

A LITERATURA INFANTIL NEGRA EM SALA DE AULA: CAMINHOS A DESBRAVAR POR MEIO DA FORMAÇÃO DOCENTE

BLACK CHILDREN'S LITERATURE IN THE CLASSROOM: PATHS TO BE DISCOVERED THROUGH TEACHER TRAINING

Andrialex William da Silva
Manoilly Dantas de Oliveira

Resumo: Neste artigo, objetivamos descrever uma experiência de formação continuada para docentes sobre a prática com a Literatura Infantil Negra (LIN), desenvolvida no âmbito do projeto de extensão Trilhas Potiguaras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, destacando a relevância de momentos formativos sobre a temática. A pesquisa, de cunho qualitativo, contou com as contribuições de Gomes (2005, 2012), Candido (2004, 2006), Amarilha (2001) e Campos (2016) para a construção do nosso arcabouço teórico. Foi realizado o minicurso Literatura Infantil Negra na Escola (LINE) em um município do Rio Grande do Norte. As professoras que participaram do minicurso desenvolveram planejamentos que evidenciaram as contribuições do LINE para as possíveis práticas, bem como as lacunas que precisam ser preenchidas com novos momentos formativos. Como resultado, compreendemos que são necessárias reflexões que nos levem a promover uma formação de qualidade para os professores da educação básica sobre a LIN.

Palavras-chave: Literatura. Literatura infantil negra. Cultura negra. Formação continuada.

Abstract: *We aim to describe a teaching training experience about the practice with Literatura Infantil Negra (LIN) (Black Children's Literature), emphasizing the relevance of formative moments with the theme. Furthermore, we seek to investigate possible practices with LIN for classrooms as of the referred experience. The qualitative research had contributions coming from Gomes (2002, 2005), Candido (2004, 2006), Amarilha (2001) and Campos (2016) to build our theoretical framework. A minicourse on Literatura Infantil Negra na Escola (LINE) (Black Children's Literature at School) was conducted in a town in Rio Grande do Norte. The teachers who participated in the minicourse developed class plans which highlighted the contributions from LINE to their possible practices, as well as the gaps which need to be filled with new formative moments. We understand that it is necessary to establish a brainwork that leads us to promote quality training on LIN for the basic education teachers.*

Keywords: *Literature. Black children's literature. Black culture. Teacher training. Teacher education.*

1 Reflexões iniciais

Consideramos que a literatura educa (AMARILHA, 2001) e humaniza (CANDIDO, 2004), por isso é necessária a presença de obras literárias em sala de aula. A partir da leitura

REVELLI, Vol. 15. 2023.

ISSN 1984-6576.

E-202309

desses textos, o leitor poderá conhecer outras realidades, refletir sobre as atitudes dos personagens, ao mesmo tempo que se diverte e sente prazer. Defendemos que a obra literária seja explorada em toda sua potencialidade e não apenas como pretexto para o ensino de conteúdos curriculares.

Diante disso, enquanto mediador e leitor mais experiente, o professor precisa conhecer os conceitos básicos que fundamentam o trabalho de formação de leitores, as metodologias de ensino de literatura e os acervos literários (COSTA, 2007). Anjos e Vieira (2015, p. 319) contribuem para essa discussão, afirmando que “a formação de professores é um componente importante no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento do trabalho com a literatura infantil na sala de aula”.

Porém, existem temáticas que são marginalizadas no âmbito escolar e também na formação docente, como a cultura negra. Marchi (2016, p. 15) afirma que “contribuir para a formação de professores, ainda mais em tema tão polêmico, torna-se de extrema relevância social, dado que não é mais possível a escola furtar-se a tal discussão”. Dessa forma, evidenciamos a necessidade de se pensar sobre esse assunto, uma vez que ele está em nossas vidas e no currículo escolar por força de lei.

A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e modifica a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira, além da indígena. Esse direcionamento da legislação brasileira aponta para a necessidade de professores com formação adequada para trabalhar tais temáticas. A própria LDB defende a formação de qualidade desses profissionais, a fim de preservar uma educação digna para todos (BRASIL, 1996).

Além disso, nosso país é historicamente formado também pelas culturas negras. O legado da afrodescendência está em nossos hábitos, em nossa culinária, em nossas crenças, em nossos pressupostos morais e em tantos outros espaços de nossas vidas. Muitas vezes, esse legado é diluído em outros elementos que também constroem a identidade do Brasil e do seu povo, passando imperceptível a um olhar menos atento à construção histórica de nossa sociedade (RIBEIRO, 1995). Assim, é necessário que esses elementos culturais sejam valorizados e reconhecidos dentro e fora do espaço escolar.

A intercessão entre as temáticas “cultura negra” e “literatura” nos leva até a Literatura Infantil Negra (LIN), que são os textos literários que se destinam à infância e que apresentam aspectos da história e cultura negra (CAMPOS, 2016). Essa literatura traz à tona um importante elemento da nossa sociedade e das discussões no âmbito escolar: as questões étnicas e raciais. Entretanto, para a prática adequada com a LIN, os professores devem ter acesso à formação que aborde, também, as sutilezas que a literatura e a cultura negra apresentam em sua essência.

Com isso, este artigo busca descrever uma experiência de formação continuada para docentes sobre a prática com a Literatura Infantil Negra, a fim de refletir sobre a relevância de momentos formativos com a temática para o ambiente escolar. A formação continuada, em formato de minicurso, foi oferecida a um grupo de professoras por meio de um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), chamado Trilhas Potiguares.

2 Literatura Infantil Negra na sala de aula

Quando pensamos no contexto de sala de aula, precisamos levar em consideração os diferentes fatores que podem colaborar para a formação do aluno, como o material didático, a estrutura física do espaço e as metodologias adotadas pelo docente. Dentre esses elementos, destacamos o ensino da literatura, que transcende as funções pedagógicas do processo de escolarização e contribui na formação do cidadão para o mundo.

A literatura educa, “mas essa educação tem um caráter formativo que não se presta ao domínio escolarizado de pontos, deveres e notas” (AMARILHA, 2001, p. 49). Ou seja, o texto literário não se limita a conteúdos curriculares, mas, para além disso, desenvolve a sensibilidade do sujeito e o humaniza. Então, quando a literatura é utilizada apenas para ensinar um conteúdo curricular específico, sua potencialidade é diminuída.

Para Amarilha (2001), a pedagogização do texto literário coloca em xeque as contribuições da literatura para o espaço escolar e para a formação do sujeito, reduzindo a obra literária a fins didáticos que fogem à apreciação da produção artística e dos elementos estéticos presentes na obra. É necessário, então, um olhar atento para a linha tênue que existe

entre o ensino da literatura e a sua pedagogização, de modo a garantir a exploração do texto literário e o êxito no ensino da literatura.

É importante pontuar que o acesso ao texto literário é uma necessidade do sujeito e um direito humano inerente à sua existência (CANDIDO, 2004). Assim, a busca pela garantia de uma prática exitosa com a literatura é um ponto fulcral para o ambiente escolar, uma vez que não se fala apenas das habilidades de leitura e de escrita, do ensino da gramática ou das estruturas textuais, pois se considera que sua proposta transcende isso. Candido (2004, p. 186) postula que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, [...] ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”.

Dessa forma, precisamos entender a literatura como um fenômeno de civilização, social e artístico (CANDIDO, 2006), que envolve o sujeito de diferentes formas, sempre dialogando, representando ou interpretando seu contexto histórico e social. A produção literária apresenta características que potencializam o texto e lhe conferem o status de literatura.

Para Platão e Fiorin (2011), o texto literário é uma obra de ficção. Nele há a presença da linguagem conotativa, de metáforas, da plurissignificação, ou seja, há um forte investimento no plano de expressão, de modo que a forma como se diz é tão importante quanto o que se diz. Devido a isso, a literatura tem uma função estética e, ao ler um texto literário, o leitor pode viver situações em diversos contextos sem correr riscos e sem ser julgado.

Enquanto fenômeno, “[...] a literatura será entendida como aquela que se relaciona direta e exclusivamente com a arte da palavra, com a estética e com o imaginário” (COSTA, 2007, p. 16). Para além disso, o texto literário sempre está ligado à realidade, pois, de alguma forma, ela é reflexo do que vivemos, considerando sua função social e civilizatória que humaniza o sujeito. Sobre isso, Costa (2007, p. 43) afirma que “a literatura trata, de forma inventada, do real, sem deixar de estar ligada com ele”.

Mas, então, o que é literatura infantil? Costa (2007, p. 16) a define como “[...] objeto cultural, são histórias ou poemas que, ao longo dos séculos, cativam e seduzem as crianças. Alguns livros nem foram escritos para elas, mas passaram a ser considerados literatura infantil”. A literatura infantil é aquela que seduz a criança, salvando a qualidade do texto e preservando o status de literatura.

Ao falarmos da literatura infantil, devemos levar em consideração a Literatura Infantil Negra, que evidencia e valoriza a cultura negra por meio do texto e das ilustrações. É necessário compreender que a cultura negra, apesar de não ser hegemônica no Brasil e, por muitas vezes, marginalizada, faz parte de nossa história e de nossa sociedade enquanto povo. Além disso, é necessário destacar sua importância para a formação da identidade de nossa nação. Entendemos, então, que:

A cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população (GOMES, 2003, p. 77).

Nesse sentido, é necessário que haja a valorização das identidades considerando a diversidade cultural. Sobre esses elementos, Gomes (2005, p. 43) nos adverte que “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiras”. Dessa forma, é importante que os professores tenham formação sobre essas temáticas, que são, muitas vezes, marginalizadas no ambiente educacional (NÓVOA, 1997).

A cultura e a identidade negra podem ser vistas, lidas e ouvidas nos textos literários, garantindo a democratização da literatura e a possibilidade de reconhecimento da diversidade nos escritos literários. Quando se fala desses textos, há divergências sobre o uso do termo (CUTI, 2010), uma vez que alguns teóricos utilizam de outros conceitos, como “afro-brasileira” ou “africana”. Cuti (2010) faz uso do termo “Literatura negro-brasileira”, evidenciando a presença da cultura negra no contexto do país.

Porém, em nosso trabalho, adotaremos o termo Literatura Infantil Negra (LIN), com base na concepção de Campos (2016, p. 55), que define a literatura infantil como “[...] o conjunto de obras literárias produzidas para a infância que representa como tema central aspectos das histórias e das culturas dos povos negros, seja na diáspora ou no continente africano”. Nesse sentido, o trabalho com o texto destinado à infância que representa a cultura negra, tanto no contexto brasileiro quanto no africano, remete às nossas origens históricas.

Pensando no processo de construção da identidade negra na criança em contato com essa literatura, a LIN, então, se apresenta como um novo prisma, de onde a criança pode (se) enxergar e (se) reconhecer, considerando aspectos que, historicamente, foram silenciados em nossa sociedade. Afinal, como demonstra Freitas (2014, p. 72), é preciso “considerar as relações coloniais de poder – econômicas, étnico-raciais, epistêmicas, internacionais, entre outras – que permeiam não só o currículo como a sociedade brasileira”.

Essas relações de poder que acontecem em nossa sociedade e repercutem no currículo escolar precisam ser questionadas e debatidas, a fim de romper com o *status quo* que se presentifica na sociedade atual. É necessário, então, pensarmos na literatura infantil enquanto objeto cultural, mas também enquanto parte do currículo escolar e fenômeno social. Como afirma Freitas (2014, p. 66), “[...] pode-se dizer tanto que a literatura infantil faz parte de um currículo, como se preconiza nos documentos oficiais e escolares [...]”.

Sendo assim, quando tratamos de LIN, estamos falando também de um conflito cultural presente no currículo escolar e no processo de construção da identidade da criança, considerando que, por vezes, uma cultura é supervalorizada em detrimento da outra. Para isso, é necessário que a cultura negra seja ressignificada e valorizada no contexto educacional.

Nesse sentido, um caminho viável para a escola e seus profissionais é o trabalho com a LIN, buscando explorar todas as potencialidades do texto literário enquanto arte da palavra e também as possibilidades para a discussão da temática étnico-racial. Com isso, é importante considerar a elaboração de espaços de formação que atendam a essas demandas, considerando uma sociedade em desenvolvimento e que é demarcada pela diferença em seu duplo sentido, ora como qualidade e que promove aprendizagem, ora como desvantagem, que evidencia a desigualdade social.

3 O caminho do estudo

Levando em consideração essa discussão e buscando alcançar os objetivos traçados, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa (STAKE, 2011). Na pesquisa qualitativa, as premissas básicas são os fenômenos humanos integrados às dimensões sociais, ou seja, a investigação qualitativa se preocupa com as relações estabelecidas entre os pares, no intuito de compreender o processo de construção dessas interações e suas transposições para a

sociedade. De acordo com Stake (2011), a pesquisa qualitativa se preocupa com a ação humana, com o fazer diário em nossa sociedade e com a possibilidade de sistematizar tais elementos, a fim de entender a própria sociedade.

Nesse sentido, o presente estudo se caracteriza pela investigação das relações estabelecidas em um contexto de formação continuada para professores. O trabalho aqui proposto se constitui como uma pesquisa de intervenção pedagógica. Nossa intervenção se refere à realização de um minicurso de extensão ministrado no município de São João do Sabugi – RN, intitulado “Literatura Infantil Negra na Escola”.

A cidade está localizada na região do Seridó do estado do Rio Grande do Norte e tem uma população estimada em 6.193 habitantes (IBGE, 2018). Desses, de acordo com o censo escolar de 2018, 1.276 habitantes estão matriculados na educação básica, sendo 255 na Educação infantil e 433 nos anos iniciais do Ensino Fundamental (INEP, 2019). Com isso, podemos ter um panorama geral do local em que realizamos a investigação e entender que as participantes de nossa experiência residem e atuam em um município pequeno no interior do estado. Também é possível vislumbrar a demanda educacional da cidade, considerando o público-alvo atendido que foram professores graduados em pedagogia, atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A execução do minicurso foi viabilizada pelo programa de extensão Trilhas Potiguares, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que tem como lógica de funcionamento levar estudantes e servidores da instituição para municípios do interior do estado, a fim de realizar ações que colaborem com o cotidiano da cidade e possam responder às demandas sociais dos seus cidadãos. Participamos do projeto como alunos da pós-graduação em Educação, o que nos possibilitou desenvolver o minicurso com os docentes da referida cidade.

3.1 O LINE e suas participantes

O minicurso “Literatura Infantil Negra na Escola” (LINE) foi realizado no período de 1 a 4 de julho de 2019, contabilizando 20 horas de carga horária. Aconteceu no turno noturno, considerando a disponibilidade do público-alvo do curso, que são profissionais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), incluindo-se

professores, bibliotecários, mediadores de leitura e gestores. Como esses profissionais, geralmente, atuam nos turnos matutino e vespertino, resolvemos trabalhar em um horário que viabilizasse o maior número de participantes no curso, razão pela qual oferecemos o minicurso à noite.

Pensando em aproximar a Literatura Infantil Negra da sala de aula, buscamos trabalhar conteúdos que promovessem uma prática literária exitosa. Dessa forma, dialogamos sobre as características da literatura, o projeto gráfico do livro de literatura infantil, características da cultura negra e metodologias que poderiam ser empregadas para o ensino da literatura, conforme apresentado na ementa do curso:

Características do texto literário; projeto gráfico do livro de literatura infantil; literatura para a sala de aula; relações étnico-raciais e sociedade; preconceito e racismo; movimento negro e negritude em nossa cultura; o livro de literatura de infantil negra. Metodologia de leitura e ensino de literatura, andaimagem e letramento literário.

Quanto aos objetivos do minicurso, com base na ementa proposta, nas possibilidades metodológicas e pensando na contribuição para o projeto Trilhas Potiguares, propomos os seguintes objetivos para o momento formativo:

- Conhecer as partes que compõem o livro de literatura infantil.
- Discutir a respeito de literatura infantil e suas potencialidades para sala de aula.
- Entender a relevância de discutir negritude em sala de aula.
- Reconhecer e entender a imagem do negro no livro de literatura infantil e em nossa sociedade.
- Conhecer metodologias de trabalho com a literatura infantil.
- Elaborar propostas pedagógicas com livros de Literatura Infantil Negra para os alunos.
- Ampliar o repertório literário, sobretudo no que diz respeito ao livro de Literatura Infantil Negra.

Para desenvolver os conteúdos propostos, o minicurso foi dividido em três etapas, buscando construir a definição de Literatura Infantil Negra e refletir sobre a prática com essa temática em sala de aula:

- Na primeira etapa, trabalhamos com o conceito de literatura e de literatura infantil, dialogando com autores como Amarilha (2001), Costa (2007), Fiorin e Savioli (2011) e Candido (2006). Para essa etapa foram destinadas cinco horas-aula.
- Na segunda etapa, pensando em trabalhar a compreensão de cultura com ênfase na cultura negra para chegar até a definição de Literatura Infantil Negra, trouxemos os estudos de Gomes (2003, 2005, 2012), além da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que obriga o estudo sobre a história e a cultura afro-brasileira na educação básica (BRASIL, 2008). Pensando no diálogo entre as duas temáticas e buscando a definição de Literatura Infantil Negra, nos apoiamos no estudo de Campos (2016). Destinamos cinco horas-aula para essa etapa.
- Na terceira etapa, apoiamo-nos em Cosson (2006) para discutir letramento literário, metodologia de ensino de literatura; e em Graves e Graves (1995) para apresentar a andaimagem, metodologia de ensino da leitura. Levamos 10 horas-aula nessa etapa.

As duas primeiras etapas aconteceram no primeiro e segundo dia do minicurso, seguindo a mesma estrutura metodológica: leitura e discussão de um livro de Literatura Infantil Negra; o debate teórico sobre a temática do dia a partir das contribuições dos autores selecionados; o retorno ao livro de LIN para contrapor a discussão teórica à discussão literária. No primeiro dia, foi lido *O casamento da princesa*, de Celso Sisto, utilizando a metodologia de andaimagem; no segundo dia, foi lido *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos, utilizando as etapas do letramento literário.

A última etapa, que aconteceu no terceiro dia, foi dividida em dois momentos. No primeiro, foram explicadas as metodologias de andaimagem e letramento literário, utilizando a leitura dos livros anteriores como exemplos da prática. No segundo, as professoras foram orientadas a escolher um livro de Literatura Infantil Negra e uma das metodologias apresentadas no curso para planejar uma aula de leitura de literatura. Para essa atividade, foi disponibilizado um acervo com 15 obras representativas da Literatura Infantil Negra.

Além dessas obras, as professoras trouxeram livros de LIN que estavam guardados em suas salas de aula ou nas bibliotecas das escolas em que trabalhavam, ampliando o repertório literário de todas e as possibilidades de atividades para o planejamento. Tal ação espontânea por parte das professoras representou, para o docente do curso, um despertar da atenção para essas obras que, por muitas vezes, são colocadas em segundo plano e arquivadas em estantes inalcançáveis pelas crianças.

As professoras realizaram o planejamento em dupla, escolhendo a sala de aula de uma delas para pensar as atividades propostas. Para isso, foi disponibilizado um roteiro de planejamento elaborado previamente, o qual as docentes poderiam seguir.

O roteiro de planejamento foi composto pelas seguintes partes: 1) Identificação: identificação dos nomes das docentes e a turma à qual se destinou o planejamento; 2) Escolha do livro: apresentação do título, autor e ilustrador da obra escolhida, bem como os critérios que utilizaram para a seleção; 3) Planejamento da atividade: descrição dos objetivos da aula, a metodologia escolhida (letramento literário ou andaimagem), a razão da escolha e os procedimentos metodológicos selecionados para a leitura do livro. Os planejamentos elaborados pelas professoras serão retomados na próxima seção.

Ainda na última etapa, no quarto dia, as professoras finalizaram seu planejamento e socializaram as obras escolhidas e as atividades propostas. Por fim, no último momento do LINE, foi realizada uma roda de conversa de avaliação do minicurso na qual as professoras discutiam os pontos fortes e fracos da proposta, os principais ganhos e quais seriam as necessidades de aperfeiçoamento do minicurso para outras experiências. Todas as aulas aconteceram na sala de vídeo da escola municipal de ensino fundamental da cidade.

No total, 15 professoras se inscreveram no LINE, porém apenas 11 concluíram o minicurso. Foram elaborados cinco planejamentos em dupla e um individual, totalizando 6 propostas. Todas as professoras se identificam como mulheres e atuam pelo menos um turno na rede pública de ensino de São João do Sabugi. O quadro a seguir apresenta o perfil das professoras que participaram do LINE:

Quadro 1 – Perfil das participantes do minicurso

Sujeito ¹	Pós-graduação	Ocupação	Experiência
Cabo Verde	Ensino infantil e fundamental	Professora	32 anos
Nigéria	Fundamentos epistemológicos do ensino infantil e fundamental	Professora	30 anos
Congo	-	Professora	21 anos
Zâmbia	Docência na educação infantil	Professora	15 anos
Moçambique	Especialização em psicopedagogia Mestranda em educação	Coordenadora e professora	11 anos
Guiné-Bissau	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Professora e gestora	21 anos
Costa do Marfim	Educação infantil, Neuropedagogia, Supervisão e Orientação escolar	Professora e apoio pedagógico	18 anos
Etiópia	Ensino infantil e fundamental	Professora	21 anos
Camarões	Epistemologia do ensino infantil e fundamental	Professora	21 anos
Malawi	Psicopedagogia clínica e educação especial	Professora	5 anos
Tanzânia	Psicopedagogia	Coordenadora	21 anos

Fonte: Elaborado pelos autores.

A média de atuação profissional das professoras participantes do minicurso é de 19 anos, sendo a menos experiente com 5 anos de exercício e a mais experiente com 32 anos de atuação docente. Assim, podemos destacar que todas as envolvidas nas propostas de ensino possuem um vasto cabedal de experiência profissional no âmbito escolar. Todas as docentes possuem graduação em Pedagogia. Moçambique e Camarões possuem uma segunda graduação, em Geografia.

Também destacamos que, com exceção de uma, as professoras possuem pós-graduação em nível de especialização em diferentes áreas, porém com destaque nas temáticas voltadas à infância e à psicopedagogia. É importante ressaltar que uma das professoras está fazendo Mestrado em Educação. Com isso, podemos inferir que há participação das docentes em formação continuada durante os anos em que atuam como profissionais no município.

Destacamos que algumas docentes, além de atuarem como professoras, também estão atuando como coordenadoras, supervisoras e no trabalho do atendimento educacional especializado. Ou seja, essas profissionais têm uma dupla jornada de trabalho.

¹ Por questões éticas, os nomes das professoras foram substituídos por nomes de países do continente africano. Assim, aparecerão referências aos nomes delas durante todo o artigo, bem como a seus planejamentos.

Evidenciamos que a opção de trabalhar com essas mulheres parte da compreensão de que são multiplicadoras das discussões feitas no minicurso. Dessa forma, acreditamos na possibilidade dessas docentes expandirem os diálogos sobre LIN para além do momento formativo, reverberando nas salas de aula, no compartilhamento dos conhecimentos em rodas pedagógicas de discussão ou planejamento com outros professores, por exemplo.

4 Do LINE à sala de aula: perspectivas de práticas

O primeiro passo no planejamento de uma atividade com um livro de literatura infantil é a escolha da obra, levando em consideração o público-alvo, o contexto da atividade e a qualidade da própria obra literária. Dessa forma, foi solicitado que as docentes se organizassem em duplas, selecionassem um livro e apresentassem o motivo para a escolha no planejamento. As obras escolhidas podem ser vistas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Obras escolhidas pelas professoras

Professoras	Livro	Autor	Turma
Moçambique e Costa do Marfim	<i>Bruna e a galinha d'Angola</i>	Gercilga de Almeida	Nível IV
Tanzânia e Camarões	<i>Anansi, o velho sábio</i>	Kaliki	4º ano
Zâmbia²	<i>As tranças de Bintou</i>	Sylviane A. Diduf	Nível IV
Congo e Malawi	<i>Os reizinhos de Congo</i>	Edimilson de Almeida Pereira	Nível II
Nigéria e Cabo Verde	<i>A rainha da bateria</i>	Martinho da Vila	3ª ano
Etiópia e Guiné-Bissau	<i>As doze princesas dançarinas</i>	Rachel Isadora (Adaptação)	3ª ano

Fonte: Elaborado pelos autores.

Destacamos alguns elementos importantes nessa etapa inicial do planejamento. O primeiro ponto é que as professoras destinaram suas propostas pedagógicas para turmas da educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, o que evidencia o leque de possibilidades de trabalho com a LIN dentro da sala de aula. O segundo ponto se refere à importância de se ter um vasto repertório literário, tendo em vista que é a partir desse repertório

² A professora Zâmbia optou por desenvolver a atividade individualmente.

que o docente poderá propor leituras para seus alunos. Costa (2007, p. 41) defende a necessidade de o professor ter “conhecimento de um acervo literário representativo”. Nesse sentido, podemos compreender que o LINE contribuiu para a prática pedagógica das professoras com o livro de Literatura Infantil Negra ampliando o repertório literário dentro da temática proposta. As cursistas tiveram acesso aos livros lidos nas aulas do minicurso, ao acervo disponibilizado para realizarem os planejamentos e aos demais trazidos por elas mesmas.

Para Costa (2007, p. 42), é imprescindível que o professor tenha “[...] o conhecimento do conjunto literário destinado às crianças, considerando-se sua trajetória histórica, assim como os autores atuais, nacionais e estrangeiros”. Dessa forma, quando o professor conhece livros que respondam às expectativas do seu alunado, e não apenas aqueles que estão em um “senso comum pedagógico”, ele possibilita o acesso ao mundo literário. Compreendemos a necessidade de que a prática pedagógica nos anos iniciais da escolarização da criança transcenda o “cânone literário infantil”, que se baseia, especialmente, nos contos de fadas europeus, tais como os produzidos pelos Irmãos Grimm ou Charles Perrault. É preciso haver representatividade também na literatura infantil, permitindo que, desde o início da escolarização, as crianças tenham contato com a diversidade por meio do texto literário.

Para a seleção de uma obra de literatura infantil, Cademartori (2010) apresenta alguns critérios que devem ser levados em consideração. O primeiro desses é a qualidade do texto verbal, pois, segundo a autora, muitos livros intitulados de literatura não o são, e têm apenas o objetivo de ensinar uma moral ou um conteúdo específico. Assim, ao escolher o livro, o docente deve se atentar para que tipo de texto está selecionando e que leitor quer formar. Dessa forma, pode verificar se na obra há investimentos no plano da expressão e na linguagem, tais como a plurissignificação, a linguagem conotativa, a presença de metáforas, e se o texto provoca o leitor, conforme as características do texto literário defendidas por Platão e Fiorin (2011).

O segundo critério destacado por Cademartori (2010) é se o projeto gráfico do livro e as ilustrações colaboram para a leitura da obra. Quando se fala em livro de literatura para crianças, as linguagens visuais e plásticas têm lugar definido e vão além de um ornamento, colaborando com o texto verbal e construindo o sentido da obra. Sabendo disso, o docente deve também se atentar para essas linguagens na seleção de uma obra.

Diante desses critérios de seleção apontados por Cademartori (2010), é válido indicar que algumas das obras selecionadas pelas professoras fazem parte de acervos disponibilizados para as instituições de ensino públicas da educação básica por meio do fomento do governo

federal, como, por exemplo, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), tais como *Bruna e a galinha d'Angola*, *As doze princesas dançarinas* e *As tranças de Bintou*. A participação nesses programas nos leva a compreender que as obras passaram por um crivo de seleção e, conseqüentemente, podem apresentar qualidades estéticas, plásticas e literárias. *Anansi, o velho sábio* e *Reizinhos de Congo* não participaram de programas nacionais de incentivo à leitura de literatura, mas apresentam qualidades literárias defendidas por Platão e Fiorin (2011).

Entretanto, nem todas as obras selecionadas pelas docentes apresentam as características literárias apontadas pelos referidos autores, como, por exemplo, *A rainha de bateria*. A obra de Martinho da Vila possui um objetivo explícito: discutir os preconceitos que permeiam a figura de uma rainha de bateria, do carnaval e da cultura negra. O texto não faz uso de metáforas e não permite a construção de várias significações.

Costa (2007, p. 42) postula que o professor precisa ter “[...] o domínio de critérios de julgamento estético, que permitam a seleção de obras de valor”. Sendo assim, o pedagogo, um dos primeiros mediadores da leitura de literatura com quem a criança terá contato, precisa possuir formação adequada que responda a essa necessidade, garantindo o acesso desses leitores mirins às obras de qualidade. Defendemos que o professor pedagogo tenha contato com discussões desse cunho e com textos literários de qualidade, seja na formação inicial e/ou na continuada.

Quanto aos critérios elencados para a escolha da obra literária, com exceção de Moçambique e Costa do Marfim, as demais professoras apresentaram apenas dois: o título interessante e a capa chamativa que, segundo elas, prende a atenção do leitor. Os dois critérios são pertinentes, mas não levam em consideração o conjunto da obra. Para além da capa e do título deve ser considerado, por exemplo, as demandas e expectativas de um grupo específico. Graves e Graves (1995), quando discorrem sobre o planejamento de uma leitura, afirmam que o educador deve estar atento à seleção de um texto de qualidade, a quem a leitura é destinada e ao espaço pedagógico no qual a atividade será realizada. Sendo assim, quando escolhemos um texto literário para trabalharmos em sala de aula, devemos partir de critérios claros de escolha para essa obra.

Moçambique e Costa do Marfim, ao escolherem a obra utilizada, apresentaram como critério de escolha a pertinência da dedicatória do livro, em que consta uma homenagem às raízes negras do país, que corresponde à discussão feita no minicurso. A proposta de pensar a

pertinência da obra com a temática é interessante, além de se voltar para um elemento do livro que, muitas vezes, passa despercebido por um olhar desatento.

Contudo, evidenciamos a necessidade de se pensar em critérios que vão além dos paratextos do livro, buscando materiais significativos para o aluno que participará da leitura e se atentando para as características literárias e as ilustrações presentes na obra. Além disso, há a necessidade de que as professoras tenham cada vez mais contato com a Literatura Infantil Negra, a fim de conhecer o acervo e ter diferentes possibilidades para suas práticas pedagógicas.

Ressaltamos que é de crucial importância que o docente leve em consideração os critérios apresentados por Cademartori (2010), o texto verbal e a linguagem visual e plástica da obra. Ademais, é preciso conhecer o texto para se certificar que ele apresenta plurissignificação, conotação, investimentos no plano de expressão, entre outras características defendidas por Platão e Fiorin (2011).

Foi possível notar que as docentes, mesmo apresentando critérios pertinentes para a escola, não levaram em consideração outros critérios importantes, tais como os aspectos literários do texto, o público-alvo da leitura e a qualidade gráfica da obra.

4.1 As propostas pedagógicas com o livro de LIN

Durante o curso LINE, foram apresentadas duas metodologias de trabalho que poderiam ser aplicadas nas aulas que envolvessem as práticas com a literatura infantil: andaimagem, discutida por Graves e Graves (1995), e o letramento literário, proposto por Cosson (2006).

Para Graves e Graves (1995, p. 1), a andaimagem se constitui como “uma série de atividades especificamente desenhada para assistir um grupo particular de estudantes a ler com sucesso, entender, apreender, e apreciar uma seleção particular de textos”. Nesse sentido, a andaimagem se constitui como uma metodologia de trabalho com a leitura que visa, acima de tudo, o êxito do aluno, trabalhando com compreensões vigotskianas sobre aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, a metodologia baseia-se no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski (2007, p. 52), que se constitui como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de

problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Andaimagem é o “[...] processo que permite ao aprendiz resolver um problema, ou a atingir uma meta que poderia estar além de seus esforços não assistidos” (GRAVES; GRAVES, 1995, p. 2). Essa assistência se materializa na mediação pedagógica do professor durante o processo. Assim, se constitui a ideia de andaimes, em que só se poderá chegar a um nível mais alto de aprendizagem quando se consolida seu antecessor.

É dividida nas etapas de planejamento, em que o professor precisa considerar o texto, o alunado, os suportes; e da execução, que é subdividida em: i) Pré-leitura: primeiro contato do alunado com a obra, por meio da qual se exploram os elementos externos ao texto, como capa, autor, ilustrador, e momento em que são levantadas hipóteses sobre o enredo. O principal objetivo dessa etapa é preparar e motivar o leitor para a leitura; ii) Leitura: esse momento pode ser realizado de diversas formas, como leitura em voz alta, silenciosa, coletiva, individual, com diferentes suportes como o próprio livro e suas ilustrações, ou outros elementos, como fantoches ou objetos; e iii) Pós-leitura: é o momento de retomar as hipóteses e consolidar a aprendizagem daquela leitura.

A metodologia de andaimagem não foi necessariamente pensada para o trabalho com a literatura, mas sim para a prática de leitura em sala de aula, entretanto ela pode ser empregada no contexto do trabalho com o texto literário. É importante considerar as diversas contribuições que a metodologia pode trazer para a sala de aula nesse contexto.

A outra metodologia apresentada foi o letramento literário. Para Cosson (2006, p. 17), essa proposta de trabalho busca “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Essa segunda metodologia apoia-se no conceito de letramento, que se constitui como “[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 72). Ou seja, uma vez que o letramento parte das práticas sociais com a língua escrita, letramento literário baseia-se em pensar no texto literário a partir das relações sociais estabelecidas, mais uma vez retomando a ideia de literatura como fenômeno social de Candido (2004).

O letramento literário é dividido em quatro etapas: i) a motivação: consiste basicamente no despertar do aluno para o texto literário; ii) a introdução: apresentação das

informações iniciais sobre o texto, a apresentação da obra e do autor, a preparação para a leitura; iii) a leitura: momento em que o professor acompanha e media o contato com o texto literário, auxiliando o aluno em suas dificuldades; iv) a interpretação: reflexões finais sobre a obra e a concretização na construção dos sentidos nela exposta.

A metodologia do letramento literário, diferente da andaimagem, foi pensada especificamente para o trabalho com a literatura em sala de aula. Souza e Cosson (2011, p. 102) nos dizem que “[...] o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar”.

Para Costa (2007, p. 42), é necessário que o professor conheça a “[...] manipulação de técnica e métodos de ensino que socorram e auxiliem o mestre no processo de incremento e estímulo à leitura”. Nesse sentido, o LINE contribuiu para a prática docente das professoras que participaram do minicurso, possibilitando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas com o livro de literatura infantil.

Na atividade do planejamento, foi proposto que as professoras escolhessem uma das metodologias apresentadas. Duas docentes optaram por trabalhar com andaimagem e quatro com o letramento literário.

Zâmbia, planejando para a Educação Infantil, nível IV, na pré-leitura propôs a leitura da capa do livro, explorando seus elementos como ilustração e título. Na leitura, propôs que fosse feita em voz alta e em várias sessões durante uma semana; na pós-leitura, a professora sugeriu uma discussão com a turma sobre diversidade.

Podemos perceber que a professora baseou sua prática apenas no livro escolhido, não trouxe elementos externos para a discussão, como informações da cultura ou sobre os autores. Além disso, todo o trabalho proposto pela professora tem como base a oralidade, a discussão em torno do livro. Acreditamos ser viável a promoção de atividades com materiais concretos que poderiam auxiliar no processo de reflexão das crianças, dadas suas faixas etárias.

Zâmbia apresentou o seguinte objetivo em seu planejamento: “diferenciar os estilos de cabelo e suas particularidades” (planejamento de Zâmbia). Fica claro que a professora relacionou sua proposta exclusivamente a um elemento presente na obra literária e que o objetivo é pertinente, considerando o texto escolhido. Porém, era possível ir além, trabalhando também outros aspectos literários do texto, considerando, por exemplo, o que o cabelo simboliza na obra literária e as discussões identitárias na comunidade negra. Para essa discussão

era possível a inclusão de outros materiais, tais como vídeos, imagens, outros livros para ampliar o conhecimento das crianças sobre os povos negros.

A professora elucida essas contribuições quando diz que durante a discussão que aconteceu na pós-leitura trabalharia a “aceitação pessoal, idade, modo de vida, a importância da cultura negra, natureza e muitos outros” (planejamento de Zâmbia). Com isso, destacamos que o planejamento da professora trouxe as discussões feitas durante o LINE. Acreditamos que era possível ter expandido, explorando com mais densidade aspectos simbólicos da obra literária e como esses elementos poderiam reverberar na formação identitária da criança. Essas discussões são importantes, sobretudo durante a faixa etária de crianças do nível IV da educação infantil, considerando a formação da autopercepção do sujeito, a construção positiva da própria identidade e a valorização da diversidade cultural. Gomes (2003), postula sobre a necessidade de fomentar uma identidade negra positiva, que valoriza a cultura afro-brasileira em seus mais diferentes aspectos. Esse processo pode começar na mais tenra idade.

Etiópia e Guiné-Bissau, que também trabalharam com andaimagem, planejaram uma aula para o 3º ano do ensino fundamental. Assim como Zâmbia, elas exploraram a capa da obra e optaram pela leitura em voz alta, porém apenas em um dia e uma discussão ao final da leitura. A proposta apresentada segue o que a metodologia de andaimagem prevê, considerando a pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Os objetivos apresentados por Etiópia e Guiné-Bissau apontam que elas pretendiam “motivar e incentivar na criança o gosto pela leitura, observando os elementos fundamentais do seu cotidiano” (planejamento de Etiópia e Guiné-Bissau). É notória a centralidade na leitura no objetivo proposto e a relação da obra com o dia a dia do alunado, dando significado ao que foi lido. Podemos inferir (devido ao contexto do curso) que, com esse objetivo, as professoras entendem a importância da valorização dos elementos da cultura negra no cotidiano da criança, quando os apontam como “fundamentais” e entendem a leitura de literatura como uma possibilidade de empoderamento dessa cultura. Assim, podemos ver a literatura não como algo estático, mas como um fenômeno que se faz presente em nosso cotidiano.

Uma sugestão para ampliar as reflexões das crianças era que, durante a mediação, as docentes explorassem a ideia do que é ser uma princesa, promovendo um debate que colocasse em pauta essa ideia, fazendo uma comparação entre o que eles pensam e a representação de princesa presente na obra. É importante que as discussões sobre a literatura tenham como ponto de partida perguntas que provoquem o leitor a refletir ou pensar criticamente sobre a obra,

fugindo de respostas óbvias que se resumem em “sim” ou “não”. A proposta apresentada por Etiópia e Guiné-Bissau tem potencial no que diz respeito a provocar o aluno, entretanto esse potencial só poderia ser confirmado no desenvolvimento da prática, o que foge das possibilidades metodológicas deste estudo.

Congo e Malauí, que trabalharam com letramento literário pensando em uma turma da educação infantil de nível II, apontaram como objetivo “conhecer a história e suas tradições da cultura negra” (planejamento de Congo e Malauí). Podemos perceber que as professoras trabalharam a perspectiva de aproximar a literatura da cultura negra. Para isso, elas propuseram, durante a motivação, reflexões sobre o que é um rei; e durante a introdução visaram explicar o que é o Congo.

As docentes escolheram realizar a leitura em voz alta. Pensando na idade das crianças, que têm em média três anos, é necessário refletir se o texto é adequado a essa faixa etária, uma vez que a obra escolhida é rica em metáforas, dependendo da capacidade de abstração do leitor para o desenvolvimento da interpretação, além de ser um livro com textos longos e poucas ilustrações. Com isso, seria importante pensar a obra que atenda à faixa etária das crianças.

Na atividade de interpretação, as professoras propuseram um momento com massinha de modelar, o que pode auxiliar nas reflexões sobre o texto, desde que a atividade faça referência à leitura. Para isso, as docentes podem orientar crianças a modelarem elementos presentes na história, considerando critérios preestabelecidos pelas professoras. No planejamento, não ficou claro como seria o desenvolvimento do momento na prática, porém.

Moçambique e Costa do Marfim, também utilizando do letramento literário e planejando para o nível IV da educação infantil, propuseram em seus objetivos “valorizar as vivências de cada criança no seu contexto familiar a partir de costumes e objetos presentes no seu cotidiano” (planejamento de Moçambique e Costa do Marfim). Observamos que as docentes se afastam da literatura e da cultura negra, como proposto pelo minicurso LINE.

Nas etapas, elas propõem explorar o projeto gráfico do livro na motivação, porém não descrevem como seria essa atividade. Além disso, as docentes planejam apresentar a obra na introdução, fazer a leitura em voz alta e trabalhar o reconto da obra por meio da oralidade na etapa de interpretação. Podemos ver que o objetivo proposto não dialoga com os procedimentos metodológicos que, por sua vez, não contemplam as potencialidades da literatura e não exploram aspectos da cultura negra.

Nigéria e Cabo Verde também optaram pelo letramento literário pensando no 3º ano do ensino fundamental. Notamos uma semelhança nos procedimentos metodológicos das duas duplas: na motivação, ambas apresentaram a obra; na introdução, discutiriam alguns elementos do texto, a leitura seria feita em voz alta e, por fim, provocaram uma discussão na interpretação.

Enquanto Tanzânia e Camarões tinham como objetivo “despertar o gosto pela leitura e compreender a mensagem” (planejamento de Tanzânia e Camarões), que poderia ser atendido pelos procedimentos metodológicos, Nigéria e Cabo Verde buscaram “fazer com que as crianças tenham gosto pela música e pela dança” (planejamento de Nigéria e Campo Verde), o que se distancia das discussões sobre literatura e cultura negra.

É necessário entender que toda proposta pedagógica, com ou sem o trabalho com a literatura, é passível de críticas de um olhar externo. Para além disso, é importante destacar a possibilidade de desenvolvimento e de debates sobre o ensino da Literatura Infantil Negra na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em espaços formativos como o LINE, considerando a pertinência e a importância de se trabalhar com essas obras nos primeiros anos da escolarização das crianças.

5 Reflexões finais

A Literatura Infantil Negra apresenta seu valor tanto para as discussões literárias quanto para os debates sobre cultura, empoderamento, diversidade e negritude. Assim, não se pode negar a potência que há na LIN para a sociedade e, sobretudo, para as salas de aula da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando que não só humaniza os alunos desse nível escolar, mas provoca relações identitárias a partir da representatividade.

No entanto, para explorar as potencialidades da Literatura Infantil Negra na sala de aula, é necessário que o professor participe de espaços de formação que promovam reflexões e práticas exitosas, garantindo o contato do aluno com essa literatura que, em muitos casos, é colocada em segundo plano. É necessário destacar que tanto o contato com a literatura quanto com a cultura negra é um direito do aluno e precisa ser levado em consideração pelos docentes.

Nesse sentido, o minicurso Literatura Infantil Negra na Escola buscou colaborar com a efetivação desse direito, promovendo um momento de formação com os docentes de um município do interior do RN. Durante o LINE, as professoras tiveram contato com concepções

teóricas, repertório literário de LIN e metodologias de trabalho com a literatura, assim buscando contribuir para as práticas que desenvolvem em suas respectivas salas de aula.

Compreendemos que o LINE trouxe contribuições para as práticas das professoras e o maior acesso à Literatura Infantil Negra nos anos iniciais da escolarização da criança. Entretanto, acreditamos que o minicurso foi apenas o início de um percurso que pode ser seguido nessas discussões. Ainda há muitos outros caminhos a se desbravar e muitas barreiras a serem superadas, por meio de momentos de formação, práticas exitosas, discussões teóricas, reflexões densas e diálogos que incentivem o trabalho voltado para a literatura e a diversidade, incluindo a cultura negra.

Referências

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes; Natal: EDUFRN, 2001.

ANJOS, A. M. T; VIEIRA, H. P. Formação docente e literatura infantil: contribuições para o desenvolvimento de leitores na educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente – SP, v. 26, n. 3, p. 303-322, set./dez. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei n. 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, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, 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, DF, 11 mar. 2008.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAMPOS. W. R. **Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental**. 329 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 3. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, M. M. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: IBPEX, 2007.

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

FREITAS, D. A. S. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte (MG)**: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais? 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, 2014.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 out. 2019.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: **Reading**. April, 1995. (Tradução de Marly Amarilha, para estudo exclusivo do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem/Programa de Pós-graduação em Educação – UFRN).

IBGE. **Cidades e estados**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>. Acesso em: 11 maio 2022.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 20/04/2020.

MARCHI, S. A. **Por um ensino de várias cores**: formação de professores à luz da história cultura afro-brasileira e africana. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PLATÃO, F. S; FIORIN, J. L. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2011.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido de Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOUZA, R. J; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: **Caderno de formação**: formação de professores didática dos conteúdos/Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 101-108.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. São Paulo: Penso, 2011.

VIGOTSKI, L. V. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.