Superintendência do Iphan no Distrito Federal, 2009. Disponível em:
http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventario_dos_terreiros_do_df_e_entorno.pdf
Acesso em: 28 jun.2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 1990. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em: 15 jan.2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Governo Federal. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jan.2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 2003. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União: Brasília, 2006.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111274.htm.
Acesso em: 08 jan.2023.

BRASIL. **Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008.** Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a

obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: Brasília, 2008. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 08 jan.2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.738 de 16 de julho de 2008**. Estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União: 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111738.htm . Acesso em: 08 jan.2023.

BRASIL. **Matrizes do Samba no Rio de Janeiro partido-alto, samba de terreiro, samba-enredo**. Dossiê IPHAN 10: Coleção Dossiê dos Bens Culturais Registrados. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Brasília, DF: IPHAN, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/DossieSambaWeb.pdf> Acesso em: 15 jul.2023

BRASIL. **Medida provisória nº 1.143 de 12 de dezembro de 2022**. Dispõe sobre o valor do salário mínimo a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2023. Diário Oficial da União: Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.143-de-12-de-dezembro-de-2022-449723945> Acesso em: 15 jan.2023

BRASIL. **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). SOARES, S.; et al (org.). Rio de Janeiro: IPEA. 2005. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/OsMecanismosDeDiscriminacaoRacialNasEscolas.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 28 jan.2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasileira. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 08 jan.2023.

BRASIL. **Patrimônio e Leitura**: Catálogo comentado de Literatura Infante-Juvenil. coord. Maria Beatriz Rezende. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Copedoc, 2007. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatLei1_CatalogoComentado_m.pdf Acesso em: 08 jan.2023.

BRASIL. **Portaria nº 156, de 20 outubro de 2004**. O item cor/raça no censo escolar da Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP). Brasília: Coordenação Geral do Censo Escolar da Educação Básica, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf. Acesso em: 28 jan.2023.

BRASIL. **Resolução nº 232/2021**. Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). 24 de agosto de 2021. Universidade Aberta do Brasil: RN, 2021c. Disponível em: https://profletrasufba.ufba.br/sites/profletrasufba.ufba.br/files/regimento_interno_mestrado_profissional_em_letras_profletras.pdf. Acesso em: 08 jan.2023.

BRASIL. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 16 jan.2023.

BRASIL. **Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 16 jan.2023.

BRASIL. **Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2021 do estado da Bahia**. [recurso eletrônico]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: INEP, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_da_bahia_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em: 08 jan.2023.

BRASIL. **Roda de Capoeira e ofício dos mestres de capoeira**. Dossiê IPHAN 12: Coleção Dossiê dos Bens Culturais Registrados. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Brasília, DF: IPHAN, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/DossieCapoeiraWeb.pdf> Acesso em: 08 jul.2023.

BRASIL. **Tipologias de estrutura de classe no Brasil**: discussão teórica, proposta metodológica e implicações para as políticas públicas. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10252> Acesso em: 08 nov.2023.

BRITO, B. **Notas Sobre A Moringa**. Portal Arado. Abril de 2019. Disponível em: [Notas sobre a Moringa — ARADO](#) Acesso em: 25 jul.2023.

BROSTOLIN, M R. **Sociologia da Infância na contemporaneidade**. s.l. v. 12, n. 23, p. 316–3030, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10833> Acesso em: 15 jun.2023.

BRUNER, J. **Atos de significação**. 2. ed. (Trad. Sandra Costa). São Paulo: Artmed, 2002.

CADEMARTORI, L. **O professor e a Literatura: para pequenos, médios e grandes**. Conversas com o professor; 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

CADEMARTORI, L. **O Que é Literatura Infantil**. Coleção Primeiros Passos. 2 ed. Revisada. Vol. 163. São Paulo: Brasiliense. 2010.

CAFIERO, D. Leitura como processo: caderno do professor. *In*: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) e Ministério da Educação. **Coleção Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Ceale. UFMG, 2005. p. 01-68.

CAGNETI, S. de S.; SILVA, C. F. da. **Literatura infantil juvenil**: Diálogos Brasil – África. 1. ed. Série Conversas com o Professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CAMAÇARI. Prefeitura Municipal de Camaçari. **Camaçari supera meta do Ideb**. Camaçari, 16 de agosto de 2012 (online). Disponível em: <https://www.camacari.ba.gov.br/camacari-supera-meta-do-ideb-2/>. Acesso em: 15 jan.2023.

CAMAÇARI. Prefeitura Municipal de Camaçari. **Calendário Letivo do ano civil de 2023 da Rede Municipal de Camaçari**. Diário Oficial do Município de Camaçari, nº 2076 de 25 de janeiro de 2023 (recurso eletrônico). Disponível em: <https://www.camacari.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/diario-2076-certificado-2.pdf>. Acesso em: 15 jan.2023.

CAMAÇARI. **Portaria nº 15/2017, de 12 a 18 março de 2017**. Estabelece o horário de funcionamento das Unidades escolares e a implantação da reserva da jornada de trabalho do professor, integrantes da rede municipal de ensino de Camaçari. Diário oficial do município de Camaçari. Ano XIV - nº 716. 2017. (recurso eletrônico). Disponível em: <https://www.camacari.ba.gov.br/wpcontent/uploads/legado/diarios/200317045938935650.pdf> Acesso em: 15 jan.2023.

CAMPOS, C.L.; CARDON, L. **Meu avô africano**. São Paulo: Panda Books, 2010.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, PUC: São Paulo, n. 6, p.09-27, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/issue/view/2169> Acesso em: 15 out.2023.

CÂNDIDO, A. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. São Paulo: Editora Todavia, 1. ed. 2023.

CÂNDIDO, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 9. ed. 2010.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995, p. 235-63.

CASCUDO, L. da C. **História da Alimentação no Brasil**. São Paulo, editora Global, 2004.

CASCUDO, L. da C. **Lendas brasileiras**. 7. ed. Fortaleza: ABC Editora, 2001.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução: Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

CASTRO Y., P. **A Influência das Línguas Africanas no Português falado no Brasil.** Secretaria Municipal de Educação do rio de Janeiro. Caderno de Cultura Afro-Brasileira. Leitura e Escrita, 2019. Disponível em:

<https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/reportagens/15356-a-influ%C3%Aancia-de-l%C3%ADnguas-africanas-no-portugu%C3%AAs-falado-no-brasil#:~:text=Yeda%20Pessoa%20de%20Castro%20destaca,no%20seio%20da%20fam%C3%ADlia%20colonial> Acesso em: 20 jun.2023.

CAVALLEIRO, E. Apresentação. In: ROMÃO, J. (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Disponível em:

http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 20 jan.2023.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. (Org.). **A pesquisa qualitativa:** Enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAMBERLIN, M; CHAMBERLIN, R; CAIRNS, J. **As panquecas de Mama Panya.** Tradução: Cláudia Ribeiro Mesquita. Coleção: Cantos do Mundo. São Paulo: SM, 2005.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros.** Brasília: Editora UNB, 1994.

COELHO, N. N. **A literatura infantil:** história-teoria-análise: das origens orientais ao Brasil de hoje. São Paulo: Quíron. Brasília: INL, 1981.

COELHO, N. N. **Literatura infantil:** teoria-análise-didática. 1. ed. São Paulo: Moderna; 2002.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário.** Tradução: Laura Sandrini. São Paulo: Global Editora, 2017a.

COLOMER, T. **Introdução à Literatura infantil e juvenil atual.** Tradução: Laura Sandrini. 3. ed. São Paulo: Global Editora, 2017b.

COLOMER, T. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global Editora. 1. ed. 2007.

COMELLI, T. C. Lutando por novas narrativas em favelas e periferias: cidadanias complexas em meio a ativismos materiais e culturais. **Cadernos Metrópole**, v. 23, n. 51, p. 677–695, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/2236-9996.2021-5110> Acesso em: 25 jun. 2023

CORRÊA, H. T.; PINHEIRO, M. P.; SOUZA, R. J. de. A materialidade da literatura infantil contemporânea: projeto gráfico e paratexto. In: **Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção**. PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, J M. A. Belo Horizonte, MG: Moinhos; Contafios, 2019. p. 71-87. Disponível em: <https://editoramoinhos.com.br/wp-content/uploads/2019/05/trecho4.pdf> Acesso em: 25 jun. 2023

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. Cortez; 1. ed. 2018.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021a.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021b.

COSTA SILVA, C. L. (2000). O desenvolvimento da figura enunciativa do locutor na narrativa infantil. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. C. (Orgs.). **Discurso, memória e identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, pp. 287-295, 2000.

CUTI, L. S. **Literatura Negro-Brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

CUTI, L. S. Entrevista Luiz Silva Cuti. **Por uma literatura Negro-brasileira**. [Entrevista concedida a Camila Prado. Organização Escrevendo o Futuro, 2020. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/cuti-luiz-silva-por-uma-literatura-negro-brasileira/> Acesso em: 15 out. 2023.

DAIBERT, R. A religião dos bantos: novas leituras sobre o calundu no Brasil colonial. **Estudos Históricos Rio de Janeiro**, vol. 28, no 55, p. 7-25, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/hgxBJQTRjZLHVHcF7Jpf4bw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 28 jun. 2023.

DALCASTAGNÈ, R. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, vol. (26), p. 13-71, 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9077> Acesso em: 28 abril 2023.

DALCASTAGNÈ, R. Vozes femininas na novíssima narrativa brasileira. **Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 11, p. 19-26, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/8866> Acesso em: 27 jun. 2023.

DALVI, M. A. Educação, literatura e resistência. In: MACEDO, M. do S. N. M. (org.). **A Função da Literatura na Escola. Resistência, mediação e formação leitora**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2021. p.17-41.

DALVI, M. A. Literatura na escola: proposta didático-pedagógicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE N. de L.; FALEIROS, R. J. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-99.

DANTAS, R. Raul Lody lança o livro infantil Kianda, a sereia de Angola. **Algo Mais:** a revista de Pernambuco. 14 dez. 2020. Disponível em: <https://revista.algoMais.com/raul-lody-lanca-o-livro-infantil-kianda-sereia-de-angola/#:~:text=Em%20E2%80%9CKianda%2C%20a%20sereia%20de%20Angola%20que%20veio,natal%2C%20na%20culin%C3%A1ria%2C%20na%20capoeira%20e%20na%20m%C3%BAsica> Acesso em: 27 jun. 2023.

DEBUS, E. **A temática da cultura Africana e Afro-Brasileira na literatura para crianças e jovens.** 1 ed. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 2017.

DEBUS, E. Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des)velando preconceitos. **Revista Perspectiva**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 191–210. 2010. Dossiê Educação e Diversidade Étnico-Racial. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2010v28n1p191/17846> Acesso em: 28 jan.2023.

DEBUS, E.D. O mercado editorial brasileiro e a literatura de temática africana e afro-brasileira: análise comparativa dos catálogos de 2005 e 2008. In: 17 COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas: SP. **Anais do ... Congresso de Leitura do Brasil.** Campinas/SP: UNICAMP/ALB, 2009. v. 1. p. 423-413. Disponível em: <https://eventos.ufrj.br/raic/files/2016/06/2839-10070-1-SM.pdf> Acesso em: 28 abril 2023.

DEBUS, E. Uma incursão pela poesia para infância em Moçambique. **Revista Mulemba.** Rio de Janeiro: UFRJ, v. 13, n. 24, p.185 – 199, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/mulemba/article/view/41279> Acesso em: 28 abril 2023.

DUARTE, E. de A. (org.). **Literatura afro-brasileira:** 100 autores do século XVIII ao XX. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

DUARTE, E. de A. (org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil:** antologia crítica. v. 5. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ELMA; NEVES, A. **Tabuleiro da baiana.** São Paulo: Paulinas, 2015.

EVARISTO, C. Da calma e do silêncio. In: **Poemas da recordação e outros movimentos.** 6. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

FAILLA, Z. Introdução: O retrato do comportamento leitor do brasileiro. In: INSTITUTO PRÓ LIVRO. FAILLA, Z. (org.). **Retratos da Leitura no Brasil.** 5. ed. Rio de Janeiro: GMT Editores. p.22-44. 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/principal-do-livro/download/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social Brasília.** Tradução: Isabel Magalhães. DF: Editora da Universidade de Brasília. 2001.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** São Paulo: Ubu Editora 2020.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** 1 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FARIA FILHO, L. M. de; VIDAL, D. G. **As lentes da história:** estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.

FENNER, K. B. **Desdobramentos da oratura na coletânea “Contos de Moçambique”.** 2019. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras. Universidade Federal da Fronteira Sul. Rio Grande do Sul. 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3418> Acesso em: 28 abril. 2023.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes.** 2 v. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, M.C; MANCUSO, B. **Kalimba.** São Paulo: Kapulana. Série Vozes da África, 2015.

FERREIRA, A. de J. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas:** com atividades Reflexivas. 1. ed. Paraná: Editora Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, A. de J. Letramento racial crítico. *In:* MATOS, D. C. V. da S.; SOUSA, C. M. C. L. L. (org.). **Suleando conceitos e linguagens:** decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 207-215.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança.** 2 ed., Campinas, Papyrus, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FIGUEIREDO, J.; SANTOS, P. **Nós de Axé.** Belo Horizonte: Aletria, 2018.

FIGUEIREDO, J.; KAJALACY, T. **O fuxico de Janaína.** 1 ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Aletria, 2023.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 out. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 52 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 30 ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, A. E.; RODRIGUES D. S. R. . A emoção das cores no livro infantil, a menina capu e as tintas mágicas, de Marta Cocco. **Revista Moinhos**, v. 1, n. 11, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/moinhos/article/view/6496> Acesso em: 30 jun. 2023.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN: apresentação. **Fundação Calouste Gulbenkian**. Disponível em: <https://gulbenkian.pt/> Acesso em: 16 maio 2023.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL (FNLIJ). **Um imaginário de livros e leituras**: 40 anos da FNLIJ. SERRA, E. D'A.; ZINCONE, G. (orgs.). Rio de Janeiro: FNLIJ, 2008. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/site/publicacoes-em-pdf/item/31-40-anos-da-fnlij.html> Acesso em: 16 jan.2023.

GATTI; B.A. Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**; São Paulo; n. 100; p. 33-46, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164> Acesso em: 16 jan.2023.

GARCIA, R.L. **Alfabetização dos alunos das classes populares**: ainda um desafio. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, R. L Alfabetização. Alfabetizações. Analfabetismo. *In*: GARCIA, R. L (org.). **Cotidiano diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2010. p. 149-161.

GARCIA, R. L. Conversando sobre o lugar da escola. *In*: GARCIA, R. L.; SAMPAIO, C. D. S. S. (Org.). **Conversas sobre o lugar da escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: H.P Comunicação, 2006.

GARCIA, R. L. (org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004. GELEDÉS. Significados dos Nomes Próprios Africanos. **Portal Geledés**. 18 dez. 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/significados-dos-nomes-proprios-africanos/> Acesso em: 16 jun.2023.

GELEDÉS Instituto da Mulher Negra. Instituto ALANA. **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro brasileira (BENEDITO, B.S.; CARNEIRO, S.,PORTELLA, T. org.). São Paulo, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf> Acesso em: 16 out.2023.

GIL, A.C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022. E-book kindle.

GIL, A.C. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2021. E-book kindle.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GILROY, P. **O Atlântico Negro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34.

GIROTO, I. **O universo mágico-religioso negro-africano e afro-brasileiro:** bantu e nagô. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. USP. 410 f. 1999. Disponível em:
https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-20062011140307/publico/1999_IsmaelGiroto.pdf Acesso em: 16 jun.2023.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em:
http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf Acesso em: 16 jan.2023.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt> Acesso em: 16 jun.2023.

GOMES, N. L. **Infâncias negras:** Vivências e lutas por uma vida justa. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2023.

GOMES, N. L. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. **Caminhos convergentes:** estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2009. Disponível em:
<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1012.pdf> Acesso em: 16 jan.2023.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 1, p. 109-121, 2011. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602> Acesso em: 16 jan.2023.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador:** saberes construídos na luta por emancipação. 1.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan. Abr. 2012. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 16 jan.2023.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, N.L.; NEGRO, M. **O menino coração de tambor.** São Paulo: Mazza, 2021.

GOMES, N. L; NASCIMENTO,D. **Betina.** Belo Horizonte: Mazza, 2009.

GOUVÊA, M. C. S. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma re-escrita. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 121-146, 2007.

Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4467/3658> Acesso em: 16 jan.2023.

GULLESTAD, M. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 26, n. 91, 2005, p. 509-534.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Rw7mc5FpJBLvY9WsHTRZJcB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 jul.2023.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2. ed. 2013.

HAMPATÉ Bâ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Ed.). Metodologia e pré-história da África. Coleção História Geral da África, v. 1. São Paulo: Editora Cortez; UNESCO, 2011. p. 167-212. Disponível em: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000042769_por Acesso em: 16 jul.2023

HARGREAVES, A., FULLAN, M. A E. **Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

hooks, b.; RASCHKA, C. **Meu crespo é de rainha**. Tradução: Nina Rizzi. São Paulo: Boitempo, 2018.

INSTITUTO PRO-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. (org. Zoara Failla). 5 ed. São Paulo: IPL e Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/principal-do-livro/lancamento/> Acesso em: 16 jan.2023.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Cláudio; Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação: Universidade de Lisboa, 2004.

JOSSO, M.C. Da formação do sujeito ao sujeito em formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 57-77.

JUNIOR, O.; STARKOFF, V. **Da minha janela**. São Paulo: Editora das Letrinhas, 2019.

KI-ZERBO, J. **História da África Negra**, v. 1. Portugal: Publicações Europa-América, 1972.

KIRCHOF, E. R.; BONIN, I. T.; SILVEIRA, R. M. H. A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: Análise de três tendências contemporâneas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 389-412, 2015. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1111> Acesso em: 23 abr. 2023.

KIRCHOF, E. R; SOUZA, R. J. A literatura infantojuvenil na contemporaneidade: desafios, controvérsias e possibilidades. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 105, p. 25-40, 2019.

Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4207> Acesso em: 23 jun. 2023.

- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 9 ed. Campinas: Pontes, 2002.
- KLEIMAN, A. **Os Significados do Letramento:** uma Nova Perspectiva Sobre a Prática Social da Escrita. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. São Paulo: Editora Mercado de Letras. 1. ed. reimp. 2014.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 11.ed. Campinas: Pontes, 2008.
- KLEIMAN, A. A concepção escolar da leitura. *In: Oficina de leitura.* Teoria e Prática. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- KOSSOY, B. fotografia e história: as tramas da representação fotográfica. **Revista Projeto História**, São Paulo, v. 70, pp. 9-35,2021. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/52357/pdf> Acesso em: 16 out..2023.
- LADSON-BILLINGS, G. **Gloria Ladson-Billings:** entrevista. [ago. 2002].Teoria Racial Crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (Entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). Entrevistadores: GANDIM, L.A.; PEREIRA, J.E.D.;HYPÓLITO, A.M. Revista Educação & Sociedade. ano XXIII, n. 79, Agosto, 2002. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/135096> Acesso em: 16 abril.2023.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6 ed. São Paulo: Ática, 2005.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira:** histórias & histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- LANI-BAYLE, M. Quando as crianças falam de sua escola e (nos) ensinam. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador: UNEB. v. 05, n. 15, p. 954-969, set.dez. 2020. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/download/9726/6813/>. Acesso em: 16 jan.2023.
- LIMA, C. A. de; SILVA, N. M. B. da. **Representações em imagens equivalentes.** Disponível em: <https://www.bocc.ubi.pt/pag/lima-claudia-imagens-equivalentes.pdf> Acesso em: 26 out.2023.
- LINDEN, S. V. **Para ler o livro ilustrado.** São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- LINS, G. Fundamentos e técnicas da arte de ilustrar. *In: MENDONÇA, R.H. (org). A arte de ilustrar livros para crianças e jovens.* Ministério da Educação. Ano XIX, nº 7, p. 45-52, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012187.pdf> Acesso em: 27 jul.2023.
- LODY, R. **Kianda.** Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2020.
- LODY, R. **Cabelos de axé.** São Paulo: SENAC National; 1 ed, 2004.
- LODY, R. **Coco:** comida, cultura e patrimônio. Editora Senac São Paulo, 2019.

LOPES, V.N. Racismo, Preconceito e Discriminação... In: MUNANGA, K (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.185-201. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf Acesso em: 16 jan.2023.

LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos, proposições**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MACEDO, JR. (org.) **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/yf4cf/pdf/macedo-9788538603832.pdf> Acesso em: 16 jun.2023.

MACIEL, A.G.; SEARA, G. **O céu do Baobá**. Belo Horizonte: Aletria, 2021.

MACHADO, M.Z.V. Literatura e Alfabetização. In: PAIVA, A. *et al* (org.) **Literatura: saberes em movimento**. Coleção Literatura e Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: CEALE; Editora Autêntica, 2007. p.47-57.

MACUÁCUA, A.V. A categoria espaço e os sentidos de infância nos contos o gala-gala cantor, de Luís Carlos Patraquim, e “Machalatana, o pastor criativo”, de Calane da Silva. **Revista Mulemba**, Rio de Janeiro: vol. 13, num. 24, p.29 – 41, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/mulemba/article/view/41495> Acesso em: 15 jun.2023.

MALLMANN, E. M. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. **Revista Cadernos de Pesquisa** v.45 n.155 p.76-98 jan.mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RwdDzYyXQVZrxFTh3NNskph/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 jan.2023.

MARTELETO, R. M.; PIMENTA, R. M. (org.). **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2017. E-book.
MOLIST, P; URBERUAGA, E. **Dois Fios**. São Paulo: Cosac & Naif, 2012.
MARTINS, L.B. Livros de Otávio Júnior retratam a favela para as crianças. **Portal Lunetas**. 22 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/livros-otavio-junior-favela-criancas/> Acesso em: 15 nov. 2023.

MARTINS,H; CRUZ, M.M. **Negro ou preto? Lideranças negras refletem sobre o uso dos termos ao longo da história**. Jornal Estado de Minas.20 novembro 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/11/20/interna_gerais,1208016/negro-ou-preto-liderancas-negras-refletem-sobre-o-uso-dos-termos-ao-l.shtml#google_vignette Acesso em: 20 maio. 2024.

MENDES, E. - Imagem e discurso: os desafios de se pensar o icônico na atualidade. *In*: MENDES, E. (org.) **Imagem e discurso**. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2013.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOORE, C. Negro sou, negro ficarei. *In*: CÉSAIRE; A.; MOORE, C. (org.). **Discurso sobre a negritude**. Coleção Vozes da Diáspora. v. 3. Belo Horizonte: Nandyalla. 2010. p. 07-08.

MOROSINI, M. C.; KOHLS-SANTOS, P. BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: Editora CRV. 2021.

MORTATTI, M. R. A leitura escolarizada (1988). *In*: **Entre a literatura e o ensino**: a formação do leitor [online]. São Paulo: Editora Unesp, 2018. pp. 19-31. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/wxn94/pdf/mortatti-9788595462854-03.pdf> Acesso em: 15 jan.2023.

MORTATTI, M. R. Leitura crítica da literatura infantil. Itinerários. **Revista de Literatura**. São Paulo, n.17-18 p. 179-187, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/3458/3222>. Acesso em: 15 fev.2023.

MORTATTI, M. do R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? *In*: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. **Teorias e práticas de letramento**. (recurso eletrônico). Brasília: INEP. Editora da Universidade de Passo Fundo, 2007, p.1-15. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_basica/teorias_e_praticas_de_letramento.pdf. Acesso em: 15 fev.2023.

MORTATTI, M. do R. L. Literatura infantil e/ou juvenil: “a prima” pobre da pesquisa em Letras?. **Revista Guavira Letras**. Três Lagoas, n.6, p.43-52, 31 mar. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/75780/pdf>. Acesso em: 15 fev.2023.

MORTATTI, M. R. Sobre ensino da leitura. *In*: **Entre a literatura e o ensino**: a formação do leitor [online]. São Paulo: ed. Unesp, 2018. pp. 43- 60. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/wxn94/pdf/mortatti-9788595462854-05.pdf> Acesso em: 15 fev.2023.

MOTOMURA, M. O que é Macumba? *Revista Mundo Estranho*, 2010. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/pagina/445> Acesso em: 15 maio 2024.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399>. Acesso em: 15 jan.2023.

MÜLLER, T. M. P. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 164-183, dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/download/107225/105745/0> Acesso em: 15 jan.2023.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. 2 reimp. São Paulo: Autêntica Editora. 2020.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global. 2016.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *In*: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2003.p. 115-130. E-book. Disponível em:

http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf.

Acesso em: 15 jan.2023.

MUNANGA, K. Apresentação. *In*: MUNANGA, K (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. ed. Revisitada. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 15-21. E-book. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf . Acesso em: 15 jan.2023.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil - Nova Edição**: Identidade nacional versus identidade negra. São Paulo: Autêntica; 1. ed. 2004.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NAPOLEÃO, E. **Vocabulário Yorùbá**: para entender a linguagem dos orixás. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

NASCIMENTO. E.L. O olhar afrocentrado: introdução a uma abordagem polêmica. *In*: NASCIMENTO E. L.(org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Coleção Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 181-197.

NASCIMENTO, E. L. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. 1. ed. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NASCIMENTO, G. **Racismo Linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Editora Letramento, 1.ed. 2019.

NASCIMENTO, S. A. do; ABIB, P. R. J. Cosmogonia africana: a resistência das religiões africanas na contemporaneidade. **Revista Escritas**, vol. 8, n. 1, pp.88-106, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/2463/8843> Acesso em: 28 jun.2023.

NEGRÃO, E.V.; PINTO, R.P. De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças. **Revista Textos FCC**. v. 5, n. 62, p.01-90. Departamento de Pesquisas Educacionais: São Paulo, SP, 1990. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2421/2379>. Acesso em: 28 jan.2023.

NEVES, S. A.; BRASIL, A. M. de O. Representações da infância em memórias e autobiografias - Minas Gerais (1900-1960). **Revista História da Educação**, v. 20, n. 48, p. 259–280, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/49458>
Acesso em: 17 jul. 2023.

NETTO, R. S. **Escrita em dois tempos**: o vivido e o refletido por um professor iniciante. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/c8e2d2fc-7548-4bba-861d-03e72f77308a> Acesso em: 17 out. 2023.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosac&Naif, 2011.

NOVA ESCOLA. **Receitas afro-atlânticas**. FREITAS, M. (org.). Coleção Consciência Negra o ano inteiro. Ebook, 2020. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/6pF77mYU4b3nYUJX9M8gkuUm6GanxxbdqJvqYuYQ8Xm6Dw6Qz2zjJsARMSRJ/ei23nov20-especialconsciencianegra-semana02-c2-download.pdf>
Acesso em: 25 jun.2023.

OLIVEIRA, M. A. de J. Literatura infanto-juvenil moçambicana: a série Os gémeos, de Machado da Graça, e outras travessias. **Revista Contexto**, n. 26, p. 91 –107, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/8727> Acesso em 20 de jun. de 2023.

OLIVEIRA, M. A. de J. Um passeio panorâmico pela produção literária infanto-juvenil moçambicana: autores e obras. **Revista A Cor das Letras**, v. 12 (1), p. 79–92, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1489> Acesso em: 27 jun.2023.

OLIVEIRA, M. A. de J.; LIMA, T. Linguagens Literárias d’Áfricas em Diáspora: Viagens e Travessias Infantes. **Revista Mulemba**, Rio de Janeiro: UFRJ, vol. 13, num. 24, p.162 – 184, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/mulemba/article/view/42842/25191>
Acesso em: 27 jun.2023.

OLIVEIRA, R. A ilustração como arte narrativa. In: MENDONÇA, R.H. (org). **A arte de ilustrar livros para crianças e jovens**. Ministério da Educação. Ano XIX, nº 7, p. 12-29, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012187.pdf>
Acesso em: 27 jul.2023.

ONG AÇÃO EDUCATIVA. **INAF BRASIL 2018**: Resultados preliminares. (recurso eletrônico). 2018. Disponível em: Inaf2018_Relatório-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf (acaoeducativa.org.br) Acesso em: 28 jan.2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. (recurso eletrônico). 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 28 jan.2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração de Durban: III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas.** UNFPA Brasil, 2001. Disponível em:

https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/declaracao_durban.pdf Acesso em: 28 out.2023.

OSÓRIO,C.; MACUÁCUA, E. **Os ritos de iniciação no contexto actual:** ajustamentos, rupturas e confrontos. Maputo: Editora: Maria José Arthur, 2013. Disponível em:

<https://www.wlsa.org.mz/wp-content/uploads/2014/11/Ritos2013.pdf> Acesso em: 28 jun.2023.

OTAVIO JUNIOR. **Da minha janela.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

PAIVA, A. Grupo de pesquisa do letramento literário: uma trajetória em construção. *In:* PAIVA, A. et al (org.). **Democratizando a leitura:** pesquisas e práticas. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Centro de Estudos em Alfabetização e Leitura – CEALE; Autêntica, 2008. p.43-55.

PAIVA, A. Estatuto literário e escola. *In:* EVANGELISTA, A.A.M; BRANDÃO, H.M.B.; MACHADO, M.Z..V. (orgs.) **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Centro de Estudos em Alfabetização e Leitura – CEALE; Autêntica,2011. p. 257-263.

PAIVA, A.P.M. de. **O fuxico de Janaína:** Manual do Professor. Belo Horizonte: Aletria, 2023. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1EzlcV8myac43V38HIVAAOWnahqpbTzTy/view> Acesso em: 28 jun.2023.

PAULI, E. **Teoria e estética das cores.** Enciclopédia Simpósio, 2014.

PAULINAS Web TV. **Tabuleiro da baiana: Elma.** (recurso eletrônico). Editora Paulinas Youtube. 1 de out.2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7RBINeoC5iY>. Acesso em: 28 jan.2023.

PASSEGI, M. da C. Prefácio: deixar-se surpreender (cientificamente) pela criança. *In:* PASSEGI, M. da C.(org.). **Pesquisa auto(biográfica) em educação:** infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares. Natal, RN: EDUFRN, 2018. p.17-26. E-book. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26927>. Acesso em: 15 jan.2023.

PEREIRA, J. N. Caminhos metodológicos do PROFLETRAS-UFBA. *In:* GIOVANI, F. (org.). **Metodologias de pesquisa do PROFLETRAS em perspectiva.** 1 ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 75-93. E-book. Disponível em:

https://www.pimentacultural.com/files/ugd/6f8845_ee68c5b1b91e4b5eb2021e974a7aa701.pdf . Acesso em: 15 jan.2023.

PIAGET, J. **A Formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. 4. ed.São Paulo: LTC, 2010

PIAJET, J. **Psicologia e pedagogia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PILLAR, A.D. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. 2 ed. rev. ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 out.2023.

PIMENTEL, L; TAVARES, V. **Neguinho brasileiro**. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2014.

PINHEIRO, M.P. Literatura infantil e juvenil: uma reflexão sobre a construção da infância e da adolescência. In: PAIVA, A (org.) **Literatura: saberes em movimento**. Coleção Literatura & Educação. Centro de Alfabetização, leitura e escrita. Belo horizonte:, Autêntica, 2007. p. 69-79.

PINHEIRO, M.P.; TOLENTINO, J.M.A. Apresentação. In: LACERDA, M.; et al. **Literatura Infantil e Juvenil: campo, materialidade e produção**. Belo Horizonte: Editoras Moinhos; Contafios, 2019.

PINTO, T; CARDOSO, L; MUCHANGA, T. **A viagem**. São Paulo: Kapulana. Coleção Contos de Moçambique, v. 3. 2016.

PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

PRINCIPAIS RIOS de Angola. **Portal oficial do governo de Angola**. [200-?]. Disponível em: <https://governo.gov.ao/angola/rios> Acesso em: 23 jun.2023.

QEDU. QEDuConteúdos. **Censo Escolar**. (recurso eletrônico). 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/29385881-escola-municipal-luiz-pereira-costa/ideb>. Acesso em: 03 jan.2023.

RABELO, O.C.P. O leitor e o não-leitor. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, 8(2):146-155, set. 1979. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/reb/article/download/36263/28386/109077> Acesso em: 23 jan.2023.

RÁDIO E TELEVISÃO DE PORTUGAL: a empresa. **Rádio e Televisão de Portugal**. 6 maio. 2023. Disponível em: <https://media.rtp.pt/empresa/rtp/historia/> Acesso em: 03 maio.2023.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RAMOS, L; NEGRO, M. **Caderno de rimas do João**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

ROMÃO, J. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. *In*: ROMÃO, J (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 20 jan.2023.

REIS DA SILVA, C. R da. Beleza negra, orgulho crespo: no corpo (des)constrói-se a (in)diferença, o estigma. **Revista Projeto História**, São Paulo, n. 56, pp. 463-476, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/25602> Acesso em: 15 jun.2023.

RODRIGUES, E. N. AS Obras de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa nos kits de Literatura Afro-Brasileira. **Revista Mulemba**. Rio de Janeiro: UFRJ, vol. 10, num. 19, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/mulemba/article/view/19755> Acesso em: 20 abril 2023.

RODRIGUES, R.C. Análise e tematização da imagem fotográfica. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 3, p. 67-76, 2007. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1167/1330> Acesso em: 20 nov. 2023.

ROSA, S. **Literatura negro afetiva para crianças e jovens**. Portal Geledés. 31 de agosto 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/literatura-negro-afetiva-para-criancas-e-jovens> Acesso em: 20 jul.2023.

ROSEMBERG, F. Crianças pobres e famílias em risco: as Armadilhas de um Discurso. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. IV, n. 1, p. 34-39, 1994. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/37710/40438> Acesso em: 20 jan.2023.

ROSEMBERG, F. Discriminações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil brasileira. **Revista Brasileira de Biblioteconomia**. São Paulo, vol.12, p. 155- 167. 1979. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/372/347> Acesso em: 15 abril 2023.

ROSEMBERG, F. Estatísticas educacionais e cor/raça na Educação Infantil e Ensino Fundamental: um balanço. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, p. 15-28. 2006. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2116/2074>. Acesso em: 15 jan.2023.

ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. **Revista Cadernos de Pesquisa**. Raça Negra e Educação. n.63, p. 19-23. nov. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 1987. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/787.pdf> . Acesso em: 15 jan.2023.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, M. A; REZENDE N. de L.; FALEIROS, R. J. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. P. 17-35.

SÀLÁMÌ, S. A. **Mitologia dos Orixás Africanos:** Coletânea de Àdùrà (Rezas), Ibá (Saudações), Oríkì (Evocações) e Orin (Cantigas) usados nos cultos aos orixás na África. vol. I: Sàngó/Xangô; Oya/Iansã; Osun/Oxum e Obà/Obá. São Paulo: Oduduwa, 1990.

SANSONE, L. **Negritude sem etnicidade:** o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil [online]. Salvador: EDUFBA, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/8750/3/Negritude%20sem%20eticidade%20Copy.pdf>. Acesso em: 15 fev.2023.

SANTOS, A. K. A. dos. **Infância afrodescendente:** epistemologia crítica no ensino fundamental. [online]. Salvador: EDUFBA, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/212/4/Infancia%20afrodescendente.pdf>. Acesso em: 15 fev.2023.

SANTOS JR, R. N. Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**. Rio de Janeiro. ano 3, n. 11. p.01-16, 2010. Disponível em: <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/03/afrocentricidade-e-educac3a7c3a3o-os-princc3adpios-gerais-para-um-curr3adculo-afrocentrado.pdf>. Acesso em: 15 jan.2023.

SANTOS, T.S.; LUBAMBO, B. **Mungunzá**. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2022.

SARMENTO, M.J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de. (org.). **Estudos da infância, Educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

SCHWARCZ, L.M. Da minha janela vejo o mundo passar: Lima Barreto, o centro e os subúrbios. **Revista Urbanismo, sociedade e cultura**, n. 31 v. 91, p.123-142, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/8RjyzQjS7RVHFMDhxRQj8nG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SECCO, C. T.; *et al.* A infância e as literaturas infantil e infanto-juvenil em países africanos de língua oficial portuguesa: diálogos. **Revista Mulemba**. Rio de Janeiro: UFRJ, vol. 13, num. 24, p.10 – 17, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/mulemba/article/view/46150>. Acesso em: 15 abril 2023.

SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. **Elaboración de listas a partir de textos y textos a partir de listas: una actividad para aprender lenguaje escrito**. Revista Lectura y Vida, v. 29, n.4, p. 6-19. 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2870494&orden=345066&info=link>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. ver. atual. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, F. Instrumento Cuíca. **Portal Cem por cento samba**. 25 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://cemporcentosamba.com.br/cuica>. Acesso em: 15 jul.2023.

SILVA, M. A. M. da. **A descoberta do Insólito: Literatura Negra e Literatura Periférica no Brasil (1960-2000)**. São Paulo: Editora Aeroplano, 2013.

SILVA, P. B. G. Aprendizagens e Ensino das Africanidades Brasileiras. *In*: MUNANGA, K (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. revisitada. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 157-173. E-book. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf . Acesso em: 15 jan.2023.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação (Porto Alegre)**, v. 30, p. 489-506, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092> Acesso em: 15 jan.2023.

SILVA, P. B. G.; BERNARDES, N. M. G. Roda de conversas: excelência acadêmica é a diversidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 61, n. 1, p.53-92, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806104.pdf> Acesso em: 15 nov.2023.

SILVEIRA, H.R.; et al. **A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2012.

SILVEIRA, L. M. **Introdução à Teoria da Cor**. 2. ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2015. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1582/4/teoriacor.pdf> Acesso em: 08 jun.2023.

SIQUEIRA, I.S. O encantamento das crianças pelos livros e pela leitura nas famílias e nas escolas: Letramento emergente e alfabetização. *In*: INSTITUTO PRÓ LIVRO. FAILLA, Z. (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: GMT Editores, 2019. p.78-90. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao>. Acesso em: 08 jan.2023.

SISTO, C; MATIAS, S. **Batu, o filho do rei**. São Paulo: DCL, 2015.

SOARES, M. B. **Linguagem e Escola**. Uma Perspectiva Social. 17.ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. B. Leitura e democracia cultural. *In*: PAIVA *et al* (orgs.) **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. 1. ed. 1 reimp. Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE). Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 17-34.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A.A.M.; BRANDÃO, H.M.B.; MACHADO, M.Z.V. (orgs.) **A escolarização da Leitura Literária: o jogo do Livro Infantil e Juvenil**. 2. ed. 3. reimp. Coleção Literatura e Educação. Centro de Alfabetização e Leitura. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2011. p.17-49.

- SOARES, M. B.; PAIVA, A. Introdução. *In*: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais CEALE (org.). **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2014. p. 09-17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jan.2023.
- SOBRE a Revista ... **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. [s.d]. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/about> Acesso em: 28 abril 2023.
- SODRÉ, M. **Pensar Nagô**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- SOUZA, F.; LIMA, N. Tradição oral e vida africana e afro-brasileira. *In*: **Literatura afro-brasileira**. SOUZA, F.; LIMA, N.(org.) Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. P. 7-113. Disponível em: http://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar:8080/bitstream/CLACSO/3772/1/pdf_257.pdf Acesso em: 29 jun. 2023.
- SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S.; SILVA, J. R. M. da. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, jan./jun. p.167-179. 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114926>. Acesso em: 29 jan.2023.
- SCHUCMAN, L. V. **Família Inter-Raciais.Tensões entre Cor e Amor**. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2018.
- SLENES, R. Malungu, ngoma vem!: África coberta e descoberta do Brasil. **Revista USP**, n. 12, p. 48-67, 1992. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25575> Acesso em: 12 jul. 2023.
- STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.
- TANAKA,B. **A História de Chico Rei**. São Paulo: SM Editora. 2. ed. 2015
- TAVARES, A.T. **Comida afeitva: uma questão de gosto, hospitalidade e memória**. Dissertação. Mestrado Profissional em Turismo: Universidade de Brasília, 2018. 107 p. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32829/1/2018_AdrianoPereiraTavares.pdf Acesso em: 15 jun. 2023.
- THIOLLENT, M. Introdução. *In*: **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2018. p. 07-13.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez. 2017.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução: Carlos Meira.Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TOLENTINO, A. Educação, memórias e identidades: enlaces e cruzamentos. *In:* TOLENTINO, A.b. (org). **Educação patrimonial:** educação, memórias e identidades. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Caderno Temático. João Pessoa : Iphan, 2013. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_de_educacao_patrimonial_nr_03.pdf Acesso em: 15 jul. 2023.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set. dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 15 jan.2023.

UNICEF. Fundo de Emergência Internacional para Crianças das Nações Unidas. **Educação brasileira em 2022:** a voz de adolescentes. [online]. IPEC (org.). E-book. 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf Acesso em: 15 jan.2023.

UNICEF. Fundo de Emergência Internacional para Crianças das Nações Unidas. **Adverse Childhood Experiences (ACE) Study**. Belgrade: UNICEF, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/serbia/en/reports/adverse-childhood-experiences-ace-study> Acesso em: 15 jan.2023.

UNICEF. Fundo de Emergência Internacional para Crianças das Nações Unidas. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. [online]. Brasília: UNICEF, 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama da distorcao idadeserie no Brasil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idadeserie_no_Brasil.pdf) Acesso em: 15 jan.2023.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Direitos negados:** a violência contra a criança e o adolescente no Brasil (coord. Helena Oliveira). 2. ed. Brasília: UNICEF, 2006. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/4021/file/Direitos_Negados.pdf . Acesso em: 15 jan.2023.

VAL, M.G.C; VIEIRA,M.L. Língua, Texto e Interação. **Coleção Alfabetização e Letramento**. Caderno do Professor CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: UFMG, 2005. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2002%20Lingua_Texto_Interacao.pdf Acesso em: 15 out.2023.

VALE, L. V. P. Narrativas infantis. *In:* SARAIVA, J. A. (org.). **Literatura e alfabetização:** do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre, 2001. p. 43-49.

VALLADARES, L. **A invenção da favela:** do mito de origem a favela.com. Rio de Janeiro, Editora Fundação Getúlio Vargas, 2005.

VAN DER LINDEN, S. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

VERGER, P. **Orixás: Deuses yorubás na África e no novo mundo.** 6 ed. Salvador: Corrupio, 2002.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

WALDMAN, M. O Baobá na paisagem africana: singularidades de uma conjugação entre natural e artificial. **Revista África**, n. esp, p. 223-235, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/102638> Acesso em: 17 jul. 2023.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento.** Lisboa: Moraes Editores, 2008.

ZABALZA, M. A. los diarios como instrumentos de investigación. In: ZABALZA, M. A. **Los diarios de clase: Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores.** 3 ed. Barcelona: Narcea S.A. de Ediciones. Disponível em: <https://ariselaortega.files.wordpress.com/2013/11/6-diarios-de-clase-zabalza.pdf> Acesso em: 17 out. 2023.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (org.). **Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

YAVAS, F. Habilidades metalinguísticas na criança: uma visão geral. **Revista Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, vol. 14, p. 39-51. 1988. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636778/4499> Acesso em: 15 jun. 2023.

ANEXOS

Anexo A – Calendário letivo 2023 da Rede municipal de Camaçari/ Ba



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMAÇARI
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
GABINETE DA SECRETÁRIA

CALENDÁRIO LETIVO DE 2023

ATIVIDADES	DATA/PERÍODO
1. Jornada Pedagógica – Dimensão de Rede e Escolar	01 a 06/02/2023
2. Início das Aulas	07/02/2023
3. Recesso de Carnaval	17 a 22/02/2023
4. Recesso de Semana Santa	06 a 09/04/2023
5. Recesso Junino.	23/06 a 07/07/2023
6. Retorno do Recesso Junino e Início das Aulas do 2º Semestre.	10/07/2023
7. Recesso comemorativo do dia do/a professor/a	09 a 15/10/2023
8. Encerramento das Unidades Letivas	22/12/2023
9. Estudos e Avaliações da Recuperação Final	26 a 28/12/2023
10. Conselho de Classe Final	29/12/2023
11. Divulgação de Resultado Final	29/12/2023
12. Entrega de Resultados a DIPE/SEDUC/PMC	02/01/2024
13. Férias coletivas	Janeiro de 2024

MESES	NÚMERO DE DIAS LETIVOS	PERÍODO LETIVO / DATA
Fevereiro	12	03 a 28
Março	23	01 a 31
Abril	17	03 a 28
Maiο	22	02 a 31
Junho	15	01 a 22
Julho	16	10 a 31
Agosto	23	01 a 31
Setembro	19	01 a 29
Outubro	17	02 a 31
Novembro	20	01 a 30
Dezembro	16	01 a 22
TOTAL DE DIAS LETIVOS	200	—

DATAS COMEMORATIVAS / ATIVIDADES PEDAGÓGICAS/ FERIADOS			
MÊS	DATA/PERÍODO	DATAS COMEMORATIVAS / ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	FERIADOS
FEVEREIRO			Carnaval
		Quarta de cinzas	
	23	Dia Nacional do Surdo/ Dia da Paz Mundial	
MARÇO	08	Dia Internacional da Mulher	





PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMAÇARI
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
GABINETE DA SECRETÁRIA

	19	Dia da Escola	
	21	Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial	
		Dia Mundial da Infância	
ABRIL	02	Dia Mundial da Conscientização do Autismo	
	07		Paixão de Cristo
	19	Dia Nacional dos Povos Indígenas	
	21		Tiradentes
	23	Dia Nacional da Educação de Surdos	
MAIO	01		Dia do Trabalho
	13	Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo	
	20	Dia do Pedagogo	
	21	Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e o Desenvolvimento	
JUNHO	05	Dia Mundial do Meio Ambiente	
	08		Corpus Christi
	24		São João
JULHO	02		Independência da Bahia
	25	Dia internacional da Mulher Latino-Americana e caribenha e da Diáspora	
AGOSTO	06	Dia Nacional dos/das Profissionais de Educação	
	09	Dia Internacional dos Povos Indígenas	
	11	Dia do/a Estudante	
	22	Dia do Folclore Brasileiro/ Dia do Coordenador (a) Pedagógico (a)	
SETEMBRO	07	Desfile Temático	Independência do Brasil



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMAÇARI
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
GABINETE DA SECRETÁRIA

	16	Desfile Temático – Monte Gordo			
	21	Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência			
	24	Desfile Temático – Abrantes			
	28	Desfile Temático	Emancipação Política de Camaçari		
OUTUBRO	01	Dia Nacional do Idoso/Dia internacional da Terceira Idade			
	12	Dia das Crianças	Nossa Senhora Aparecida		
	15		Dia do Professor/a		
	28		Dia do Funcionário/a Público/a		
NOVEMBRO	02		Finados		
	05	Dia Nacional da Cultura			
	12	Dia do Diretor Escolar			
	15		Proclamação da República		
	16	Dia Internacional da Tolerância			
	20	Dia da Consciência Negra			
DEZEMBRO	03	Dia Internacional da Luta da Pessoa com Deficiência			
	13	Dia Nacional do Cego			
	25		Natal		
ORGANIZAÇÃO DAS UNIDADES LETIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E EJA					
I UNIDADE LETIVA		II UNIDADE LETIVA		III UNIDADE LETIVA	
Período	03/02 a 19/05/2023	Período	22/05 a 08/09/2023	Período	11/09 a 22/12/2023
Conselho de Classe Pleno	19/05/2023	Conselho de Classe Pleno	08/09/2023	Conselho de Classe Pleno	22/12/2023
Dias Letivos	66 dias	Dias Letivos	67 dias	Dias Letivos	67 dias

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL:

a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N° 9.394/96;



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMAÇARI
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
GABINETE DA SECRETÁRIA

- c) Parecer CNE/CP Nº 05/2020
- d) Parecer CNE/CP Nº 15/2020
- e) Lei Municipal Nº 317/94;
- f) Lei Municipal Nº 1.415/2015;
- g) Decreto Municipal Nº 7363/2020
- h) Portaria Nº 06/2020
- i) Resolução CME Nº 01/1998;
- j) Resolução CME Nº 01/2010;
- k) Instrução Normativa SEDUC Nº 01/2015;
- l) Instrução Normativa SEDUC Nº 01/2016;
- m) Instrução Normativa SEDUC Nº 02/2020;
- n) Parecer CME Nº 03/2020

Anexo B – Parecer consubstanciado de aprovação. Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFBA

**ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LEITURA LITERÁRIA INFANTIL E JUVENIL NEGRO-BRASILEIRA NA ESCOLA: CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA CRIANÇA AFRODESCENDENTE EM UMA TURMA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67895123.8.0000.5531

Instituição Proponente: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.088.617

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa cujo título é LEITURA LITERÁRIA INFANTIL E JUVENIL NEGRO-BRASILEIRA NA ESCOLA: CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA CRIANÇA AFRODESCENDENTE EM UMA TURMA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Pesquisa interventiva pedagógica que “busca promover o comportamento leitor para crianças e jovens que não têm convívio frequente com a cultura letrada, por meio de atividades de letramento literário infantil e juvenil como ação pedagógica de conjuntura significativa, motivado pelo prazer e ludicidade enquanto prática social transformadora para o desenvolvimento de suas potencialidades”. Tem como objetivo principal “corroborar o diálogo em implementar uma prática pedagógica que discorra o processo de autoidentificação racial sob percepção da criança, analisando como a escola tem oportunizado (ou não) o fortalecimento identitário afrodescendente”. A hipótese é de que, “duas décadas após incorporação da Lei no 10.639/2003 e reivindicações do Movimento Social Negro sobre a necessidade da discussão étnico-racial no espaço escolar (...) há manutenção de paradigmas hegemônicos no processo de ensino-aprendizagem e resistência para a criação e o aprimoramento de uma postura didático-pedagógica que privilegie práticas de letramento literário com vistas à valorização da alteridade, pluralidade étnico-cultural e formação identitária da criança”. O Problema de pesquisa é “quais contribuições as atividades de letramento literário infantil e juvenil Negro-Brasileiro poderia trazer

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

**ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA**



Continuação do Parecer: 6.088.617

para a construção identitária da criança afrodescendente na Escola Municipal Luís Pereira Costa?”
Metodologia: “trata-se de um estudo qualitativo, no campo interpretativo-crítico do tipo pesquisa-ação, com características de etnografia dada a imersão campo, aplicado através de instrumento de pesquisa da roda de conversa, com aporte didático do gênero literário infantil e juvenil na perspectiva de um espaço dialógico para fruição, reflexão, questionamento e partilha. Os participantes da pesquisa são 32 (trinta e duas) crianças matriculadas na turma 5º ano A, turno matutino, na Escola Municipal Luís Pereira Costa, pertencente à rede de ensino da cidade de Camaçari/Ba. A seleção será intencional e não-probabilística. A abordagem será qualitativa. Como proposta metodológica participativa, “a técnica da coleta de dados se dá pelo instrumento de abordagem da roda de conversa aplicada entre os diferentes atores: professora e alunos se comunicam, ensinam uma prática dialógica interdisciplinar que induz e origina conhecimento”.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

Objetivo Primário:

“O objetivo desta pesquisa é desenvolver, por meio de atividades de letramento literário infantil e juvenil Negro-Brasileiro, a compreensão das crianças com a autoidentificação de raça/cor, analisando como a escola tem oportunizado (ou não) a construção identitária afrodescendente”.

Objetivo Secundário:

“Promover ações de leitura literária que exorte, afirme e reconheça os valores identitários e o legado histórico-cultural Negro-Brasileiro;

Oportunizar à criança e ao jovem afrodescendentes, referenciais positivos para a sua construção identitária racial”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

Riscos:

“No que tange à pesquisa com crianças e jovens, Gil (2012;2022) e Corsaro (2018) apontam sobre alguns cuidados necessários na elaboração dos instrumentos, análise e interpretação dos dados coletados como: a) assistência integralizada na demora ou dificuldade em dialogar; b) observação dos sinais do comportamento humano não-verbal como gestos, sentimentos, expressões e linguagem corporal. Todavia, os sujeitos-participantes devem ser considerados enquanto indivíduos significativos para construção do conhecimento científico relevante, portanto,

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

**ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA**



Continuação do Parecer: 6.088.617

deve ser mobilizado todo cuidado moral necessário ao colher e analisar estas narrativas. Sob caráter protetivo institucionalizado pelo ECA (BRASIL, 1990) e Resoluções no 466/2012 e no 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012;2016), todo cuidado as especificidades e desenho metodológico desta pesquisa serão tomados, sob ponto de vista legal, no que tange a integralidade dos direitos básicos e fundamentais infantil e juvenil. Levando em consideração a vulnerabilidade biopsicosocial de crianças e jovens e no entendimento que toda pesquisa oferece riscos aos sujeitos participantes, enquanto pesquisadora, respeito em sua integralidade os princípios de não maleficência e beneficência. Portanto, destaco a relevância considerável do tema investigativo com benefícios que ultrapassam os riscos aos quais crianças e jovens poderiam ser submetidos, comprometendo-me a ser pedagogicamente zelosa em todas as etapas. Os riscos que a pesquisa pode apresentar para crianças e jovens têm baixa magnitude em função das características e circunstâncias deste projeto, dentre os quais típico: 1.) riscos de ordem psicológica: possibilidade de desconforto, aborrecimento, timidez, constrangimento ou embaraço ao responder questões sensíveis ou sensação de invasão de privacidade pelo instrumento de coleta de dados; 1.1) medidas minimizadoras: abordagem zelosa e humanizada, optando-se pela escuta atenta e coleta de informações necessárias para a pesquisa; respeitar valores culturais, sociais, morais, religiosos; ambiente pedagógico tranquilo e seguro; 2) risco de quebra de sigilo, como a divulgação de dados confidenciais, violação e integridade de documentos com danos físicos, cópias e/ou rasuras, ainda que involuntário e não intencional; 2.2) medidas minimizadoras: assegurar-lhes confidencialidade e privacidade por meio do anonimato e possibilidade de interromper sua participação quando desejar, sem danos e prejuízos individuais ou à pesquisa e armazenamento adequado das informações coletadas; 3) ausência de riscos de ordem física; 3.3) medidas minimizadoras: não há procedimento invasivo, ainda assim me comprometo em prestar assistência integralizada e de responsabilidade pelos recursos financeiros da assistência aos sujeitos-participantes. Isso posto, reitero o respeito e autonomia individual dos sujeitos-participantes, garantindo-lhes proteção à vulnerabilidade para evitar e/ou reduzir efeitos, assumindo o compromisso de primar pelos princípios éticos e legais previstos no texto da Convenção dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (BRASIL,1990) pelo respeito as especificidades que a caracterizam ontologicamente e de não serem prejudicadas ou exploradas por sua participação nesta pesquisa investigativa.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Disseminar o conhecimento científico no âmbito do Mestrado PROFLETRAS, assim como disseminar a produção do conhecimento elaborado por pesquisadores visando transformações para a

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

**ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA**



Continuação do Parecer: 6.088.617

sociedade

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se de segunda submissão do projeto de pesquisa de mestrado vinculado ao Programa MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS PROFLETRAS do Instituto de Letras da universidade Federal da Bahia. A pesquisa acontecerá com crianças matriculadas no 5º ano de uma escola municipal de Camaçari abordando leitura de literatura negro-brasileira, buscando construção identitária.

Número previsto de participantes: 32

Previsão de início da pesquisa (coleta de dados): A coleta estava prevista para 25/04/2023 (mas a pesquisadora afirma aguardar aprovação pelo comitê de ética para iniciar)

Previsão de encerramento da pesquisa: 03/2023 (quando deve ser apresentado relatório final ao CEP)

Recomendações:

RESSUBMISSÃO: Foram anexados 10 documentos ao protocolo de pesquisa na Plataforma Brasil. Conforme solicitado no parecer consubstanciado 6.011.765, houve adequações no TCLE, cronograma e anuência da instituição coparticipante.

Apesar dos ajustes no TCLE, informado o contato do CEP da Escola de Enfermagem, no parágrafo anterior, onde a pesquisadora explica o que é o CEP, faz referência ao CEP do ICS (Instituto de Ciências da Saúde), necessário corrigir esta informação.

Apresentar, a seu tempo, relatório parcial e final da pesquisa ao CEPEEUFBA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo de pesquisa atende aos preceitos éticos emanados das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, sugere-se parecer de aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2083328.pdf	25/04/2023 22:08:35		Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 6.088.617

Outros	PROJETO_PESQUISA.pdf	25/04/2023 22:07:47	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ALUNOS.pdf	25/04/2023 22:06:30	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Outros	CRONOGRAMA_PROJETO.pdf	25/04/2023 22:05:43	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ANUENCIA_COPARTICIPANTE.pdf	25/04/2023 22:04:57	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS.pdf	25/04/2023 22:01:45	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_ETICO_DA_PESQUISADORA_.pdf	10/03/2023 16:12:03	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_FISICO_FINANCEIRO_DETALHADO_PRONTO.pdf	09/03/2023 22:06:10	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Outros	Declaracao_CAPES_PATROCINIO.pdf	09/03/2023 21:12:32	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ROSANGELA_PIRAJA_LATES.pdf	09/03/2023 21:06:00	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Outros	termos.docx	09/03/2023 09:41:56	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	obrigatorios.docx	09/03/2023 09:41:36	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado.pdf	07/03/2023 14:49:15	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	EQUIPE_DETALHADA_PRONTO_assinado_assinado.pdf	06/03/2023 20:13:33	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_DE_CONCORDANCIA_COM_O_PROJETO_DE_PESQUISA_PRONTO_assinado_assinado.pdf	06/03/2023 20:11:33	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Outros	FOLHETO_CARTA_CONVITE_CRIANCA_PRONTO_assinado.pdf	06/03/2023 14:55:58	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 6.088.617

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 29 de Maio de 2023

Assinado por:
Anderson Reis de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

Anexo C – Parecer consubstanciado de aprovação (emenda 1). Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFBA

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: LEITURA LITERÁRIA INFANTIL E JUVENIL NEGRO-BRASILEIRA NA ESCOLA: CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA CRIANÇA AFRODESCENDENTE EM UMA TURMA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 67895123.8.0000.5531

Instituição Proponente: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.152.983

Apresentação do Projeto:

Trata-se de emenda ao protocolo de pesquisa cujo título é LEITURA LITERÁRIA INFANTIL E JUVENIL NEGRO-BRASILEIRA NA ESCOLA: CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA CRIANÇA AFRODESCENDENTE EM UMA TURMA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Trata-se de emenda ao protocolo de pesquisa cujo título original é LEITURA LITERÁRIA INFANTIL E JUVENIL NEGRO-BRASILEIRA NA ESCOLA: CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA CRIANÇA AFRODESCENDENTE EM UMA TURMA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. A emenda solicita alteração do título para LEITURA LITERÁRIA INFANTIL E JUVENIL NEGRO-BRASILEIRA NA ESCOLA: CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA CRIANÇA AFRODESCENDENTE EM UMA TURMA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisa interventiva pedagógica que “busca promover o comportamento leitor para crianças e jovens que não têm convívio frequente com a cultura letrada, por meio de atividades de letramento literário infantil e juvenil como ação pedagógica de conjuntura significativa, motivado pelo prazer e ludicidade enquanto prática social transformadora para o desenvolvimento de suas potencialidades”. Tem como objetivo principal “corroborar o diálogo em implementar uma prática pedagógica que discorra o processo de autoidentificação racial sob percepção da criança, analisando como a escola tem oportunizado (ou não) o fortalecimento identitário

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

**ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA**



Continuação do Parecer: 6.152.983

afrodescendente”. A hipótese é de que, “duas décadas após incorporação da Lei no 10.639/2003 e reivindicações do Movimento Social Negro sobre a necessidade da discussão étnico-racial no espaço escolar (...) há manutenção de paradigmas hegemônicos no processo de ensino-aprendizagem e resistência para a criação e o aprimoramento de uma postura didático-pedagógica que privilegie práticas de letramento literário com vistas à valorização da alteridade, pluralidade étnico-cultural e formação identitária da criança”. O Problema de pesquisa é “quais contribuições as atividades de letramento literário infantil e juvenil Negro-Brasileiro poderia trazer para a construção identitária da criança afrodescendente na Escola Municipal Luís Pereira Costa?” Metodologia: “trata-se de um estudo qualitativo, no campo interpretativo-crítico do tipo pesquisa-ação, com características de etnografia dada a imersão campo, aplicado através de instrumento de pesquisa da roda de conversa, com aporte didático do gênero literário infantil e juvenil na perspectiva de um espaço dialógico para fruição, reflexão, questionamento e partilha. Os participantes da pesquisa apresentados no protocolo original submetido ao CEP são 32 (trinta e duas) crianças matriculadas na turma 5º ano A, turno matutino, na Escola Municipal Luís Pereira Costa, pertencente à rede de ensino da cidade de Camaçari/Ba. A seleção será intencional e não-probabilística. A abordagem será qualitativa. Como proposta metodológica participativa, “a técnica da coleta de dados se dá pelo instrumento de abordagem da roda de conversa aplicada entre os diferentes atores: professora e alunos se comunicam, ensinam uma prática dialógica interdisciplinar que induz e origina conhecimento”. A emenda solicita mudança da turma de 5º para 4º ano

Objetivo da Pesquisa:

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

Objetivo Primário:

“O objetivo desta pesquisa é desenvolver, por meio de atividades de letramento literário infantil e juvenil Negro-Brasileiro, a compreensão das crianças com a autoidentificação de raça/cor, analisando como a escola tem oportunizado (ou não) a construção identitária afrodescendente”.

Objetivo Secundário:

“Promover ações de leitura literária que exorte, afirme e reconheça os valores identitários e o legado histórico-cultural Negro-Brasileiro;

Oportunizar à criança e ao jovem afrodescendentes, referenciais positivos para a sua construção identitária racial”.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

**ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA**



Continuação do Parecer: 6.152.983

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

Riscos:

“No que tange à pesquisa com crianças e jovens, Gil (2012;2022) e Corsaro (2018) apontam sobre alguns cuidados necessários na elaboração dos instrumentos, análise e interpretação dos dados coletados como: a) assistência integralizada na demora ou dificuldade em dialogar; b) observação dos sinais do comportamento humano não-verbal como gestos, sentimentos, expressões e linguagem corporal. Todavia, os sujeitos-participantes devem ser considerados enquanto indivíduos significativos para construção do conhecimento científico relevante, portanto, deve ser mobilizado todo cuidado moral necessário ao colher e analisar estas narrativas. Sob caráter protetivo institucionalizado pelo ECA (BRASIL, 1990) e Resoluções no 466/2012 e no 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012;2016), todo cuidado as especificidades e desenho metodológico desta pesquisa serão tomados, sob ponto de vista legal, no que tange a integralidade dos direitos básicos e fundamentais infantil e juvenil. Levando em consideração a vulnerabilidade biopsicosocial de crianças e jovens e no entendimento que toda pesquisa oferece riscos aos sujeitos participantes, enquanto pesquisadora, respeito em sua integralidade os princípios de não maleficência e beneficência. Portanto, destaco a relevância considerável do tema investigativo com benefícios que ultrapassam os riscos aos quais crianças e jovens poderiam ser submetidos, comprometendo-me a ser pedagogicamente zelosa em todas as etapas. Os riscos que a pesquisa pode apresentar para crianças e jovens têm baixa magnitude em função das características e circunstâncias deste projeto, dentre os quais típico: 1.) riscos de ordem psicológica: possibilidade de desconforto, aborrecimento, timidez, constrangimento ou embaraço ao responder questões sensíveis ou sensação de invasão de privacidade pelo instrumento de coleta de dados; 1.1) medidas minimizadoras: abordagem zelosa e humanizada, optando-se pela escuta atenta e coleta de informações necessárias para a pesquisa; respeitar valores culturais, sociais, morais, religiosos; ambiente pedagógico tranquilo e seguro; 2) risco de quebra de sigilo, como a divulgação de dados confidenciais, violação e integridade de documentos com danos físicos, cópias e/ou rasuras, ainda que involuntário e não intencional; 2.2) medidas minimizadoras: assegurar-lhes confidencialidade e privacidade por meio do anonimato e possibilidade de interromper sua participação quando desejar, sem danos e prejuízos individuais ou à pesquisa e armazenamento adequado das informações coletadas; 3) ausência de riscos de ordem física; 3.3) medidas minimizadoras: não há procedimento invasivo, ainda assim me comprometo em prestar assistência integralizada e de responsabilidade pelos recursos financeiros da assistência aos

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

**ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA**



Continuação do Parecer: 6.152.983

sujeitos-participantes. Isso posto, reitero o respeito e autonomia individual dos sujeitos-participantes, garantindo-lhes proteção à vulnerabilidade para evitar e/ou reduzir efeitos, assumindo o compromisso de primar pelos princípios éticos e legais previstos no texto da Convenção dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (BRASIL, 1990) pelo respeito as especificidades que a caracterizam ontologicamente e de não serem prejudicadas ou exploradas por sua participação nesta pesquisa investigativa.”

Benefícios:

Disseminar o conhecimento científico no âmbito do Mestrado PROFLETRAS, assim como disseminar a produção do conhecimento elaborado por pesquisadores visando transformações para a sociedade

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de emenda ao protocolo de pesquisa de mestrado vinculado ao Programa Mestrado PROFISSIONAL EM LETRAS PROFLETRAS do Instituto de Letras da universidade Federal da Bahia. A pesquisa acontecerá com crianças matriculadas no 4º ano (e não mais no 5º) de uma escola municipal de Camaçari abordando leitura de literatura negro-brasileira, buscando construção identitária.

Número previsto de participantes: 32

Previsão de início da pesquisa (coleta de dados): A coleta estava prevista para 25/04/2023 (mas a pesquisadora afirma aguardar aprovação pelo comitê de ética para iniciar)

Previsão de encerramento da pesquisa: 03/2023 (quando deve ser apresentado relatório final ao CEP)

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

EMENDA: Foram anexados 11 documentos ao protocolo de pesquisa na Plataforma Brasil.

As mudanças são as seguintes:

1. TÍTULO DO PROJETO - LEITURA LITERÁRIA INFANTIL E JUVENIL NEGRO-BRASILEIRA NA ESCOLA: CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA CRIANÇA AFRODESCENDENTE EM UMA TURMA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.
2. JUSTIFICATIVA E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS SUJEITOS DA PESQUISA – ALUNOS DO 4º ANO – TURMA A – MATUTINO. PÁGINAS 18-22 DO PROJETO: INFORMAÇÕES DA JUSTIFICATIVA. PÁGINAS 61-72 DO PROJETO: INFORMAÇÕES DA METODOLOGIA QUANTO AOS PARTICIPANTES.
3. APRESENTAÇÃO DA CARTA-CONVITE PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS LEGAIS 3.1. - MODIFICAR

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 6.152.983

O DOCUMENTO ALTERANDO A TURMA DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA – 4º ANO ESCOLAR. 3.2. - CORRIGIR AS INFORMAÇÕES NO ITEM 16. (EXPLICAÇÃO SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA), SUPRIMINDO A REFERÊNCIA AO CEP DO ICS (INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE).

5. APRESENTAÇÃO DA CARTA-CONVITE PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE 5.1. -MODIFICAR O DOCUMENTO ALTERANDO A TURMA DOS SUJEITOS CONVIDADOS A PARTICIPAREM DA PESQUISA – 4º ANO ESCOLAR. 5.2. - INSERÇÃO DOS NÚMEROS PROTOCOLARES QUE CONFIRMAM A APROVAÇÃO DA PESQUISA PELA PLATAFORMA BRASIL.

A mudança se justifica pela necessidade de redistribuição de alunos pela Gestão da Escola Municipal Luís Pereira Costa, pertencente a Rede Municipal de Educação de Camaçari, que estabelece critérios de matrículas, renovação de matrículas e constituição de turmas para o ano letivo de 2023 nos estabelecimentos de ensino, pautando-se pela Portaria Institucional no 33/2022, que refere-se a matrícula e organização do ensino das Escolas de Camaçari e Portaria Institucional no 15/2017, que Estabelece o horário de funcionamento das Unidades escolares e a implantação da reserva da jornada de trabalho do professor integrantes da Rede Pública Municipal de Ensino.

Além disso, a pesquisadora justifica a mudança por atuar como Professora Regente da Turma do 4º Ano A – Turno Matutino, neste ano letivo de 2023. Dito isto, será esta a turma convidada a participar enquanto sujeitos da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- Protocolo de pesquisa atende aos preceitos éticos emanados das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A ementa solicita acarreta mudança aos aspectos éticos . Assim, sugere-se parecer de aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_215470_1_E1.pdf	02/06/2023 15:05:42		Aceito
Outros	CARTA_DE_EMENDA_.pdf	02/06/2023 15:03:19	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 6.152.983

Outros	CARTA_DE_EMENDA_.pdf	02/06/2023 15:03:19	CARVALHO	Aceito
Outros	CARTA_DE_EMENDA_CEP.pdf	02/06/2023 15:00:51	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CONSENTIMENTO_MODIFICADO.pdf	02/06/2023 15:00:30	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Outros	CARTA_CONVITE_MODIFICADO.pdf	02/06/2023 14:58:23	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_MODIFICADO.pdf	02/06/2023 14:57:33	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MODIFICADO_EMENDA.pdf	02/06/2023 14:56:38	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Outros	CRONOGRAMA_PROJETO.pdf	25/04/2023 22:05:43	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ANUENCIA_COPARTICIPANTE.pdf	25/04/2023 22:04:57	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_ETICO_DA_PESQUISADORA_.pdf	10/03/2023 16:12:03	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_FISICO_FINANCEIRO_DETALHADO_PRONTO.pdf	09/03/2023 22:06:10	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Outros	Declaracao_CAPES_PATROCINIO.pdf	09/03/2023 21:12:32	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ROSANGELA_PIRAJA_LAT TES.pdf	09/03/2023 21:06:00	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Outros	obrigatorios.docx	09/03/2023 09:41:36	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado.pdf	07/03/2023 14:49:15	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	EQUIPE_DETALHADA_PRONTO_assinado_assinado.pdf	06/03/2023 20:13:33	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_DE_CONCORDANCIA_COM_O PROJETO DE PESQUISA PRONT	06/03/2023 20:11:33	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 6.152.983

Declaração de concordância	sinado_assinado.pdf	06/03/2023 20:11:33	CARVALHO	Aceito
----------------------------	---------------------	------------------------	----------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 30 de Junho de 2023

Assinado por:
Anderson Reis de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

Anexo D – Parecer consubstanciado de aprovação (emenda 2). Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFBA

**ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: LEITURA LITERÁRIA INFANTIL E JUVENIL NEGRO-BRASILEIRA NA ESCOLA:
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA CRIANÇA AFRODESCENDENTE EM UMA TURMA
DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 67895123.8.0000.5531

Instituição Proponente: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.658.949

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma emenda de protocolo de pesquisa que buscará experienciar práticas de leitura literária Negro-brasileira em sala de aula e analisar se a Escola Municipal Luís Pereira Costa, situada no município de Camaçari, região metropolitana da Bahia, tem oportunizado (ou não) a afirmação e/ou construção identitária de pertencimento negro da criança e jovem.

O delineamento e desenvolvimento desta investigação se dá no campo interpretativo-crítico do estudo qualitativo do tipo pesquisa-ação, com características de etnografia dada a imersão campo, aplicado através de instrumento pedagógico da roda de conversa, como movimento dialógico para a livre expressão, autonomia e protagonismo dos 18 estudantes participantes da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

"Propiciar e experienciar práticas de leitura literária Negro-brasileira em sala de aula, para descrever se a Escola Municipal Luís Pereira Costa (Camaçari/Ba) tem oportunizado (ou não) a afirmação e/ou construção identitária de pertencimento negro da criança e jovem."

Objetivo Secundário:

"Incentivar/Instigar os alunos, no interior das práticas, na identificação de elementos que

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 4º andar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-907
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7604 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 6.658.949

limitações, com vistas a interpretar os dados e construir o seu resultado e análise não foram alterados. Entretanto, inseri três instrumentos de investigação, a partir da observação participante. A mudança se justifica devido a inserção de três procedimentos (justificados em carta); Inserção do Registro e linguagem do desenho infantil (justificado em carta); Questionário (justificado em carta); Banco de dados fotográficos (justificado em carta); QUESTIONÁRIO 1 (ESCOLHA DOS LIVROS LITERÁRIOS PELAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA) (justificado em carta); QUESTIONÁRIO 2 (DIMENSÃO AVALIATIVA FINAL DO PROJETO REALIZADO PELAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA) (justificado em carta).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados 10 documentos ao protocolo de pesquisa na Plataforma Brasil. Não foram identificadas inadequações em tais documentos.

Recomendações:

Para inserção junto ao projeto (nova Resolução):

*Geral - RESOLUÇÃO 674 de 2022:

Orienta-se a leitura da RESOLUÇÃO Nº 674, DE 06 DE MAIO DE 2022, que: Dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos de pesquisa no Sistema CEP/Conep, para fins da inclusão da tipificação da pesquisa, junto a seção aspectos éticos.

Segue trechos da Resolução 674 de 2022:

"Art. 3º As pesquisas envolvendo seres humanos podem ser tipificadas segundo o delineamento do estudo, dividindo-se em dois tipos, de acordo com os seus objetivos:

I - Estudos que visam descrever ou compreender fenômenos que aconteceram ou acontecem no cotidiano do participante de pesquisa;

II - Estudos que visam verificar o efeito de produto ou técnica em investigação, deliberadamente aplicado no participante em virtude da pesquisa, de forma prospectiva, com

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 4º andar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-907
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7604 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 6.658.949

Infraestrutura	ANUENCIA_COPARTICIPANTE.pdf	25/04/2023 22:04:57	CARVALHO	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_ETICO_DA_PESQUISADORA_.pdf	10/03/2023 16:12:03	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_FISICO_FINANCEIRO_DETALHADO_PRONTO.pdf	09/03/2023 22:06:10	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Outros	Declaracao_CAPES_PATROCINIO.pdf	09/03/2023 21:12:32	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ROSANGELA_PIRAJA_LAT TES.pdf	09/03/2023 21:06:00	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Outros	obrigatorios.docx	09/03/2023 09:41:36	Patricia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado.pdf	07/03/2023 14:49:15	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	EQUIPE_DETALHADA_PRONTO_assin ado_assinado.pdf	06/03/2023 20:13:33	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_DE_CONCORDANCIA_COM_ O_PROJETO_DE_PESQUISA_PRONT O_assinado_assinado.pdf	06/03/2023 20:11:33	ROSANGELA MARIA PIRAJA DE CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 20 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
Maria Izabel Souza Ribeiro
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 4º andar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-907
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7604 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

Anexo E – Carta anuência instituição coparticipante – Escola Municipal Luís Pereira Costa



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMAÇARI
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – SEDUC
ESCOLA MUNICIPAL LUIS PEREIRA COSTA



DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Em concordância às normas da Resolução nº466/12 e Resolução nº 500/16, ambas do Conselho Nacional de Saúde, Carta nº 0212 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde (CONEP/CNS) e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Bahia (CEP/UFBA), eu, **Valdirene Nascimento da Encarnação**, autorização nº 035/2022 do Conselho Municipal de Educação (CME), **vice-diretora da Escola Municipal Luís Pereira Costa**, situada à Travessa Nossa Senhora do Carmo, s/n, CEP: 42802-010, cadastro INEP 29385881, Camaçari/BA, autorizo, por meio deste documento, o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado: **“Leitura literária infantil e juvenil Negro-Brasileira na escola: construção identitária da criança afrodescendente em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental”** de responsabilidade da mestranda-pesquisadora **ROSÂNGELA MARIA PIRAJÁ DE CARVALHO**, aluna regular do Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal da Bahia (PROFLETRAS-UFBA), matrícula nº 2022113130, CPF nº 631484125-91, sob orientação da Professora Dr^a Alvanita Almeida Santos, com participação dos participantes da pesquisa: 32 discentes da turma do 5º ano A, turno matutino, a partir da sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde (CONEP/CNS) e Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEP/UFBA).

Informo que estou de acordo com a coleta de dados a ser realizada na escola e que a unidade escolar possui plenas condições para a realização do procedimento após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEP/UFBA). Estou ciente da corresponsabilidade como instituição coparticipante no cumprimento da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde Capítulo II - Dos termos e definições, Itens:

II.9 - Instituição coparticipante de pesquisa - organização, pública ou privada, legitimamente constituída e habilitada, na qual alguma das fases ou etapas da pesquisa se desenvolve;

II.12 - Pesquisa - processo formal e sistemático que visa à produção, ao avanço do conhecimento e/ou à obtenção de respostas para problemas mediante emprego de método científico.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMAÇARI
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – SEDUC
ESCOLA MUNICIPAL LUIS PEREIRA COSTA



Esta instituição, ciente de sua corresponsabilidade como instituição coparticipante deste projeto de pesquisa assegura dispor da infraestrutura necessária para a garantia da execução do projeto. Declara-se que:

I. Tem conhecimento e cumprirá às normas éticas vigentes no Brasil no que concerne as fases da pesquisa que serão executadas na escola neste projeto de pesquisa;

II. Garantia à infraestrutura para a realização segura das fases da pesquisa em nossas dependências;

III. Leitura do Parecer Ético do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Farmácia da Universidade Federal da Bahia (CEP/FAR/UFBA), e manifestação, oportunamente, havendo dúvida, discordância ou impedimento sobre os procedimentos para acompanhamento da pesquisa e desenvolvimento envolvendo seres humanos no Brasil, nos termos do Item 5, do Capítulo XIII, da Resolução CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012;

IV. A pesquisadora compromete-se que o projeto terá início somente após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante parecer ético consubstanciado favorável e o conteúdo tratado durante todo o procedimento de análise dos protocolos tramitados no Sistema CEP/CONEP é de ordem estritamente sigilosa;

V. A pesquisadora compromete-se que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para os objetivos propostos da pesquisa e publicação em literatura científica relacionada;

VI. A pesquisadora compromete-se que, em decorrência desta pesquisa abranger participantes crianças (menores) em fase inicial de escolarização e classificadas como vulneráveis, será regida em concordância ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Declaração Universal dos Direitos Humanos e Convenção sobre os Direitos da Criança, respaldadas sob normativas legais.

VII. Essa autorização pode ser revogada em caso de óbice ético em qualquer fase da pesquisa.

Camaçari, 24 de fevereiro de 2023.



Valdirene Nascimento da Encarnação
Vice-Diretora Escolar
CME 0035/2022

Escola Mun. Luis Pereira Costa
Valdirene Nascimento da Encarnação
Aut. CME n.º 035/2022
Vice-diretora

APÊNDICE

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – PAIS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

R. Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário
Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290
Tel. (71) 3283-6207 Fax: (71) 3283-6208
E-mail: letras@ufba.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

REPRESENTANTE LEGAL DA CRIANÇA E/OU ADOLESCENTE MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA

Título da Pesquisa: “Leitura literária infantil e juvenil Negro-Brasileira na escola: construção identitária da criança afrodescendente em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental”

Nome da Pesquisadora Responsável: Professora Dr^a Alvanita Almeida Santos

Telefone da Pesquisadora responsável: (71) 3283.6237 / (71) 3283-6207

Nome da Pesquisadora-aluna: Rosângela Maria Pirajá de Carvalho

Telefone da Pesquisadora-aluna: (71) 9 9199.6136

Instituição de Vínculo da Pesquisa: Universidade Federal da Bahia – Instituto de Letras (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS)

Endereço: R. Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário de Ondina, Salvador, CEP: 40170-290.

1. APRESENTAÇÃO DA CARTA-CONVITE: o(a) seu filho/filha está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade ajudar no desenvolvimento do Projeto intitulado: “Leitura literária infantil e juvenil Negro-Brasileira na escola: construção identitária da criança afrodescendente em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental”, realizado pela professora-pesquisadora *Rosângela Maria Pirajá de Carvalho*, aluna regular do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal da Bahia, matrícula nº 2022113130, CPF nº 631484125-91, sob orientação da Professora Dr^a Alvanita Almeida Santos.

A pesquisa convida a participação dos alunos e alunas matriculados (as) regularmente na turma do 5º ano A, turno matutino, da Escola Municipal Luís Pereira Costa, situada à Travessa Nossa Senhora do Carmo, s/n, CEP: 42802-010, cadastro INEP 29385881. Nesta turma, sou a primeira professora regente, lecionando os componentes curriculares de Português, Matemática, História e Artes. Esta carta-convite foi elaborada em conformidade com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde.

2. JUSTIFICATIVA: Esta pesquisa de intervenção é requisito obrigatório para o trabalho final do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e tem como objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula da professora-pesquisadora no que diz respeito ao ensino e aprendizagem. O Ministério da Educação (MEC) definiu em seus documentos orientadores ações educacionais que a discussão sobre o tema étnico-racial seja incluída nas atividades desenvolvidas nas escolas. Assim, esta pesquisa se justifica com o propósito de valorizar a história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, comprometida com a educação das

1

Rubrica do Participante: _____

Rubrica do Pesquisador: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

R. Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário
Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290
Tel. (71) 3283-6207 Fax: (71) 3283-6208
E-mail: letras@ufba.br



relações étnico-raciais positivas, em cumprimento a Lei federal 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira por meio do componente curricular de Literatura, com finalidade de articular uma prática educativa voltada para a educação antirracista e das relações étnico-raciais.

3. OBJETIVOS: A pesquisa tem como objetivo estabelecer uma metodologia de trabalho em que a educação das relações étnico-raciais estejam inseridas dentro das práticas de Literatura infantojuvenil na escola. As atividades, elaboradas com intencionalidade de fruição, entretenimento e deleite, contempla a efetivação de uma prática escolar de combate ao racismo; sensibilizar os aprendizes quanto à questão das relações raciais no Brasil, importância do estudo sobre a cultura africana e necessidade de reconhecer a cultura negra e suas diversas manifestações como patrimônio histórico cultural da sociedade brasileira; construção do conhecimento de valorização identitária racial e protagonismo de vida da criança afrodescendente no cotidiano escolar e nas práticas sociais.

4. PARTICIPANTES DA PESQUISA: Os participantes convidados desta pesquisa são 32 alunos (criança/adolescente sob sua responsabilidade legal), com idade entre 10 a 14 anos, listados e matriculados regularmente na Caderneta Institucional da Turma do 5º ano A, turno matutino, ano letivo de 2023 da Escola Municipal Luís Pereira Costa, pertencente a Rede Municipal de Ensino de Camaçari/Ba, cadastro INEP 29385881.

5. LOCAL DA PESQUISA: Escola Municipal Luís Pereira Costa, situada à Travessa Nossa Senhora do Carmo, s/n, CEP: 42802-010, Bairro Dois de Julho, Camaçari, Bahia.

6. MÉTODO/PROCEDIMENTO UTILIZADO: A pesquisa será desenvolvida utilizando uma estratégia de ensino que produza dados ricos em conteúdo e significado: a **RODA DE CONVERSA**, que tem como objetivo o prazer de conversar. Este instrumento de pesquisa permite a partilha de trocas de experiências e desenvolvimento de espaços de diálogo e reflexão em que todos se sintam à vontade para conversar, relatar e partilhar experiências através da interação entre os sujeitos-participantes do grupo, mediados pela interação entre professora e aprendizes.

A participação da criança/adolescente sob sua responsabilidade legal nesta pesquisa será de aproximadamente três (03) meses e ocorrerá no horário estipulado da carga horária das aulas de Língua Portuguesa, com atividades que incluem: leitura de livros literários infantil e juvenil, aulas expositivas e rodas de conversa.

7. SIGILO E PRIVACIDADE: os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo. A pesquisadora garante preservar e manter a privacidade do participante da pesquisa durante todo o processo investigativo e após o fim da pesquisa, não o identificando pelo nome, optando pelo seu total anonimato.

Atendendo a *Resolução CNS nº 466 de 2012, Item XI*, a guarda dos dados e material coletados na pesquisa ficarão sob propriedade da pesquisadora e não haverá divulgação por qualquer meio

2

Rubrica do Participante: _____

Rubrica do Pesquisador: _____

de comunicação, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e pesquisa científica por um período de cinco anos.

Os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos e palestras sem revelar identidade do sujeito-participante vulnerável. Este termo atende aos requisitos da Lei nº 13.709/18 (LGPD - Lei Geral de Proteção de Dados) e ao previsto na Lei que resguarda os direitos das crianças e adolescentes: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n.º 8.069/1990).

8. LIBERDADE DO PARTICIPANTE DA PESQUISA: A participação da criança/adolescente como participante desta pesquisa é por vontade própria e voluntária. Mesmo assinado este documento, você, como responsável legal, pode retirar o consentimento para que a criança/adolescente não participe da pesquisa, a qualquer momento. O Senhor/Senhora como responsável legal tem a liberdade de não autorizar a participação da criança/adolescente nesta pesquisa e recusar a participação, sem qualquer prejuízo.

O estudante tem todo o direito de decidir não participar da pesquisa, esta escolha não causa nenhum prejuízo na sua rotina e desempenho escolar e esta decisão não implica qualquer punição ou perda de benefícios. A pesquisadora responsável poderá retirar a criança/adolescente da pesquisa a qualquer momento, se julgar necessário para o seu bem-estar.

Se precisar de mais tempo, você poderá levar este termo de consentimento para casa, revisar e discutir com sua família para ajudar na decisão da participação da criança/adolescente.

9. BENEFÍCIOS: A participação da criança/adolescente nesta pesquisa é voluntária e gratuita. Isso significa que, tanto o responsável legal quanto o estudante NÃO receberá qualquer tipo de pagamento para participar desta pesquisa. Também NÃO terá qualquer despesa financeira para participar deste estudo.

Não há benefício direto para o participante desta pesquisa. Por meio desta pesquisa, os resultados obtidos neste estudo vai ocasionar conhecimento acadêmico e serão divulgados no trabalho de conclusão final do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFBA) e em eventos acadêmicos, livros e revistas científicas das pesquisadoras responsáveis por este estudo.

10. POSSÍVEIS RISCOS E/OU DANOS POTENCIAIS DA PESQUISA: De acordo com a Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que “considera que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes” os riscos relacionados a esta pesquisa estão relacionadas a eventual constrangimento ou desconforto no caso de respostas pessoais nas atividades pedagógicas a serem aplicadas.

Pode acontecer algum tipo de acanhamento e/ou timidez da criança/adolescente na realização de alguma das atividades propostas nesta pesquisa, como a participação na roda de conversa, leitura em voz alta, expressar opinião, conversar, relatar e partilhar experiências e relato pessoal aos colegas de classe e professora e por dificuldade na escrita de produções textuais, por exemplo.

3

Rubrica do Participante: _____

Rubrica do Pesquisador: _____



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

R. Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário
Ondina, Salvador, Bahia, CEP: 40170-290
Tel. (71) 3283-6207 Fax: (71) 3283-6208
E-mail: letras@ufba.br



Muito embora nos comprometamos a tomar todos os cuidados, por se tratar de crianças e adolescentes é preciso esclarecer que esta pesquisa poderá trazer alguns desconfortos e riscos, entre eles:

- Cansaço pela participação na atividade pedagógica, mesmo que ela leve em torno de uma hora de realização;
- Aborrecimento, timidez e/ou constrangimento ao partilhar relatos e histórias;
- Desconforto por ter que falar sobre assuntos étnico-raciais;
- Constrangimento ao falar sobre temas relacionados a questões étnico-raciais, pertencimento racial, preconceito e/ou discriminação racial.

11. FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA AO PARTICIPANTE DA PESQUISA: Todos os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios éticos em pesquisa, de forma que os procedimentos utilizados possam oferecer o mínimo de risco a integridade física, mental, psíquica, moral e dignidade ao participante desta pesquisa. Porém, caso o(a) aluno se sinta incomodado(a) durante o procedimento ou caso a professora-pesquisadora considere que algo não está bem, toda a assistência necessária será oferecida a criança/adolescente, zelando pelo seu bem-estar psíquico e físico.

Com o intuito de evitar e/ou diminuir qualquer desconforto, a professora-pesquisadora assume a responsabilidade de ser pedagogicamente cuidadosa em sua abordagem, agindo de forma respeitosa e acolhedora na mediação de cada etapa da pesquisa, respeitando a alteridade e singularidade de cada estudante, evitando qualquer situação de constrangimento e/ou desconforto, a fim de garantir integridade emocional dos estudantes participantes e todas as normas definidas para a prática da pesquisa envolvendo seres humanos.

12. INDENIZAÇÃO E RESSARCIMENTO: É garantido o direito a indenização a criança/adolescente diante de eventuais danos decorrentes desta pesquisa .

13. LOCAL PARA ASSISTÊNCIA AO PARTICIPANTE DA PESQUISA: No surgimento de qualquer desconforto apresentado pelo sujeito-participante desta pesquisa, sua família será devidamente notificada e então, acompanhado do responsável legal, o menor será encaminhado para atendimento:

- *Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS):* localizado na Rua Dois de julho, S/N, Bairro Dois de Julho, CEP: 42800-630. O horário de funcionamento é de 08 às 17 h e o telefone de contato: (71) 3621-7026. O objetivo do CREAS é auxiliar a criança/adolescente por meio do atendimento psicológico, psicopedagógico e de assistência social, com finalidade de diminuir/finalizar qualquer forma de constrangimento ou desconforto.
- *Unidade de Saúde da Família do Dois de julho (USF):* localizado na Rua dos Quarenta e Seis ,S/N, Bairro Dois de Julho, CEP: 42809-181. O horário de funcionamento é de 08 às 17 h e o telefone de contato: (71) 3622-0019. O objetivo da UFS é oferecer atendimento especializado no posto de saúde instalado no mesmo bairro da Unidade Escolar onde acontecerá a pesquisa, que

4

Rubrica do Participante: _____

Rubrica do Pesquisador: _____



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

R. Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário
Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290
Tel. (71) 3283-6207 Fax: (71) 3283-6208
E-mail: letras@ufba.br



conta com operação de Assistência Médica Ambulatorial (AMA) caso a criança/adolescente necessite deste tipo de atendimento.

14. MANUTENÇÃO DO SIGILO E DA PRIVACIDADE: Ao permitir que o(a) menor participe desta pesquisa, o responsável legal permitirá que a pesquisadora obtenha dados que serão utilizados para a coleta das informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

14. INFORMAÇÕES E ACESSO AOS RESULTADOS DA PESQUISA: O Senhor/Senhora tem garantia de acesso, em qualquer etapa da pesquisa, aos profissionais responsáveis para esclarecimento de qualquer dúvida acerca de procedimentos, riscos, benefícios, comunicação de eventos adversos, perguntas, preocupações, reclamações, suporte etc. com relação aos direitos do sujeito- participante desta pesquisa.

15. A INFORMAÇÃO DO ENDEREÇO, E-MAIL E CONTATO TELEFÔNICO DOS RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA: Para todas as questões relativas a esta pesquisa de investigação científica poderá se comunicar com:

▪ Professora – Pesquisadora: **Rosângela Maria Pirajá de Carvalho**. Endereço comercial: Escola Municipal Luís Pereira Costa, situada à Travessa Nossa Senhora do Carmo, s/n, CEP: 42802-010, Camaçari/Ba. Telefone: (71) 3644-2741. Endereço eletrônico para correspondência: rosangelacarvalho@ufba.br ou rosangelacarvalho@educa.camacari.ba.gov.br

▪ Professora - Orientadora da pesquisa: **Professora Dr^a Alvanita Almeida Santos**. Endereço comercial: Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras UFBA (PROFLETRAS). Rua Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário de Ondina. Endereço eletrônico para correspondência: alvanitaalmeida@ufba.br

16. EXPLICAÇÃO SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP): O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Bahia tem como missão zelar pelos aspectos éticos dos estudos propostos procedendo à revisão dos riscos, dos benefícios, do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), dentre outros elementos contidos nos respectivos protocolos apresentados, assegurando a preservação da dignidade humana, dos direitos dos participantes voluntários das pesquisas e do bem estar.

▪ Dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa você poderá consultar: **Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPE/UFBA)** localizado à Rua Augusto Viana, SN, 4º andar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, Bairro do Canela, Salvador/Bahia. **Horário de funcionamento** de segunda a sexta feira, das 11 às 15h, **contato telefônico** (071) 328.37615 e e-mail do CEP cepee.ufba@ufba.br (responsável pela apreciação ética da pesquisa).

▪ Caso se faça necessário direcionamento do problema a instâncias superiores, você poderá entrar em contato diretamente com: **CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa**, pelo telefone (61)3315-5877 ou pelo e-mail conep@saude.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

R. Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário
Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290
Tel. (71) 3283-6207 Fax: (71) 3283-6208
E-mail: letras@ufba.br



15. INFORMAÇÕES ADICIONAIS: Em conformidade com a Resolução 466/12, Item IV esta carta-convite foi elaborada em duas vias: uma via do TCLE será entregue ao responsável legal pelo sujeito-participante da pesquisa e outra ficará em posse da professora- pesquisadora responsável. **O Comitê de Ética em Pesquisa da UFBA aprovou esta pesquisa em 29 de maio de 2023, Parecer consubstanciado número: 6.088.617, CAAE: 67895123.8.0000.5531,** garantindo proteção e respeito aos direitos dos participantes da pesquisa e respeito a todos os preceitos éticos e legais exigidos pelas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

TERMO DE ACEITE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, CPF nº _____, declaro que, após todos os esclarecimentos nesta carta-convite, de forma livre e esclarecida manifesto meu consentimento para a participação da criança/adolescente sob minha responsabilidade legal:

Declaro ter sido informado(a) e esclarecido todas as dúvidas para a tomada de decisão autônoma concordando com a participação do(a) meu filho(a) como sujeito- participante no projeto de pesquisa: **“Leitura literária infantil e juvenil Negro-Brasileira na escola: construção identitária da criança afrodescendente em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental”**. Assinei duas vias deste documento: uma ficará comigo e outra com a pesquisadora responsável.

CAMAÇARI, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do responsável legal pelo sujeito- participante

Rubrica do Participante: _____

Rubrica do Pesquisador: _____

Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Menor de 12 anos



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

R. Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário
Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) **(ANUÊNCIA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA: CRIANÇA E ADOLESCENTE)**

Título da Pesquisa: **Leitura literária infantil e juvenil Negro-Brasileira na escola: construção identitária da criança afrodescendente em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental.**

Nome da Pesquisadora Responsável: Professora Dr^a Alvanita Almeida Santos

Telefone da Pesquisadora responsável: (71) 3283.6237 / (71) 3283-6207

Nome da Pesquisadora-aluna: Rosângela Maria Pirajá de Carvalho

Telefone da Pesquisadora-aluna: (71) 9 9199.6136

Instituição de Vínculo da Pesquisa: Universidade Federal da Bahia – Instituto de Letras (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS)

Endereço: R. Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário de Ondina, Salvador, CEP: 40170-290.

▪ **Endereço eletrônico para correspondência:** rosangelacarvalho@ufba.br ou alvanitaalmeida@ufba.br

Após a leitura da carta-convite, convido você a participar como participante da pesquisa: **Leitura literária infantil e juvenil Negro-Brasileira na escola: construção identitária da criança afrodescendente em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental.** Neste estudo, o **OBJETIVO principal** A pesquisa tem como objetivo estabelecer uma metodologia de trabalho em que a educação das relações étnico-raciais estejam inseridas dentro das práticas de Literatura infantil e juvenil na escola. A **JUSTIFICATIVA** é trabalhar na sala de aula com livros de Literatura infantil e juvenil que tenha como tema assuntos da cultura africana e a necessidade de reconhecer as diversas manifestações do patrimônio histórico-cultural africano e afro-brasileiro. A pesquisa será desenvolvida por meio da roda de conversa em sala, que tem como objetivo o prazer de conversar. A roda de conversa acontecerá por meio da interação entre alunos e professora, num espaço de diálogo em que todos se sintam à vontade para conversar, falar e partilhar experiências por meio da leitura de livros literários infantis e juvenis. **O Comitê de Ética em Pesquisa da UFBA aprovou esta pesquisa em 29 de maio de 2023, Parecer consubstanciado número: 6.088.617, CAAE: 67895123.8.0000.5531.**

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar sua participação e assinar um termo de consentimento. Você não receberá nenhum tipo de pagamento e não terá nenhum gasto financeiro. **Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar.** O responsável por você poderá solicitar que você não participe da pesquisa, a qualquer momento. **A sua participação é por livre e espontânea vontade e se desistir, não terá problema.** Tudo o que envolve essa pesquisa será mantido em segredo e ninguém vai ser identificado. Este estudo apresenta baixo risco em função das características deste projeto. A sua participação é por vontade própria. Isso

significa que, tanto o responsável legal tanto você **NÃO receberá qualquer tipo de pagamento** para participar desta pesquisa. Também **NÃO terá qualquer nenhum gasto em dinheiro pela participar**. Todos os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem a critérios éticos em pesquisa, porém, **caso você se sinta incomodado(a) durante o procedimento ou caso a professora-pesquisadora considere que algo não está bem, toda a assistência necessária será oferecida a você, zelando pelo seu bem-estar psíquico e físico**. Portanto, eu me comprometo em ser zelosa e humanizada, optando pela escuta atenta e coleta de informações necessárias para a pesquisa; respeitar seus valores culturais, sociais, morais e religiosos no nosso ambiente de sala de aula, tudo de forma tranquila e segura. **Os resultados desta pesquisa estarão sempre à sua disposição**. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco (05) anos, e após esse tempo serão destruídos. **A qualquer momento, você pode me perguntar sobre a pesquisa e quaisquer dúvidas que tiver**.

Se você tiver alguma dúvida, poderá se comunicar com a Professora ou a Orientadora que supervisiona esta pesquisa:

✚ **Professora – Pesquisadora: Rosângela Maria Pirajá de Carvalho**. Endereço comercial: Escola Municipal Luís Pereira Costa, situada à Travessa Nossa Senhora do Carmo, s/n, CEP: 42802-010, Camaçari/Ba. Telefone: (71) 3644-2741. Email: rosangelacarvalho@ufba.br ou rosangelacarvalho@educa.camacari.ba.gov.br

✚ **Professora - Orientadora da pesquisa: Professora Dr^a Alvanita Almeida Santos**. Endereço comercial: Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras UFBA (PROFLETRAS). Rua Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário de Ondina. Email : alvanitaalmeida@ufba.br

16. EXPLICAÇÃO SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP): O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Bahia tem como missão zelar pelos aspectos éticos dos estudos propostos procedendo à revisão dos riscos, dos benefícios, do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), dentre outros elementos contidos nos respectivos protocolos apresentados, assegurando a preservação da dignidade humana, dos direitos dos participantes voluntários das pesquisas e do bem estar.

▪ Dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa você poderá consultar: **Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPE/UFBA)** localizado à Rua Augusto Viana, SN, 4º andar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, Bairro do Canela, Salvador/Bahia. **Horário de funcionamento** de segunda a sexta feira, das 11 às 15h, **contato telefônico** (071) 328.37615 e e-mail do CEP cepee.ufba@ufba.br (responsável pela apreciação ética da pesquisa).



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

R. Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário
Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290



ESTE **TERMO DE ASSENTIMENTO** ENCONTRA-SE IMPRESSO EM DUAS VIAS, SENDO QUE UMA CÓPIA SERÁ ARQUIVADA PELO PESQUISADOR RESPONSÁVEL E A OUTRA VIA SERÁ ENTREGUE PARA VOCÊ.

Eu _____,
declaro ter recebido todas as informações da Pesquisa: : ***Leitura literária infantil e juvenil Negro-Brasileira na escola: construção identitária da criança afrodescendente em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental.*** Declaro ter compreendido todas as informações da carta-convite que recebi da professora-pesquisadora e que não tenho dúvidas, concordando em participar por livre e espontânea vontade, além da autorização do meu responsável legal por meio do termo de consentimento livre e esclarecido. Assinei duas vias deste documento: uma ficará comigo e outra com a pesquisadora responsável.

CAMAÇARI, _____ de _____ de 2023.

Assinatura sujeito-participante

Apêndice C – Carta convite aos participantes da pesquisa

Sua participação como sujeito-participante desta pesquisa é por vontade própria e voluntária. Você tem todo o direito de decidir não participar. Esta escolha não causa nenhum prejuízo na sua rotina e desempenho escolar e não provoca qualquer punição ou desvantagem para você.



Você **NÃO** receberá pagamento em dinheiro e **NÃO** terá qualquer gasto financeiro para participar deste estudo. Para a pesquisa irei fornecer materiais como: caderno, borracha, lápis de cor, lápis preto e giz de cera para que possamos desenvolver atividades em sala, mas estes objetos **NÃO** são forma de pagamento a você.

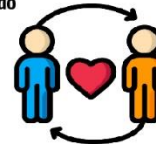


Não há vantagem para você. O resultado deste estudo vai aumentar conhecimento e divulgação acadêmica no trabalho de conclusão final desta pesquisa de Mestrado em eventos acadêmicos, livros e revistas científicas das pesquisadoras responsáveis.



É garantido a você o direito a indenização diante de qualquer complicação (prevista ou não) decorrente desta pesquisa.

Com o desejo de evitar e/ou diminuir qualquer desconforto, a professora-pesquisadora assume a responsabilidade de ser pedagogicamente cuidadosa, agindo de forma respeitosa e acolhedora na mediação de cada etapa da pesquisa, respeitando a singularidade de cada criança/adolescente, evitando qualquer situação de desconforto ou que te deixe envergonhado(a).



Caso você se sinta incomodado(a) em algum momento da pesquisa ou a professora-pesquisadora considere que algo não está bem, toda a assistência necessária será oferecida. Sua família será avisada e você será encaminhado (a) para atendimento no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).



Se você tiver alguma dúvida, quiser algum esclarecimento em qualquer etapa da pesquisa com relação aos seus direitos, você pode entrar em contato comigo. Meu e-mail é: rosangelacarvalho@ufba.br. O e-mail de contato da minha Orientadora e responsável pela supervisão é: alvanitaalmeida@ufba.br. O contato do Comitê de Ética em Pesquisa da UFBA é: (71) 3283-6922. O Parecer consubstanciado aprovou esta pesquisa dia 29 de maio de 2023, Parecer número.6.088.617, CAAE: 67895123.8.0000.5531.



CARTA-CONVITE



PESQUISA:

“Literatura infantil e juvenil Negro-Brasileira: construção identitária da criança afrodescendente em uma turma do 4º ano do ensino fundamental”



Querido aluno/aluna,

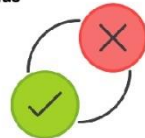
Olá, tudo bem? Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa científica e todas as informações necessárias estão descritas neste folheto que produzi para você, com todo carinho!



É importante que você leia esse documento com muita atenção e se tiver qualquer informação que não entenda, peça a pesquisadora responsável pelo estudo que explique até você perceber que não existe mais dúvida.



Você poderá participar desta pesquisa se seu responsável legal concordar e se você quiser. Se eles não deixarem ou se você não quiser



participar não tem problema algum... Não precisa ficar triste ou chateado com isso, combinado?

Se você aceitar, irá assinar um documento, chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, que vai confirmar que você deseja participar. Agora vou explicar o que você fará se quiser participar deste projeto de pesquisa!



A pesquisa tem o objetivo de ajudar no desenvolvimento do Projeto chamado: "Leitura literária infantil e juvenil Negro-Brasileira na escola: construção identitária da criança afrodescendente em uma turma do 4º ano do ensino fundamental", realizado pela professora-pesquisadora *Rosângela Pirajá*, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Bahia.



Esta pesquisa tem como objetivo esclarecer um problema da realidade escolar da professora no que diz respeito ao ensino e aprendizagem dos alunos na sala de aula.



Esta pesquisa se justifica com o propósito de valorizar a história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, comprometida com a educação das relações étnico-raciais por meio da Literatura infantil e juvenil.



Seu principal objetivo é trabalhar na sala de aula com livros de Literatura infantil e juvenil que tenha como tema assuntos da cultura Negro-Brasileira e as diversas



manifestações do patrimônio histórico-cultural da sociedade brasileira.

A pesquisa irá acontecer nos dias da aula de Português, em nossa sala da escola Municipal Luís Pereira Costa e terá como sujeito-participante os alunos da turma do 4º ano matutino.



A pesquisa será desenvolvida por meio da roda de conversa em sala, que tem como objetivo o prazer de conversar.

A roda de conversa acontecerá por meio da interação entre alunos e professora, num espaço de diálogo e reflexão em que todos se sintam à vontade para conversar, falar e partilhar experiências por meio da leitura de livros literários infantis e juvenis.



Ah! Fique tranquilo (a), pois vou manter seus dados em segredo. Somente seus pais e pessoas envolvidas na pesquisa é que saberão quem você é. Não vou contar sua identidade a mais ninguém. As informações nesta pesquisa não permitirá que outras pessoas te reconheçam, combinado?

