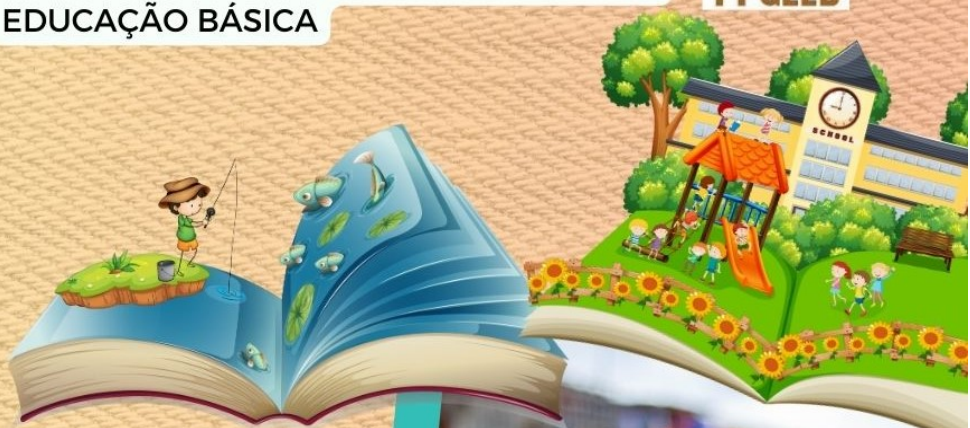
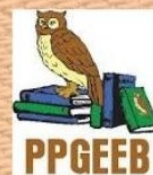




UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA



JOSELMA SANTOS VIANA

O LÚDICO DO LIVRO- BRINQUEDO E AS VIVÊNCIAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

*um estudo em dois espaços
educativos nos territórios
quilombolas de Igaruçú - MA e
Santa Rita do Vale - MA*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – PPGEEB

JOSELMA SANTOS VIANA

**O LÚDICO DO LIVRO-BRINQUEDO E AS VIVÊNCIAS LITERÁRIAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo em dois espaços educativos nos territórios
quilombolas de Igaruçu – MA e Santa Rita do Vale - MA**

SÃO LUÍS
2024

JOSELMA SANTOS VIANA

**O LÚDICO DO LIVRO-BRINQUEDO E AS VIVÊNCIAS LITERÁRIAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo em dois espaços educativos nos territórios
quilombolas de Igaruçu – MA e Santa Rita do Vale - MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão – PPGEED/UFMA como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Melo.

SÃO LUÍS

2024

Imagens da Capa

Crianças lendo; Crianças com livros. Disponíveis em:
https://www.canva.com/pt_br/
Designer: Mariceia Lima

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Santos Viana, Joselma.

O LÚDICO DO LIVRO-BRINQUEDO E AS VIVÊNCIAS LITERÁRIAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo em dois espaços educativos nos
territórios quilombolas de Igaruçu – MA e Santa Rita do Vale - MA /Joselma
Santos Viana. - 2024.
207 f.

Orientador(a): José Carlos de Melo.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de
Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão,
Universidade Federal do Maranhão,2024.

1. Educação Infantil. 2. Livro Brinquedo. 3 Lúdico. 4. Práticas Literárias. I.de
Melo, José Carlos. II.Título.

JOSELMA SANTOS VIANA

**O LÚDICO DO LIVRO-BRINQUEDO E AS VIVÊNCIAS LITERÁRIAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo em dois espaços educativos nos territórios
quilombolas de Igaruçu – MA e Santa Rita do Vale - MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão – PPGEED/UFMA como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Melo.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. **José Carlos de Melo** (Orientador)

Doutor em Educação – PPGEED/UFMA

Profa. Dra. **Rosyane de Moraes Martins Dutra** (1ª Examinadora)

Doutora em Educação – PPGEED/UFMA

Profa. Dra. **Kyldes Batista Vicente** (2ª Examinadora)

Doutora em Comunicação e Cultura Contemporânea – PPGLetras/UNITINS

Profa. Dra. **Thaís Andréa Carvalho de Figueirêdo Lopes** (Suplente Interno)

Doutora em Educação - PPGEED/UFMA

Profa. **Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro** (Suplente Externa)

Doutora em Educação – PPGEED/UFMA (Imperatriz)

À minha mãe Conceição, meu pai José Ribamar e irmãos Joselly, Júnior, Karliana e *in memoriam* às nossas avós Angelina Costa Viana (avó materna) e Maria Francisca Santos (avó paterna).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus pela minha vida e por até aqui ter me conduzido. À minha Mãe Maria Santíssima, por ser meu exemplo de escuta atenta, reflexão e ação ao chamado nas diferentes missões.

Agradeço à Conceição de Fátima e ao José Ribamar, estes anjos que o Senhor Deus nos concedeu enquanto pais, que tanto se dedicaram e se dedicam para a nossa realização pessoal e profissional. A eles, meu imenso amor e gratidão!

Aos meus irmãos Joselly de Fátima, José Ribamar Júnior e Karliana, por me escutarem e incentivarem na realização dos meus projetos. À Joselly, agradeço por ter sido a primeira graduada na família, aquela que abriu as portas. Obrigada pelos momentos de leitura/troca de livros e por me assessorar em diferentes momentos, nossa administradora. Ao Júnior agradeço pelas companhias nas horas de estudos e conserto de computadores (ainda bem que é da Tecnologia da Informação). Agradeço também à nossa bailarina Kaká, por ter me apresentado a dança, única atividade física que ainda consigo praticar. Falando em dança, agradeço às amigas Nara, Nádia, Cecília e Beth, pois com elas sempre foi possível falar dos estudos e também espairecer. Agradeço a parceria das amigas da Pedagogia: Graça, Flavia e Joana, e em especial às amigas assistentes sociais que também trilham pela área da educação: Quezia, Nilta, Roseline e Maelle (gratidão a sua irmã Mis-Silene também!) são verdadeiras inspirações.

Ao meu orientador, o Prof. Dr. José Carlos de Melo, por ser tão acessível, e comprometido; que eu consiga me espelhar na sua organização, dedicação e amor. Sou muito grata por fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância & Docência – GEPEID, do qual ele é coordenador.

Agradeço aos membros desta família chamada GEPEID, em especial aos amigos: Kátia (Mestre), Ione (Mestre) e o Otainam (Mestre) “ex-membro”, os quais me fizeram perceber que com muito estudo e dedicação esta conquista seria possível e a todos com os quais compartilho momentos de muitas aprendizagens: Agda (Graduada), Aline (Mestranda), Conceição (Mestranda), Cristiane (Graduada), Dania (Mestre), DeJane (Mestre), Francinete (Mestranda), Gisele (Mestranda), Giullia (Mestre), Josy (Mestre), Luíza (Mestre), Magali (Mestre), Nelcir (Mestre), Rita (Mestre), Sérgio (Mestrando), Talita (Mestre), Tyciana (companheira de turma no mestrado), Waléria (Mestre) e a Prof^a. Josélia (Pós-doutoranda).

Aos então Professores Coordenadores do PPGEEB Prof^a. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano, ao Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes, e professores das disciplinas Prof^a. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, Prof. Dra. Cenidalva Miranda de Sousa Teixeira, Prof. Dr. José Carlos de Melo, Prof^a. Dra. Maria José Albuquerque Santos, Prof^a. Dra. Fabiana Oliveira Canavieira. Às professoras Dra. Thaís Andréa Carvalho de Figueirêdo Lopes e Dra. Rosyane de Moraes Martins Dutra pelas contribuições durante as etapas de pré-qualificação e qualificação, à Prof^a. Dra. Diomar que abrilhantou a aula inaugural da 7ª turma do PPGEEB (2022) com a temática: A relação de Gênero no contexto da Educação Brasileira, a todas as professoras e professores do PPGEEB, muito obrigada pela partilha dos diferentes saberes e por serem nossas referências no Estado do Maranhão. E em nome das colegas Amparo, Danielle, Flor de Cássia, Leandra, Marcia, Maria José e Tereza, agradeço aos demais colegas de turma/professores, da 7ª turma do PPGEEB/UFMA pelos momentos compartilhados.

Às amigas e companheiras, educadoras da infância no Município de São Luís - Maranhão, da UEB Evandro Bessa de Lima – Coqueiro. Primeiramente, destaco as que estão conosco, sempre compartilhando conhecimentos, a Prof.^a. Bruna (mestranda da 8ª Turma do PPGEEB/UFMA), a Prof.^a Nelcileide (mestre do PPGE/UFMA), a Prof.^a Marciane (mestranda do Mestrado PPGE/UEMA) e as demais companheiras Prof.^a Rosângela, Prof.^a Luciana, Prof.^a Luciana Santos, Prof.^a Leidiana e Prof.^a Maria José (nossa Zezé), a Gestora Rosana, a Coordenadora Izolda, a Apoio Pedagógico Adriana e pela parceria e simpatia das colegas Toinha e D. Bica, cada pessoa com sua especial contribuição, muito obrigada!

Às amigas e companheiras, educadoras da infância no Município de Rosário - Maranhão, no CEI Maria Benta e em especial à amiga Prof.^a Maciele (parceira inseparável na escola e no primeiro ano do Projeto da SEMED/Rosário), à Prof.^a cuidadora Cleizia por toda dedicação, às gestoras Ellem e Renata pela atenção disponibilizada com o corpo docente, à Prof.^a Izenilde pelo amor e todo conhecimento partilhado acerca da primeira infância, à Prof.^a Dora, à Prof.^a Lucilene, a Prof.^a Rosa, a Prof.^a Monytherly (parceira no segundo ano do Projeto da SEMED/Rosário), às queridas Francisca, Luciene, Nathália, Luciana e à Prof.^a Rose do @rosepedagogicos pelas contribuições com belíssimos recursos educativos. Por fim, agradeço à Adriana Ferreira, que na época do meu ingresso no mestrado era nossa gestora pedagógica, obrigada por todo apoio na escola. Foram tempos de

enfrentar o desconhecido e por vezes temer, mas fui seguindo em frente, por ter comigo os chamados amigos, gratidão! E a todos que fazem parte destes territórios, entre eles meus tios Francisco e sua esposa Jacinta, Manoel (*in memorian*) e sua esposa Zenith, aos primos em especial Luís Henrique (*in memorian*) liderança jovem do território quilombola de Santa Rita do Vale que faleceu no período da realização desta pesquisa e que tanto colaborou para o crescimento da comunidade, aos meus sobrinhos e em especial às crianças das instituições trabalhadas, suas educadoras e gestoras, que de alguma forma, compartilharam comigo a escrita desta história no Mestrado. A todos e todas meu muito obrigado!

“Um viva à liberdade que existe no mundo
dos pequenos grandes leitores”.

Ângela Lago (2017)

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “O lúdico do livro-brinquedo e as vivências literárias na Educação Infantil: um estudo em dois espaços educativos nos territórios quilombolas de Igaruçu – MA e Santa Rita do Vale - MA”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA, visou à reflexão acerca do objeto de pesquisa “o lúdico do livro-brinquedo no contexto quilombola” com as propostas desenvolvidas a partir da cultura das comunidades remanescentes de quilombos. Enquanto objetivo geral, buscamos construir práticas literárias lúdicas e de valorização das relações étnico-raciais das crianças a partir do livro-brinquedo em espaços educativos de territórios quilombolas, com vistas à elaboração de um Caderno de Orientações Lúdicas e Literárias. Em termos metodológicos, esta pesquisa possui abordagem qualitativa e os procedimentos técnicos foram baseados, primeiramente, em uma pesquisa de Revisão de Literatura, na qual trouxemos para o debate as contribuições da modalidade denominada “Pesquisa do Tipo Estado da Arte”. Nessa perspectiva, foi definido o Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesquisa de Nível Superior (CAPES) para a realização de pesquisas de teses e dissertações, no período entre os anos de 2017 e 2021, com a atribuição dos seguintes descritores: literatura infantil, leitura literária, livro-brinquedo. Para o segundo momento da pesquisa, realizamos a aplicação de questionários via *Google Forms* com algumas educadoras e educadores que, na sua maioria, estão inseridos nos grupos de Formação de Professores de Crianças de 04 a 05 anos no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI. Já nas escolas campo de pesquisa, as intervenções pedagógicas foram feitas por meio de entrevista com as educadoras e diretoras. Em seguida, realizamos algumas propostas de práticas literárias lúdicas com uma abordagem de valorização das relações étnico-raciais com e para as crianças nesses espaços educativos. Utilizamos os seguintes instrumentos de geração de dados: observação, diário de campo, registros fotográficos. Os dados obtidos foram analisados em conjunto e tabulados em quadros sustentados por leituras e reflexões acerca dos resultados da pesquisa, as quais apoiaram a elaboração do Produto Educacional, um Caderno de Orientações Lúdicas e Literárias, cujo intuito é possibilitar a mediação do livro enquanto um brinquedo para a valorização das questões étnico-raciais por meio de

diversas linguagens, incluindo o processo de criação do livro-brinquedo (livro interativo/livro artesanal). Com esta pesquisa, esperamos contribuir com os direitos de aprendizagens das crianças e possibilitar o seu desenvolvimento pleno e integral a partir das vivências literárias.

Palavras-chave: Lúdico. Livro-Brinquedo. Educação Infantil. Práticas literárias.

ABSTRACT

The present research, entitled “The Playfulness of the Toy Book and Literary Experiences in Early Childhood Education: A Study in Two Educational Spaces in the *Quilombola* Territories of Igaruçu – MA and Santa Rita do Vale – MA” was developed under the Graduate Program in Basic Education Teaching Management (PPGEEB/UFMA). The study aims to reflect on the research object “the playfulness of the toy book in the quilombola context”, based on proposals developed from the cultural heritage of communities descended from quilombos. The general objective was to construct playful literary practices that promote the appreciation of ethnic-racial relations among children through the toy book in educational spaces within quilombola territories, with the ultimate goal of developing a Handbook of Playful and Literary Guidelines. Methodologically, this study follows a qualitative approach, with technical procedures initially based on a literature review, incorporating contributions to the state of the art. In this regard, thesis and dissertations published between 2017 and 2021 were analysed and extracted from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) database using the following keywords: children's literature, literary reading, and toy book. In the second phase of the research, questionnaires were distributed via Google Forms to educators, most of whom are part of the Teacher Training Groups for Children Aged 4 to 5 within the National Commitment to Literate Children / Early Childhood Education Literacy and Writing Training Program (LEEI). Additionally, pedagogical interventions included interviews with teachers and school directors in the schools selected as research sites. Subsequently, playful literary practices were proposed, focusing on ethnic-racial relations with and for children in these educational spaces. Data generation instruments included observation, field diaries, and photographic records. The collected data were analyzed collectively and organized into tables, supported by readings and reflections on the research findings. These analyses informed the development of the Educational Product, a Handbook of Playful and Literary Guidelines, aimed at facilitating the mediation of books as toys to enhance ethnic-racial awareness through multiple forms of expression, including the toy book (interactive/artisanal books) creation process. Through this research, we seek to contribute to children's learning rights and foster their holistic and comprehensive development through literary experiences.

Keywords: Playfulness. Toy Book. Early Childhood Education. Literary Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Livros-brinquedo: O livro do som, Faça a Face e a Bibliografia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil.....	35
Figura 2 - Exemplo de Livro brinquedo: Obra “Rund und Eckig”, de Květa Pacovská	65
Figura 3 - Criança com baixa visão explorando o livro-brinquedo por tato.....	66
Figura 4 - Mapa da RMGSL com os municípios limítrofes de Rosário (MA) e o município de Santa Rita (MA) interligados no espaço geográfico	74
Figura 5 - Mapa Rosário (MA)	75
Figura 6 - Registro do Mutirão de Ações Integradas da Prefeitura no ano de 2021 – Contação de Histórias (Nossa primeira visita ao povoado de Igaruçu)	76
Figura 7 - Unidade escolar - UE Santana; categoria: escola rural/ pública/ municipal; localização: povoado do Quilombo Igaruçu s/n. CEP: 65150-000 - Rosário – MA; Etapas atendidas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens Adultos (Antiga e a Nova Fachada).....	77
Figura 8 - Diálogo com os moradores e seus familiares.....	78
Figura 9 - Placa Quilombo Produtivo na entrada da Comunidade de Igaruçu.....	79
Figura 10 - Igreja de São Bartolomeu - Igaruçu e Praça/ Largo de apresentação do Tambor de Crioula.....	80
Figura 11 - Mapa Santa Rita (MA).....	81
Figura 12 - Escola municipal Orlando Aquino; categoria: escola rural/ pública/ municipal; localização: povoado Santa Rita do Vale s/n. CEP: 65145-000 – Santa Rita do Vale – MA; etapas atendidas: educação infantil, ensino fundamental	83
Figura 13 - Palmeiras nativas da região, horta da agricultura familiar e açude	84
Figura 14 - Associação de Remanescentes Quilombolas de São Raimundo Nonato (Fachada e parte interna).....	84
Figura 15 - Igreja de São Raimundo Nonato	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)	43
Tabela 2 - Total de arquivos definidos por ano, encontrados no catálogo da CAPES com o descritor “literatura infantil”	51
Tabela 3 - Total de Arquivos definidos por ano, encontrados no Catálogo da CAPES com o Descritor Leitura Literária	59
Tabela 4 - Total de Arquivos definidos por ano, encontrados no Catálogo da CAPES com o Descritor Livro-brinquedo	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Certificação na Fundação Cultural Palmares: CRQ Igaruçu	79
Quadro 2 - Certificação na Fundação Cultural Palmares: CRQ Santa Rita do Vale.....	82
Quadro 3 - Raça / Localização da Instituição em Território Quilombola.....	91
Quadro 4 - Identificação por gênero	91
Quadro 5 - Faixa etária.....	92
Quadro 6 - Escolaridade (Graduação/Especialização/Mestrado/Doutorado)	92
Quadro 7 - Tempo de Exercício Profissional no Magistério.....	93
Quadro 8 - Tempo de atuação na Educação Infantil	94
Quadro 9 - Educador verso Contador de histórias	96
Quadro 10 - Maior entrave em relação a execução das vivências	97
Quadro 11 - Entendimento sobre o texto literário	98
Quadro 12 - Obras literárias citadas.....	100
Quadro 13 - Importância de se apresentar estas obras	102
Quadro 14 - Contribuição das Universidades	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Classificação das Práticas Pedagógicas na Educação Infantil Rosário (MA)	94
Gráfico 2 - Classificação das Práticas Pedagógicas na Educação Infantil Santa Rita (MA)	95

LISTA DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRQ	Comunidades Remanescentes de Quilombos
DCNEIS	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
DCNER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Quilombola
EI	Educação Infantil
ERER	Educação das Relações Étnico-raciais
FAE	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo de Desenvolvimento da Educação
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
GEPEID	Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância & Docência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituto de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação e Gestão de Ensino da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNI	Plano Nacional de Implementação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLL	Plano Nacional do livro e leitura

PSG	Programa de Seleção Gradual
RMGSL	Região Metropolitana da Grande São Luís
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIS	Síntese de Indicadores Sociais
UE	Unidade Escolar
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMANet	Núcleo de Tecnologia para Educação
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DAS VIVÊNCIAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	31
2.1 Breve contexto histórico da literatura infantil.....	32
2.2 Os entrelaçamentos entre a literatura infantil e as implicações dos avanços na Educação das Relações Étnico-Raciais.....	38
2.3 As contribuições atuais das normativas e documentos oficiais na educação das relações étnico-raciais para as crianças quilombolas ...	44
3 PERCEPÇÕES ACERCA DAS PESQUISAS DESTINADAS ÀS VIVÊNCIAS LITERÁRIAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	50
3.1 Abordagem da pesquisa do tipo estado da arte, sobre literatura infantil, leitura literária e livro-brinquedo	50
3.1.1A relação da ludicidade e literatura infantil	50
3.1.2 Apresentando as dissertações e as teses selecionadas.....	51
3.1.3 A Educação Infantil e a Leitura Literária.....	59
3.1.4 Apresentando as dissertações e as teses selecionadas.....	60
3.1.5 O lúdico do livro-brinquedo.....	64
3.1.6 Apresentando as dissertações e as teses selecionadas.....	65
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	69
4.1 Caracterização do local da pesquisa	71
4.1.1 Comunidade de Remanescentes Quilombolas – Igaruçu no Município de Rosário (MA).....	75
4.1.2 Comunidade de Remanescentes Quilombolas – Santa Rita do Vale no Município de Santa Rita (MA).....	80
4.2 Sujeitos da pesquisa	85
4.3 Instrumentos de geração de dados	86
4.4 O processo da pesquisa do tipo intervenção nas instituições de Educação Infantil.....	87
4.5 O produto educacional: Caderno de orientações lúdicas e literárias	89
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	90
5.1 Análise dos questionários	90

5.2 Análise das entrevistas	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICE A – Produto Educacional.....	125
APÊNDICE B - Termo de Autorização de Uso de Imagem e Dados Digitais.....	195
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis das crianças	196
APÊNDICE D - Termo de assentimento da criança.....	197
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	198
APÊNDICE F - Questionário para professoras e professores da Educação Infantil da rede de educação municipal de Rosário e Santa Rita – Maranhão	199
APÊNDICE G – Entrevista nas Instituições Educativas	202
APÊNDICE H – Transcrição da Entrevista: CRQ Igaruçu.....	203
APÊNDICE I – Transcrição da Entrevista: CRQ Santa Rita do Vale	204
ANEXO A – Formulário: Resposta ao cidadão.....	205
ANEXO B – Relação PNLD 2022	207

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, conforme destaca o artigo 29 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tem o desafio de mediar vivências que favoreçam o conhecimento de maneira prazerosa para as crianças (Brasil, 1996). Para tanto, vislumbrou-se o presente projeto de pesquisa denominado “O lúdico do livro-brinquedo e as vivências literárias na Educação Infantil: um estudo em dois espaços educativos nos territórios quilombolas de Igaruçu - MA e Santa Rita do Vale – MA”.

A justificativa que me conduziu a este objeto de pesquisa - “o lúdico do livro-brinquedo no contexto quilombola” – corresponde às vivências familiares com a literatura infantil e a contação de histórias durante a infância. Além disso, outras experiências me conduziram profissionalmente a atuar na Educação Infantil e a enveredar por esses estudos. Destaco, atualmente, o Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID), coordenado pelo Professor Dr. José Carlos de Melo (meu orientador) e o mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/Universidade Federal do Maranhão – PPGEEB/UFMA. Essas experiências me fizeram revisitar lembranças durante a elaboração do meu memorial na disciplina Formação, Saberes e Identidade Profissional da Docência, denominado “Histórias vivenciadas: Tecendo Memórias e Aprendizagens”.

O memorial trata-se de um texto autobiográfico, que descreve, para além da trajetória pessoal, o lado acadêmico-profissional. Na oportunidade, tecemos nossas memórias, contextualizando-as com algumas reflexões abordadas a partir das discussões ao longo da disciplina. Dando continuidade a essa justificativa pessoal, torna-se oportuno me apresentar e, em seguida, lembrar a história de vida daqueles que primeiramente me entrelacei.

Eu, Joselma Santos Viana, mulher negra, sou educadora da infância nos municípios de São Luís - MA e Rosário - MA, acadêmica da universidade pública na 7ª turma do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA. Tenho como avó materna a Sra. Angelina Viana (falecida), nascida em territórios de remanescentes quilombolas no povoado de Santa Rita do Vale, na época ainda pertencente ao município de Rosário – MA. Atualmente, o povoado de Santa Rita do Vale faz parte do município

de Santa Rita - MA. Já a minha avó paterna, a Sra. Maria Francisca (falecida), que nasceu em Cururupu – MA. Ambas são as minhas primeiras contadoras de histórias, mulheres negras, mães-solo e lavradoras, que não tiveram muito estudo. Contudo, as duas seguem o exemplo de muitas famílias da época, encaminharam seus filhos na adolescência para a “cidade” em busca de estudos e melhores condições de vida. Essas histórias nos foram diversas vezes contadas.

Na capital São Luís - MA, José (pai) completou somente o antigo 1º grau, mas se tornou um ótimo carpinteiro (ofício autodidata) que o conduziu a trabalhar em duas empresas (Rede Hospitalar/Rede Supermercados) de uma família portuguesa, que ascendia na capital. Já Conceição (mãe) conseguiu completar, com bastante afinco, o antigo 2º grau. Infelizmente, ambos tiveram que conciliar os estudos com o “trabalho doméstico infanto-juvenil”, o que deixou de existir quando começaram a trabalhar na Rede Hospitalar da Família Portuguesa, local onde se conheceram.

Destaco essas histórias, pois foi nesse vínculo empregatício que ambos encontraram não somente o amor, base sólida para esta união de mais de 40 anos de casados, mas, também, papai teve a oportunidade de assegurar a mim e a meus irmãos o estudo como bolsistas, durante todo o Ensino Fundamental, em uma escola privada de São Luís, motivo pelo qual foi solicitado por nossos pais grande dedicação nos estudos para que aprendêssemos e não perdêssemos as bolsas de estudos.

Sou a segunda filha do casal Conceição de Fátima e José Ribamar, que teve quatro filhos, sendo uma do coração. Mesmo com pouco estudo, esforçaram-se para estabelecer a educação dos seus filhos. Iniciamos nossa vida escolar (Educação Infantil) em uma escolinha comunitária próxima à nossa casa, e as tardes eram regadas de muitas histórias contadas por nossa avó materna, Angelina, que passou a morar conosco. Com a aquisição das bolsas de estudos, os momentos de aprendizagens foram intensificados durante todo o Ensino Fundamental, com estudos em casa (contraturno) e a inserção de “leituras obrigatórias” através dos paradidáticos que eram indicados na escola, momento em que começamos a montar “um pequeno acervo literário”. Eu ficava muito feliz a cada novo exemplar. As maneiras lúdicas de se trabalhar as contações de histórias, recontar, ler e interpretar eram prazerosas!

Para ingressar no Ensino Médio, prestei seletivo e estudei no Liceu Maranhense (1998 a 2000), ano em que teve início o Vestibular Seriado da

Universidade Federal do Maranhão – Programa de Seleção Gradual – PSG/UFMA. Na oportunidade, tive o privilégio de fazer outras leituras, incluindo clássicos da literatura brasileira, como Gonçalves Dias, José de Alencar, Aluísio de Azevedo, Guimarães Rosa, entre outros. Infelizmente, no vestibular seriado, não obtive êxito e, ao concluir o Ensino Médio, desejava auxiliar a família. Então, tive minha primeira experiência na “docência”. Criei uma salinha de reforço escolar em casa e, tempos depois, busquei uma escola comunitária do bairro para trabalhar como professora auxiliar (a mesma escola onde, anos atrás, vivenciei a etapa da Educação Infantil).

Torna-se primordial refletir acerca do trabalho nas escolinhas comunitárias, pois, de fato, são práticas informais lideradas por professores que não têm formação inicial, mas que “deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado” (Imbernón, 2011, p. 60). Contudo, as escolinhas comunitárias contribuíram com as mães que não tinham como assegurar um cuidado, ainda que assistencial, de suas crianças e, de certa forma, contribuiu com a “experiência profissional” de tantos jovens que iniciaram nesses espaços.

Nesse período, em 2004, tive o desejo de prestar vestibular novamente, desta vez o processo regular da UFMA, com o intuito de ingressar na carreira docente, mas não obtive êxito. No mesmo ano, prestei o vestibular da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, ofertado para “professores leigos” de Escolas Comunitárias¹, os que não tinham graduação, e fui selecionada. Em 2009, concluí a graduação em Licenciatura das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, através do Departamento do Núcleo de Tecnologia e Educação - UEMANet (Educação a Distância).

¹ As escolas comunitárias em São Luís têm início em fins de 1950, organizadas em sua maioria por moradores de bairros periféricos da cidade, atendendo em especial crianças, mantidas pelas contribuições das comunidades, organizações não-governamentais, entre outros. Com a Constituição Federal de 1988 e a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, a educação de crianças de 0 a 6 anos passa a ser responsabilidade do Estado. Historicamente o atendimento educação de crianças, foi realizado por entidades não-governamentais, ligadas ao Âmbito da Assistência Social, com diferentes possibilidades de atendimento e administração as instituições de Educação Infantil, compunham as seguintes Redes: Rede Privada de Ensino, Rede Pública Municipal de Ensino (rede direta), Rede Conveniada (indireta) e a Rede Privada sem fins lucrativos não conveniada (Canavieira; Doihara, 2009). A Rede Indireta é agrupada em Instituições Comunitárias – mantidas por grupos de pessoas físicas ou jurídicas, entidades ou movimentos (associação de moradores, clubes de mães, sindicatos, movimentos sociais, ONGs, etc.; Instituições Confecionais – Atendem a uma orientação confessional (religiosa) e ideológica específica; Instituições Filantrópicas – grupo de pessoas físicas ou jurídicas, de direito privado possuem Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social – CEBAS. Com a Política de Conveniamento para as redes conveniadas indiretas, espera-se o repasse de recursos, a qualificação da primeira etapa da Educação Básica, com instalações adequadas, profissional qualificados, entre outros indicadores.

Já em 2014, concluí a Graduação em Pedagogia na UEMA, quando minha pesquisa versou acerca da recreação na construção de conhecimentos na Educação Infantil, o brincar livre e o brincar dirigido.

Todas essas referências contribuem para a formação da nossa identidade profissional. Dessa forma, entre as disciplinas ofertadas na Graduação em Pedagogia, destaco a de Educação Infantil, ministrada pela professora Heloísa Varão, em especial a Oficina de Contação de Histórias, com a confecção de fantoches a partir de materiais reaproveitados. Essa disciplina me fez lembrar as vivências literárias da infância. Acerca dos saberes docentes, Pimenta (1996, p. 7) destaca:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiências que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana.

Fiz o seletivo de Agente Comunitário de Saúde, função que assumi por sete anos. Depois de algum tempo, foi-nos ofertado o Curso Técnico de Enfermagem pelo Ministério da Saúde, o qual foi concluído em 2006. Após esse período, prestei concurso da Secretária Municipal de Saúde de São Luís e, após aprovação, passei a trabalhar como Técnica em Enfermagem durante 13 anos. Costumo dizer que o período no qual passei na área da saúde foi de suma importância na minha vida, pois foi uma área com a qual me identifiquei e que contribuiu para a minha formação humana, tornando-me mais atenta à realidade do próximo.

Concomitante ao trabalho na área da saúde (plantões noturnos), sempre entrelacei outros estudos. Cursei Serviço Social pela UFMA (turno vespertino) e, quando concluí a graduação em 2016, retornei à escola comunitária do meu bairro, para acompanhar a Elaboração de Projetos Sociais. Entre idas e vindas, foram realizados vários projetos, destacando-se o Projeto Corujinhas Leitoras, que já era realizado pelas educadoras na instituição desde 2015, juntamente com as crianças e adolescentes. Contudo, esse projeto assumiu uma nova roupagem a partir do ano de 2017, quando fora submetido ao Edital do Instituto Alcoa.

O Projeto Corujinhas Leitoras passou a ser financiado, o que possibilitou a ampliação das práticas pedagógicas. Foram realizados eventos literários que contavam com a participação das famílias e comunidade do entorno, e articuladas

as vivências literárias com diferentes manifestações das linguagens, entre elas: pintura, teatro, dança, música, poesia, etc. O projeto tem como mascote “a coruja”, que simboliza a inteligência e a sabedoria. Quanto à estrutura física da instituição, o projeto possibilitou a aquisição de uma Sala de Leitura, um espaço climatizado para vivências literárias e proteção do acervo literário já existente e o adquirido a partir do fomento.

Na oportunidade, exercia a função de Projetista, tendo em vista a minha formação como Pedagoga/Assistente Social. Dividi essa função com outros profissionais que compunham a equipe diretora da Organização da Sociedade Civil denominada Associação das Donas de Casa do Bairro Cruzeiro do Anil, da qual as seguintes instituições escolares são pertencentes: Escola Cravos e Rosas (Educação Infantil) / Escola Nossa Senhora das Graças (Ensino Fundamental). Pimenta (1996) trata dessa realidade que por mim foi vivenciada ao abordar, em sua nota de rodapé, o termo “professores a título precário”, trazendo à tona a reflexão acerca da legislação brasileira que regulamenta o exercício profissional e o que impulsiona os professores habilitados a outros setores de trabalho.

Mesmo diante de muitos desafios, continuei buscando a efetivação na área da educação. Em 2016, realizei concursos e fui aprovada, mas fiquei como excedente no concurso da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED/São Luís – MA). Senti, então, a necessidade de mais formação e decido iniciar a Pós-Graduação em Educação Infantil, entre outras especializações. Em certa ocasião, na disciplina de metodologia científica de uma faculdade privada de São Luís, o Prof. João Batista Bottentuit fez uma fala acerca de editais de grupos de pesquisa, editais de mestrados acadêmicos e profissionais, o que despertou meu interesse para seguir estudando.

Nesse ínterim, cursei uma disciplina especial de mestrado profissional do PPGEED/UFMA em Filosofia da Educação com a Prof. Rita Oliveira e passei no seletivo do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência – GEPEID, grupo no qual consegui manter o meu estudo acerca das crianças e suas particularidades, sobre infâncias, diferentes contextos culturais, sociais, entre outros.

Finalmente, em 2019, após realizar vários certames, fui aprovada e classificada em 8º lugar no concurso da Secretaria Municipal de Educação do Município de Rosário SEMED/Rosário – MA e, em julho do mesmo ano, fui convocada pelo concurso da SEMED/São Luís - MA, no qual estava como

excedente. Solicitei vacância na área da saúde e passei a me dedicar integralmente à área da educação.

Assim, meu objeto de pesquisa “o lúdico do livro-brinquedo no contexto quilombola” nasce a partir de uma estreita relação com a minha atuação docente, enquanto educadora na área da educação infantil, e as formações acerca da literatura na Educação Infantil e contação de história. Destaco ainda a formação on-line desenvolvida pelo Instituto Educacional Travessia Literária (2021) “Ler e Ensinar na Educação Infantil”, com a Prof^a. Renata Junqueira, que abordou sobre o livro-brinquedo e o que me impulsionou a delimitar esta pesquisa.

Outra importante vivência foi ter acompanhado, ao longo de dois anos, o projeto idealizado pela SEMED/Rosário – MA, durante o período da pandemia, no canal 40.1 da TV Rosário. Os projetos “Em cada casa uma escola: Nós iremos até você!(2020)” e “Escola em Minha Casa: Projetos de Vida (2021)” contemplavam toda a Educação Básica do município de Rosário, e, para a Educação Infantil, tinham como proposta principal a contação de histórias. A partir desse objetivo, eram oportunizadas outras interações, brincadeiras e aprendizagens com as crianças.

Com o grupo GEPEID, os estudos, pesquisas e publicações passaram a ser mais frequentes e o desejo em ingressar no mestrado também. Após quatro tentativas consecutivas, chegando três vezes até a última etapa do certame, fui aprovada para a 7^a turma do PPGEED/2022, na área da Educação Infantil, tendo como orientador o Prof. Dr. José Carlos de Melo.

O mestrado é uma experiência desafiadora e, com toda certeza, a escolha pelo mestrado profissional do PPGEED foi decisiva, pois, além da dissertação, temos o produto educacional, que visa corroborar efetivamente na promoção da reflexão sobre o nosso objeto de pesquisa, neste caso, pensar o livro infantil enquanto um brinquedo que permita interações e brincadeiras nas instituições de Educação Infantil. Segundo Souza (2019, p.14), “É o adulto mediador que ofertará não apenas o livro, a linguagem escrita, como também os jogos possíveis com a linguagem e, a partir dela, aproveitar os saberes das crianças e ampliá-los durante atividades de leitura”.

Percebo a relevância científica e social deste objeto de estudo, sobretudo quando as educadoras favorecem situações formais e informais que possibilitam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, brincar com as palavras, com as imagens e com a criatividade do próprio livro.

Assim, a escolha da primeira escola campo de pesquisa, a U.E. Santana, foi particularmente pela relevância do local, por tratar-se de um território quilombola no município de Rosário - MA, no Povoado de Igaruçu, local onde nasceu Maria Ilária (minha bisavó paterna) e meu avô paterno, Manoel Ferreira, além de ter sido uma escola que tivemos a oportunidade de conhecer durante a realização do Projeto da SEMED/Rosário – MA, no ano de 2021.

A segunda instituição em área quilombola escolhida foi a Escola Municipal Orlando Aquino de Santa Rita do Vale, no município de Santa Rita – MA, devido à proximidade com a primeira e por manter diferentes entrelaçamentos. Além disso, foi a terra onde nasceram Benevenuta (minha bisavó materna), Angelina (avó materna) e Conceição (minha mãe), e os meus tios. Sobre esse território, ouvíamos e vivenciamos muitas histórias.

Conforme bem pontuou a Profa. Dra. Thaís Lopes, em ocasião da qualificação desta pesquisa, existe uma relação afetiva na escolha das escolas campo. Tal escolha perpassa pela valorização da história da minha ancestralidade. Em seus estudos, Furtado Ferreira (2021, p. 169) destaca sobre afetividade:

Cabe ainda ressaltar que para Wallon, educadores e educandos são mutuamente afetados no processo educacional e também pelo contexto onde estão inseridos. Daí a necessidade de levar em consideração o atendimento das necessidades de ambos. A não satisfação das necessidades afetivas e cognitivas prejudica tanto educadores como educandos e isso afeta diretamente o processo ensino-aprendizagem.

Por eu ser neta e filha de remanescentes quilombolas, e ainda por querer dar uma contribuição social para as crianças desses territórios, conduziremos o nosso objeto de estudo “o lúdico do livro-brinquedo no contexto quilombola” no sentido de entrelaçarmos essas discussões acerca da literatura infantil e as relações étnico-raciais.

Quando pensamos num trabalho pedagógico voltado à construção da identidade e da autoimagem positiva da criança negra precisamos construir um percurso metodológico consciente, cujo objetivo principal a ser alcançado seja a reflexão e a consciência crítica em prol da emancipação humana, tal reflexão e a consciência pode e deve ser trabalhado com as crianças pequenas, para que no decorrer do seu amadurecimento só seja aprimorado (Lira; Silva, 2017, p. 112-113).

Nos estudos percebemos que as vivências de contação de histórias também são apresentadas como uma tradição da oralidade de base africana, que está presente na realidade de crianças negras. Para um domínio e uma clareza do que está sendo proposto e desenvolvido com as crianças, tornou-se necessária uma

investigação acerca das práticas pedagógicas que envolvessem as vivências literárias na etapa da Educação Infantil desses territórios quilombolas e as abordagens das literaturas afro-brasileiras infantis.

A fim de contextualizar os conhecimentos, as discussões e reflexões da área, buscamos aprimorar a prática profissional com as legislações e marcos legais da infância, destacando-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) (2019) e alguns autores, como o orientador desta pesquisa, Melo (2015), que versa sobre a perspectiva da Formação Continuada de Professores da Educação Infantil; Kuhlmann Jr. (2015), que aborda a história da infância; Cademartori (2010), Souza (2015), Lajolo e Zilberman (1998) sobre a literatura infantil; Rosemberg (2014), sobre a educação infantil e as questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas; e Ana Paula Mathias de Paiva (2015), que aborda a temática da fabricação de livros na sala de aula (livro-brinquedo/livro artesanal/livros experimental), entre outros.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (Brasil, 2009) conceituam criança como um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva. O documento também ratifica que as vivências acerca da leitura para crianças são um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado, de modo que possibilite situações que envolvam o ouvir histórias, narrar, contar fatos e, ainda, refletir e expressar pontos de vista.

O DCTMA pontua que o Maranhão, enquanto área indígena e quilombola, possui uma diversidade riquíssima, pois “essas comunidades contam uma história para além dos livros e que está bem perto dos maranhenses” (Maranhão, 2019, p. 35) e que precisa ser valorizada e divulgada. As vivências literárias, por sua vez, estão inseridas nas “[...] narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (Brasil, 2017, p. 44). Assim, tornou-se necessário primeiramente identificar as experiências lúdicas na esfera do literário nesses espaços educativos.

Nesse contexto, foi feita uma pesquisa com enfoque qualitativo, cujo procedimento técnico foi baseado em uma revisão de literatura e pesquisa de campo, tendo como local de pesquisa duas instituições de Educação Infantil localizadas na zona rural dos seus respectivos municípios, Rosário (MA) e Santa

Rita (MA), mais precisamente em espaços educativos das comunidades remanescentes de quilombos, visando à construção de um produto denominado Caderno de Orientações Lúdicas e Literárias, que possibilitou a mediação, reflexão e alternativas de vivências literárias na Educação Infantil.

Face à estruturação da pesquisa, buscou-se responder ao seguinte questionamento central: como um Caderno de Orientações Lúdicas e Literárias poderá contribuir para uma abordagem relacionada à ludicidade do livro-brinquedo e à valorização das relações étnico-raciais em espaços educativos de territórios quilombolas maranhenses?

A pesquisa visou ainda responder às seguintes questões transversais:

- a) Quais as concepções teórico-metodológicas das vivências literárias na Educação Infantil?
- b) Como as experiências com elementos literários foram ofertadas pelas educadoras no contexto da Educação Infantil?
- c) De que forma a literatura se relacionou com as relações étnico-raciais no contexto desses espaços educativos?
- d) Como um Caderno de Orientações Lúdicas e Literárias contribuiu para uma abordagem das relações étnico-raciais nas práticas das educadoras para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil?

Para auxiliar nas respostas de tais questionamentos, apresentamos o seguinte objetivo geral: Construir práticas literárias lúdicas e de valorização das relações étnico-raciais das crianças a partir do livro-brinquedo em espaços educativos de territórios quilombolas, com vistas à elaboração de um Caderno de Orientações Lúdicas e literárias.

Esta trajetória foi percorrida através dos seguintes objetivos específicos:

- ✓ Identificar as concepções teórico-metodológicas das vivências literárias na Educação Infantil;
- ✓ Conhecer as práticas pedagógicas e as experiências com elementos literários ofertados pelas educadoras no contexto da Educação Infantil;
- ✓ Averiguar como a literatura se relaciona com as relações étnico-raciais no contexto desses espaços educativos;
- ✓ Construir em conjunto com as educadoras um Caderno de Orientações Lúdicas e Literárias, com uma abordagem das relações étnico-raciais para o desenvolvimento das crianças a partir do livro-brinquedo.

Na composição desta dissertação, iniciamos com a presente introdução, com a descrição do percurso até chegar à escolha do objeto de pesquisa “o lúdico do livro-brinquedo no contexto quilombola” e com as justificativas de cunho pessoal, científico e social desta escolha. Diante das justificativas elencadas e por ser importante para este contexto, trouxemos nossas experiências e as razões acadêmicas que nos possibilitaram seguir por este caminho. Posteriormente, apresentamos o Produto Educacional, as questões norteadoras e os objetivos geral e específicos.

Na segunda seção intitulada “Concepções teóricas das vivências literárias na Educação Infantil”, refletimos acerca das concepções literárias propostas para as crianças nas instituições de Educação Infantil, se pautadas em uma concepção escolarizante e/ou na ludicidade. Em seguida, trilhamos por um “Breve Contexto Histórico da Literatura Infantil”, que descreve a origem desse tipo de literatura, antes mesmo da concepção de criança enquanto um sujeito de direitos, até a atual percepção da sociedade acerca da literatura infantil. Já as próximas subseções desse capítulo são “Os entrelaçamentos entre a Literatura Infantil e as implicações dos avanços na Educação das Relações Étnico-raciais” e “As Contribuições atuais das Normativas e Documentos na Educação das Relações Étnico-raciais para as crianças Quilombolas”.

Em complemento, na terceira seção intitulada “Percepções acerca das pesquisas das vivências literárias nas instituições de Educação Infantil” foi possível compreender os caminhos trilhados entre os anos de 2017 e 2021 a partir das pesquisas contempladas pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com os seguintes descritores: literatura infantil, leitura literária e o livro-brinquedo.

Na quarta seção, temos os “Procedimentos metodológicos da Pesquisa”, bem como a caracterização da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de geração de dados e o Produto educacional: Caderno de Orientações Lúdicas e Literárias. Na quinta seção, apresentamos os dados da pesquisa com a análise dos questionários e entrevistas. Por fim, trazemos as considerações finais e o Produto Educacional, um Caderno de Orientações Lúdicas e Literárias no apêndice, com o intuito de possibilitar a mediação do livro enquanto um brinquedo para a valorização das questões étnico-raciais a partir de diversas linguagens, incluindo o processo de criação do livro-brinquedo.

A seguir, iniciaremos com as concepções teóricas acerca das vivências literárias na Educação Infantil.

2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DAS VIVÊNCIAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora não seja este o nosso foco, torna-se oportuno ressaltar que estudiosos da área da leitura nos conduzem às reflexões acerca dos movimentos e das concepções historicamente construídas no ensino do ato de ler e escrever (Almada, 2013). Partimos desse fato, pois percebemos que na Educação Infantil é dada uma certa importância a essa temática e é a partir das suas concepções teóricas acerca da leitura e escrita, que as educadoras da infância norteiam as suas práticas pedagógicas.

De fato, a concepção teórica acerca da vivência literária, na Educação Infantil, deve ocorrer por meio de uma relação lúdica, com textos que sejam adequados e vínculos de afeto com o outro que promovam amplamente o desenvolvimento integral das crianças por meio de atividades como a mediação de leitura, contação de histórias, entre outras vivências (Souza, 2019).

Conforme se destaca nos escritos “Caminhos Teóricos que se cruzam Bajard e Vigotski em Diálogo”, de Stela Miller (2022), é oportuno propiciar o acesso da criança ao livro, pois, “individualmente ela olha os livros, brinca com eles, explora autonomamente o acervo disponibilizado a ela, familiarizando-se, assim, com esse objeto cultural de grande relevância para sua formação” (Miller, 2022, p. 15). Porém, “diante de um livro de contos, de uma história em quadrinhos, de um livro de poemas, o que deseja a criança? Descobrir o que há no texto! Chegar a sua compreensão, saber do que se trata o enunciado escrito captado pela visão” (Miller, 2022, p. 14).

Portanto, fica evidente que, nas instituições de Educação Infantil, as crianças estão desejosas por contemplar a cultura da leitura no seu cotidiano, manuseando livros, fazendo a leitura de imagens e, até mesmo, solicitando que um adulto leia para ela. Contudo, na maioria das vezes, a concepção teórica das vivências literárias propostas para as crianças nas instituições é inspirada mais precisamente no ensino fundamental, de forma escolarizante e, por vezes, totalmente “vazia de significado, em se tratando do ensino do ato de ler, devido ao foco de atenção se voltar para o sinal, ou seja, a identificação das letras, sílabas e palavras soltas” (Almada, 2013, p. 246), em particular com as crianças da pré-escola.

Pode ainda encontrar educadoras que buscam um meio termo, práticas pedagógicas com vivências lúdicas, mas que também não renunciam aos exercícios de repetição de reconhecimento das unidades gráficas. Acrescentamos, porém, que a “educação infantil não tem como objetivo apressar e muito menos adiantar a escolaridade da criança, mas, enriquecer seu desenvolvimento, utilizando maximamente as vantagens que cada idade da infância permite” (Almada, 2013, p. 218).

O educador deve estimular o manuseio de livros, com narrativas textuais e imagens que aproximem a criança do conteúdo cultural e que fortaleça a sua identidade e o pertencimento ao seu território, integrando propostas de práticas pedagógicas significativas para as crianças e semelhantes às vivências do seu cotidiano (Souza, 2019). Entendemos as vivências literárias enquanto uma expressão das singularidades, das emoções e da criatividade nas produções e reproduções da cultura da infância. A criança deve ter contato com diferentes textos para estimular a sua aproximação apenas pelo prazer do ato de ler e/ou ouvir histórias.

Para tanto, aos educadores cabe o desafio cotidiano de um olhar criativo, em que a mediação possa perpassar pela leitura de deleite e por ações que despertem atividades prazerosas, de modo que as crianças possam brincar e se perceber enquanto protagonistas de suas próprias histórias. Dessa maneira, com a constância e com a oferta diária, esse tempo vai aumentando e as crianças começam a prestar mais atenção nas ilustrações e na materialidade do livro. Por isso, o importante é que as instituições possam criar e proporcionar um tempo para a leitura (Souza, 2019).

A partir desses pontos de referência acerca das concepções teóricas das vivências literárias na Educação Infantil, iremos a seguir nos apropriar do contexto histórico da literatura infantil, enquanto um instrumento na construção do saber.

2.1 Breve contexto histórico da literatura infantil

Em um breve resgate histórico, percebemos que, antes do século XVII, não se escrevia para crianças, porque não existia a “infância”, a “[...] concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna” (Zilberman, 2012, p. 5).

A literatura infantil possui contos consagrados de diferentes épocas e autores. Frequentemente apontado como o iniciador da literatura infantil no século XVII, o francês Charles Perrault (Cinderela, Chapeuzinho Vermelho) constituiu os chamados “contos de fadas”. No século XIX, os irmãos Grimm (João e Maria, Rapunzel) organizaram outra coletânea de contos populares na Alemanha e, através de soluções narrativas diversas, o dinamarquês Christian Andersen (O patinho feio; Os trajes do imperador), o italiano Collodi (Pinóquio), entre outros escritores, foram constituindo os padrões da literatura infantil. Essa literatura, no Brasil, iniciou com Monteiro Lobato (Cademartori, 2010).

A importância de aproximar as crianças dos livros de literatura infantil é hoje praticamente um consenso. A sociedade absorveu a ideia que, décadas atrás, era ainda objeto de pregação. Eram feitos esforços de convencimento para que pais e professores promovessem, entre os pequenos, a leitura de bons livros. Hoje, reflexões a respeito do assunto envolvem estudantes e estudiosos na produção de ensaios, dissertações, teses, que discutem diferentes aspectos da literatura infantil e contam com poder de irradiação. No entanto, entre a adoção de um conceito, o desenvolvimento de análises e a construção do cenário idealizado por aqueles que se empenham em semear livros a mão-cheia, parafraseando Castro Alves, a distância é grande (Cademartori, 2010, p. 5).

Nos livros mais “[...] contemporâneos, dirigidos a crianças muito pequenas, que exploram texturas e cheiros, constata-se que a plurimedialidade se faz presente” (Lajolo; Zilberman, 2017, p. 30). Tais livros podem se apresentar como livros de “[...] pano ou de plástico, ou ainda como livro-brinquedo, conceito limítrofe, pois talvez já não pertença à esfera do literário, mas à do lúdico” (Lajolo; Zilberman, 2017, p. 30).

Assim, o livro enquanto um “[...] brinquedo pode favorecer a imaginação, a confiança e a curiosidade, proporciona a socialização, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da criatividade e da concentração” (Santos, 2008, p. 110). As brinquedotecas do país, ainda escassas, e as bibliotecas escolares começam lentamente a aderir a classificação “livros interativos”, que inclui tanto livros-brinquedo premiados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, quanto os livros selecionados para a Educação Infantil pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Essa categoria possui diferentes denominações a saber: *livre jeu*, *play book*, *toy book*, *movable book* (Paiva, 2013).

Mais precisamente em 2008, uma das referências na área, a professora e pesquisadora Ana Paula Martins de Paiva, após a realização de *workshops* e oficinas de livros-brinquedo para alunos e professoras, e com indicativos de que editoras também buscavam saber as especificidades desse tipo de livro, surge com

a sua primeira obra intitulada “A Aventura do Livro Experimental”, sem o enfoque no infanto-juvenil. Entretanto, em 2010, ao ingressar no doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG, elaborou a tese “Um livro pode ser tudo e nada: Especificidades da linguagem do livro-brinquedo”, na qual investigou acerca do livro-brinquedo, considerando um lugar de legitimação na literatura infantil contemporânea no país. A partir de 1998 foi criada a categoria livro-brinquedo pela reconhecida FNLIJ. Nesse ano-marco, a obra premiada que inaugurou essa categoria foi *Drácula: um livro abra a aba de arrepiar*. A pesquisa de Paiva (2013) possibilitou perceber que há lugar para o livro-brinquedo em usos pedagógicos aplicados à Educação Infantil.

A autora pontua que o surgimento dessa proposta na Europa foi a partir do século XVI, mas a sua utilização não era de cunho infantil. Os propósitos eram prioritariamente de estudos adultos (sobretudo anatômicos ou astronômicos). Já no Brasil, esse formato surge em meados dos anos 80, quando a autora utilizou as publicações da *Bibliografia de Literatura Infantil em Língua Portuguesa* e as publicações da *Bibliografia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil* para discorrer acerca desses primeiros registros.

A saber, para a análise destes documentos foram utilizadas as publicações da *Bibliografia de Literatura Infantil em Língua Portuguesa* editadas nos anos de 1985 (Suplemento 1983) e 1986 (Suplemento 1984-85), e publicações da *Bibliografia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil* dos anos de 1998 (1995, v. 6), 2001 (1998, v. 9), 2003 (2000, v. 11), 2004 (2001, v.12), 2006 (2003, v. 14), 2008 (2004, v. 15) e (2005, V.16), e 2010 (2006, v.17). Ao todo são dez livros de consulta que nos ajudam a perceber quais os títulos que inauguram o gênero livro-brinquedo no Brasil, suas especificidades e caracterizações dos anos 80 para a atualidade (Paiva, 2013, p. 177).

Na publicação *Bibliografia de Literatura Infantil em Língua Portuguesa* (1985), Suplemento 1983, organizado pelo Departamento de Bibliotecas Infanto-Juvenis da Secretaria de Cultura da Prefeitura do Município de São Paulo, percebemos uma nova tendência: o gênero livro-brinquedo. Nesse trabalho de documentação, em 1985, no sexto volume, foram editadas 400 histórias resenhadas, e, na classificação de gêneros, oito livros-brinquedo foram comentados²: Brinque colorindo, Brinque

²Especificidades das obras citadas: estímulo a coordenação motora, exercícios de concentração, acesso ao livro a partir dos 8 meses de idade, entre outras. Todas as obras foram originalmente editadas no Brasil, 5 destes concentrados em uma mesma editora (Ed. Maco), uma autora em destaque com 4 livros (Irles Carvalho), 6 livros com a mesma cidade de origem (Rio de Janeiro). A Editora Maco Edições e Projetos Educacionais é conhecida no mercado editorial por suas edições em tecido (livros de pano infantis educativos) e por criar e divulgar brinquedos didáticos (Paiva, 2013).

pensando, Que bicho é esse?, O livro do som, Faça a face, Livro do tato, Pra colar, e Os envelopes mágicos do Plim-Plim (Paiva, 2013).

A *Bibliografia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil* justifica os primeiros conceitos do livro brinquedo como obras de pouco texto, mas que permitem à criança experimentar formas, cores e texturas, contendo, por exemplo, elementos vazados, dobraduras, bandagens e materiais especiais (tecido, plástico). Além disso, estabelece uma relação lúdica com a criança.

Figura 1 - Livros-brinquedo: O livro do som, Faça a Face e a Bibliografia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil



Fonte: Paiva (2013).

Em seus estudos, a autora buscou refletir sobre as relações que envolvem o aparecimento do conceito de livro-brinquedo como gênero e categoria literária legitimada. Ela destacou em sua tese 10 livros-brinquedo e 10 criações editoriais de exercício pedagógico, planejado para o Alfalendo 2010, enquanto produção cultural das professoras. Esses destaques foram selecionados em meio a convívio, seleção de textos, formatos e resultado.

A tese “Um livro pode ser tudo e nada” desenvolve uma investigação acerca das possíveis oportunidades interativas, colaborativas e lúdicas dos livros-brinquedo. Ademais, “luta por posição e espaço, aprendizado de endereçamentos, aperfeiçoamento de estruturas, defesa do entretenimento, discurso multimodal e ampliação das chances de contato com livros desde que a criança é um bebê” (Paiva, 2013, p. 73).

Em sua obra “Professor Criador: Fabricando livros para a sala de aula”, a autora destaca:

Mas, há também o que é permanente. Ontem, hoje e sempre, a aprendizagem através do jogo supõe movimento – isso num jogo de xadrez, amarelinha, tênis e, igualmente, no jogo de leitura, que é uma forma de exercitar ideias. Todo jogo deve dar espaço à expressão e à liberdade a partir de um conjunto de situações organizadas que aproximam conteúdo e necessidades. Os jogadores são os protagonistas de algo em movimento, e o corpo é o instrumento para a ação voluntária que nos envolve nos jogos e nas brincadeiras – inclusive com a literatura (Paiva, 2015, p. 17-18).

A literatura infantil, em geral, incluindo o livro-brinquedo, perpassa pelo jogo de leitura, “possibilidades recreativas, táticas, intencionais, coerentes e entretidas de enxergar o potencial que pode existir na diversidade dos gêneros literários e usos da linguagem” (Paiva, 2015, p. 18-19). Nessa mesma obra, visualizamos o incentivo ao potencial criativo, às relações e vivências a partir dos gêneros literários, situações comunicativas e ao fazer literário a partir da criação de materiais de suportes de leitura. Essa abordagem nos inspirou a elaborar o produto educacional disponível nesta dissertação (Apêndice A).

Observamos a atribuição de uma duplicidade da tarefa educativa à literatura infantil:

Assumindo um caráter pedagógico, por transmitir normas e envolver-se com sua formação moral; de outro, quando se compromete com o interesse da criança, transforma-se num meio de acesso ao real, na medida em que facilita a ordenação de experiências, pelo conhecimento de histórias, e a expansão de seu domínio linguístico (Zilberman, 2012, p. 26).

Etimologicamente, a palavra literatura “[...] vem do latim *litteratura*, derivada de outra forma latina: *littera*, que significa letra, sinal gráfico que representa, por escrito, o som da fala, o que sinaliza a relação estreita entre literatura e escrita” (Vicente, 2015, p. 203). As experiências literárias no contexto da Educação Infantil perpassam, principalmente, pelo proferir histórias e pelas contações de histórias. Acerca da BNCC, sublinhamos, também, os campos de experiências da “escuta, fala, pensamento e imaginação”, que evidenciam as vivências literárias e as diversas experiências com a língua materna.

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da

direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (Brasil, 2017, p. 40).

Ao se tratar das vivências literárias, deve-se percebê-las enquanto um direito. Contudo, tais experiências já fazem parte da cultura das crianças de famílias letradas e, enquanto prática pedagógica, deve contribuir no sentido de ofertá-las para todas as crianças. O proferir histórias, conhecido também por leitura em voz alta, é uma modalidade na qual “[...] o livro é um auxiliar potente já que o mediador lê o livro em voz alta, podendo ou não mostrar aos pequenos as ilustrações” (Souza, 2019, p. 12). Outra vivência é a contação de histórias, “contar a história de memória, mudando ou não as vozes dos personagens, fazendo gestos e utilizando o corpo são propostas aconselháveis para esta idade” (Souza, 2019, p. 19).

Souza e Martins (2015) explanam o que a criança precisa saber sobre o livro: as dimensões materiais e literária. Sobre a dimensão material, as autoras destacam que “[...] existe uma (ou mais) história(s), contada(s) por uma linguagem; que há a necessidade de seguir a sequência das páginas; que o livro tem um lado certo de ler; que é preciso iniciar a leitura da página esquerda para a direita” (Souza; Martins, 2015, p. 235). Quanto à dimensão literária, torna-se:

Crucial que o texto seja compreendido amplamente, de modo que a criança possa se identificar com as personagens, relacionar a narrativa com acontecimentos mundanos, questionar a história, inferir temas, ver cores e sentir sabores e odores que o enredo possa sugerir. Para tanto, é fundamental que haja um trabalho de compreensão textual que aborde tanto a questão da mensagem do texto como a estética [...] é importante que o mediador de leitura planeje atividades em que os pequenos ativem seus conhecimentos prévios, levantem hipóteses, criem imagens mentais, infiram, relacionem informações e questionem o texto, ou seja, que participem ativamente do processo de construção de sentidos do que está sendo lido (Souza; Martins, 2015, p. 236).

Então, “[...] os espaços educativos, como a creche e a pré-escola, devem oferecer um ambiente acolhedor para as atividades de leitura, selecionar um bom acervo de livros para as crianças” (Souza; Martins, 2015, p. 237). O espaço lúdico, por sua vez, “[...] é o momento de entrega da criança, onde ela se descobre, elabora os fatos significativos do seu dia a dia e coloca-se como indivíduo” (Santos, 2008, p. 169).

Ressaltamos os saberes que constituem a docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos, a fim de que esses saberes desenvolvam “a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e

transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (Pimenta, 1996, p. 6).

Quanto aos saberes docentes da experiência, são provenientes das mais diversas vivências, desde os saberes dos docentes enquanto discentes, quanto das experiências socialmente acumuladas que a sociedade atribui aos educadores, bem como aqueles que resultam de suas próprias experiências docentes e, até mesmo, do processo reflexivo mediado pelos textos produzidos por outros educadores (Pimenta, 1996).

Pimenta (1996, p. 8) destaca sobre os saberes docentes do conhecimento, que “[...] um enorme poder flui do conhecimento, mas não daqueles que o produzem. Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento”. Portanto, ao contribuir com o conhecimento, proporcionando a reflexão e a visão crítica dos discentes, assegure-se, através da sua prática social, o processo de humanização em uma perspectiva transformadora.

Sobre os saberes da docência, ditos saberes pedagógicos, Imbernón (2011, p. 31) defende que existe “um conhecimento pedagógico especializado unido à ação e, portanto, é um conhecimento prático, que é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização”. Considera-se que o conhecimento científico aprendido pelos profissionais da educação os diferencia dos demais atores sociais. Somente os docentes em contato com os saberes sobre a educação e a pedagogia “[...] podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação” (Pimenta, 1996, p. 10).

Cientes das contribuições desses saberes docentes - a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos - e tendo em vista que eles não estão fragmentados nos diversos contextos, buscamos analisar tais contribuições, em especial no contexto das vivências literárias na educação infantil.

2.2 Os entrelaçamentos entre a literatura infantil e as implicações dos avanços na Educação das Relações Étnico-Raciais

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

(2004) também pontuam que essa temática deve ser ministrada na Educação Básica como um todo, o que inclui a Educação Infantil. Acreditamos ainda que a literatura afro-brasileira infantil reverberou após essas legislações e corroboram essas discussões, possibilitando a aproximação das crianças, do protagonismo negro, da identidade da cultura negra e das histórias das ancestralidades.

O parecer das DCNERER estabelece uma resposta na área da educação por meio de “ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata ainda de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas” (Brasil, 2013, p. 83) da realidade brasileira, buscando divulgar e produzir conhecimentos. A meta é o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos, que devem se reconhecer na cultura nacional, cursar cada um dos níveis de ensino em escolas equipadas, com professores qualificados e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais (Brasil, 2013).

A Educação das Relações Étnico-Raciais é responsável por assegurar uma pedagogia de combate ao racismo e à discriminação, que:

Entre os negros poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (Brasil, 2013, p. 90).

Para tanto, cabe o registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais; a inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola; 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; correção de distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do Ministério da Educação (Brasil, 2013).

Face ao exposto acerca da literatura infanto-juvenil, destacamos que, no Brasil, tivemos as contribuições de Monteiro Lobato e de Cecília Meireles, mesmo

diante de “distorções e equívocos”, embora diferentes pesquisas apontem Monteiro Lobato como aquele que provocou a ruptura com a literatura estrangeira e, conseqüentemente, fomentou a literatura infanto-juvenil brasileira. Algumas ressalvas são feitas quanto às suas produções literárias.

Quando falamos sobre as relações étnico-raciais, alguns pesquisadores destacam que Monteiro Lobato³ não esteve sensível às questões raciais, visto que seus personagens negros apresentavam um perfil de subalternidade, de forma estereotipada e/ou estigmatizada. Ressalvas feitas, não podemos deixar de frisar que tais obras retratam o contexto da época em que foram criadas (Pastre, 2018; Lajolo, 1998). Daí surge na atualidade a importância de um olhar atento das mediadoras de leitura para essas representações dos personagens negros. São necessárias orientações e fundamentos para a promoção de uma educação mais igualitária, na qual os personagens negros sejam percebidos como protagonistas e valorizados nas narrativas infantis.

Lobato era conhecedor dos acervos de literatura clássica infantil (França, Alemanha, Inglaterra e outros), mas suas obras não foram recriadas de outros contos. Sua maior referência foi a própria criança com suas fantasias, aventuras, objetos de jogos e brinquedos, travessuras e sua imaginação. É com a obra *A Menina do Narizinho Arrebitado* (1920) que se destaca nos escritos para crianças (Pastre, 2018).

Quanto às décadas de 1940 e 1950, Cecília Meireles contou com diversas de suas obras publicadas. A poetisa estudou a literatura e o folclore, e seu trabalho foi divulgado em jornais e em diversos livros. Uma de suas preciosidades é o livro intitulado *Problemas de Literatura Infantil*, de 1951. Com os trabalhos de Lobato e Cecília, a literatura infantil teve um avanço quanto à criatividade e favoreceu o enriquecimento do acervo nacional com obras reconhecidas e consideradas importantes até a atualidade (Pastre, 2018).

No que diz respeito à literatura infantil e às implicações dos avanços na Educação das Relações Étnico-Raciais, percebemos que, na atualidade, obtivemos um avanço nas publicações de literatura afro-brasileira infantil. As pesquisas

³ O livro *Caçadas de Pedrinho*, escrito por volta de 1924, na 3ª edição veio de acordo com a nova ortografia e com explicações sobre legislação ambiental, justificando a proibição da caça às onças. Em 2010 o tema em pauta foi o racismo, a discussão para que na obra, houvesse uma nota, sobre a legislação acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais. A proposta de reformulação de termos racistas, na obra lobatiana, entraram em discussão nas novas edições, face às mudanças sociais e políticas no Brasil em especial, com a promulgação da Lei 10.639/03.

apontam que tais percepções se deram a partir da reorganização política e dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, que ocorreu em 1978 em nível nacional, com um grupo de acadêmicos. A partir desse ponto surgiu uma literatura antirracista, que analisava preconceitos e racismos nos livros didáticos e infantis (Souza, 2011; Andrade, 2001; Costa, 2019).

Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) denominam esse tipo de literatura como literatura infanto-juvenil étnica e acrescenta que a sua construção se deu no final do século XX, a partir dos anos 1980, como uma forma de combate ao racismo e no processo de construção da identidade étnica.

É de Eliane Debus a expressão “literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira”, que serve para alertar sobre uma lacuna existente no campo teórico que melhor expressaria a produção literária infantil contemporânea de valorização da identidade negra, quer seja escrita por autores/as negros/as ou brancos/as. Esse tipo de valorização contribui para a identidade de várias crianças, ao oferecer uma melhor compreensão da cultura que constitui o seu país e suas próprias histórias (Araújo et al., 2022).

Segundo Costa (2019), muitas vezes não há práticas pedagógicas incentivadoras da literatura afro-brasileira, africana e indígena. Embora, atualmente, já se tenha mais facilidade em encontrar tais acervos, eles ainda são pouco explorados. Então, visando refletir acerca desse fato, o que se percebe é a ausência de um olhar sensível para as diversidades étnico-raciais da própria escola, ou seja, por vezes, invisibilizamos as crianças negras, que por vezes são a maioria em nossos territórios educativos. Encontramos na literatura infantil brasileira e afro-brasileira “possibilidades de novas visões de mundo, conhecimento de várias culturas, valorização das identidades de crianças negras, indígenas, não negras e de todos e todas que a palavra tocar” (Costa, 2019, p. 51).

Embora a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) tenha sido pensada pelo Movimento Negro ainda no Governo de Fernando Henrique Cardoso, foi somente no governo seguinte, de Luís Inácio Lula da Silva, que a lei se efetivou. As escolas passaram a trabalhar as questões das diversidades étnico-raciais e a lei foi considerada uma conquista para negros e negras do Brasil, em especial para as crianças, por dar-lhes o direito de conhecer suas raízes. Esse direito foi negado a muitos ao longo dos anos (Costa, 2019).

Persistimos, contudo, com a reflexão acerca dessas literaturas afro-brasileira, africana e indígena, já que “o livro, por vezes, é uma escolha de programas governamentais e possui em suas páginas uma orientação ideológica marcada por sua época e história, ela nunca é atemporal ou neutra” (Alcaraz, 2018, p. 49). Hoje, bem mais acessível, visamos ter ao alcance das instituições de educação infantil uma literatura que venha contemplar as diversidades étnico-raciais.

Embora percebamos o uso bem crescente e recorrente da literatura afro-brasileira quando tratamos da linguagem do livro-brinquedo e das pesquisas ainda que contemporâneas sobre a sua criação, percebemos que existe uma ausência de obras consideradas livros-brinquedo, que abordam essa temática e se esse tipo de linguagem é apropriado para a inserção das crianças pequenas e bem pequenas no contexto literário. Constatamos, também, a existência desta lacuna.

Trata-se de um vasto repertório cultural que a literatura afro-brasileira pode ofertar em suas páginas para as crianças, permitindo que muitas reconheçam as histórias de suas ancestralidades e, conseqüentemente, suas próprias histórias para transformar a realidade que as cerca.

Além das vivências, entre os diferentes grupos raciais nos quais as crianças convivem, nos mais diversos espaços, no sentido de fortalecer a valorização dos povos e ampliar os conhecimentos acerca das suas diferenças culturais, a literatura infantil possui uma grande relevância, pois as obras desempenham essas aproximações de uma maneira lúdica e com linguagem própria para a faixa etária, “por meio de uma história inventada e de personagens que nunca existiram, é possível levantar e discutir, de modo prazeroso e lúdico, assuntos humanos relevantes, muitos deles, aliás, geralmente evitados” (Azevedo, 2004, p. 4).

Vale ressaltar que os dados, ao longo dos anos, apontam que, entre os diferentes grupos étnico-raciais, a população negra é a que se apresenta com os piores indicadores sociais⁴, resultado de aspectos da história do Brasil. Para além de fatores econômicos, tem-se o racismo estrutural que motiva as desigualdades sociais em nosso país. Ressaltamos que, de acordo com a Síntese de Indicadores Sociais (SIS) realizada pelo IBGE, a Educação Básica no Brasil é profundamente

⁴ São construídos a partir de estatísticas sociais levantadas em censos demográficos, pesquisas amostrais e a partir de dados dispostos em registros administrativos públicos como IBGE, Datasus, ministérios e secretarias, entre outras (Jannuzzi, 2006, p. 37). Possuem o propósito de subsidiar o diagnóstico social de uma dada realidade, revelando quais as necessidades de políticas públicas sociais cabendo ao gestor a definição de programas, projetos e definições de metas direcionadas com ações contínuas.

marcada por desigualdades que perpassam por questões de acesso, qualidade e permanência, em razão de classe social, etnia, raça, gênero e área de moradia (urbana ou rural).

Tabela 1 - Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Cor/Raça	Brancos	Pardos/Negros
Extrema Pobreza (%)	25%	73%
Desigualdade no acesso à educação (%)	27%	71%
Taxa de Analfabetismo (%)	3,6%	8,9%

Fonte: IBGE (2022).

É importante notar que os índices se cruzam. A extrema pobreza, ocasionada pela ausência de estrutura da sociedade para a população negra, acarretou uma série de desigualdades, entre elas as relacionadas ao acesso à educação e, consequentemente, aos altos índices de analfabetismos. Esses índices resultam da ausência de políticas públicas voltadas à população negra, daí a defesa por políticas públicas específicas para as comunidades tradicionais quilombolas, que “possuem características educacionais, sociais, políticas e culturais significativas, com particularidades no contexto geográfico e histórico brasileiro” (Guterres *et al.*, 2019, p. 7). Quanto às crianças:

Essas ações perpassam pelo enfrentamento do problema da exclusão na educação infantil, por isso é necessário reconhecer e valorizar a identidade cultural das crianças, seus modos de vida e de suas famílias, tendo em vista a ancestralidade e a cultura negra de um modo geral, isto é, língua, alimentação, artesanato, música, religiosidade e relações entre diferentes gerações que compartilham experiências comuns (Guterres *et al.*, 2019, p. 9).

Todavia, para que essa realidade escolar possa ser melhor representada, torna-se oportuno perceber o contexto das crianças negras na Educação Infantil, o silenciamento/subnotificação da sua presença a partir da não matrícula e/ou da ausência de registro da classificação racial das crianças. Todos esses fatores contribuem para a ausência de políticas públicas e de programas educacionais destinados a essa faixa etária, como a ausência de práticas voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A ideia da educação como uma política estratégica para o avanço da cidadania no país, no combate ao racismo e na valorização do papel da população negra evidencia que:

Esse conjunto de ausências é uma das faces do racismo institucional, um obstáculo tangível para o acesso ao direito à educação e outros direitos humanos. Isso porque ele impede que todos participem de maneira igualitária, com base em suas diferenças, da esfera pública e da construção de uma sociedade efetivamente democrática (Brasil, 2015, p.14).

Diferenciada em relação ao seu território e à sua historicidade, as instituições de Educação Infantil dos territórios quilombolas precisam ressaltar e valorizar as suas especificidades, rompendo com o racismo institucional ao ofertar um currículo que contextualize a sua realidade territorial a partir da cultura local, com estruturas físicas dignas, instituições próximas às residências, corpo docente capacitado adequadamente e em número suficiente para atender à demanda. Para tanto, iremos contemplar a seguir algumas normativas e documentos que contribuem para a Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino regular e, em especial, para o contexto das instituições quilombolas.

2.3 As contribuições atuais das normativas e documentos oficiais na educação das relações étnico-raciais para as crianças quilombolas

Atualmente existe uma série de normativas e documentos, como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Plano Nacional de Implementação (PNI) das DCNERER e para as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), e Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola, que têm o objetivo de efetivar a política de educação e dar visibilidade à diversidade étnico-racial.

Guterres *et al.* (2019), em seu artigo acerca da educação infantil quilombola, vêm ressaltar as contribuições no contexto educacional contemporâneo brasileiro para todas as crianças. Os autores ratificam a educação infantil enquanto peça fundamental para o desenvolvimento integral, para a formação da sua personalidade, para a construção de aprendizagens significativas e destacam a importância do trabalho docente com a abordagem da temática da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER). Visando corroborar com essa temática, buscamos

compreender um pouco mais sobre as normativas e documentos que asseguram a ERER.

Acerca das DCNERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, destacamos:

§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.1).

A ERER corrobora a construção da identidade das crianças na percepção de si, na percepção do outro e na sua percepção de mundo; oportuniza a compreensão de direitos individuais e coletivos a partir de práticas pedagógicas que possibilitem a reflexão e o combate a qualquer tipo de discriminação (Brasil, 2004).

Compreendemos que as práticas pedagógicas voltadas para a ERER são indispensáveis à Educação Infantil. Essa aprendizagem inicial com as crianças de até 05 anos possibilita que elas percebam, desde cedo, a riqueza e as contribuições provenientes das relações étnico-raciais, a diversidade dos povos, suas histórias, peculiaridades da cultura, o autorreconhecimento nos livros através dos personagens e dos textos escritos.

Ao buscarmos compreender sobre o Plano das DCNERER para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a primeira questão a ser pensada é que se trata de um “instrumento para a construção de uma escola plural, democrática, de qualidade, que combata o preconceito, o racismo e todas as formas de discriminação, respeitando e valorizando as diferenças”. De forma bem didática, o plano apresenta-se dividido em três partes (Brasil, 2013, p. 17).

A partir da introdução, o plano especifica que irá percorrer acerca das atribuições de diferentes atores para a operacionalização e implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, sempre que couber, no sentido de combater todas as formas de preconceito que venham a se manifestar no ambiente escolar; na segunda, parte, orienta acerca dos diferentes níveis e modalidades de ensino (principais ações para o governo federal, estadual e municipal), cabendo neste destacar as ações da esfera do governo municipal, precisamente na etapa da Educação Infantil; e a terceira parte com recomendações para as áreas de remanescentes quilombolas (Brasil, 2013). Trata-se de um estudo oportuno para a

nossa pesquisa, que adentrou em dois povoados quilombolas de municípios maranhenses.

O plano destaca que, a partir da Conferência Mundial em 2001 (realizada em Durban, África do Sul) contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas, observou-se um avanço nas discussões das relações raciais no Brasil a partir de ações concretas. Nesse momento, destaca-se a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003; e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004, pelo Ministério da Educação (MEC).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais “não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário” (Brasil, 2013, p. 100), assegurando a responsabilidade de todos para implementar as diretrizes. Embora sejam necessárias ações coletivas de diferentes atores para a implementação das DCNERER (Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, Movimento Negro Brasileiro, Instituições de Ensino Superior, entre outras), para efeito de conhecimento, destacamos o papel do Sistema de Ensino Municipal na etapa da Educação Infantil.

O plano nacional de implementação das DCNERER destaca:

- a) Ampliar o acesso e o atendimento seguindo critérios de qualidade em EI, possibilitando maior inclusão das crianças afros-descendentes.
- b) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais.
- c) Explicitar nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino.
- d) Implementar nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola ações voltadas para as instituições de educação infantil, incluindo livros que possibilitem aos sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente as negra e indígena.
- e) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade, tais como: brinquedos, jogos, especialmente bonecas/os com diferentes características Étnico-raciais, de gênero e portadoras de deficiência.
- f) Desenvolver ações articuladas junto ao INEP, IBGE e IPEA para produção de dados relacionados à situação da criança de 0 a 5 anos no que tange à diversidade e garantir o aperfeiçoamento na coleta de dados do INEP, na perspectiva de melhorar a visualização do cenário e a compreensão da situação da criança afrodescendente na educação infantil.

g) Garantir apoio técnico aos municípios para que implementem ações ou políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil (Brasil, 2013, p. 49-50).

Ressalta-se na primeira ação (alínea **a**) os critérios de qualidade e a classificação racial, o que dificulta a ampliação do acesso das crianças afrodescendentes na Educação Infantil se parte da comunidade não se reconhecer enquanto pessoa negra/preta para implementar e assegurar políticas que viabilizem o fortalecimento da cultura e das tradições. É importante que esses números estejam presentes nas instituições educativas, nos dados acerca das matrículas.

Na segunda ação (alínea **b**), assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino, ponto que nos atinge diretamente enquanto educadores. Embora já sejam realizadas algumas formações pelas redes de Educação Básica municipais, o que nos parece é que ainda são mínimas e esporádicas, requerendo ainda maior investimento e ampliação do número de vagas de cursos que contemplem a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, em especial aos profissionais da Educação Infantil.

Torna-se oportuna a ação de mobilização dos diferentes atores, incluindo as instituições de ensino superior, os cursos de Graduação, de Especialização e o próprio Mestrado Profissional, que, em parceria com as secretarias municipais, devido à natureza do programa, podem continuar a contribuir com a reflexão e formação de educadores em seu campo de atuação e na produção de materiais/recursos pedagógicos a partir das pesquisas elaboradas e dos produtos educacionais que atendem e valorizam as especificidades. Esses produtos são pensados em conjunto com os profissionais e correlacionados com a cultura local.

Já a terceira ação (alínea **c**) aborda acerca da importância de explicar práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero, entre outras diversidades que, por muito tempo, foram invisibilizadas. Nesse caso, é importante reescrever a história destacando as contribuições de homens e, principalmente, das mulheres negras, das religiões de matriz africana, que resistiram pelo sincretismo religioso e outras que foram apagadas dos seus territórios.

Outra análise que fazemos é sobre a quarta ação (alínea **d**), que trata do Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola voltado para as instituições de educação infantil. Considerando as instituições visitadas, conseguimos perceber que estas se utilizam de livros didáticos/literários,

mas a escolha dos programas voltados à realidade das instituições educativas nem sempre perpassam por livros que retratam a diversidade étnico-racial e que buscam dar visibilidade a diferentes culturas, em especial a literatura afro-brasileira infantil, que não ocupa papel de destaque.

Quanto ao Programa Nacional do Livro Didático, que deveria fomentar a oferta de livros na biblioteca escolar, percebemos que ainda deixa a desejar. São pouquíssimos exemplares que corroboram a efetivação da Lei nº 10.639/2003. Ao conferir o e-mail resposta da Equipe do Livro, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Anexo), com planilha da relação dos últimos livros literários destinados à Educação Infantil (PNLD 2022) e quanto aos livros-brinquedos endereçados à primeira infância, que é o nosso objeto de estudo, informaram que o PNLD não distribui livros interativos (livros-brinquedo) nem mesmo para a Educação Infantil.

Assim, ratificamos que abordar a literatura afro-brasileira infantil nas instituições de Educação Infantil e, em especial, nas instituições localizadas em territórios quilombolas é indispensável, contudo, na seção dos resultados desta pesquisa, iremos perceber que essas obras ainda não adentraram nesses espaços educativos. Quando tratamos de livros interativos (livros-brinquedo), essa ausência é ainda mais evidente.

Sobre as ações seguintes (alínea e), que abordam acerca da Educação em áreas de remanescentes de quilombos, sendo necessárias as realizações de pesquisas com a criação de materiais, como já foi abordado, percebemos grandes contribuições do mestrado profissional para a cultura local. Trabalhos que abordam acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais, sobre a cultura do bumba-meu-boi, do tambor de Crioula e este que pretende contribuir com propostas literárias a serem desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil são essenciais para a valorização desses territórios. O plano destaca que o currículo escolar está longe da realidade dessas crianças, pois “raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades de suas vidas nos programas de aula e nos materiais pedagógicos” (Brasil, 2013, p. 57).

A comunidade precisa compreender a importância da identificação dos dados gerados e informados aos órgãos competentes (alínea f), como INEP, IBGE, IPEA. Por isso, torna-se necessário manter atualizados esses dados reais, já que o silenciamento/subnotificação inviabiliza a destinação de programas, projetos,

recursos e apoio; quanto ao apoio técnico (alínea **g**), os programas e projetos precisam alcançar as comunidades mais remotas que anseiam por materiais e formações de maneira mais efetiva.

Destacamos que a implementação da Lei nº 10.639/2003 nas comunidades quilombolas deve considerar as ações recomendadas nesse plano para que possam ter qualidade na sua execução. Tais ações promovem intencionalidades educativas, que se, de fato, forem realizadas, irão reforçar uma identidade de igualdade nas instituições de educação infantil e práticas pedagógicas que viabilizem um currículo real.

Na oferta da Educação Infantil nos territórios quilombolas, torna-se importante proporcionar a participação das famílias e dos anciões especialistas nos conhecimentos tradicionais. Estudos acerca de músicas, parlendas, brincadeiras e jogos locais, além da elaboração de um programa de alimentação escolar voltado para as especificidades socioculturais das comunidades irão beneficiar o reconhecimento da cultura local pelas crianças (Brasil, 2012).

Nesse contexto, os Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola auxiliam na compreensão da qualidade das instituições como um todo a partir da análise de importantes elementos de sua realidade, incluindo as seguintes dimensões: Relacionamentos e Atitudes; Currículo e Prática Pedagógica; Recursos e Materiais Didáticos; Acompanhamento, Permanência e Sucesso dos (as) Estudantes na Escola; Atuação dos (as) Profissionais de Educação; e Gestão Democrática para além da escola. A partir dessas dimensões, temos conhecimento e condições de discutir e decidir as prioridades das instituições (Carreira; Souza, 2013).

Cabe às instituições realizarem as suas avaliações e aos órgãos competentes acompanharem essas avaliações, considerando os seguintes Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola tratam de uma autoavaliação que envolve o olhar múltiplo dos diferentes agentes da escola (Gestores, Educadores, Funcionários, Crianças, Famílias, Organizações Locais, entre outros).

No sentido de ampliar o nosso conhecimento acerca da compreensão das práticas pedagógicas e das políticas educacionais que abordam as vivências literárias na Educação Infantil, traremos na próxima seção dados de uma pesquisa do tipo estado da arte, que contemplam o público da Educação Infantil.

3 PERCEPÇÕES ACERCA DAS PESQUISAS DESTINADAS ÀS VIVÊNCIAS LITERÁRIAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, buscamos apresentar uma síntese da revisão de literatura de uma pesquisa do tipo estado da arte, com o intuito de investigar as abordagens sobre as vivências literárias na infância. Para tanto, elaboramos um mapa a partir de um levantamento das produções acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tendo como recorte temporal o período de 2017 a 2021.

Ao nos questionarmos sobre como as crianças da Educação Infantil se relacionam com a linguagem oral e escrita, acreditamos que, na sua maioria, as pesquisas apontam que esse relacionamento é possível, mas somente uma análise mais aprofundada das práticas vivenciadas nos dirá se elas se tornaram eficazes ou ineficazes para esse grupo social.

Considerando o presente levantamento acerca das vivências literárias nas instituições de Educação Infantil, iniciamos a busca a partir dos seguintes descritores: literatura infantil, leitura literária e livro-brinquedo. Então, para uma melhor delimitação, optamos pelo filtro “área de conhecimento da educação”, através do qual encontramos 567 pesquisas, entre teses e dissertações. É importante relatar que dessas pesquisas analisadas, a priori, algumas foram descartadas, pois não atendiam o público infantil, ou, após período de busca, não foi possível a localização delas, inclusive nos sites das instituições de origem, impossibilitando a análise.

Dos 27 trabalhos que foram selecionados a partir dos títulos ou palavras-chave encontradas nos resumos, os quais destacavam pelo menos um dos descritores definidos, estaremos realizando uma breve apresentação, a seguir.

3.1 Abordagem da pesquisa do tipo estado da arte, sobre literatura infantil, leitura literária e livro-brinquedo

3.1.1A relação da ludicidade e literatura infantil

Dos três descritores propostos para esta pesquisa (literatura infantil, leitura literária e livro-brinquedo), o primeiro foi o que mais nos revelou contribuições nos

últimos anos, o que reforça o fato da temática desta pesquisa estar alicerçada no universo da Educação Infantil. A literatura infantil é analisada em diferentes aspectos que assim a caracterizam, mas as principais inquietações que permanecem, ao se pensar nos sujeitos para quem esse tipo de literatura é endereçado, são se as singularidades desse grupo geracional conseguem ser percebidas e se suas características nas obras literárias são vislumbradas.

A brincadeira, a fantasia, a magia e a emoção são elementos que consideramos essenciais para a literatura infantil. Assim, nas buscas a partir do descritor “literatura infantil”, selecionamos 14 pesquisas a fim de observar os aspectos singulares e as reflexões esboçadas a partir desses estudiosos.

Tabela 2 - Total de arquivos definidos por ano, encontrados no catálogo da CAPES com o Descritor “literatura infantil”

Ano	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Pesquisas	59	72	360	315	337	1.143
Teses	14	12	81	67	64	238
Dissertações	45	60	279	248	273	905
Pesquisas selecionadas	20	25	91	64	105	305
Teses que atendem a pesquisa	01	-	01	01	-	03
Dissertações que atendem a pesquisa	-	05	02	02	02	11

Fonte: Dados organizados pela autora (2023)

3.1.2 Apresentando as dissertações e as teses selecionadas

Na dissertação de Pastre (2018) denominada “Teoria histórico-cultural e literatura para crianças possibilidades de desenvolvimento humano na Educação Infantil”, a autora resgata as contribuições de algumas estudiosas, como Cecília Meireles (Rio de Janeiro, 1901-1964), acerca da literatura infantil. Com sua rica trajetória, Cecília Meireles realizou um sonho pessoal e uma conquista nacional ao

organizar a primeira biblioteca infantil pública brasileira (em 1934) no Rio de Janeiro, durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação.

Pastre (2018) destacou outros nomes e suas contribuições, como Nelly Novaes Coelho (1922), que se tornou especialista em Literatura Contemporânea (Brasil/Portugal) e em Literatura Infantil e Juvenil; a escritora Regina Zilberman (Porto Alegre, 1948), que analisou a constituição histórica da Literatura Infantil, sua conceituação, definição e importância para o desenvolvimento da aprendizagem; e Marisa Lajolo (São Paulo, 1944), que, juntamente com Regina Zilberman, deram relevância à Literatura Infantil e às suas relações com as instituições sociais e com a história da literatura e de nosso país.

Compreendendo os estudos de Cecília Meireles, percebemos que a literatura voltada para as crianças, hoje denominada de Literatura Infantil, antes era manifestada com as canções, os provérbios, as adivinhas e as narrativas, ou seja, por meio do folclore. Esse tipo de literatura precedeu o alfabeto, pois, quando não havia a escrita para registrar as histórias, os homens perpetuavam as suas ricas tradições por intermédio da oralidade, da narração de histórias e fatos (Pastre, 2018). A autora reitera, conforme os estudos e escritos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (Orsha - 1896), que a Literatura Infantil é uma possibilidade de desenvolver as funções psíquicas superiores, em especial a imaginação e a criação na infância à medida que enriquece suas experiências culturais (Pastre, 2018).

Por outro lado, Pinto (2018), no estudo denominado “Interação de bebês com livros literários”, ratificou que mesmo os bebês têm condições de vivenciar as experiências literárias por meio da mediação da leitura e que os educadores podem ampliar os horizontes das crianças. Compreende que devem existir as adaptações necessárias para garantir a participação e a expressão dos bebês, porém, a leitura deve fazer parte do cotidiano desses sujeitos e contribuir para o processo de desenvolvimento.

Na pesquisa elaborada por Silva (2020), intitulada “Bebês e Literatura: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro”, o autor ratifica as vivências literárias com os bebês e aponta as contribuições ao considerar essa modalidade pedagógica na vida dos pequenos. Tal modalidade amplia as interações e brincadeiras, além de enriquecer a fala, imaginação e compreensão da realidade.

Marques (2021), por sua vez, na dissertação “Literatura Infantil e a formação cidadã: o fazer docente da Educação Infantil”, direcionou suas reflexões para

compreender como se efetiva o uso da Literatura Infantil para a formação cidadã das crianças. As respostas encontradas nas narrativas escritas sinalizam a utilização da Literatura Infantil como recurso da prática docente, enquanto mecanismo que alicerça o trabalho docente e possibilita competências para planejar e executar de forma eficiente, interdisciplinar e transdisciplinar os eixos contemplados na Educação Infantil.

Embora se percebam desafios, existem possibilidades com o uso da Literatura Infantil, que deve ser vista como instrumento de formação cidadã e um diferencial a mais para o professor e para a instituição a que pertence. Esse tipo de literatura também contribui para o desenvolvimento de uma criança mais informada e preparada para a vida.

O trabalho “Literatura infantil digital: arte, infância e tecnologia na escola”, de Vilela (2019), é um estudo acerca da literatura digital. Essa literatura contemporânea teve como objetivos mapear a produção de aplicativos literários para crianças no Brasil e analisar os modos de leitura dessas obras digitais. A pesquisa traz uma discussão do tempo de agora acerca do entrelaçamento entre arte, infância e tecnologia. Trata-se de uma obra multimodal, não linear, que se consolida na e pela participação do leitor, por meio do entrelaçamento entre texto, imagem, movimento, som e interatividade, reafirmando que a literatura, mesmo na tela, é capaz de criar um espaço-tempo para o encontro, o diálogo, a brincadeira.

Nos relatos da pesquisa de dissertação “Literatura Infantil: práticas pedagógicas e processos formativos de professores(as) na Educação Infantil”, Coser (2021) constatou que a literatura infantil faz parte das práticas pedagógicas e do cotidiano das instituições, e que permite fornecer subsídios para desenvolver metodologias nos espaços físicos, na condução do processo de desenvolvimento da criança pequena com qualidade, ludicidade e prazer. Outra questão importante que surgiu na pesquisa é o relato de educadoras pesquisadas sobre o fato de não utilizarem o “livro de imagem” com frequência. No entanto, após a pesquisa, elas reconheceram a sua importância no desenvolvimento da criança pequena.

As discussões na tese “Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a Educação Infantil”, de Spengler (2017), abordam que no livro de Literatura Infantil, a palavra, a imagem e a materialidade convivem, se “complementam e se completam, comunicam-se entre si, dialogam de tal maneira

que para a compreensão desse universo de linguagens devemos estar atentos não somente para a importância de uma ou outra linguagem” (Spengler, 2017, p. 18).

Devemos ainda observar se essa leitura é realmente destinada às crianças:

Ainda que tenha como destinatário a criança, a Literatura Infantil é conhecida por ter leitor duplo: primeiro o adulto, depois a criança. Isso se dá porque até chegar às mãos e aos olhares das crianças, um livro de Literatura Infantil passa por muitos outros estágios de produção: a escrita (de texto e ilustração) é realizada por um adulto, até que chega à editora, lugar onde outro adulto organizará o livro, por meio da edição, design, divulgação, para, então, chegar às livrarias e bibliotecas, ser escolhido por outro adulto – pais ou professores –, para, finalmente, alcançar seu leitor, a criança (Spengler, 2017, p. 55).

A pesquisa também destaca um universo de leitura que vai muito além da escrita e aborda sobre o livro de imagem “que não precisa da palavra escrita para criar a narrativa, traz em sua composição uma sequência de ‘imagens narrativas’ nomenclatura apresentada por Ciça Fitipaldi (2008) e reafirmada por Hanna Araújo (2010)” (Spengler, 2017, p. 19). Admitimos que esse tipo de literatura infantil nos parece bem democrática, no sentido de contemplar/atender crianças bem pequenas, embora não seja dirigido especificamente para elas. As crianças, na sua maioria, se sentem contempladas a partir do livro imagem, pois muitas já realizam sozinhas suas leituras, mesmo não sendo alfabetizadas.

No acervo da PNBE (2014), destacamos livros como “É um ratinho?” e “É um gato?”, ambos do autor Guido Van Genechten (1998, 2002), que se destacam dos demais por serem livros de imagem com características de livro-brinquedo de papel cartonado com brilho. Não apresentam imagens que narram uma história a partir de uma sequência, mas, ao se abrirem como uma espécie de um folder, vão mostrando imagens de diferentes animais. Outro ponto em comum é a orelha de um gato em um dos livros que, a cada nova abertura da “página” que se dobra, vira outro animal: um pato, um papagaio, uma lula e, por fim, um tucano.

As informações da publicação estão na quarta capa do livro e não há dados sobre o autor. As imagens, de traços simples, são bastante coloridas e ocupam todo o espaço de cada uma das “páginas-dobras”, possibilitando à criança o fácil reconhecimento de cada um dos animais apresentados. Por sua natureza lúdica, os livros se destacam pela surpresa causada na abertura de cada dobra e pela forma: por ser leve, proporciona fácil manuseio pelas crianças pequenas (Spengler, 2017, p. 155).

Outra curiosidade apontada nas pesquisas é que esses livros-brinquedo são mais caros no mercado devido ao seu alto valor de produção. Geralmente, esses livros são impressos em outros países, como a China, para baratear seus custos. Os livros-brinquedo são livros que apresentam algum recurso performático junto ao texto e a ilustração convida o leitor a ler e a brincar ao mesmo tempo (Spengler, 2017).

A autora, em sua pesquisa, lembra a importância das políticas públicas voltadas à leitura, em especial o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) a partir da Portaria Ministerial nº 584, de 28 de abril de 1997:

Promoveu a difusão da leitura pela presença do livro em bibliotecas de instituições públicas de educação básica desde o ano de 1997 até 2014, quando foi suspenso, em 2015, por questões orçamentárias. O programa concretizou-se pela distribuição de livros literários e obras teóricas de referência para todas as instituições públicas de ensino do país. O programa, financiado pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), ao longo dos anos se configurou como uma política pública de leitura. O principal objetivo do PNBE foi o de democratizar o acesso ao livro, tanto para os leitores, por meio dos livros literários, quanto para os professores mediadores, através dos materiais de pesquisa. O PNBE se caracterizou por ser a primeira política pública de leitura, que avançou em diferentes contextos políticos e com recursos advindos do Orçamento Geral da União foi garantida a criação de uma política pública de continuidade, diferente de campanhas e projetos anteriores (Spengler, 2017, p. 81).

Torna-se importante ressaltar que, embora a pesquisa de Spengler (2017) tenha sinalizado o término do PNBE, nesse mesmo sentido, outras pesquisas apontaram os entraves ocorridos nos governos Temer e Bolsonaro. Entretanto, alguns programas e projetos resistiram e atualmente seguem com a recriação do Ministério da Cultura e da Secretaria de Formação e de Livro e Leitura, no atual governo do presidente Lula.

Entre os principais programas a serem recuperados está o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) existente desde 2006, com quatro eixos de atuação: a democratização do acesso ao livro e à leitura, a formação de mediadores da leitura, o incremento do valor simbólico do livro e o incentivo à economia da cadeia produtiva. Com a extinção do PNBE, que privilegiava o acervo literário para os estudantes, foi criado o questionável Programa Nacional do Livro Didático/Literário (PNLD/Literário), que desenvolveu um único programa de incentivo à leitura: o Programa Conta para mim (Glória, 2023).

Em entrevista, a presidente da Frente Parlamentar Mista em Defesa do Livro, da Leitura e da Escrita, Fernanda Melchionna, deputada federal e graduada em Biblioteconomia, afirmou que esse período foi marcado pela resistência ao retrocesso, ao desmonte e à censura ao acervo da Fundação Palmares. Além da guerra ideológica aos livros, destacou também que “É preciso exigir que essa importante política pública saia do papel e vire uma diretriz de Estado e não de governo”. Fernanda Melchionna elencou ainda outros temas que devem entrar em debate, como a diversidade cultural na área: “Difundir as diversas expressões da literatura brasileira, abarcando a literatura regional, afro-brasileira, indígena, [...], entre outras, é essencial” (Glória, 2023, p. 8).

Assim, a Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, conhecida como Lei Castilho⁵, trata de uma estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil. A lei foi implementada pela União, por intermédio do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, em cooperação com os estados, o Distrito Federal e municípios, e com a participação da sociedade civil e de instituições privadas. Essa política garante que o Estado brasileiro se comprometa com a elaboração, a cada decênio, de um Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL).

Nessa perspectiva, as práticas literárias voltadas à área da educação infantil permanecem firmes nas instituições. A pesquisa de Silva (2018), com o título “O professor da educação infantil e a contação de histórias”, representa tal fato, pois versa sobre as concepções e práticas desenvolvidas pelas educadoras ao estabelecer uma interface com o que é proposto pela secretaria de educação e com a realidade das crianças, considerando suas necessidades e demandas. A pesquisadora relata ainda que as docentes acreditam abordar a literatura de maneira “adequada”, ainda que nem sempre isso se efetiva no momento da prática.

A pesquisa “Hoje posso ser eu, tia? Leitura fruição pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil”, de Machado (2018), foi realizada com crianças entre 02 e 05 anos de idade da mesma escola. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a potencialidade de criação e fruição literária na prática da “leitura” de livros literários

⁵ José Castilho, uma das autoridades na área de políticas públicas do livro e um dos criadores do PNLL, teve participação nos debates que originaram em 2018 a Lei 13.696, que leva seu nome, conhecida como Lei Castilho.

realizados pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil. Com essas análises foi possível identificar a potencialidade da criação infantil.

A pesquisa de Sousa (2021), intitulada “A prática da contação de histórias sob a ótica das crianças: o pequeno contador na Educação Infantil”, nos apresenta a criança como protagonista da prática de contação de histórias. O objetivo é compreender como essa prática contribui para o processo de formação leitora na Educação Infantil. Para Sousa (2021, p. 139), a leitura é como uma ponte para a “construção de seres reflexivos e criativos em todas as faixas etárias da vida, é conseguir compreender injustiças e saber diferenciar situações do cotidiano para a tomada de decisões no social, emocional e psíquico de cada ser”.

De acordo com Barbosa (2019), na pesquisa “Entre acervos, espaço e leituras: o processo formativo de construção da sala de leitura de um espaço de desenvolvimento Infantil”, foram consideradas questões referentes a critérios de qualidade na escolha dos livros, assim como as categorias de gêneros, discursos que podem compor um acervo e tipos de projetos gráficos dos livros destinados às crianças pequenas contendo propostas lúdicas, tais como livros de imagem, livros-brinquedo, livro jogo, livro *pop-up*.

Com recursos que estão além das páginas do livro, como exemplo a coleção “Clássicos Dominó”, da editora Todo Livro, “cada livro da coleção conta um clássico (Chapeuzinho vermelho, Os três porquinhos, Branca de Neve e João e o Pé de Feijão) e acompanha um jogo de dominó” (Barbosa, 2019, p. 60). Barbosa (2019) também sinaliza que o trabalho com a leitura nos espaços infantis deve ser uma aposta coletiva. Para isso acontecer, é necessário o envolvimento de toda a equipe. Barbosa (2019) relatou o processo de constituição de uma sala de leitura, a qual proporcionou verdadeiros momentos de reflexão-ação-reflexão da equipe a partir da formação das educadoras.

Esse grau de resposta da pesquisa, acerca da visão das crianças, foi o que nos impulsionou até aqui. Destacamos a pesquisa de Torres (2019), intitulada “Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação: o uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil do município de Maceió”, que aponta a fragilidade acerca da temática investigada pelas educadoras. Contudo, a literatura infantil demonstrou ser uma via de fortalecimento da identidade étnica e racial nas crianças negras e comprovou a potência transformadora de práticas curriculares descolonizadas, que

enaltece as singularidades e permite que as crianças se reconheçam com referenciais positivos.

Lima (2020), em sua dissertação “As possibilidades da literatura infantil para a formação humana no contexto da educação infantil”, defende que o letramento literário é uma proposição que deve ser desenvolvida durante as experiências educativas na Educação Infantil. Considera que a leitura propicia aos sujeitos o desenvolvimento de uma atitude crítica aliada à estética fornecida pelas obras. Assim, as experiências proporcionadas pela literatura devem ser significativas, principalmente para o tempo presente, pois configura uma forma de apropriação da identidade cultural de cada sujeito.

Santos (2020), com a dissertação “Literatura e Formação docente na educação infantil: lendo e amando como infância”, destaca que é importante considerar toda a etapa da educação infantil; alcançar as crianças nesse ambiente favorecedor/fornecedor de condições para que elas cresçam e percebam as contribuições da literatura. O trabalho também aborda que o educador deve estar na escuta, em particular das crianças. Pensar a literatura como um refúgio, mas também como chave para a leitura do mundo simbólico favorece a exploração de fragilidades, receios e potências de vida, os quais, no cotidiano das crianças, acabam se refugiando dentro de cada um.

A partir desse estudo, compreendemos que, na sua maioria, as pesquisas voltadas à literatura infantil buscaram responder às singularidades dos sujeitos a quem são destinadas. Nesse resumo das pesquisas, conseguimos perceber como a literatura infantil está sendo utilizada enquanto recurso da prática docente pelas educadoras de infância. Os achados também possibilitaram perceber a garantia da participação dos pequenos, ampliando, sempre que possível, o contexto da literatura infantil, as interações e brincadeiras envoltas pela interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade dos eixos contemplados na Educação Infantil.

Os entraves e desafios foram percebidos através da inexperiência das educadoras em relação às “novas literaturas”, sejam elas a literatura digital, o livro imagem ou as próprias relações étnico-raciais. Para algumas, essas abordagens eram desconhecidas; ou, ainda, pela falta de um acervo ou espaço adequado ao desenvolvimento literário infantil.

Contudo, ainda que em menor proporção do que no auge das Políticas Públicas do PNBE, as ações nesses espaços educativos se fazem presente.

Conforme os estudos revelaram, torna-se necessário que seja uma aposta coletiva, de modo que todos possam focar na escolha das obras, nos espaços dedicados à literatura, nas possibilidades infinitas de interações, reconhecendo a importância desse tipo de literatura. A literatura infantil possibilita, entre tantos saberes, a contextualização de temas que, por vezes, são deixados de lado ou invisibilizados, segundo apontado na pesquisa de Torres (2019).

Na próxima subseção, veremos os achados das pesquisas relacionadas ao descritor leitura literária.

3.1.3 A Educação Infantil e a Leitura Literária

O descritor “leitura literária” resultou em um total de 09 pesquisas selecionadas, as quais nos revelam que as educadoras vivenciam as práticas literárias no contexto das instituições de Educação Infantil. Entretanto, as nossas reflexões partem da percepção das estratégias de leitura literária que são vivenciadas nos contextos das instituições.

Tabela 3 - Total de arquivos definidos por ano, encontrados no Catálogo da CAPES com o Descritor Leitura Literária

Ano	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Pesquisas	69	121	575	478	499	1.742
Teses	17	19	146	112	106	400
Dissertações	52	102	429	366	393	1.342
Pesquisas selecionadas	25	22	66	68	56	237
Teses que atendem a pesquisa	-	01	-	-	-	01
Dissertações que atendem a pesquisa	02	02	-	02	02	08

Fonte: Dados organizados pela autora (2023).

3.1.4 Apresentando as dissertações e as teses selecionadas

Oliveira (2017), com a pesquisa “Leitura Literária na Educação Infantil: entre saberes e práticas”, realizou oficinas de leitura em uma turma do 2º período da Educação Infantil. Tendo como eixo norteador as mediações de textos literários em interface com outras linguagens, os resultados revelaram que as mediações de leitura realizadas com as crianças oportunizaram vivências significativas, contribuindo para a atividade criadora. A compreensão de sentido e significado na participação ativa das crianças fez parte do processo de construção de conhecimento e cultura. As crianças também se mostraram mediadoras da relação dos pares com a leitura, e “fazem isso ao compartilhar suas experiências extraescolares, suas preferências e seus repertórios umas com as outras” (Oliveira, 2017, p. 160).

A pesquisa “Pela estrada afora eu não vou bem sozinha: a experiência de mediação de leitura e a classificação dos livros de literatura infantil por faixa etária”, de Galvão (2017), aborda a presença da figura docente na condição de mediadora dos eventos de leitura literária na Educação Infantil, de forma que elas possam vivenciar as possibilidades de interação com obras são consideradas de qualidade e adequadas a determinada faixa etária. Contudo, constatamos que a separação dos livros de literatura infantil por faixa etária leva a um movimento contrário, restringindo as várias interações que as crianças podem estabelecer com as obras, quando o intuito é buscar aproximações das diversas formas em que as crianças experimentam a palavra literária. A pesquisa também destaca a importância da participação das crianças “a fim de instaurar uma matriz dialógica em que elas pudessem, pouco a pouco, assumir a autoria de suas ideias e partilhá-las com os colegas” (Galvão, 2017, p. 163).

Os resultados dos estudos de Martins (2018), cujo tema é “De Chapeuzinho Vermelho à formação de leitores: olhares infantis”, apontaram o fato de que a reorganização da prática de ensinar a leitura literária, focada no conto clássico Chapeuzinho Vermelho, proporcionou uma travessia para a formação da identidade leitora na Educação Infantil. Sendo assim, a pesquisa enfatiza o trabalho intencional com o clássico descrito, sem desconsiderar a literatura contemporânea como possibilidade para as crianças.

Já a pesquisa de doutorado intitulada “Políticas de Leitura para a infância no município de Curitiba: o livro como direito à promoção da igualdade racial”, de Alcaraz (2018), teve como objetivo analisar a política de leitura e as possíveis interlocuções com as políticas de promoção da igualdade étnico-racial, Lei nº 10.639/03 e 11.645/08, que alteram o artigo 26 A da LDB para as crianças da educação infantil. A resposta dada pelo conjunto de dados mobilizados indica que as gestões pedagógicas e profissionais da educação buscam estratégias para a inserção de maior riqueza e diversidade nos discursos, procurando obras de valorização da história e cultura afro-brasileira.

Os dados apontaram que o discurso de uma amostra significativa de livros escolhidos pelas/para crianças é muito mais focado na branquitude como norma de humanidade, ou seja, ideologicamente, opera para estabelecer hierarquia racial. Assim, o letramento literário racial permanece a operar no silenciamento, em particular com a inviabilização das pautas, ao desconsiderar livros com estereótipos de não brancos nas bibliotecas e ao fortalecer contextos que favorecem a branquitude (Alcaraz, 2018).

No trabalho de Souza (2018), “Tempos e Espaços de Leitura na Educação Infantil”, a leitura foi concebida como prática cultural que revela sua força humanizadora e que tem o objetivo de criar tempos e espaços destinados à leitura literária em uma turma do 2º período da Educação Infantil. A pesquisa se propõe a compreender os sentidos produzidos pelas crianças na rotina de leituras literárias ao ouvir e contar histórias.

Já no estudo de Bezerra (2020), intitulado “Histórias de leitura literária de professores da Educação Infantil e a mediação do encontro entre as crianças e a literatura”, o objetivo principal foi conhecer as práticas de leitura literária vivenciadas por professoras da Educação Infantil, analisando entre essas práticas algumas experiências que também fizeram parte das suas histórias na infância, como a leitura deleite, as rodas de história e conversa. O estudo também inova com a proposição de projetos de leitura envolvendo as crianças e suas famílias. No processo de autoconfrontação com as narrativas que produziram, as crianças e famílias estabeleceram relações entre suas trajetórias pessoais como leitoras e o trabalho de mediadoras de leitura que realizam na Educação Infantil. O estudo aponta a necessidade de pesquisas e espaços formativos que possibilitem às

docentes atuarem como protagonistas no percurso de investigação e reflexão sobre sua prática de mediação de leitura com as crianças.

A pesquisa “A mediação da leitura e o uso do livro como recursos terapêuticos na hospitalização infantil”, de Saraiva (2020), possibilitou um novo olhar acerca da mediação literária, um olhar a partir de um estudo qualitativo em um ambiente diferente dos pesquisados pelos estudiosos que endossam esse levantamento de pesquisa (do tipo estado da arte), já que se trata de um ambiente hospitalar. Esse tipo de pesquisa possibilita, para as áreas da educação e da saúde, um olhar mais amplo acerca do grupo geracional pesquisado, crianças de faixas etárias diversificadas entre 03 e 12 anos incompletos, para as quais foram realizadas as mediações de leitura literária e empréstimo de livros.

Os resultados desse estudo revelaram contribuições da mediação da leitura e do uso do livro durante o período de hospitalização das crianças, tais como a “superação de medos, sensação de segurança, mães como mediadoras de leitura, leitura como aliviadora de dor no pós-operatório e do tédio, o uso peculiar do livro no seu cotidiano, a identificação com a personagem” (Saraiva, 2020, p. 6). Ademais, através desta pesquisa, foi possível perceber o papel da mediação da leitura literária e do uso do livro enquanto recursos terapêuticos potentes; sua utilização de forma lúdica e, mais uma vez, enquanto estratégia de humanização, a fim de fomentar a ambiência das crianças no hospital.

A pesquisa “A produção acadêmica sobre Educação Literária na Educação Infantil: um estudo bibliográfico”, de Danieli (2021), teve como objetivo cartografar produções, da área da educação, voltadas à formação do leitor literário no âmbito da Educação Infantil, tendo em vista a proposição de uma síntese das principais contribuições que tais trabalhos oferecem nessa etapa de ensino. A pesquisa bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, selecionou dez teses produzidas entre 2009 e 2019 em programas de pós-graduação em Educação. Os conteúdos das teses foram recompostos em categorias que destacam o papel do professor no processo de educação literária, os critérios que as crianças utilizam ao escolher um livro, os livros que são considerados adequados para a formação literária na Educação Infantil e os elementos a serem trabalhados para que a formação do leitor literário aconteça.

Por fim, a partir desse estudo, constatamos que as metodologias da formação do leitor na primeira infância devem preocupar-se com “atrações e brincadeiras, ou

seja, atividades lúdicas envolvendo a literatura com o intuito de seduzir os pequenos e, na medida que os seduz, a literatura vai ganhando espaço na rotina das crianças” (Danieli, 2021, p. 72).

A dissertação “O Livro me escolheu! Vivências de leituras com crianças de uma escola municipal de educação infantil”, de Faria (2021), teve como objetivo central descrever e analisar como as crianças da educação infantil vivenciam práticas de leitura literária. Na pesquisa foi indicado que o PNBE contribuiu para a biblioteca escolar. Os livros se tornaram brinquedos e a leitura uma brincadeira para as crianças por meio da ludicidade envolvida naqueles momentos. Tais experiências possibilitaram vivenciar criativamente as práticas de leitura, antes da dominação de técnicas específicas e convencionais de leituras.

Com o descritor leitura literária, conseguimos perceber as estratégias que são vivenciadas nos contextos da Educação Infantil. Oliveira (2017) aponta que essas vivências da leitura literária possuem interface com outras linguagens; Galvão (2017), entre outras discussões, nos leva à reflexão de que não deve existir uma classificação da literatura por faixa etária, mas que é preciso ampliar as possibilidades de experiências literárias para as crianças, desde que tais obras possam contribuir para o seu desenvolvimento; Martins (2018) destaca a importância dos clássicos, porém, sinaliza para outras obras, como as contemporâneas, que abordam as vivências culturais das crianças; Alcaraz (2018) trata das vivências da leitura literária como um direito à discussão da promoção da igualdade racial, embora em sua pesquisa tenha constatado livros que ainda focam na hierarquia racial.

Para Souza (2018), a leitura literária é uma prática cultural e converge com os estudos de Saraiva (2020), que atribui à leitura literária uma prática de humanização, com estratégias lúdicas. Esta última ainda destaca discussões que são consideradas inéditas e que relacionam a leitura literária com a educação e a saúde. Embora estabeleça um grupo etário diversificado (dos 3 aos 12 anos), sinaliza vivências literárias com crianças bem pequenas a partir da abordagem da leitura literária no ambiente hospitalar como recurso terapêutico, possibilitando inúmeras contribuições para a recuperação das crianças a partir de práticas literárias.

Os estudos de Bezerra (2020) revisitam autobiografias das docentes que retratam suas vivências pessoais com as leituras literárias, contextualizando com

suas práticas na educação infantil que constituem outras experiências como projetos de leitura literária, incluindo a participação das famílias das crianças.

Em todas as pesquisas aqui apontadas, incluindo as duas últimas - um estudo bibliográfico (Danieli, 2021) e um estudo de caso (Faria, 2021) -, os autores apontaram que, na formação dos leitores da primeira infância, a maioria das práticas literárias está voltada para a ludicidade, para o brinquedo e brincadeira com a leitura literária. Assim, na próxima subseção, buscaremos as pesquisas que apontam o que vem a ser o núcleo do nosso objeto de estudo: o lúdico do livro-brinquedo.

3.1.5 O lúdico do livro-brinquedo

Sobre o descritor livro-brinquedo, surpreendentemente filtramos um total de apenas 04 pesquisas. Quando buscamos analisá-las de acordo com o período por nós estipulado, embora tenham sido sinalizadas mais pesquisas em anos anteriores, quase não apareceram pesquisas nos últimos cinco anos (2017 a 2021). Tais pesquisas não contemplavam nossos critérios de seleção quanto à busca de palavras-chave na plataforma CAPES com o termo livro-brinquedo, nem nos títulos e/ou resumo. Além disso, não se tratava de pesquisas voltadas para a Educação Infantil.

Tabela 4 - Total de Arquivos definidos por ano, encontrados no Catálogo da CAPES com o Descritor Livro-brinquedo

Ano	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Pesquisas	02	01	18	13	22	56
Teses	-	-	08	06	01	15
Dissertações	02	01	10	07	21	41
Pesquisas selecionadas	02	01	10	03	09	25
Teses que atendem a pesquisa	-	-	02	-	-	02
Dissertações que atendem a pesquisa	02	-	-	-	-	02

Fonte: Dados organizados pela autora (2023).

Para melhor compreensão da função social do livro no contexto das vivências literárias da infância, buscamos investigar como vem sendo o entendimento das seguintes relações: livro x brincar, livro x brincadeira, livro x brinquedo. No contexto da Educação Infantil, existe um consenso de que as vivências literárias estão presentes cotidianamente e que, por sua vez, o brincar é um direito e uma experiência primordial para as crianças.

Nesta análise das pesquisas, buscamos a conceituação do livro-brinquedo e se o nome livro-brinquedo é atribuído por uma característica lúdica que o diferencia dos livros em geral, ou, simplesmente, se torna um livro-brinquedo por ser um livro para essa etapa geracional. Ainda, será que foi pensado como um objeto de deleite para a criança ou com a criança?

3.1.6 Apresentando as dissertações e as teses selecionadas

Diante dessas primeiras impressões, seguimos buscando os principais conceitos do livros-brinquedo. Na obra de Schmidt (2017), denominada “A interface do livro-brinquedo: uma abordagem do processo projetual”, temos logo no início um conceito do livro-brinquedo: “objeto criado e editado de forma que sua narrativa seja explorada através de manuseio, que combina linguagens e pode resultar em múltiplas leituras, sendo a ludicidade um fator determinante” (Schmidt, 2017, p. 23).

A referida autora descreve-nos também a sua percepção do livro-brinquedo enquanto objeto e exemplifica-o com os chamados livros *pop-up*, os quais possuem propostas de brincadeiras envolvendo outros objetos; livros com abas, vazados, desmontáveis ou com partes destacáveis, entre outros.

Figura 2 - Exemplo de Livro brinquedo: Obra “Rund und Eckig”, de Květa Pacovská



Fonte: Schmidt (2017).

Schmidt (2017), ao considerar o aspecto do design do livro, destaca o contexto ergonômico e traz a pauta da acessibilidade para a utilização desses livros por pessoas com alguma deficiência, ou seja, crianças em contextos inclusivos nas instituições educacionais. Para Schmidt (2017, p. 27), “no caso dos livros-brinquedo, a adição de aspectos sensoriais (sons, volumes) amplia sua possibilidade de leitura por crianças com deficiências cognitivas ou visuais”.

Figura 3 - Criança com baixa visão explorando o livro-brinquedo por tato



Fonte: Schmidt (2017).

Dessa forma, compreendemos a especificidade deste trabalho no olhar técnico do projeto quando Schmidt (2017) elenca outras pesquisas, as quais destacam o maior objetivo do design para fazer com que as rupturas sejam menos custosas. Por isso, uma boa adequação deve envolver ergonomia e design, resultando em legibilidade e satisfação dos usuários. Assim, concluímos que, na sua maioria, esses profissionais estão imersos no interesse das crianças, o público do livro-brinquedo, buscando atender às expectativas delas (ampliação da percepção da criança, associação de linguagens/experiências sensoriais para a comunicação, jogos cognitivos e motores, manuseio preciso, seguro, confortável no ato de ler e brincar, comunicação clara e coerente pela soma de textos visuais e verbais).

Segundo Schmidt (2017), embora os livros infantis tenham evoluído desde o século XVIII no Brasil, alguns autores apontam haver “registros de livros interativos desde o século XIV. Mas é no século XIX que a demanda por entretenimento cresce, o mercado livreiro se amplia e se aperfeiçoa” (Schmidt, 2017, p. 33). A literatura sobre o assunto é considerada recente, concentrando-se nos últimos anos do século XX.

Em outras línguas, esses livros interativos são chamados de *livre-jeu*, *toy-book*, *fore edge*, entre outros e são conhecidos como “livros-vivos” (Perrot, 2002), “livros móveis” (Pinto; Zagalo; Coquet, 2012), “livros de arte” (Paiva, 2010), “livros-brinquedo” (Schmidt, 2017; Lajolo; Zilberman, 2017; Souza, 2019). Destaca-se que o avanço nesse tipo de literatura deu-se em decorrência dos avanços nas teorias de desenvolvimento infantil, na alfabetização e na produção de livros.

Nas vivências literárias com as crianças, não nos interessa focar o nosso olhar adultocêntrico, buscando apenas a chamada prática de “um bom leitor”. Antes, porém, precisamos compreender que “para a criança qualquer objeto ao seu alcance pode se tornar um brinquedo” (Schmidt, 2017, p. 50). Assim, destacamos a relação livro x brincar, que perpassa pela função social “do brincar” na cultura da infância. Ao afirmarmos que a criança no ato de brincar estará entendendo a função social do livro, ratificamos que nas mãos de uma criança pequena todo e qualquer objeto-livro pode ser visto como um brinquedo, embora o olhar adultocêntrico não nos permita percebê-lo enquanto um livro-brinquedo propriamente dito. Contudo, é por meio do brincar, da brincadeira e da ludicidade que as crianças pequenas devem ser inseridas nesse contexto das vivências literárias.

A dissertação de Hasper (2017), intitulada “Bebetecas: um espaço de mediação do literário com crianças pequenas”, trata de ratificar a concepção de que o livro nas mãos de uma criança pequena deve ser visto como um brinquedo. A partir desse brinquedo, ela entenderá a função social do livro. Ou serão as demais funções sociais do livro? A autora destaca o posicionamento de que “essa relação demanda toque, cheiro, sabor, brincadeira. Assim, evidenciamos a importância do brincar nesse processo, pois ele é inerente ao ser criança” (Hasper, 2017, p. 29).

O livro-brinquedo é um conceito, por isso, defende que o livro deve estar nas mãos das crianças pequenas como um brinquedo. Ele não deve ser percebido como algo sagrado, que não pode ser tocado. Um livro-brinquedo não é um livro mais fácil ou com menor conteúdo, é um conceito que utilizamos para lembrar a importância de a criança pequena brincar com o livro para manter uma relação estética com ele desde pequena. “O livro como um brinquedo, conforme abordamos, é um conceito e não um objeto. Como conceito, ele sinaliza que qualquer livro pode estar nas mãos das crianças, assim como o brinquedo está para a experiência” (Hasper, 2017, p. 54).

Nessa perspectiva, “as crianças pequenas necessitam das interações com o adulto. São nas interações, nas experiências vivenciadas pela criança que, aos poucos, ela constrói significados e se desenvolve” (Hasper, 2017, p. 33). Podemos chamar essa interação entre adulto e criança de reprodução interpretativa, segundo o sociólogo da infância William Corsaro (Müller; Carvalho, 2009).

A pesquisa de Gonçalves (2019), sob título “As palavras e seus delimites: a relação dos bebês com os livros na Educação Infantil”, destaca que, nesse encontro, a Educação Infantil tem um importante papel: organizar tempos, espaços e condições materiais para que as crianças possam viver a experiência estética, sensível e lúdica com os livros, nas mais distintas possibilidades. Para as crianças, o “livro é também brinquedo, o texto literário é também brincadeira. E é justamente esse o lugar do livro na Educação Infantil: ser mais do que um suporte de leitura, é ser suporte de brincadeira, ser aquele que compõe suas criações” (Gonçalves, 2019, p.11), reinventado a partir das crianças, mas que, sobretudo, compõe suas vidas.

A pesquisa de Pereira (2019), denominada “A dimensão Estética na docência com bebês e crianças bem pequenas: indícios da formação de leitores”, aponta que as crianças se constituem leitoras desde bebês. A pesquisa destaca que a mediação das educadoras é fundamental, pois utilizam uma série de elementos para envolver as crianças nas narrativas: a organização do espaço, o ambiente acolhedor, os adereços, os brinquedos, fantoches, dedoches, objetos sonoros, o corpo, a entonação da voz, as expressões faciais, os gestos e a ludicidade. Apresenta uma crítica acerca de algumas histórias do livro-brinquedo, que não têm enredo, mas que atraindo a criança pela sua apresentação visual-forma-tátil. Sua materialidade é um convite à ação e à brincadeira por suas características ornamentais e sensoriais.

O presente levantamento, a partir da pesquisa do tipo estado da arte, ao apresentar as produções acadêmicas aqui mencionadas, buscou nos possibilitar compreender os caminhos percorridos até aqui e nos propiciou traçar novos rumos, incluindo a compreensão da importância da literatura infantil, da diversidade de vivências a partir da leitura literária e do quanto o livro-brinquedo ainda precisa ser abordado, contudo, na materialidade do livro-brinquedo, as crianças não precisam reconhecê-lo pelo valor pedagógico ou manuseá-lo com um fim educativo proposto pelos adultos, mas sim pela sua ludicidade (Paiva, 2013). Assim, para percorrer novas trilhas, na próxima seção, iremos apresentar o percurso metodológico desta pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa de dissertação se classifica, quanto à natureza, como uma pesquisa aplicada que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51). Essa classificação é adequada por se tratar de uma pesquisa realizada no âmbito de um mestrado profissional que visa à elaboração de um produto educacional.

Em relação ao seu enfoque qualitativo, tem como objetivo explorar e aprofundar “[...] questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalham com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Michaliszyn; Tomasini, 2012, p. 85).

Os procedimentos técnicos foram baseados em uma pesquisa de revisão de literatura, através da qual “é realizada uma ampla discussão sobre o estágio do tema, na forma de um debate entre os autores consultados, com o objetivo de identificar posturas, ideias e opiniões” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 253). É possível trazer para o debate as contribuições da modalidade de pesquisa denominada de “Pesquisa do Tipo Estado da Arte”. Tal pesquisa demanda tempo para a realização de leituras e os dados coletados por meio dos estudos “[...] podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas” (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Nessa perspectiva, foi definido o banco de dados da CAPES para a busca de pesquisas de teses e dissertações, com os seguintes descritores: literatura infantil, leitura literária e livro-brinquedo. O critério de seleção de materiais compreendeu o período de cinco anos, entre 2017 e 2021. Posteriormente, para a seleção do material, foram analisados os títulos, resumos e trabalhos que abordassem um dos descritores e que estivessem voltados para o público da Educação Infantil (crianças de 0 a 5 anos de idade). Após a leitura do resumo das publicações, foram definidos alguns registros acerca dos trabalhos selecionados, conforme descrito na seção anterior.

Enquanto instrumentos de geração de dados, utilizamos a ferramenta *Google Forms*, na qual disponibilizamos um questionário para educadores da infância que

atuam nos municípios de Rosário (MA) e Santa Rita (MA), os quais, na sua maioria, fazem parte dos grupos de Formação para Docentes da Pré-Escola (4-5 anos) na atual Política do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada “Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI”. A entrevista foi realizada com 02 educadoras e 02 gestoras, sendo uma de cada instituição pesquisada.

Após traçar o perfil dos educadores que aceitaram responder ao questionário, selecionamos nesse grupo apenas as respostas daqueles que atuam em territórios quilombolas e/ou zona rural, com o intuito de compreender as concepções destes acerca de suas proposições sobre a inserção de práticas de vivências literárias na Educação Infantil voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim, a aplicação do questionário tornou-se necessária no sentido de compreender a concepção desses educadores sobre tais vivências.

Torna-se oportuno registrar que, conforme orientação de alguns teóricos, o pré-teste com as ferramentas desenvolvidas (questionário/entrevista) pode ser realizado várias vezes. Este material foi testado com um grupo de características semelhantes no município de São Luís, com educadoras de uma escola municipal da Zona Rural que atende à demanda de crianças, que são, na sua maioria, negras e pardas dos bairros do entorno Coqueiro, Vila Samara e Igarau – nesta última, as pessoas da comunidade são autoidentificadas, em sua maioria, como afro-indígenas. Nesta escola, percebemos que o relacionamento se efetiva com fortes laços familiares, típicos dos territórios quilombolas, muita área verde nos quintais, com agricultura de subsistência, incluindo a presença de vegetação nativa de coqueiros, palmeiras, juçareiras, pés de jambo. A fé é sustentada pelas igrejas locais e pela presença forte de terreiros de matriz africana.

Após o pré-teste, foram verificadas as considerações das educadoras participantes da pesquisa. Algumas questões foram reformuladas e conforme foi definido na ocasião pelo orientador o Prof. José Carlos de Melo, elaboramos um artigo para a revista *Multidebates*, em sua edição especial de Intervenção e Ação na Educação Infantil, com o tema “Tira, põe, deixa ficar, guerreiros com guerreiros, fazem zigue-zigue-zá: A literatura afro-brasileira na Educação Infantil iremos divulgar” (v. 8, n. 2, 2024). O intuito desse artigo é fomentar a reflexão acerca da prática pedagógica com a utilização e divulgação da literatura afro-infantil.

A respeito dos instrumentos utilizados na atual pesquisa, temos o Diário de Campo, que “[...] é o instrumento utilizado para o registro de dados coletados em

campo, durante trabalhos de observação” (Michaliszyn; Tomasini, 2012, p. 57). O diário de campo possibilita “[...] o registro exaustivo de fatos, não os numerando como exemplo, mas sempre tentando descrevê-los e procurando, quando possível, materializá-los em planos, diagramas e quadros” (Michaliszyn; Tomasini, 2012, p. 81). Na oportunidade, o diário de campo foi utilizado para registro das visitas realizadas.

Nas escolas campo de pesquisa, utilizamos como instrumento de geração de dados a observação, através da qual o pesquisador se vale dos órgãos dos sentidos para realizar as propostas. A observação pode ser classificada como participante, também denominada de “observação ativa” (Silva; Menezes, 2005). Tal escolha se sustenta, pois visa gerar reflexões e conhecimentos acerca da descrição da realidade das práticas pedagógicas vivenciadas nas instituições.

Os dados dos questionários e entrevistas foram analisados e nos conduziram aos resultados da pesquisa (Seção 5). A categorização, por si só, não esgota a análise, tornando-se necessário que o pesquisador ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto (Diniz-Pereira, 2013). Para isso, recorremos aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecendo conexões.

Por fim, tratamos da intervenção pedagógica (Apêndice A) com a descrição das atividades propostas, incluindo práticas lúdicas e literárias de valorização das relações étnico-raciais das crianças pequenas nas instituições da educação infantil, da zona rural do município de Rosário (MA) e Santa Rita (MA). O resultado desejado da pesquisa foi a elaboração de um produto educacional, ou seja, um caderno de orientações lúdicas e literárias, com o intuito de possibilitar a mediação do livro enquanto um brinquedo e valorização das relações étnico-raciais, utilizando as mais diversas linguagens, assegurando os direitos de aprendizagem e possibilitando o desenvolvimento das crianças pequenas. Para confirmar a participação das crianças, os responsáveis tiveram que assinar o Termo de Consentimento e as crianças o termo de assentimento ao convite.

4.1 Caracterização do local da pesquisa

Procedentes de diferentes lugares do continente africano, muitas histórias foram silenciadas ao longo dos anos de escravidão no Brasil. De acordo com Gomes

(2015), foram milhões de homens e mulheres, provenientes tanto de microssociedades com chefias descentralizadas da Alta Guiné e da Sinegâmbia, como de impérios e Reinos do Daomé, Oyo, Ndongo, Ketu, Matamba, entre outros, ou de cidades como Uidá e Luanda. Nas áreas ocidentais e centrais africanas, entre savanas e florestas, de origens múltiplas, todos eles foram transformados – na visão dos europeus – em africanos, como se houvesse homogeneidade para inúmeros povos, línguas, culturas e religiões. Entre os escravizados havia reis, príncipes, rainhas, princesas, guerreiros, sacerdotes, artistas e um sem-número de agricultores, mercadores urbanos, conhecedores da metalurgia e do pastoreio.

Em sua obra intitulada “Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil”, de Gomes (2015), recebe destaque, entre as várias formas de protesto, as lutas, insurreições, rebeliões e a fuga. Contudo, torna-se importante problematizar que os quilombos surgiram principalmente em decorrência das lutas e da resistência desses povos. No Brasil, desde as primeiras décadas da colonização, tais comunidades ficaram conhecidas como mocambos e depois quilombos⁶. Nessa visão, “produziram histórias complexas de ocupação agrária, criação de territórios, cultura material e imaterial próprias baseadas no parentesco e no uso e manejo coletivo da terra” (Gomes, 2015, p. 1).

Com a Constituição Federal de 1988 e o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que garante a propriedade definitiva das terras aos remanescentes de quilombos que as estejam ocupando, as comunidades negras ganharam uma atenção maior em seu processo de luta pelo reconhecimento

⁶Eram termos da África Central usados para designar acampamentos improvisados, utilizados para guerras ou mesmo apresamentos de escravizados. No século XVII, a palavra quilombo também era associada aos guerreiros imbangalas (jagas) e seus rituais de iniciação. Já mocambo, ou *mukambu* tanto em kimbundu como em kicongo (línguas de várias partes da África Central), significava pau de fieira, tipo de suportes com forquilha utilizados para erguer choupanas nos acampamentos. Vários estudiosos – entre os quais Nina Rodrigues, Arthur Ramos, Edison Carneiro, Gilberto Freyre, Décio Freitas e depois Kabengele Munanga – abordaram a etimologia da palavra quilombo e o seu uso no Brasil. Mas, sabemos pouco sobre como os fugitivos se autodenominavam e menos por que os termos africanos *mocambos/quilombos* se difundiram no Brasil. [...] Uma explicação seria a disseminação dessas terminologias a partir da administração portuguesa. A palavra seria utilizada para caracterizar tanto as estratégias militares – acampamentos – na África pré-colonial como aquelas da resistência à escravidão na América Portuguesa. Podiam estar falando de coisas diferentes – acampamentos de guerra/ prisioneiros na África Central ou comunidades de fugitivos no Brasil –, mas nomeando-as de forma semelhante. [...] O historiador Stuart Schwartz chamou a atenção para o fato de que ao longo do século XVIII – na documentação colonial – as comunidades de fugitivos foram denominadas ao mesmo tempo de *mocambos* principalmente na Bahia, e de *quilombos* em Minas Gerais; e o termo quilombo apareceu em Pernambuco somente a partir de 1681. Assim, mocambos (estruturas para erguer casas) teriam se transformado em quilombos (acampamentos), e tais expressões africanas ganharam traduções atlânticas entre o Brasil e a África desde o século XVI (Gomes, 2015, p.3).

da titularização das terras e acesso a serviços básico em seus territórios, como educação e saúde.

A partir dessas discussões, percebemos que em todo território brasileiro foram reconhecidas diversas comunidades negras, algumas delas em áreas urbanas e suburbanas, como é o caso do Território Liberdade Quilombola⁷, primeiro quilombo urbano reconhecido no Maranhão e um dos maiores da América.

Os quilombos, em sua maioria, estão localizados nas áreas rurais, já que todas representam, de alguma forma, a continuidade da história e o registro das primeiras décadas de pós-emancipação (comunidades de luta e resistência). Entre os mais expressivos quilombos do estado do Maranhão estão os de Lagoa Amarela, sob a liderança do Negro Cosme, localizado em Chapadinha; e São Benedito do Céu, na baixada maranhense em Viana.

O IBGE contabilizou uma população estimada de 1.327.802 quilombolas no país, distribuídos por 1.696 municípios. É importante destacar a realidade do estado do Maranhão, que possui 269 mil residentes autodeclarados como quilombolas, o segundo com o maior número, constatação do último Censo do IBGE (2022), ficando abaixo apenas do estado da Bahia. Entre os municípios maranhenses, o de Serrano do Maranhão, com o território Quilombola de Nazaré, possui o maior número de pessoas, com 94% da população autodeclarada quilombola.

Destacamos nesta pesquisa as instituições educativas de territórios quilombolas de dois municípios maranhenses. Na próxima subseção da Metodologia, temos a caracterização dos locais da pesquisa – duas instituições de educação Infantil da zona rural, a Unidade Escolar Santana no Povoado de Igaruçu – município de Rosário / Maranhão e Escola Municipal Orlando Aquino, no Povoado de Santa Rita do Vale – município de Santa Rita / Maranhão. Os dois municípios fazem parte da Região Metropolitana de São Luís⁸.

Embora a instituição educativa do Território de Santa Luzia – município de Rosário / Maranhão tenha sido a segunda instituição visitada e localizada mais próxima do Território de Igaruçu - município de Rosário / Maranhão, não foi possível

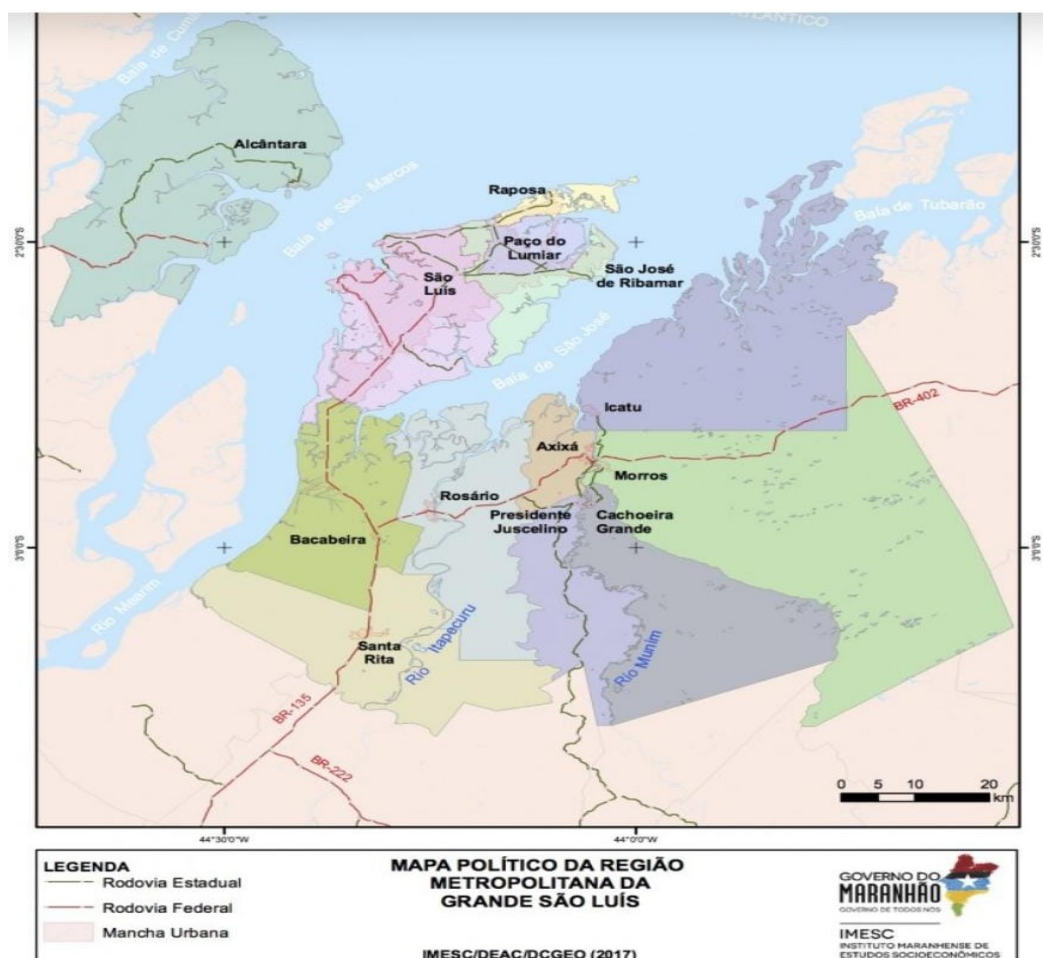
⁷Primeiro quilombo urbano reconhecido no Maranhão, sua área abrange cinco bairros da capital São Luís (Liberdade, Camboa, Fé em Deus, Diamante e Sítio do Meio).

⁸A Região Metropolitana da Grande São Luís – RMGSL, também conhecida como Grande São Luís, é composta pelos municípios de Alcântara, Axixá, Bacabeira, Cachoeira Grande, Icatu, Morros, Paço do Lumiar, Presidente Juscelino, Raposa, Rosário, Santa Rita, São José de Ribamar e São Luís, situados no estado brasileiro do Maranhão. Os municípios de Bacabeira, Santa Rita, Rosário e Icatu, foram incorporados a RMGSL através da Lei Estadual complementar 161/2013.

a realização da pesquisa neste local, mesmo sendo conhecida como território quilombola pelas comunidades vizinhas e estando na lista dos territórios quilombolas da Fundação Cultural Palmares e Fundação Federal Brasileira de Promoção da Afro-Brasildade, que atua desde 22/08/1988 certificando os territórios quilombolas, as chamadas Comunidades Remanescentes de Quilombos – CRQ.

Após a realização da visita técnica na comunidade de Santa Luzia (em 27/10/2023), foi-nos repassado que o território se apresenta apenas como comunidade tradicional ribeirinha, pois, segundo a Associação dos Trabalhadores Locais, assim foi intitulada. Buscamos dar seguimento à proposta inicial de pesquisar mais de uma instituição e, no decorrer dessas visitas, vislumbramos estender a pesquisa para outro território quilombola. Então, escolhemos a CRQ de Santa Rita do Vale no município de Santa Rita (MA), que, mesmo sendo localizada em município diferente, pertence a territórios vizinhos.

Figura 4 - Mapa da RMGSL com os municípios limítrofes de Rosário (MA) e o município de Santa Rita (MA) interligados no espaço geográfico



Fonte: Google Maps (2023).

4.1.1 Comunidade de Remanescentes Quilombolas – Igaruçu no Município de Rosário (MA)

O primeiro município a ser identificado como local de pesquisa foi o município de Rosário, que foi fundada pelo português Bento Maciel Parente, durante a Construção do Forte do Calvário, em 1620, e recebeu o nome de Itapecuru Grande. Por uma divisão administrativa referente ao ano de 1911, foi constituído de três distritos: Rosário, Mocamba e São Miguel. Apesar de já ser considerado um município na época do Império, precisou se adaptar às leis republicanas e, desta forma, foi levado à condição de cidade pela Lei Estadual nº 654, de 06 de abril de 1915. (Rosário – MA/2024). Seu gentílico é denominado rosariense. Rosário é a 13ª cidade mais antiga do estado do Maranhão, conhecida pela fabricação de cerâmica utilitária e ornamental (filtros, panelas, vasos, arranjos etc.).

Situado a 60 km de São Luís, a capital do estado, o município de Rosário é cortado pelo rio Itapecuru, que tem sua foz na Baía do Arraial. É atravessado também pela Ferrovia São Luís – Terezina, restrita atualmente ao transporte de cargas (IBGE, 2023). A cidade de Rosário começou a se formar como uma pequena povoação denominada de Itapecuru Grande, onde foi construída a Igreja de Nossa Senhora do Rosário, a igreja matriz (Rosário – MA/2024).

Entre as CRQ do município de Rosário (MA), destacamos: Igaruçu/Iguaraçu, Santa Luzia, Boa Vista, Gleba São Miguel, Miranda, Paisandu, Reforma. Selecionamos os povoados de Igaruçu (Visita técnica em 06/09/2023).

Figura 5 - Mapa Rosário (MA)



Fonte: Google Maps (2023).

Conforme dados do IBGE acerca da educação do município de Rosário, no ensino básico foram constatadas 2.272 matrículas na etapa da educação infantil, 45 escolas e 141 docentes. Sobre a instituição educativa do Povoado de Igaruçu, destacamos que a Unidade Escolar – UE Santana no Povoado de Igaruçu, primeira instituição a ser pesquisada, funciona com a etapa da Educação Infantil no turno matutino, com uma educadora, turma única (adoção do sistema de turmas multietárias/multisseriada).

Partindo do descrito na introdução desta pesquisa, relatamos que conhecemos a UE Santana no Povoado de Igaruçu durante a participação no Projeto da SEMED/Rosário (2021), conforme registro abaixo:

Figura 6 - Registro do Mutirão de Ações Integradas da Prefeitura no ano de 2021 – Contação de Histórias (Nossa primeira visita ao povoado de Igaruçu)



Fonte: Portal da Prefeitura de Rosário (2021)

Não podemos ao certo afirmar a data de fundação da UE Santana, contudo, a instituição passou por reforma, sendo reinaugurada no corrente ano, em 08 de março de 2024. A instituição possui uma estrutura com (04) salas, (01) cozinha, (02) banheiros, (01) Secretaria, área livre com brinquedos (playground).

No sentido de compreender a caracterização da CRQ de Igaruçu, buscamos contato com os moradores mais antigos da região, o senhor José Neilson Pereira

Santos (Negão), a sua irmã senhora Nielza dos Santos (Mocinha) e a senhora Rosa Maria Marques (Rosa). Sobre a UE Santana, relatam que a escola é motivo de muita luta e resistência da comunidade pela sua conservação e manutenção. Os moradores destacaram saudosamente a senhora Sônia, que, antes da fundação da escola, foi uma das primeiras alfabetizadoras do povoado, tendo alfabetizado praticamente todos os moradores mais velhos em uma ramada (casa de festa). A construção do espaço escolar foi feita em parceria com a Prefeitura de Rosário (Pereira Santos; Santos; Marques, 2023, p. 203) (informação verbal).

Figura 7 - Unidade escolar - UE Santana; categoria: escola rural/ pública/ municipal; localização: povoado do Quilombo Igaruçu s/n. CEP: 65150-000 - Rosário – MA; Etapas atendidas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens Adultos (Antiga e a Nova Fachada)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023/2024).

O povoado de Igaruçu, por muitos anos, foi conhecido como “Terreno de Maria Ilária dos Santos” (minha bisavó e avó dos entrevistados José Neilson e Nielza) ou povoado de Pombinha. Não sabem descrever ao certo como Maria Ilária dos Santos tornou-se responsável e matriarca desse território, só sabem que pertence à família desde a “época dos escravos”, conforme relatou senhor José Neilson. Durante o relato, temos a percepção de uma mulher negra, empoderada, que já não vivia sob o jugo da escravidão, pois, desde a data do seu nascimento, tornou-se livre: “Ilária nasceu no dia da liberdade, dia 13 de maio de 1888”, dia da Abolição da Escravatura, fato destacado pelos entrevistados (Pereira Santos; Santos; Marques, 2023, p. 203) (informação verbal).

Figura 8 - Diálogo com os moradores e seus familiares



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Ao problematizar a data de nascimento de Maria Ilária, o dia 13 de maio de 1888, data da Abolição, segundo a Lei nº 3.353/1888, percebemos que esse fato histórico apontava apenas o ponto de vista eurocêntrico, não colocando os negros em lugar de protagonismo, embora existissem os heróis negros, como Luís Gama, José do Patrocínio, Eduardo das Neves e Monteiro Lopes, que lutaram pela abolição, enquanto fruto do Movimento Abolicionista.

Atualmente, para o Movimento Negro, o dia 20 de novembro, data que relembra a morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares em 1695, é a que melhor representa o protagonismo negro e a luta contra o racismo e a escravidão. O Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra foi criado pela Lei nº 12.519, no dia 10 de novembro de 2011, durante o governo de Dilma Rousseff.

Por sua vez, a senhora Maria Ilária dos Santos foi protagonista, constituiu a herança da terra e destacou-se a tal ponto que deu nome ao seu território: “Terreno de Maria Ilária”. Dos conhecimentos sobre a terra, ela gerou pertencimento, pois seus filhos entre eles, o Sr. Manoel Ferreira conhecido como “Pichico”, meu avô, Leonília “Loló”, que é mãe do Sr. Neilson e da Sra. Nielza, os entrevistados nesta pesquisa e seus descendentes, valorizam em suas respectivas falas os seus territórios e, até os dias atuais, retiram o sustento dessa terra.

O povoado tem como atividade principal a agricultura de subsistência familiar. Atualmente, a maioria das famílias faz parte da Associação Quilombo Produtivo de Igaruçu. Suas produções (cestas verdes) servem tanto para as famílias locais, como são repassadas para a Prefeitura de Rosário no projeto de Merenda Escolar (Pereira Santos; Santos; Marques, 2023, p. 203) (informação verbal).

Figura 9 - Placa Quilombo Produtivo na entrada da Comunidade de Igaruçu



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Além da cesta verde, destaca-se a produção local de farinha produzida nas casas de forno da região, a criação de peixes de açude e a pesca realizada diretamente no Rio Itapecuru, a extração na vegetação nativa da região, de juçara, pequi, bacuri, buriti. Também possuem a tradição de caçar (Pereira Santos; Santos; Marques, 2023, p. 203) (informação verbal). Segundo o 4º artigo do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, a Fundação Cultural Palmares é responsável pela emissão das certidões às comunidades quilombolas e sua inscrição em um cadastro geral. A CRQ de Igaruçu/Iguaraçu é certificada pela Fundação Cultural Palmares desde 2013.

Quadro 1 - Certificação na Fundação Cultural Palmares: CRQ Igaruçu

DADOS DA CERTIFICAÇÃO NA FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES								
REGIAO	UF	MUNICIPIO	COMUNIDADE	Nº DO PROCESSO DA FCP	DATA DA ABERTURA	ETAPA ATUAL DO PROCESSO FPC	Nº DA PORTARIA	DATA DA PORTARIA NO DOU
NORDESTE	MA	ROSÁRIO	IGUARAÇU	01420.008456/2013-62	22/07/2013	CERTIFICADA	161/2013	19/09/2013

Fonte: Fundação Cultural Palmares (2024).

Enquanto religiosidade, mantinham o Terreiro de Mina, herança familiar que foi deixando de existir ao longo dos anos. Contudo, celebram durante o mês de agosto o padroeiro que dá nome à igreja local, São Bartolomeu (24 de agosto). Por muito tempo o festejo foi organizado pelo senhor Nhozinho (neto de Maria Ilária) e, por 10 anos consecutivos, pela senhora Simone (também neta de Maria Ilária). Até hoje, o festejo é mantido pela comunidade local. Em relação à tradição cultural, havia no povoado a dança do Bumba-meu-boi e do Tambor de Crioula, porém, atualmente, prevalece apenas a cultura do Tambor de Crioula, cujo grupo se apresenta oficialmente durante o mês de junho e em agosto no festejo de São Bartolomeu, e, ainda, a convite de famílias ao longo do ano, em ocasião de pagamento de promessas (Pereira Santos; Santos; Marques, 2023, p. 203) (informação verbal). O largo da igreja de São Bartolomeu (Figura 10) se configura como o principal espaço para as manifestações culturais.

Figura 10 - Igreja de São Bartolomeu - Igaruçu e Praça/ Largo de apresentação do Tambor de Crioula



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

4.1.2 Comunidade de Remanescentes Quilombolas – Santa Rita do Vale no Município de Santa Rita (MA)

A fundação do povoado que deu origem ao município de Santa Rita é atribuída ao capitão de infantaria Raimundo Henrique Viana de Carvalho, que chegou ao lugar em 1890, acompanhado de parentes e amigos, fixando residência. O povoado, cuja denominação foi ditada pela devoção do capitão à Santa Rita, cresceu muito lentamente, uma vez que tanto a sua localização como as vias de

comunicação disponíveis à época não eram propícias às atividades econômicas (IBGE, 2023).

Com a construção da BR-135, na década de 40, o território tomou grande impulso, tornando-se importante zona de produção agrícola, ativo centro de comércio e prestação de serviços. Sua elevação à categoria de município ocorreu por força da Lei nº 2.159, de 2 de dezembro de 1961, quando o território foi desmembrado de Rosário. Seu gentílico é denominado Santaritense (IBGE, 2023). Destaca-se pela produção da farinha de mandioca (farinha d'água de primeira), o principal produto do município. Por isso, é conhecida como terra da farinha maranhense.

No município de Santa Rita (MA), segundo a Fundação Cultural Palmares, destacamos as comunidades quilombolas de Cajueiro, Careminha, Cariongo, Cedro, Cento dos Violas, Ilha das Pedras, Jiquiri e São Raimundo, Maniva, Morada Nova, Nossa Senhora da Conceição, Povoado de Santa Luzia, Santa Rita do Vale, Povoado Pedreiras, São João li-Marengo, São José Fogo, Sítio do Meio, Vila Fé em Deus. Conforme já mencionamos, a CRQ Santa Rita do Vale (Visita técnica em 07/11/2023) foi escolhida devido à proximidade com o povoado de Igaruçu – município de Rosário e aos entrelaçamentos familiares e históricos entre os dois municípios.

Figura 11 - Mapa Santa Rita (MA)



Fonte: Google Maps (2023).

Conforme dados do IBGE (2023) acerca da educação do município de Santa Rita, no ensino básico foram contabilizadas 1.795 matrículas na etapa da educação infantil, 49 escolas e 123 docentes. A próxima instituição na qual pretendemos dar continuidade à pesquisa é a Escola Municipal Orlando Aquino, escola pública localizada em Santa Rita do Vale (MA), área de remanescentes de quilombos. Nesta, funcionam as etapas da educação infantil e ensino fundamental, sendo que a etapa da Educação Infantil também funciona com turma única no turno matutino (adoção do sistema de turmas multietárias/multisseriada).

No sentido de compreender a caracterização da CRQ Santa Rita do Vale conversamos com alguns moradores do território, como a Sra. Teodomira Bezerra (D. Teodora) uma das moradoras mais velhas da comunidade e com Luís Henrique Viana Costa (*in memoriam*) liderança jovem da comunidade, entre outros familiares/moradores que nos propiciaram registros orais.

Primeiramente, buscamos saber a origem do território que, até a atualidade, é destinado à moradia e ao sustento das famílias. Santa Rita do Vale é *terra de Preto*, enquanto herança familiar dos quilombos, que passa de geração em geração. Precisamente, os moradores não souberam informar a data de fundação, mas, devido ao acesso à certidão de nascimento de antigos moradores, a exemplo de Angelina Viana (minha avó materna), que nasceu em 02 de outubro de 1921, morou no território desde o nascimento e era uma das filhas mais velhas de Benevenuta Costa (minha bisavó materna), sabemos que o território tem mais de 100 anos.

A CRQ de Santa Rita do Vale é certificada pela Fundação Cultural Palmares desde o ano de 2010. Abaixo segue o quadro com os dados da certificação.

Quadro 2 - Certificação na Fundação Cultural Palmares: CRQ Santa Rita do Vale

DADOS DA CERTIFICAÇÃO NA FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES								
REGIAO	UF	MUNICIPIO	COMUNIDADE	Nº DO PROCESSO DA FCP	DATA DA ABERTURA	ETAPA ATUAL DO PROCESSO FPC	Nº DA PORTARIA	DATA DA PORTARIA NO DOU
NORDESTE	MA	SANTA RITA	SANTA RITA DO VALE	01420.000084/2010-83	12/01/2010	CERTIFICADA	59/2010	28/04/2010

Fonte: Fundação Cultural Palmares (2024).

Sobre a data de fundação do território e da Escola Municipal Orlando Aquino, não obtivemos a informação. No seu início, essa escola funcionou ao lado do campo de futebol da comunidade, onde atualmente funciona a Associação de Remanescentes Quilombolas de São Raimundo Nonato. Contudo, conforme registro

dos mais velhos, um dos principais alfabetizadores da região foi o Sr. De Jesus, e a escola possui mais de 70 anos, tendo como base a idade dos seus filhos e vizinhos (Bezerra; Costa, 2023, p. 204, p. 204) (informação verbal).

Figura 12 - Escola municipal Orlando Aquino; categoria: escola rural/ pública/ municipal; localização: povoado Santa Rita do Vale s/n. CEP: 65145-000 – Santa Rita do Vale – MA; etapas atendidas: educação infantil, ensino fundamental



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Conforme placa afixada no prédio da atual estrutura física da escola (fachada acima), a inauguração foi realizada no ano de 2011. A escola não possui Projeto Político Pedagógico – PPP, o qual precisa ser retomada a sua elaboração. A instituição possui uma estrutura física com Hall de entrada com área coberta, que equivale a parte central da escola, (03) salas, (01) cozinha, (02) banheiros, (01) Depósito/Dispensa.

Compreendemos que no povoado sempre foi predominante a atividade da lavoura, destacando-se a plantação de mandioca e a produção de farinha e cana-de-açúcar que, nos tempos áureos, movimentou o engenho de Antônio Pereira com a comercialização de aguardente (cachaça) e tiquira, além do trabalho com o plantio de arroz e extração de produtos da vegetação nativa: juçara, buriti, bacuri, pequi e babaçu. Ganha destaque as grandes quebradeiras de coco babaçu da região na década de 50/60: Angelina, a minha avó (*in memoriam*); Aldenora (*in memoriam*); Quetina (*in memoriam*); D. Teodora e Sebastiana, entre outras. Essas mulheres

trabalhavam em regime de mutirão e, através desse trabalho, principal fonte de renda, conseguiam o sustento das suas famílias.

Na região havia ainda criações de porcos, galinhas nos quintais, pequenas fazendas de criação de gado. Atualmente, a economia destaca-se com a fonte de água mineral, agricultura familiar com o plantio de hortaliças e açudes de criação de peixes (Bezerra; Costa, 2023, p. 204) (informação verbal).

Figura 13 - Palmeiras nativas da região, horta da agricultura familiar e açude



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

A Associação de Remanescentes Quilombolas de São Raimundo Nonato, com data de fundação em 1994 (ano de registro), abarca na mesma estrutura física o funcionamento do posto de saúde do território.

Figura 14 - Associação de Remanescentes Quilombolas de São Raimundo Nonato (Fachada e parte interna)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Acerca da religiosidade local, destaca-se que o padroeiro da cidade é São Raimundo Nonato, cujo festejo é realizado com a novena no mês de agosto. Segundo os moradores mais antigos, a festa é realizada há mais de 100 anos. Há também os copadroeiros, que são Santa Rita (celebrada em dezembro) e Santo

Antônio (celebrado em julho fora de época). Esse festejo segue sendo organizado pelas famílias no período das férias, de modo que os que estudam e/ou trabalham em outros municípios/estados possam participar (Bezerra; Costa, 2023, p. 204) (informação verbal).

Figura 15 - Igreja de São Raimundo Nonato



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Mantém-se viva na comunidade a tradição de realizar promessas a São Benedito da Casa do Forno. Em intenção, convidam grupos de tambor de crioula para se apresentarem no local. Os relatos apontam que em Santa Rita do Vale também já existiu a tradição do tambor de mina, mas, atualmente não se possui mais registros locais (Bezerra; Costa, 2023, p. 204) (informação verbal).

4.2 Sujeitos da pesquisa

Primeiramente, precisamos frisar que foram realizadas as visitas técnicas no território das comunidades, com o intuito de obter dados da parte histórica dos territórios e das instituições educativas com alguns moradores das localidades. Essas informações estão citadas na subseção “Caracterização dos locais da pesquisa”. Posteriormente, para aquisição dos dados de análise da pesquisa, encaminhamos um questionário utilizando o *Google Forms* para as educadoras e educadores de infância do município de Rosário (MA) e Santa Rita (MA).

Os profissionais, na sua maioria, fazem parte do grupo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil –

LEEI. Na ocasião, o questionário foi enviado para 74 participantes do grupo do município de Rosário (MA), dos quais recebemos 19 questionários respondidos; no grupo de educadoras de Santa Rita (MA), não sabemos precisar quantos profissionais receberam o questionário no grupo, pois o seu envio foi intermediado por uma educadora e pela coordenadora de Educação Infantil à época. No entanto, recebemos 17 questionários respondidos.

Diante do grande número de participantes (36 profissionais), a escolha dos sujeitos deu-se após a análise do questionário, quando resolvemos filtrar apenas os profissionais que afirmaram trabalhar na Zona Rural e/ou em comunidades quilombolas, configurando 17 sujeitos participantes da pesquisa, sendo 09 educadoras (es) de Rosário (MA) e 08 educadoras de Santa Rita (MA). Nesta última, o quadro de profissionais que responderam à pesquisa era majoritariamente feminino.

Os dados da pesquisa que foram gerados a partir dos profissionais que trabalham na zona urbana dos respectivos municípios e que não foram utilizados na sua totalidade na realização desta pesquisa poderão embasar futuros estudos, que, no momento, devido à finalização do período acadêmico do mestrado, impossibilita-nos de realizar essa análise.

A entrevista foi realizada em campo com 02 educadoras e 02 gestoras, sendo uma de cada instituição pesquisada. As propostas de atividades lúdicas literárias seriam para um total de 22 crianças matriculadas no ano vigente nessas duas instituições, sendo 17 crianças das comunidades de Remanescentes Quilombolas de Igaruçu (MA) e 05 crianças da Comunidade de Remanescentes Quilombolas de Santa Rita do Vale (MA).

4.3 Instrumentos de geração de dados

Para gerar os dados foi utilizado o questionário on-line (*Google Forms*) com alguns educadores da rede municipal de Rosário (MA) e Santa Rita (MA). A entrevista presencial foi realizada com as educadoras e diretoras das instituições campo de pesquisa, nomeadamente a Unidade Escolar Santana no Povoado de Igaruçu – Município de Rosário (MA) e a Escola Municipal Orlando Aquino no Povoado de Santa Rita do Vale – Município de Santa Rita (MA).

Durante a realização do projeto de intervenção com as educadoras das instituições campo de pesquisa em suas salas de referência, utilizamos, em especial, o diário de campo e as fotografias para os registros da participação das crianças, entre outros registros extraclasse das comunidades e dos processos criativos realizados pela pesquisadora, os quais estão inseridos na composição desta pesquisa.

4.4 O processo da pesquisa do tipo intervenção nas instituições de Educação Infantil

A pesquisa de intervenção pedagógica é definida como a “execução e avaliação de uma prática pedagógica com fins à mudança de atitude profissional e escolar” (Pereira, 2019, p. 27). Intervenção vem do latim *interventu*, que significa, “interferência em um processo, seja ele social, político, econômico, educacional, ou psíquico, cultural, religioso, jurídico, artístico, com objetivo de modificar certas estruturas, aprimorar processos e produtos ou ressignificar caminhos” (Pereira, 2019, 34). Realizar pesquisa de intervenção em educação, segundo Pereira (2019, p. 60), é:

Primeiramente conhecer os sentidos e significados de uma prática educativa e profissional, levando os atores da escola a uma reflexão da própria prática e, ao mesmo tempo, à proposição de soluções para o problema. A intervenção se desloca do interesse do pesquisador para os atores da escola: eles decidem, refletem sobre as ações que são necessárias para a mudança da educação e da escola. A decisão é a partir do processo de reflexão de alunos, professores, educadores, gestores etc.

Quanto aos instrumentos de recolha de dados, os estudos de Thiollente Colette (2014) e Pereira (2019) destacam que podemos utilizar tanto a entrevista como o questionário e a observação participante, etc. Assim, partimos para a elaboração do nosso projeto de intervenção pedagógica, já que a “intervenção pedagógica precisa ser planejada de maneira racional, posto que o processo pedagógico de aprendizagem tem uma intencionalidade” (Pereira, 2019, p.108).

Na perspectiva da pesquisa de intervenção em educação, destacamos que o lugar do pesquisador e dos pesquisados é o de *atores-pertencentes*, ou seja, aqueles que “são partes integrantes do grupo que vivencia seus problemas, compartilha soluções e produz conhecimento a partir de uma relação orgânica com todo o desenrolar da investigação” (Pereira, 2019, p. 134). Então, não existe uma

hierarquia entre pesquisador e pesquisado, ambos comungam das mesmas interações no fazer da pesquisa, de ação profissional, social e sentimental (Pereira, 2019).

Com a proposta inicial de construção de uma oficina das práticas literárias lúdicas e de valorização das relações étnico-raciais com as crianças, a pesquisa interventiva visou ressignificar caminhos já trilhados por essas instituições educativas, tendo como resultado desejado da pesquisa o produto educacional “O caderno de orientações lúdicas e literárias”. O intuito é possibilitar a mediação do livro enquanto um brinquedo e como valorização das questões étnico-raciais por meio das mais diversas linguagens, assegurando os direitos de aprendizagem e ampliando o desenvolvimento das crianças.

Como atores sociais que somos, orientamo-nos pelo contexto interpretativo em que nos encontramos e construímos nossos discursos de acordo com o contexto (Bauer; Gaskell, 2002). Através da análise de discurso, analisamos os dados da entrevista com o intuito de possibilitar a interpretação, “evidenciando não apenas a mudança de atitude dos sujeitos, mas a produção do conhecimento advindo da intervenção educativa” (Pereira, 2019, p. 109).

Realizamos uma abordagem a partir da análise do discurso, “nome dado a uma variedade de diferentes enfoques no estudo de textos, desenvolvida a partir de diferentes tradições teóricas” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 244). O interesse pela análise do discurso foi por compreendermos que o conhecimento é “socialmente construído, isto é, que nossas maneiras atuais de compreender o mundo são determinadas não pela natureza do mundo em si mesmo, mas pelos processos sociais” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 245). A análise de discurso e seus princípios centrais subsidiaram a análise dos dados coletados na entrevista.

A proposta de intervenção no campo de pesquisa, foi possibilitada pela apresentação das obras literárias selecionadas, entendidas como livros-brinquedo. A partir dessas obras, propomos vivências para entender como esses livros-brinquedo/brincadeiras transmitem mensagens, valores pedagógicos, culturais, políticos e sociais, por meio de suas propostas de interatividade. As propostas foram distribuídas em 32h de vivências, sendo na instituição do território da CRQ de Igaruçu – Rosário/MA 12h de vivências e na instituição da CRQ de Santa Rita do Vale – Santa Rita/MA 20h de vivências, onde foi possível contemplar as experiências com as educadoras e com as crianças.

4.5 O produto educacional: Caderno de orientações lúdicas e literárias

Nesta descrição da proposta desenvolvida no produto educacional denominado “Caderno de Orientações Lúdicas e Literárias”, abordamos a experiência de criação de alguns recursos e práticas pedagógicas. O intuito do produto é possibilitar a mediação do livro enquanto um brinquedo e a valorização das questões étnico-raciais entre as crianças.

A Lei nº 10.639/2003, com duas décadas de homologação, ainda é pouco difundida nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Tal fato, muitas vezes, é justificado pela ausência da especificação na LDB/96 acerca da obrigatoriedade da implementação na Educação Infantil. Contudo, o nosso entendimento é que se a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, não deve existir nenhum impedimento para que seja evidenciada a História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Espera-se que a Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER possa contemplar a Educação Básica como um todo. É preciso buscar um currículo desde a etapa da Educação Infantil que aborde a diversidade étnico-racial. Conforme é destacado no DCTMA, a noção de campos de experiências, trabalhada pela BNCC, deve propor uma mudança na lógica do currículo, pois “se antes esse documento era centrado na organização de conteúdos preestabelecidos, agora passa a ser centrado na experiência da própria criança” (Maranhão, 2019, p. 63).

Ratificamos o desafio e o propósito de um currículo integrado que seja “comprometido com a qualidade social da educação e que considere a regionalidade do estado e as diversidades que compõem as infâncias, contrapondo-se às desigualdades (étnicas, raciais, de gênero, econômicas, geográficas e religiosas)” (Maranhão, 2019, p. 63). Como sugestão para contemplar as diversidades étnicas/raciais na Educação Infantil, propomos o produto educacional: **Caderno de orientações lúdicas e literárias** (Apêndice A), que visa ampliar o repertório literário das educadoras (es) da infância acerca da literatura afro-brasileira infantil com uma seleção de obras apresentadas, confecção de livros brinquedos (livro interativo/livro artesanal), entre outras linguagens e recursos lúdicos literários.

Na próxima seção, apresentamos a análise dos dados da pesquisa a partir dos questionários e entrevistas aplicadas.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Conforme relatamos na seção anterior, os instrumentos de geração de dados da pesquisa foram os questionários *on-line* (*Google Forms*) e as entrevistas semiestruturadas. É importante frisar que, no decorrer da pesquisa, não serão revelados nomes ou quaisquer dados de caráter pessoal. Para tanto, atribuímos aos participantes a identificação de R1, R2, R3, e assim sucessivamente, e, havendo a necessidade, acrescentaremos o município na sequência, conforme exemplo: R1 – Rosário, R1 – Santa Rita.

Selecionamos 09 profissionais de Rosário (MA) e 08 profissionais de Santa Rita (MA). Todos os participantes selecionados trabalham na zona rural, sendo 06 deles especificamente em territórios quilombolas. No Censo, o termo *localização diferenciada* “inclui escolas situadas em terras indígenas, assentamentos da reforma agrária e áreas remanescentes de quilombo. O universo dessas escolas é reduzido e situa-se predominantemente em área rural” (Rosemberg, 2014, p. 755). Porém, a nossa seleção foi no sentido de delimitar a quantidade das repostas do questionário e facilitar a compreensão da realidade das instituições dos territórios quilombolas, a qual se assemelha em parte à realidade das instituições localizadas na zona rural, tendo em vista que fazem parte do mesmo contexto rural.

5.1 Análise dos questionários

Nos municípios de Rosário (MA) e Santa Rita (MA), onde a pesquisa foi realizada, a maioria dos profissionais participantes se declarou pardo e negro. Sem dúvidas, a afirmação de uma identidade negra para os profissionais, em especial de territórios quilombolas, corrobora a representatividade para as crianças. Todavia, as DCNERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) ressaltam que, em todos os níveis e modalidades de ensino, é necessário que os profissionais promovam a conscientização sobre a construção de uma sociedade igualitária.

De fato, essas atribuições não são específicas dos profissionais negros, que, na maioria das vezes, são os que assumem uma certa militância nas escolas. As ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais devem ser viabilizadas por todos os profissionais das instituições, com uma prática pedagógica que

possibilite ampliar o conhecimento acerca de diversas culturas. Nesse âmbito, destacamos em especial a cultura do povo negro/afrodescendente, que até os dias atuais, são invisibilizadas.

Quadro 3 - Raça / Localização da Instituição em Território Quilombola

Rosário	Santa Rita
<i>Branços – 01</i>	<i>Branços – 00</i>
<i>Negros – 03 *2 territórios quilombolas</i>	<i>Negros – 03 *01 território quilombola</i>
<i>Pardos – 05</i>	<i>Pardos – 05 *03 territórios quilombolas</i>

Fonte: Dados organizados pela autora (2024).

Quanto ao gênero, observamos que a presença feminina é majoritária na Educação Infantil. Conforme exposto no Quadro 4, no município de Rosário a maior parte dos participantes também o são, porém, nesta pesquisa, temos a participação de dois educadores do sexo masculino. Já no município de Santa Rita, todas as participantes da pesquisa são do sexo feminino. Dados como esses, em que a maioria dos profissionais da Educação Infantil é mulher, nos trazem à memória o discurso pejorativo acerca do “cuidar e ensinar”, vistos como atribuições associadas apenas à feminilidade/maternidade.

Assim sendo, a quantidade de homens exercendo essa profissão ainda é muito pequena. Isso nos remete às relações de gênero e aos papéis que homens e mulheres ocupam na sociedade. Vale destacar que, tanto nas famílias quanto nas instituições, ambos são responsáveis pelas crianças.

Quadro 4 - Identificação por gênero

Rosário	Santa Rita
02 educadores 07 educadoras	08 educadoras

Fonte: Dados organizados pela autora (2024).

Quanto à faixa etária, entre os participantes havia dois profissionais de até 25 anos, sendo um de cada município analisado. A maior parte dos profissionais dos dois municípios se encontram na faixa etária entre 26 e 45 anos e, em Santa Rita, uma educadora na faixa etária entre 46 e 50 anos*, sendo essa última a mais experiente.

Quadro 5 - Faixa etária

Rosário	Santa Rita
Até 25 – 01 educador Entre 26 e 35 anos - 03 educadores Entre 36 e 45 anos – 05 educadoras	Até 25 – 01 educadora Entre 26 e 35 anos – 04 educadoras Entre 36 e 45 anos – 02 educadoras Entre 46 e 50 anos – 01 educadora *

Fonte: Dados organizados pela autora (2024)

Mediante a análise do Quadro 6, compreendemos acerca da escolaridade dos participantes de Rosário. Todos os profissionais são graduados em Pedagogia, sendo que dois deles especificaram especialização (Especialização em Docência na Educação Infantil / Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional). Essas formações agregam excelentes contribuições para os profissionais que atuam com a primeira infância.

Quadro 6 - Escolaridade (Graduação/Especialização/Mestrado/Doutorado)

Rosário	Santa Rita
Graduados – 09 em Pedagogia (01 Especialista em Docência na Educação Infantil / 01 especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional)	Graduados – 03 em Pedagogia e 02 não especificaram (Sendo 01 Especialista em Letramento e Alfabetização) 01 Cursando Pedagogia 7º Período 01 Magistério 01 Ensino Médio Completo

Fonte: Dados organizados pela autora (2024).

Em Santa Rita (MA), o segundo município analisado, observamos que a maioria dos participantes são graduados, mas somente três profissionais especificaram a graduação. Dois deles relataram que é em Pedagogia e um deles destacou que possui Especialização em Letramento e Alfabetização, o que possibilita compreender as discussões acerca do letramento e alfabetização, bastante pertinentes para esta etapa da Educação Básica.

O letramento se refere predominantemente aos usos sociais da leitura e a alfabetização é o processo de apropriação da linguagem, porém, é possível propor atividades nos eixos do letramento e da alfabetização que respeitem os interesses das crianças e seus direitos de aprender, de brincar e de interagir, tal como posto nas DCNEI (2010) e na BNCC (2017).

Ainda sobre o segundo município, três profissionais se encontram cursando a graduação em Pedagogia (7º período), outra é habilitada em Magistério e a última possui o Ensino Médio Completo. Acerca das novas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, está contemplado no Artigo 16, que a docência na Educação Infantil deve ser exercida por professores “habilitados em cursos de licenciatura em Pedagogia, ofertados em nível superior, admitida a formação mínima em curso normal de nível médio, na forma da legislação vigente” (Brasil, 2024). Cabe aos municípios, em regime de colaboração com as outras esferas do governo, conjugar esforços para o monitoramento e melhoria contínua das carreiras e condições de trabalho dos profissionais, garantindo a presença permanente de professoras(es) habilitadas(os) na regência das turmas de Educação Infantil e coordenando o trabalho dos profissionais de apoio (Brasil, 2024).

Com base nos dados analisados acerca do tempo de exercício profissional no Magistério, o cenário está bem diversificado. Os municípios possuem profissionais recém-chegados de até cinco anos e outros bem experientes, com até 20 anos de exercício profissional.

Quadro 7 - Tempo de Exercício Profissional no Magistério

Rosário	Santa Rita
1 a 5 anos – 03 educadores	1 a 5 anos – 04 educadoras
6 a 10 anos – 04 educadores	6 a 10 anos – 02 educadoras
11 a 20 anos – 02 educadores	11 a 20 – 02 educadoras

Fonte: Dados organizados pela autora (2024).

Contudo, se os dados analisados no quadro de Exercício Profissional no Magistério forem analisados em conjunto com o quadro de Atuação Profissional, especificamente na Educação Infantil (na página seguinte), compreendemos que os mais novos estão vivenciando suas primeiras experiências profissionais nesses municípios, o que, certamente, não difere da realidade da maioria dos profissionais mais antigos.

Estes, de certa forma, fizeram carreira na Educação Infantil, pois contabilizam igual período nos quadros 7 e 8: tempo de magistério e tempo de atuação na Educação Infantil.

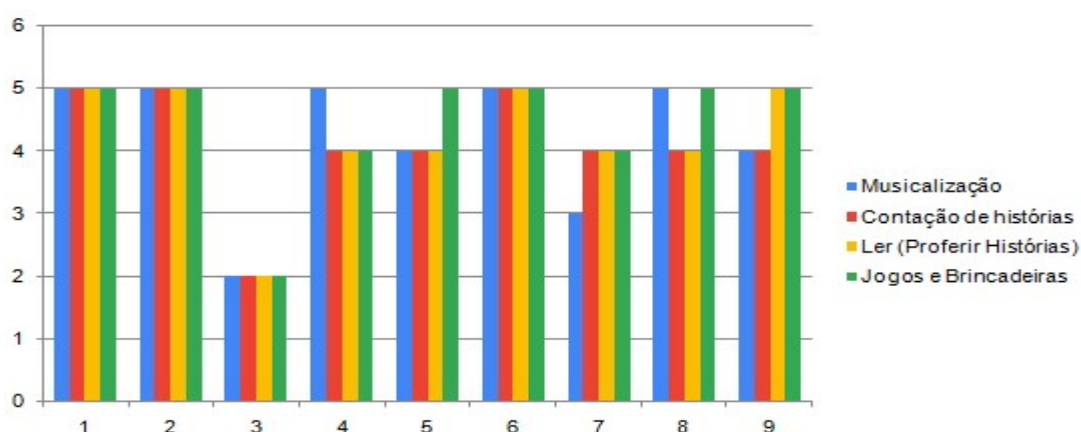
Quadro 8 - Tempo de atuação na Educação Infantil

Rosário	Santa Rita
1 a 5 anos – 05 educadores 6 a 10 anos – 03 educadores 11 a 20 anos – 01 educadores	1 a 5 anos – 04 educadoras 6 a 10 anos – 02 educadoras 11 a 20 anos – 02 educadoras

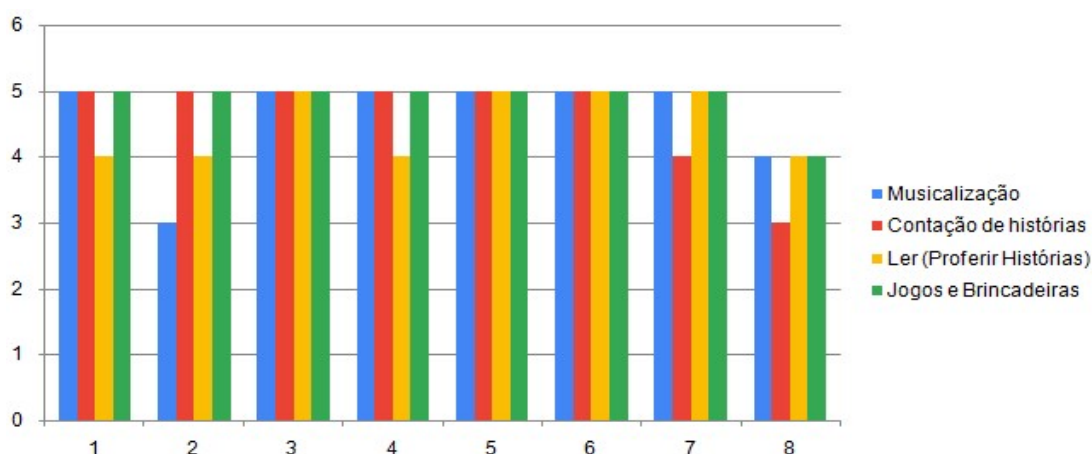
Fonte: Dados organizados pela autora (2024).

Face à demanda de traçar o perfil dos profissionais participantes da pesquisa concluída, daremos continuidade com a evidência de alguns questionamentos acerca da prática pedagógica com as vivências literárias desenvolvidas por esses profissionais. Buscamos compreender como as experiências têm sido ofertadas e se, de alguma forma, as práticas que envolvem a literatura infantil destinam-se à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Quando questionados sobre como classificam as suas atuações com as práticas pedagógicas que envolvem musicalização, contação de histórias, leitura de história e jogos e brincadeiras nos dois municípios, os participantes sinalizaram, em sua maioria, que estão satisfeitos com as suas práticas pedagógicas voltadas para os jogos e brincadeiras. De fato, a equipe pedagógica deve garantir o planejamento dos ambientes das salas de referências, alinhando ao currículo a proposta “pedagógica das instituições e aos documentos oficiais vigentes para as crianças: áreas de brincadeiras e interações, com diferentes possibilidades – jogos diversificados” (Brasil, 2014).

Gráfico 1 - Classificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil Rosário (MA)

Fonte: Dados organizados pela autora (2024).

Gráfico 2 - Classificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil Santa Rita (MA)

Fonte: Dados organizados pela autora (2024).

A segunda prática pedagógica mais desenvolvida nos dois municípios é a de musicalização. Essas práticas são atividades estruturadas de fundamental importância, pois visam aprendizagens para as crianças, a fim de desenvolver, por meio da ludicidade, o “fazer associações sonoras, identificar as classificações sonoras, desenvolver habilidades como a atenção, a concentração, a imaginação, a criatividade, a memória auditiva, a reconhecer sequências sonoras, entre outros” (Castro, 2020, p. 23).

Consideramos de extrema relevância a realização das propostas pedagógicas de interação com as crianças que envolvem as brincadeiras, jogos e musicalização, pois essas práticas têm o objetivo de contribuir com o desenvolvimento integral das crianças. Evidenciamos através desta pesquisa que essas práticas são desenvolvidas e ratificamos o compromisso e a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Fazendo um comparativo entre a satisfação nas práticas de Contação de Histórias com a de Leitura (Proferir História), percebemos que, no município de Rosário (MA), essas duas práticas estão praticamente alinhadas na mesma proporção. Por outro lado, no município de Santa Rita (MA), a Contação de História sobressai à prática da Leitura (Proferição de Histórias).

Conforme mencionamos no início desta seção, para apresentarmos as respostas dos questionários, iremos atribuir aos participantes uma identificação, com a intenção de não revelarmos os verdadeiros nomes. Assim, os respondentes serão identificados de R1, R2, R3, e assim sucessivamente. Se houver a necessidade,

acrescentaremos o município na sequência, conforme exemplo: R1 – Rosário, R1 – Santa Rita.

Embora as práticas de Contação de Histórias e de Leitura (Proferição de Histórias) sejam classificadas em um menor grau de satisfação pelos pesquisados, quando questionamos se eles se classificariam como um(a) educador(a), que é também um(a) contador(a) de histórias, constatamos que todos sinalizaram positivamente, com exceção de R06 – Rosário, que respondeu: “Não, por falta de habilidade”.

Contudo, ao analisar o seu questionário, observamos que, embora R06 – Rosário tenha exposto a sua falta de habilidade, não as deixa de realizar, conforme ilustrado no Gráfico 1 - Classificação das Práticas Pedagógicas na Educação Infantil Rosário (MA), sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores. Essa análise caracteriza a importância que os educadores da infância precisam atribuir tanto para a contação de histórias quanto para as práticas que envolvem leitura.

Quadro 9 - Educador verso Contador de histórias

Rosário	Santa Rita
R01 – <i>Sim</i>	R01 – <i>Sim. Pois, a forma mais fácil de conseguir trabalhar na educação infantil é iniciando com uma bela história.</i>
R02 – <i>Sim</i>	R02 – <i>Sim. Porque são tarefas cotidianas e necessárias para o desenvolvimento da criança e, também pode-se dizer que prazerosa quando você ver que aquilo está dando certo, através das indagações da criança.</i>
R03 – <i>Sim</i>	R03 – <i>Sim</i>
R04 – <i>Sim, sempre busco estratégias para fazer e mostrar a importância da leitura para as crianças na contação de história.</i>	R04 – <i>Sim, porque não são só as crianças que aprendem, e sim também estou aprendendo juntos com elas.</i>
R05 – <i>Sim</i>	R05 – <i>Sim, amo minha profissão, me sinto realizada no que faço.</i>
R06 – <i>Não, por falta de habilidade.</i>	R06 – <i>Sim</i>
R07 – <i>Com certeza, pois um docente da educação infantil que não é um contador de histórias ele ainda não compreendeu o processo de ensino e aprendizagem de uma criança.</i>	R07 – <i>Sim, pois adoro contar relatos</i>
R08 – <i>Sim. Duas a três vezes por semana realizo contação com as crianças, deixo as livres para recontar, colocar suas impressões e depois faço uma continuação da história em que eles sugeriram outros temas, finais e até mesmo outra história. Às vezes, eles fazem conexão com a realidade deles.</i>	R08 – <i>Sim. Eu, conforme a minha realidade faço o possível pra passar a mensagem, tratada no livro infantil.</i>
R09 – <i>Sim, por que sem história tudo fica mais difícil na educação.</i>	São apenas 08 participantes em Santa Rita *

Fonte: Dados organizados pela autora (2024).

Para tanto, “ouvir, ler e contar histórias insere as crianças na cultura e as possibilita descobrir outros significados para a experiência humana” (Galvão, 2017, p. 160). Todas essas experiências são importantes e “não é importante apenas por dialogar com o universo infantil, mas também porque permite às crianças experiências estéticas e expressivas potencializadas pelas obras literárias” (Galvão, 2017, p. 160).

Quando questionados sobre os maiores entraves em relação à execução das vivências literárias no contexto da Educação Infantil, percebemos que, em linhas gerais, os pesquisados apontam a ausência dos livros de literatura. Eles utilizaram expressões como: “a falta de suporte físico e material”, a “indisponibilidade de recursos”, “falta de livros paradidáticos”, “a falta de recursos pedagógicos”, “são os recursos”, “a falta de recursos didáticos”, “falta de acesso a determinadas obras”.

As instituições de Educação Infantil devem assegurar qualidade, diversidade e adequação às faixas etárias dos livros, garantindo seus diferentes formatos e materiais (livros de papel, de plástico, de pano, cartonados, livros-brinquedo), bem como devem estar atentas às necessidades das crianças surdas, cegas ou com baixa visão (Brasil, 2024).

Quadro 10 - Maior entrave em relação a execução das vivências

Rosário	Santa Rita
R01 - Não respondeu	R01 - <i>desmistificar a perspectiva de que qualquer trabalho com este tema nesse segmento é uma antecipação do Ensino Fundamental</i>
R02 - Não respondeu	R02 - <i>A falta de recursos pedagógicos.</i>
R03 - O acesso livre	R03 - <i>São os recursos</i>
R04 - <i>A falta de suporte físico e material disponibilizado para as crianças.</i>	R 04 – <i>Não respondeu</i>
R05 - <i>A indisponibilidade de recursos e espaço apropriado</i>	R05 - <i>A falta de recursos didáticos</i>
R06 - <i>Falta de investimento do poder público.</i>	R06 - <i>Preparar grandes leitores</i>
R07 - <i>A falta de livros paradidáticos</i>	R07 - <i>Muitas das vezes a falta de acesso a determinadas obras</i>
R08 - <i>A falta de recursos literários de qualidade, escolhidos pelos professores.</i>	R08 - <i>A falta de conhecimento</i>
R09- <i>É quando nós não colocamos a história.</i>	<i>São apenas 08 participantes em Santa Rita *</i>

Fonte: Dados organizados pela autora (2024).

A ausência dessas obras e/ou a ausência de sua renovação acaba distanciando e/ou dificultando as vivências literárias na Educação Infantil. A literatura infantil potencializa as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Quando questionados se consideram que o texto literário é um recurso lúdico e o livro um brinquedo, a maioria dos pesquisados respondeu que sim. Acreditamos que o texto literário é sim um recurso lúdico, que possibilita inúmeras vivências, “quando mobiliza a imaginação das crianças e as enreda na trama. Isso transborda na brincadeira de faz de conta”, e a “brincadeira é um modo não apenas de apropriação da história pelas crianças, mas também de elaboração das relações, das emoções, dos afetos” (Brasil, 2016, p. 97). Pode, a partir dessas experiências, surgir diversas brincadeiras.

Destacamos a compreensão do texto literário enquanto um recurso lúdico, que “provoquem as crianças pequenas, que as levem a experimentar sensações diversas, não só pelo ouvir, mas com o corpo, pois as crianças pequenas ao experimentar nas ações com os livros entram em contato com o mundo simbólico” (Hasper, 2017, p. 69). O autor ainda ratifica o conceito livro-brinquedo ao nos conduzir ao entendimento de que as crianças pequenas devem brincar com o livro para manter uma relação estética e entender a sua função social ao manuseá-lo.

Ao questionarmos acerca do entendimento sobre o texto literário enquanto um recurso lúdico e o livro enquanto um brinquedo, a grande maioria dos entrevistados respondeu que sim. As respostas convergem com o nosso entendimento de que tanto o texto quanto o livro possibilitam uma vivência lúdica para as crianças. Em contrapartida, 03 (três) dos entrevistados nos conduziram a outras reflexões.

Quadro 11 - Entendimento sobre o texto literário

Rosário	Santa Rita
R01 – Sim	R01 - <i>Acredito que quando trabalhamos o lúdico conseguimos chamar mais a atenção e despertar a curiosidade das crianças.</i>
R02 – Sim	R02 - <i>Sim. Porque através de alguns textos, pode-se formular algumas brincadeiras e o livro um brinquedo pedagógico, onde a criança pode usar o imaginário.</i>
R03 – Sim	R03 - <i>Sim, o lúdico ajuda muito o aprendizado do aluno</i>
R04 - <i>Depende da situação envolvida no processo a ser trabalhado</i>	R04 - <i>Sim, a partir de sua visualidade e às vezes de seu formato, o gênero convida a criança ter ação direta.</i>
R05 – Sim	R05 - <i>Sim, porque através do lúdico as crianças aprendem brincando</i>
R06 - <i>Não, não vejo o livro como um brinquedo e sim como um recurso importante para a leitura.</i>	R06 - <i>É um livro.</i>
R07 - <i>Tanto o texto quanto o livro são recursos lúdicos, agora como usar esse recurso depende muito do professor.</i>	R07 - <i>Na minha opinião sim pois muitas das vezes usamos o livro só para nos auxiliar em algo complexo, com os textos temos mas liberdades de fazer com que as crianças viajem no mundo da imaginação</i>
R08 - <i>Sim. Na medida em que a criança consegue ter prazer e aprender algo, ela desperta o imaginário e passa do abstrato para o concreto com mais facilidade.</i>	R08- <i>Sim. Pois, através de um livro bem escolhido pode se abordar vários assuntos.</i>
R09- <i>Sim, quando nós abrimos um livro e começamos a ler tudo começa a ficar mais fácil...</i>	<i>São apenas 08 participantes em Santa Rita *</i>

Fonte: Dados organizados pela autora (2024).

Para R04 – Rosário, “Depende da situação envolvida no processo a ser trabalhado”. De fato, depende da concepção do mediador:

Vale lembrar que o processo de contação de histórias, as possibilidades de trocas e de experiências entre pessoas dependem da concepção de leitura do literário do mediador. A mediação é dependente da concepção do literário, por isso, para entender como o professor medeia o literário, é preciso conhecer as concepções que fundamentam essa mediação (Hasper, 2017, p. 81).

Logo, nem todos os mediadores compartilham do entendimento de que o livro deve ficar ao alcance das crianças e que estas possam manusear o livro de forma livre. Para R06 – Rosário, ao responder “Não, não vejo o livro como um brinquedo e sim como um recurso importante para a leitura” e R06 – Santa Rita “É um livro”, ambos parecem não compartilhar da ideia do livro enquanto um recurso lúdico. Essa compreensão restrita poderá impossibilitar que os professores consigam oportunizar a mediação de um contato mais livre entre o livro e as crianças. É um movimento que pode acontecer “pela idade das crianças, porque estão respaldadas pela

concepção do livro como um brinquedo, por isso é permitido que as crianças explorem o livro, brinquem com o objeto, sem se preocupar tanto com o ‘*CUIDADO*’ (Hasper, 2017, p. 95-96).

Para Hasper (2017), as crianças precisam de espaços adequados e da oportunidade de explorarem os livros, seja nos cantinhos de leitura, nas bibliotecas ou nas bebetecas, como um espaço de desaceleramento. Daí a importância dos livros-brinquedo, que abarcam desde o público de 0 a 3 anos, o que também não substitui esse encontro, e dos livros tradicionais. Para Bittens (2018, p. 83), “esse processo estaria ligado ao tripé sensorial: ouvir, ver e tocar – envoltos na ludicidade pelo movimento”.

Quando questionados se já tiveram acesso a alguma obra literária infantil que permita a reflexão no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER, a maioria dos participantes respondeu que sim. Embora tenhamos solicitado, poucos participantes especificaram o nome dos livros acessados.

Quadro 12 - Obras literárias citadas

Rosário	Santa Rita
R01 – <i>Sim</i>	R01 - <i>Sim, menina bonita do laço de fita, Martin e Rosa</i>
R02 – <i>Sim</i>	R02 - <i>A menina bonita do laço de fita.</i>
R03 – <i>Sim</i>	R03 - <i>A branca de neve</i> <i>Os três porquinhos</i> <i>Chapeuzinho vermelho</i> <i>O lobo e os 7 cabritinhos</i>
R04 - <i>Não.</i>	R04 - <i>Não</i>
R05 - <i>O amigo do rei, de Ruth Rocha e Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado</i>	R05 – <i>Sim</i>
R06 - <i>Não</i>	R06 - <i>A menina bonita do laço de fita</i>
R07 - <i>Sim, "O cabelo de Lelê" e outros, porém no momento não lembro o autor.</i>	R07 - <i>Ainda não tive essa experiência</i>
R08 - <i>Sim. Menina bonita do laço de fita.</i>	R08 - <i>Ainda não</i>
R09 – <i>Não</i>	<i>São apenas 08 participantes em Santa Rita *</i>

Fonte: Dados organizados pela autora (2024).

A obra mais citada foi **Menina Bonita do Laço de Fita**, de Ana Maria Machado (05 vezes). Ainda foram citadas as obras **O cabelo de Lelê**, de Valéria Belém (1 vez), **O amigo do Rei**, de Ruth Rocha (1 vez) e **Martin e Rosa**, de Raphaële Frier e Zaü (1 vez).

De fato, **Menina Bonita do Laço de Fita (2010)** configura-se como a principal obra acessada pelas educadoras (es) por vários motivos, entre eles por ser uma das primeiras obras de maior circulação que aborda a questão das relações étnico-

raciais “publicada no final da década de 1980”. Por sua ampla divulgação impressa, “presente no mercado editorial brasileiro como referência na abordagem”, em diferentes formatos e plataformas digitais, a obra traz um tema que resulta em diversas pesquisas, as quais possibilitam novos olhares acerca da “vulnerabilidade da obra”.

Santos (2021), em sua dissertação de mestrado, faz uma análise da obra *Menina Bonita do Laço de Fita* sob duas perspectivas: a primeira é acerca do mito da democracia racial e “reflete essa suposta convivência harmoniosa entre pretos e brancos” (Santos, 2021, p. 74); e a segunda é a ideologia do branqueamento, “que tensionam a construção da identidade negra através da valorização de características físicas próximas ao modelo universal de base eurocêntrica” (Santos, 2021, p. 78).

Embora sejam apresentadas essas e outras ressalvas acerca de análises realizadas sobre a obra, ela destaca-se pelo protagonismo da criança negra, pela importância dessa representatividade e pela maneira lúdica que a narrativa vai sendo construída através do diálogo entre a menina e o coelho, que deseja compreender o motivo da menina ser tão pretinha. No desenrolar da história, a menina negra se diverte inventando diferentes motivos. Ao final, o coelho branco percebe que parecemos com nossos familiares e buscou imediatamente uma coelha preta para casar-se, com quem teve vários filhotes, inclusive uma coelha preta.

Em **O cabelo de Lelê (2007)**, de Valéria Belém, Lelê não aceitava os cabelos cacheados. A obra contextualiza o sentimento de não aceitação da imagem que vê no espelho e “é a partir do conhecimento que Lelê passa a gostar dos cabelos cheios de cachinhos, ela descobre de onde eles vieram” (Lannes, 2019, p. 84) enquanto herança de sua ancestralidade.

Em **O amigo do Rei (2009)**, de Ruth Rocha, busca-se ressignificar a imagem da pessoa negra que foi escravizada, desenvolvendo as discussões acerca do reconhecimento da cultura afro-brasileira, quebrando paradigmas e mostrando que a população negra advinda do continente africano tem cultura própria, com destaque para a oralidade e ancestralidade. Já o livro **Martin e Rosa (2014)**, de Raphaële Frier e Zaü, conta a história de Martin Luther King e Rosa Parks, e a luta pelos direitos civis e combate à violência contra os negros.

No site da Editora Moderna, o livro “O amigo do Rei” é indicado para a leitura de crianças a partir de 04 anos da educação infantil, 1º e 2º ano do Ensino

Fundamental. A obra “Martin e Rosa” é indicada para crianças a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. Diante dessas indicações, acreditamos que o ideal seria que essas duas obras citadas fossem abordadas com crianças a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. Sabemos que não podemos ocultar temáticas que nos parecem difíceis para abordar com as crianças, mas compartilhamos do entendimento de que é preciso analisar a realidade de cada grupo que estamos acompanhando na mediação literária. Se as crianças da Educação Infantil não possuírem um repertório em suas vivências, acerca do período no qual as pessoas negras foram escravizadas, a obra pode ser dispensada nessa etapa. O contrário também poderia acontecer, mas, aqui cabe ao educador o trabalho incansável de mediar e planejar a utilização de cada obra. Caso perceba juntamente com as crianças os conhecimentos prévios e a necessidade dessa abordagem do período da escravização das pessoas negras, a leitura deve ser realizada, assim como as reflexões críticas que lhes são devidas.

Outros 04 livros foram mencionados na pesquisa, nomeadamente por R03 – Santa Rita (**Branca de neve, os três porquinhos, Chapeuzinho vermelho, o Lobo e os 7 cabritinhos**). Acreditamos não terem sido citados de forma condizente com o questionamento realizado, porque os contos clássicos, via de regra, são utilizados na Educação Infantil. Nesta pesquisa, cabe a análise da literatura afro e afro-brasileira. Um número expressivo, ou seja, um total de 06 participantes disseram não ter acesso à literatura de Educação Infantil que aborda reflexões do contexto da Educação para as Relações étnico-raciais, sendo 03 deles em cada município.

De fato, os programas governamentais, ainda hoje, não investem de maneira significativa no envio dessas obras para as instituições educativas. Quando essas obras aparecem nas relações, são em pequeno número. Ademais, a chegada delas nas instituições é outro entrave que deve ser analisado. Se as instituições não oportunizam essas leituras, notamos que, uma pequena parte dos educadores que percebe a importância desse tipo de literatura em seus contextos, busca adquiri-los.

Quando questionamos acerca da importância de se apresentar essas obras (literatura afro e afro-brasileira) para as crianças, os educadores das duas instituições foram unânimes em responder que sim, conforme respostas elencadas no Quadro 13.

Quadro 13 - Importância de se apresentar estas obras

Rosário	Santa Rita
<i>R01 – Sim</i>	<i>R01- Sim. Pois, assim já vão começar a entender bem sobre esse assunto</i>
<i>R02 – Sim</i>	<i>R02 - Sim. Porque eles já crescendo sabendo da importância da origem na sociedade.</i>
<i>R03 – Sim</i>	<i>R03 - Sim</i>
<i>R04 - Sim, pois sabemos que somos povos de uma miscigenação. E as crianças precisam ter conhecimento de suas origens étnicas.</i>	<i>R04 – Sim. pq além de ser uma forma de aprendizado, é também uma forma de ensinar as crianças a não serem preconceituosas</i>
<i>R05 – Sim</i>	<i>R05 - Sim, é muito importante que desde a infância as crianças conheçam suas raízes e histórias</i>
<i>R06- Sim, pois é uma questão de cultura.</i>	<i>R06 - Sim Porque assim as crianças já vão aprender sobre o assunto abordado.</i>
<i>R07 - Sim, porque tais obras trazem bastante conhecimento de suma importância para as crianças reconhecerem e vivenciarem no seu dia a dia.</i>	<i>R07 - Sim, pois e de extrema importância as crianças desde pequenas saberem como foi grande a contribuição do povo para nossa sociedade em si.</i>
<i>R08 - Sim. A criança deve ter contato com obras literárias em que ela se sinta acolhida e identifique-se no contexto de sua realidade.</i>	<i>R08- Sim. Pois é através do conhecimento que se produz o Respeito.</i>
<i>R09 - Sim, é muito importante</i>	<i>São apenas 08 participantes em Santa Rita *</i>

Fonte: Dados organizados pela autora (2024).

Destacamos a resposta de R04 – Rosário, que diz que “as crianças precisam ter conhecimento de suas origens étnicas”, e R05 – Santa Rita, que ratifica que “as crianças conheçam suas raízes e histórias”. Ambos ressaltam a contribuição da literatura para a identificação cultural por intermédio das personagens dos livros e por meio dos textos escritos, que “operam nas narrativas literárias destinadas às crianças e acabam por difundir ideologicamente modelos culturais, padrões sociais e fenotípicos por meio dos discursos” (Alcaraz, 2018, p. 203).

Para R08 – Rosário, “a criança deve ter contato com obras literárias em que ela se sinta acolhida e identifique-se no contexto de sua realidade”; R08 – Santa Rita destaca que “é através do conhecimento que se produz o respeito”. Outrossim, a diversidade de obras literárias torna-se necessária nos espaços educativos, oportunizando a representatividade e ampliando a visão das crianças acerca das

relações étnico-raciais. Os diálogos que surgem nas rodas de conversa possibilitam a construção de relacionamentos positivos e respeitosos, e influenciam no desenvolvimento das habilidades socioemocionais e na construção da identidade-étnica.

Sobre o último questionamento, as educadoras demonstraram concordar que a universidade poderia contribuir em sua prática pedagógica, levando em consideração o contexto das vivências literárias na Educação Infantil. Citaram a oferta de Oficinas Pedagógicas de Contação de Histórias, palestras interativas, capacitações para os professores e formações pedagógicas: “assim, por exemplo, as múltiplas estratégias de revisão e renovação curricular, incluindo a pós-graduação, podem contribuir para dirimir discriminações no plano simbólico” (Rosemberg, 2014, p. 751).

Essas formações possibilitam ao educador maior desenvoltura para tratar da temática diante de atitudes preconceituosas, pois não silenciar quando “presenciamos situações de hostilidade racial entre alunos, professores ou outros trabalhadores da educação é também uma estratégia de combate ao racismo no exercício do ofício de professor” (Rosemberg, 2014, p. 751).

As parcerias com as universidades para a formação dos educadores e, em especial, para os que são lotados nas instituições educativas em territórios quilombolas sobre as temáticas voltadas às questões étnico-raciais, são imprescindíveis. Para além dessas formações, oportunizar “melhorias às condições e as oportunidades de ingresso no ensino superior para jovens e adultos de grupos socialmente desfavorecidos, especialmente de populações afrodescendentes” (Brasil, 2013, p.13).

Quadro 14 - Contribuição das universidades

Rosário	Santa Rita
R01 – <i>Sim</i>	R01 - <i>Disponibilizando mais livros literários para as nossas crianças</i>
R02 – <i>Sim</i>	R02 - Oferecendo formações Pedagógicas para os docentes, para que ele possa ter um melhor desempenho em seu trabalho
R03 – <i>Sim</i>	R03 – <i>Sim</i>
R04 - Oferecendo oficinas Pedagógicas para os professores e alunos no ensino da contação de história , acredito que eu posso melhorar ainda mais, com mais conhecimentos e treinamentos.	R04 - <i>Entra com o papel fundamental no desenvolvimento das crianças que envolve questão social, culturais, individual e social, além de trabalhar a imaginação das crianças.</i>
R05 - <i>Trazendo novas reflexões, tendo em vista as demandas atuais</i>	R05 - Fornecendo formações , principalmente presenciais
R06 - Com palestras interativas.	R06 - Aprimorando meus conhecimentos
R07 - Com projetos inovadores que insiram de fato as crianças da zona rural.	R07 - <i>Sim nos trazendo mais sobre esse mundo de descobertas que é o mundo da educação infantil</i>
R08 - <i>Formando escritores infantis onde a aquisição do acervo possa ser mediada de forma permanente nas instituições. Além de promover capacitações para os professores da educação infantil.</i>	R08 - <i>Aproveitando da realidade de cada aluno, e motivando-os a amar a sua própria história.</i>
R09 - <i>Estando, mais presente na vida dos educandos</i>	São apenas 08 participantes em Santa Rita *

Fonte: Dados organizados pela autora (2024).

No geral, por menos preconceituosos que sejam as vivências nas instituições educativas e por mais acolhedoras que sejam as posturas de todos os atores que a elas pertencem, isso não elimina o impacto negativo na produção de desigualdade de uma escola pública mal equipada nos bairros e territórios, onde parte dos residentes é negro, como nas periferias urbanas e em áreas remanescentes de quilombos (Rosemberg, 2014).

Com a ausência de políticas públicas, que vão desde a formação de professores até a aquisição de material na temática étnico-racial (incluindo a literatura afro-brasileira infantil), há outros desafios, como a falta de estrutura física dessas escolas (sem reforma por longos períodos), ausência de saneamento básico (água, lixo e esgoto), dificuldade no acesso aos territórios (estradas asfaltadas, transporte aquático, pontes), falta de projetos e programas que possibilitem a aquisição de recursos financeiros para fomentar as produções (agrícolas/produção econômica local), entre outros.

5.2 Análise das entrevistas

Desde já reconhecendo a importância do trabalho desenvolvido pelas educadoras e gestoras das instituições localizadas nas CRQ de Igaruçu, em Rosário (MA), e de Santa Rita do Vale, em Santa Rita (MA), essas profissionais concentram esforços e dedicação no desenvolvimento de suas atribuições e esperam contribuir com os avanços no que já vem sendo realizado. Nesta subseção, apresentamos uma síntese das entrevistas desenvolvidas *in loco*.

A pesquisa nas instituições foi realizada entre os meses de setembro/2024 e novembro/2024. Retornamos nos territórios com as cartas de apresentação, termo de consentimento e termo de assentimento. Este último foi desenvolvido para as crianças. Tendo sido autorizada a etapa de entrevista e prática interventiva, atribuímos às participantes a identificação de Educadora Infantil – EI, **EI-Rosário** e **EI-Santa Rita**, e para as Diretoras, **D-Rosário** e **D-Santa Rita**.

Nossa prática interventiva visava inicialmente a uma oficina com as educadoras, porém, como já referido anteriormente, devido à finalização do período acadêmico do mestrado, desenvolvemos algumas propostas pedagógicas nas salas de referência com/para as crianças, retratando experiências de vivências lúdicas literárias que envolvem a oralidade, a escrita literária, a leitura, o teatro, a música, as artes plásticas, o sensorial, a ludicidade, a cultura negra, entre outras. Todas essas vivências auxiliaram na configuração do nosso produto educacional do mestrado (Apêndice A).

O termo discurso é empregado para fazer referência a todas as formas de fala e textos, seja quando ocorre naturalmente nas conversações ou quando é apresentado como material de entrevista. É olhar para a maneira como os participantes da pesquisa responderam, podendo estabelecer pistas analíticas valiosas. Assim, um dos objetivos da análise de discurso é identificar as funções, ou atividades, da fala e dos textos, e explorar como eles são realizados (Bauer; Gaskell, 2002).

As respostas foram lidas e relidas. As categorias usadas para codificação serão obviamente determinadas pelas questões de interesse. Existem várias estratégias para codificar e cada pesquisador deve desenvolver a sua, pois a codificação é uma maneira de organizar as categorias de interesse (Bauer; Gaskell, 2002).

Buscamos saber qual a concepção teórica acerca das vivências literárias nesses espaços educativos e como estão sendo desenvolvidas essas experiências. É verdade que quando buscamos saber quais as concepções das educadoras e gestoras, estamos interessados “não nos detalhes de textos falados e escritos, mas em olhar historicamente os discursos” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 247), no sentido de perceber se essas profissionais perpassam pela ludicidade.

EI – Rosário: Com a vivência da leitura a mente da criança floresce demais, ajuda às crianças se expressarem, sorrirem, falam, conseguem interagir melhor. Mas, não fazemos todos os dias, porque como o livro didático chegou tarde, no segundo semestre, temos que priorizar o livro. Antes conseguia com mais frequência. Tiramos na semana dois dias para o momento da roda de histórias. Utilizamos a entonação da voz (com suspense), imprimo e eles gostam de levar para casa o desenho.

D – Rosário: Eu sou a favor, pois, beneficia a criança na aprendizagem e o professor em sua prática na sala.

EI – Santa Rita: Gosto e considero importante, costumo ler para eles com frequência. Não conto história (risos). Eu leio, porque me sinto mais à vontade.

D – Santa Rita: Apoio. Para mim as crianças aprendem melhor através do lúdico, embora não saibam ler é prazeroso para eles estarem em contato com os livros, fazem a leitura de imagens e os contos descontraem a criança;

Quanto à categoria consistência nos discursos, percebemos que as educadoras costumam realizar vivências literárias com as crianças. As diretoras das escolas ratificam essas práticas sobre a categoria variabilidade, atribuindo diferenças existentes nos discursos narrativos. Nesse sentido, destacamos a fala de **EI-Rosário**: *Mas, não fazemos todos os dias, porque como o livro didático chegou [...].* A análise do discurso vê a vida social como sendo caracterizada por conflitos de vários tipos, pois “grande parte do discurso está implicada em estabelecer uma versão do mundo diante de versões competitivas” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 250).

Na fala acima, **EI-Rosário**, ao utilizar o advérbio “mas”, expressa as diferenças nas suas ações e que, conseqüentemente, embora reconheça a importância das vivências literárias, não consegue desenvolver diariamente essa prática devido à chegada do livro didático. Fica explícita a cobrança existente que nós, educadores, temos para dar conta dos livros didáticos inseridos na realidade da Educação Infantil.

Souza e Martins (2015) abordam que a prática literária depende tanto do acesso aos textos como de um trabalho planejado. Sobre a frequência da realização

de vivências literárias, asseguramos que o bom seria que as crianças tivessem contato com essas vivências diariamente. Quando isso não se aplica, o ideal é criar uma rotina de leitura na Educação Infantil. Aqui nos valemos daquela máxima: *não importa a quantidade, e sim a qualidade*. A partir da realização de uma ação bem planejada pelos educadores, que oportunize a interação social para as crianças e a aprendizagem das formas mais elaboradas de linguagem, é possível garantir uma prática bastante eficaz.

Quanto a **El-Santa Rita**, analisamos acerca da variabilidade do discurso (diferenças entre as narrações) de realizar a vivência x não realizar. Sobre isso, a entrevistada afirma: *“Não conto história (risos). Eu leio, porque me sinto mais à vontade”*. Embora a educadora nos revele que não conta histórias, na resposta percebemos que ela não se isenta dessa prática literária, pois realiza um outro tipo de vivência literária, através da leitura:

É importante ressaltar que há muita confusão entre o que seja “ler” e o que seja “contar” uma história. Quando “contamos uma história” usamos a linguagem oral e dependendo das circunstâncias modificamos o modo de contar, acrescentamos novas palavras, retiramos outras, usamos expressões típicas da fala, gírias, fazemos relações com situações de nossa época, por exemplo. Quando “lemos uma história” o texto é sempre o mesmo, independente de quem e quando se lê. A linguagem escrita é fixa, estável. A criança aprende desde pequena que encontrará sempre as mesmas palavras e frases quando alguém abre o livro diante dela e passa a lê-lo em voz alta (Carvalho; Baroukh, 2018, p. 1).

Ademais, **El-Santa Rita** aponta-nos que reconhece a diversidade de práticas literárias e se refere, nesse sentido, à Leitura de Histórias e à Contação de histórias (Ler versus Contar). Logo, **El-Santa Rita** não deixa de fazer a vivência com as crianças, embora se sinta mais à vontade com a leitura. Para Sousa e Martins (2015, p. 236):

Assim, essas ações leitoras precisam ser trabalhadas na sala de aula com o intuito maior de garantir a compreensão, pois sem ela não é possível interação nem um trabalho com a esteticidade da obra. Aliás, o próprio foco na compreensão e na literariedade do texto literário já abarca as principais finalidades da educação brasileira, pois contribui, por si só, na formação do sujeito para a cidadania e para o convívio em sociedade.

Por se tratar de instituições em áreas quilombolas, questionamos se as entrevistadas possuem no seu acervo escolar obras que abordem a diversidade étnico-racial/literatura afro-brasileira infantil e pedimos para citá-las.

Destacamos também as respostas:

El – Rosário: *Utilizamos mais no mês de novembro, **nós temos pouquíssimos livros de literatura afro, geralmente utilizamos o PDF da internet. Temos duas obras que tratam de contos africanos...**O desfile em setembro, o desfile cívico, buscou as tradições e cultura do Quilombo Igaruçu, com 8 pelotões: Dos tiradores de juçara; do reggae, da casa de forno (farinha), do futebol que é bem forte aqui, do tambor de crioula, da Pesca, Agricultura familiar e o Festejo de São Bartolomeu.*

D – Rosário: *A escola possui obras literárias, um espaço que funciona a biblioteca, mas **temos escassez destas coleções**, adquirimos é pela internet... é o meio que nós temos.*

El – Santa Rita: *A escola possui alguns livros de literatura infantil, mas, **obra literária que envolva as questões étnico-raciais tenho um**, Meu Crespo é de rainha (levantou-se e pegou o livro) lia sempre para minha filha que deu muito trabalho...e sempre leio para eles aqui, cada um tem sua identidade.*

D – Santa Rita: ***Já veio**, os trilhos da Alfabetização, que **trabalha com a diversidade no 1º ao 3º ano**.*

Se observarmos “os analistas de discurso, ao mesmo tempo que examinam a maneira como a linguagem é empregada, devem também estar sensíveis aquilo que não é dito – aos silêncios” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 255). Para tanto, indicamos em negrito os trechos dos discursos que apontam os silêncios que configuram para nós, a ausência da literatura afro-brasileira infantil, que deveriam abordar a diversidade étnico-racial no contexto das instituições educativas.

Na análise dos questionários na subseção anterior, os dados ratificam a ausência dessas obras. Sobre isso, poderíamos afirmar que se trata da realidade dos municípios pesquisados, mas, em estudos anteriores registrados nesta pesquisa, percebemos que essa é a realidade de muitas instituições brasileiras, visto ser uma ausência, um silenciamento das políticas públicas que não priorizam o repasse dessas obras para as instituições. Esse repasse, no contexto das instituições em território quilombolas, seriam imprescindíveis. Cabe às educadoras dessas instituições buscarem alternativas para aproximar as crianças dos seus territórios de representatividade. Então, além das práticas literárias, outras sugestões de atividades lúdicas são essenciais:

Neste desafio de romper com a colonialidade do poder e encontrar as conexões Brasil África entendemos que a melhor bússola pode ser encontrada nas brincadeiras das crianças com suas ancestralidades. Nas interações então uma comunidade de axé que busca conviver com as interconexões entre mitos, ritos, ritmos e ao reestruturar sua África mítica reestrutura sua humanidade (Souza; Costa, 2019, p. 53).

Quanto ao reconhecimento das riquezas do território, aqui podemos perceber a categoria historicidade com o exemplo dos pelotões do desfile cívico com 08 pelotões, citado por **EI-Rosário**: *Dos tiradores de juçara; do reggae, da casa de forno (farinha), do futebol que é bem forte aqui, do tambor de crioula, da Pesca, Agricultura familiar e o Festejo de São Bartolomeu.* É muito importante que as crianças valorizem a história local e percebam quanto aprendizado podem extrair da cultura, “tendo como referência a realidade social da criança. Essa construção deve estar contemplada no processo participativo de elaboração dos projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas” (DCTMA, 2019, p. 63).

Se os saberes culturais dos territórios são importantes fontes de conhecimentos, valorização da representatividade e da identidade, esses valores deveriam ser contemplados no Projeto Político Pedagógico – PPP. O PPP guia a direção das instituições, a prática pedagógica dos educadores e a aprendizagem das crianças. Ao contemplar a realidade social dos territórios, essas práticas pedagógicas irão ser mantidas de maneira significativa e contínua nas instituições ao longo do ano letivo, vislumbrando o contexto atual e decisões futuras.

Na análise do discurso acerca da categoria regularidade, percebemos a ausência de disciplinas que abordem as relações étnico-raciais e as vivências literárias:

EI – Rosário: Na graduação, no núcleo de aprofundamento haviam quatro disciplinas que eram optativas: Território Quilombola, Território Indígena, Educação Especial e Gestão, mas optei pela disciplina de Educação Especial e quando comecei em Rosário fui lotada no território quilombola. Atualmente estamos com uma formação sobre a creche pela SEMED, embora eu tenha uma turma multisseriada, participo somente do grupo da creche.

D – Rosário: Na graduação não tive, fiz um curso este ano pelo IFMA em parceria com a SEMED, dias de sábado e domingo, o que possibilitou um novo olhar para o território quilombola.

EI – Santa Rita: Na graduação não tive e atualmente é a formação da SEMED do LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil.

D – Santa Rita: Na pedagogia tive disciplinas que envolveram o lúdico e vivências literárias.

Para **EI-Rosário**, na graduação, ainda foi ofertada a disciplina eletiva (optativa) Territórios Quilombolas, sendo que a entrevistada optou pela disciplina de Educação Especial. Na ocasião, as demais entrevistadas responderam que não tiveram a disciplina. Não tendo coletado na entrevista o período da graduação das

educadoras, não podemos precisar se a estrutura curricular da graduação já deveria ter como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Contudo, a lei já tem mais de 20 anos e cumprir a lei é:

Responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional (Brasil, 2013, p. 101).

Quanto à formação continuada (durante o exercício profissional), já percebemos algumas iniciativas acerca das relações étnico-raciais. **D-Rosário** destacou uma formação proposta pela SEMED/Rosário em parceria com o Instituto Federal do Maranhão (IFMA). As demais relataram formação acerca das vivências literárias, sendo que **D-Santa Rita** registrou que foi ainda na graduação de Pedagogia. Considerando as respostas de **El-Rosário** e **El-Santa Rita**, ambas citaram, respectivamente, as formações ofertadas pela SEMED no ano de 2024. Algumas delas foram realizadas em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão – SEDUC/MA e com outras Instituições de Ensino Superior (IES).

Sobre a formação para Creche I e II / Multietárias, trata-se do grupo do Ciclo Formativo Municipal – Escola Digna Pacto Alfabetização, que aborda, entre outras temáticas, as aprendizagens proporcionadas a partir da leitura com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e com profissionais que trabalham com crianças pequenas (4 anos a 5 anos), os quais estão inseridos no grupo do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI.

Por fim, buscamos saber das entrevistadas qual a importância de um Caderno de Orientações Lúdicas e Literárias e como esse produto pode contribuir para a sua prática pedagógica. Os entrevistados destacaram o seguinte:

El – Rosário: É importante. Que tenha um cronograma anual para trabalhar, com sugestões de livros de literatura, sugestões que contemplem a realidade das escolas quilombolas/multietapas.

D – Rosário: Com certeza seria interessante, ter um planejamento e saber mais sobre o contexto das escolas quilombolas.

El – Santa Rita: É importante, poderia contemplar recursos para histórias, como fazer fantoches, por exemplo.

D – Santa Rita: *Porque pode trazer mais estratégias e enquanto sugestões seriam práticas de contação de história.*

As entrevistadas reconhecem a importância de um Caderno de Orientações Lúdicas Literárias e, ao analisar suas respostas, percebemos a categoria da representatividade, já que “o que os analistas de discursos fazem é produzir leituras de textos e contextos que estão garantidas por uma atenção cuidadosa aos detalhes, e que emprestam coerência ao discurso em estudo” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 255-256).

As respostas são representativas de uma Educação Antirracista, que ratificam a abordagem da diversidade étnico-racial a partir da solicitação de sugestões de literatura endereçadas à realidade das instituições de educação infantil dos territórios quilombolas em suas salas multisseriadas, ou seja, para as crianças bem pequenas e pequenas. Buscam também saber sobre o contexto dos territórios das escolas e, a partir dessas descobertas nos territórios, contemplar a confecção de recursos e práticas de leitura e de contação de histórias.

Foi através das primeiras reflexões, entre elas a ausência da literatura que aborde a diversidade étnico-racial e a literatura afro-brasileira infantil, que partimos para apresentação do nosso objeto de estudo “o lúdico do livro-brinquedo no contexto quilombola”. O livro-brinquedo é uma temática inovadora nos territórios, já que eles não são ofertados para as instituições de Educação Infantil. No entanto, sendo endereçados à primeira infância, visamos proporcionar a aproximação das crianças, em especial desses territórios quilombolas, da diversidade dos livros interativos. Em termos de resultado da pesquisa, propomos a apresentação de alguns exemplares de livros-brinquedos e as vivências literárias com/para as crianças.

As respostas dadas até aqui nos mostraram também a importância do PPP para que as abordagens sobre a educação das relações étnico-racial e sobre o resgate da história da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana possam ser asseguradas e contempladas nas instituições por meio das histórias e da cultura das comunidades remanescentes de quilombos.

A diversidade cultural dos povos quilombolas, seus modos de vida e seus saberes precisam ser percebidos, valorizados e registrados. Ao buscar resgatar suas contribuições em seus territórios e para as demais comunidades, potencializamos seus saberes com o passar dos tempos, de geração em geração.

Durante esses registros, pelo saudosismo nas falas dos mais velhos, percebemos que muito se perdeu e alguns traços da cultura foram ficando no esquecimento.

Em Santa Rita do Vale, por exemplo, não acabou a atividade econômica da produção de farinha, mas percebemos algumas casas de forno desativadas, o que diminuiu consideravelmente a produção. Já em Igaruçu, as casas de forno, cinco no total, segundo relato das entrevistadas, estão em atividade, o que possibilitou o resgate dessa cultura pela instituição educativa UE Santana. Em um dos pelotões do desfile cívico em setembro, atividade de resgate que se estende até o mês de novembro, foi feita uma atividade do projeto atrelado à consciência negra. A exposição fotográfica do desfile cívico no hall de entrada da escola, como cartazes coletivos que retratam as casas de forno e a produção de farinha, e a exposição dos artefatos de trabalho nas casas de forno (tipiti, rodo, peneira) em miniatura, confeccionado por um familiar de uma criança da creche, foram algumas das atividades realizadas pelas educadora **El-Rosário**.

Essa atividade de resgate é um olhar para as relações do cotidiano de vida e em comunidade, o que possibilita a interação das crianças com os conhecimentos dos seus ancestrais, com o sentimento de pertencimento ao seu território e com a valorização da sua identidade.

Quanto ao trabalho das quebradeiras de coco, embora vários territórios quilombolas se destaquem pela extração do coco babaçu e seus derivados (a exemplo Fogoso, Recurso, entre outros), mantendo ativas cooperativas e/ou associações enquanto principal fonte de renda, nos territórios pesquisados essa atividade econômica não resistiu.

Sobre o bumba-meu-boi de Igaruçu, o grupo encerrou suas atividades. Algumas hipóteses é a ausência de quem estar à frente e/ou pela brincadeira não conseguir se manter ao longo dos anos, diante de tantos outros grupos com maior visibilidade. O tambor de mina, de religiosidade de matriz africana, citado nos dois territórios e sobre o qual os entrevistados afirmaram não ter mais registros, pode não ser expressivo por alguns motivos, entre eles: olhar histórico dos discursos que perpassam pela categoria de anulação do sujeito e que nos impulsionam a outros questionamentos, sobre os quais, possivelmente, não teremos respostas; invisibilização das religiões de matriz africana ao longo dos anos; estranhamento, desconhecimento, preconceito e não aceitação das religiões de matriz africana por

parte de muitos até a atualidade, o que gerou o sincretismo religioso e o hibridismo cultural conferido a vários grupos sociais e religiosos, para que muitos resistissem.

Também percebemos a efervescência da militância e da resistência por parte dos mais novos, que mantiveram as atividades das Associações Quilombolas tanto em Igaruçu quanto em Santa Rita do Vale. Aqui ao citar o Prof. Luís Henrique (liderança jovem) de Santa Rita do Vale, resgatamos o trabalho de tantos outros que possuem a responsabilidade de fortalecer a cultura das comunidades remanescentes de quilombos, valorizando as tradições, as farinhadas, os festejos, as rodas de tambor de crioula. É através dessas vivências que as crianças irão manter viva a cultura local, percebendo que os saberes da academia podem e devem andar lado a lado com os saberes culturais.

Vale ainda ressaltar que, considerando as falas das educadoras e educadores que responderam aos questionários e, também, as falas das entrevistadas, a maioria valoriza as vivências literárias, embora, a partir desses contextos, também notamos a ausência da literatura afro-brasileira infantil, em especial a ausência do livro-brinquedo, por motivos que vão para além da realidade de cada território. Esses motivos perpassam as ausências de políticas que fomentam a ampliação desses acervos nas instituições educativas. Por entender que precisamos romper com esses entraves, a nossa parcela de contribuição é realizar esta pesquisa em colaboração com as educadoras destes territórios.

Os desafios são imensos, mas podemos iniciar resgatando as histórias dos nossos territórios e mesmo vivenciando contextos literários de ausência de literatura negra. Podemos ainda possibilitar experiências prazerosas com nossas crianças a partir da nossa criatividade, seja com a produção de livros, de brinquedos, de brincadeiras, de cantigas, de lendas e tantas outras descobertas que poderão partir das singularidades de cada território.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se destaca no prefácio escrito pela Professora Magda Soares na obra “Professor Criador: Fabricando livros para a sala de aula”, de Ana Paula Mathias de Paiva (2015), uma criança, ao dar entrevista quando questionada acerca da sua preferência de ler ou brincar, manifestando surpresa, responde em tom de que a pergunta não fazia sentido: __ Mas, ler não é brincar? É preciso que mais professores possam ressignificar a sua prática pedagógica através das obras literárias infantis, proporcionando para as crianças essa certeza de que a leitura possa ser um momento lúdico, repleto de interações e brincadeiras que possibilitem enxergar o seu cotidiano no livro-brinquedo.

É preciso retomar a perspectiva democrática reivindicada pela Lei nº 10.639/03, que impulsionou as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que já alcançou seus 21 anos, mas não abarcou com tanto afinco as crianças no quesito literatura infantil. Embora tenhamos grandes avanços, ainda vislumbramos lacunas que impedem a inserção dessa temática nas instituições de Educação Infantil.

Compreendemos que devemos visar uma prática lúdica que favoreça a criança enquanto sujeito histórico e produtor de cultura. Para tanto, nesta pesquisa, buscamos refletir acerca da nossa prática pedagógica voltada para a temática “O lúdico do livro-brinquedo e as vivências literárias na Educação Infantil: um estudo em dois espaços educativos nos territórios quilombolas de Igaruçu – MA e Santa Rita do Vale – MA”. As vivências lúdicas e literárias são no sentido de percorrermos o contexto histórico da Literatura Infantil e os avanços na Educação das Relações Étnico-Raciais, incluindo a literatura afro-brasileira infantil e, ainda, as normativas e documentos.

Outras reflexões foram possíveis a partir da pesquisa do tipo Estado da Arte, das visitas técnicas nas Comunidades Remanescentes de Quilombo e, em especial, da pesquisa nas instituições educativas dessas comunidades. Perceber a resistência da cultura negra nesses territórios e os seus saberes é também ver de perto que a diversidade étnico-racial não está retratada na literatura de acesso às crianças destes territórios, o que nos impulsionou a desenvolver as vivências literárias a partir

do objeto de estudo intitulado “o lúdico do livro-brinquedo no contexto quilombola”, possibilitando interações e vivências com o livro-brinquedo e as brincadeiras.

Durante esta pesquisa foi possível alcançar os objetivos traçados, que vão desde a identificação das concepções teórico-metodológicas das vivências literárias das instituições de educação infantil, as quais, entre outras práticas pedagógicas, possibilitam as vivências literárias em seus territórios educativos, buscando se aproximar de práticas literárias lúdicas; conhecimento de algumas práticas pedagógicas e das experiências ofertadas pelas educadoras nos territórios quilombolas, que perpassam tanto a leitura literária quanto a contação de histórias; averiguação do modo como a literatura se relaciona com a temática das relações étnico-raciais no contexto desses espaços educativos; percepção da dificuldade das educadoras no acesso às obras que possibilitem essa abordagem.

Diante do exposto, propomos a construção, em conjunto com as educadoras, de um Caderno de Orientações Lúdicas Literárias, com uma abordagem das relações étnico-raciais para o desenvolvimento das crianças a partir do livro-brinquedo, o que se configurou no produto educacional desta pesquisa: Caderno de Orientações Lúdicas e Literárias.

Os resultados foram satisfatórios no sentido de nos possibilitar conhecer as crianças, as educadoras, as diretoras, as instituições educativas e, em especial, os territórios quilombolas de Igaruçu - MA e de Santa Rita do Vale – MA, a partir dos quais nos aproximamos de suas histórias. Enquanto sugestões, a partir da pesquisa realizada, fica o desejo de que a Lei nº 10.639/2003 possa ser vivenciada com mais afinco nas instituições de Educação Infantil, que os educadores contribuam dando visibilidade às histórias dos territórios negros e que as vivências estejam asseguradas em seus projetos políticos pedagógicos.

Vale ainda frisar que a lei deve possibilitar a ampliação e a divulgação da literatura afro-infantil, primando pelas instituições dos territórios quilombolas. Essa ampliação deve perpassar a oferta de cursos de formação de educadores sobre a História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Portanto, esperamos que esta pesquisa possa colaborar no sentido de ampliar o acesso às vivências literárias na Educação infantil e na abordagem das reflexões sobre as relações étnico-raciais de maneira lúdica, como deve ser um livro-brinquedo.

REFERÊNCIAS

- ALCARAZ, Rita de Cássia Moser. **Políticas de leitura para infância no município de Curitiba: o livro como direito à promoção da igualdade racial**. 2018. 243f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. Infância e Educação: territórios da escola de Vigotski. *In*: NUNES, Antonio de Assis Cruz. **Políticas e práticas educativas**. São Luís, MA: EDUFMA, 2013.
- ANDRADE, Inaldete Pinheiro. **Racismo e anti-racismo na literatura-infanto-juvenil**. Recife, PE: Etnia Produção Editorial, 2001.
- ARAÚJO, Debora Cristina de; SILVA, Sônia Dalva Pereira da; ALACRINO, Daniela dos Santos; ALMEIDA, Amanda Ribeiro de. Formação Docente e Literatura Infantil: Intervenções e Pesquisas do Literatura. **Revista da ABPN** v. 14, n. 39, p. 99-124, mar./maio 2022. Disponível em: DOI10.31418/2177-2770.2021.v14.n.39.p99-124 Acesso em: mai/2023.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de Leitores e razões para literatura. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de (org.) **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo, SP: DCL, 2004.
- BARBOSA, Amanda Mester. **Entre acervos, espaço e leituras: o processo formativo de construção da sala de leitura de um espaço de desenvolvimento infantil**. 2019. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BEZERRA, Ana Raquel da Rocha. **Histórias de leitura literária de professoras da Educação Infantil e a mediação do encontro entre as crianças e a literatura**. 2020. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
- BITTENS, Cassia Maria Rita Vianna. **O universo literário ao alcance daqueles que ainda não lêem: tendências contemporâneas da literatura para bebês**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 23 maio 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de outubro de 2024**. Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser Docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender**. 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em: 23 maio 2023.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos).

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; DOIHARA, Lye Fukuda. Política de conveniamento para atendimento da Educação Infantil em São Luís: Impasse ou solução? In: IV JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. NEOLIBERALISMO E LUTAS SOCIAIS: PERSPECTIVAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS, 4., 2009, São Luís. **Anais [...]**. São Luís, MA: Universidade Federal do Maranhão/Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, 2009.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo, SP: Ação Educativa, 2013.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler: Oito mitos escolares sobre a leitura literária**. [S. l.]: Panda Educação, 2018.

CASTRO, Kátia Regina dos Santos. **Práticas Músico-Educativas na Educação Infantil**. São Luís, MA: EDUFMA, 2020.

COSER, Nadia Aparecida de Lima. **Literatura Infantil: práticas pedagógicas e processos formativos de professores/as na Educação Infantil**. 2021. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2021.

COSTA, Luís Henrique Viana. BEZERRA, Teodomira: depoimento [nov. 2023]. Entrevistadora: VIANA, Joselma Santos. Maranhão: Santa Rita – MA, 2023. **Entrevista concedida ao Projeto de Mestrado: O lúdico do livro-brinquedo e as Vivências Literárias na Educação Infantil do PPGEED/UFMA**.

COSTA, Missilene Maria Silva. **Relações Étnico-raciais e práticas pedagógicas com literaturas Infanto-Juvenil afro-brasileira**. 2019. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

DANIELI, Gabrielle Maria. **A produção acadêmica sobre a educação literária na Educação Infantil: um estudo bibliográfico**. 2021. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013.

FARIA, Jozaene Maximiano Figueira Alves. **O livro me escolheu! Vivências de leituras com crianças de uma escola municipal de educação infantil**. 2021. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

FERREIRA, Talita Furtado. **Afetividade e a formação de crianças leitoras: contribuições da teoria Walloniana**. 2021. 241f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

GALVÃO, Bruna Leite. **Pela estrada afora eu não vou bem sozinha: a experiência de mediação de leitura e a classificação dos livros de literatura infantil por faixa etária**. 2017. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

GLÓRIA, Rafael. Setor do Livro e Leitura comemora secretaria própria e aponta desafios para o futuro. **Nonada Jornalismo**, 18 jan. 2023. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2023/01/setor-do-livro-e-leitura-comemora-secretaria-propria-e-aponta-desafios-para-o-futuro/>. Acesso em: 13 out. 2024

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. Coleção Agenda Brasileira. São Paulo, SP: Claroenigma, 2015.

GONÇALVES, Fernanda. **As palavras e seus deslimites: a relação dos bebês com os livros na Educação Infantil**. 2019. 250p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

GUTERRES, Ione da Silva; VILA NOVA, Mary Luiza Silva Carvalho; GONÇALVES, Sione Guterres; MELO, José Carlos de. Educação Infantil escolar Quilombola: uma história de luta, resistência e direito à educação de crianças pequenas em Vargem Grande – MA. **Revista de geografia e Interdisciplinariedade**, v. 5, n. 18, p. 1-21, 2019.

HASPER, Francislaine. **Bebetecas: um espaço de mediação do literário com crianças pequenas**. 2017. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/santa-rita/historico>. Acesso em: nov. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época).

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores Sociais no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2006.

KUHLMANN JR, Moysés. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 838-855, 2015.

LAGO, Ângela. Resenha de Capa. *In*: AUERBACH, Patrícia. **Direitos do Pequeno Leitor**. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Companhia das Letrinhas, 2017.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: uma nova/outra história**. Curitiba, PR: PUCPRESS/FTD, 2017.

LANNES, Marina Badaró. **O “empoderamento crespo” na literatura infantil**. 2019. 115f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal Fluminense, Santo Antonio de Pádua, RJ, 2019.

LIMA, Marieli Paim de Lima. **As possibilidades da literatura infantil para a formação humana no contexto da Educação Infantil**. 2020. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2020.

LIRA, Ana Paula Bacelar de; SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. Contribuição dos espaços de educação infantil na construção da identidade e da autoimagem positiva de crianças negras. *In*: MELO, José Carlos de; CHAHINI, Thelma Helena Costa. (Org.). **Educação Infantil: entrelaçamento dos saberes**. São Luís: EDUFMA, 2017.

MACHADO, Héllen Cristina. **Hoje posso ser eu, tia?** Leitura Fruição pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil. 2018. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental** (1. Ed.). Rio de Janeiro, RJ: FGV Editora, 2019.

MARQUES, Kelly Cristina Vaz de Carvalho. **A literatura infantil e a formação cidadã: o fazer docente da educação infantil**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021.

MARTINS, Nathalia. **De Chapeuzinho vermelho à formação de leitores: olhares infantis**. 2018. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

MELO, José Carlos de. **A formação continuada de professores da educação infantil: distintas abordagens**. São Luís, MA: EDUFMA, 2015.

MICHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MILLER, Stella. **Caminhos Teóricos que se cruzam: Bajard e Vigotski em diálogos.** Boletim Especial: Alfabetização Humanizadora: Vez e voz às Crianças. NAHum-Núcleo de Alfabetização Humanizadora. Edição de homenagem. Out. 2022.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e Prática na Pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Marcia Mariana Santos de. **Leitura Literária na Educação Infantil:** entre saberes e práticas. 2017. 192p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2017.

PAIVA, Ana Paula Mathias de. **A aventura do livro experimental.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

PAIVA, Ana Paula Mathias de. **Professor criador:** fabricando livros para a sala de aula. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2015.

PAIVA, Ana Paula Mathias de. **Um livro pode ser tudo e nada:** Especificidades da Linguagem do Livro-Brinquedo. 2013. 739p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013.

PASTRE, Cristiane Aparecida da Silva. **Teoria histórico-cultural e literatura para crianças:** possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil. 2018. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2018.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de Intervenção em educação.** Salvador, BA: Eduneb, 2019.

PEREIRA, Arlete de Costa. **A dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas:** indícios da formação de leitores. 2019. 268p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2019.

PEREIRA SANTOS, José Neilson. SANTOS, Nielza dos. MARQUES, Rosa Maria: depoimento [set. 2023]. Entrevistadora: VIANA, Joselma Santos. Maranhão: Rosário – MA, 2023. **Entrevista concedida ao Projeto de Mestrado:** O lúdico do livro-brinquedo e as Vivências Literárias na Educação Infantil do PPGEED/UFMA.

PERROT, Jean. Os livros-vivos franceses. Um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos os leitores infantis. In: KISHIMOTO, Tizuko M. 2. ed. **O brincar e suas teorias.** São Paulo, SP: Pioneira, 2002. p.33-53

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: estudos sobre educação**, v, 3, n.3, p. 72-89, 1996.

PINTO, Ana Lúcia; ZAGALO, Nelson; COQUET, Eduarda. From a click to a gesture: a contribution to defining the concept of children's e-picturesbooks. In: BARBOSA, Helena; QUENTAL, Joana. **Proceedings of the 2nd International Conference of**

Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education. São Paulo, SP: Blucher, 2012. v. 1, p. 223-228

PINTO, Marcela Lais Allgayer. **Interação de bebês com Livros Literários.** 2018. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n.19, p.37-50, 2006.

ROSÁRIO (MA). In: ENCICLOPÉDIA dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1959. v. 15. p. 302-305. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_15.pdf Acesso em: 16 jul. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educ. Pesquisa**, v. 29, n 1, p. 125-146, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.153, p.742-759, jul./set. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142856> Acesso em: 13 out. 2024.

SANTOS, Ester Mascarenhas dos. **O processo de construção de identidade de meninas negras:** um olhar sobre o livro infantil “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado. 2021.159f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

SANTOS, Inara Moraes dos Santos. **Literatura e Formação Docente na Educação Infantil:** lendo e amando como infância. 2020. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2020.

SANTOS, Joselma. Tira, põe, deixa ficar, guerreiros com guerreiros, fazem zigue-zigue-zá: A literatura afro-brasileira na Educação Infantil iremos divulgar. **Revista Multidebates**, v. 8, n. 2, p. 85-94, 2024.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca:** a criança, o adulto e o lúdico. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARAIVA, Manuella Rasch. **A mediação da leitura literária e o uso do livro como recursos terapêuticos na hospitalização infantil.** 2020. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2020.

SCHMIDT, Marcia Cattoi. **A interface do livro-brinquedo:** uma abordagem do processo projetual. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

SILVA, Pablo Luiz de Faria Vieira da. **Bebês e Literatura**: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro. 2020. 180f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2020.

SILVA, Valéria. **O professor da educação infantil e a contação de histórias**. 2018. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2018.

SOUSA, Pollyanna Thaís de Sousa. **A prática da contação de histórias sob a ótica das crianças**: o pequeno contador na educação infantil. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, 2021.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; COSTA, Babalorixá Oguntobi Daniel Gonzaga. Culturas infantis e Oxóssi: descolonizando com a assertividade do filho de um caçador. **Crítica Educativa**, v.5,n.1, p. 45-54, jan./jun.2019. ISSN: 2447-4223.

SOUZA, Jefferson. Ideologia, mito e discurso crítico na produção e no ensino da Literatura infanto-juvenil – Olavo Bilac e Monteiro Lobato. *In*: LIMA, Aldo (org.). **Reinações da Literatura Infanto-Juvenil**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

SOUZA, Maiara Ferreira de. **Tempos e Espaços de Leitura na Educação Infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2018.

SOUZA, Renata Junqueira de; MARTINS, Irando Alves. Educação Infantil e Literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 20 n. especial, p. 221-239, 2015.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Ler e Ensinar**: gestos de leitura na Educação Infantil. Educação Literária. 1. ed. Tubarão, SC: Copiart, 2019.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **Alçando voos entre livros de imagem**: o acervo do PNBE para a Educação Infantil. 2017. 213p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum - Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014.

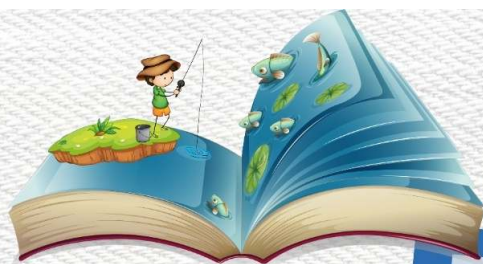
TORRES, Isanês da Silva Cajé. **Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação**: o uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um centro de Educação Infantil do município de Maceió. 2019. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2019.

VICENTE, Kyldes Batista. A Literatura Infantil na Educação Infantil. *In*: MELO, José Carlos de (org.). **A Formação continuada de professores da educação infantil**: distintas abordagens. São Luís, MA: EDUFMA, 2015.

VILELA, Rafaela Louise Silva. **Literatura Infantil Digital: arte, infância e tecnologia na escola.** 2019. 191f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola.** 1. ed. São Paulo, SP: Global, 2012.

APÊNDICE A – Produto Educacional

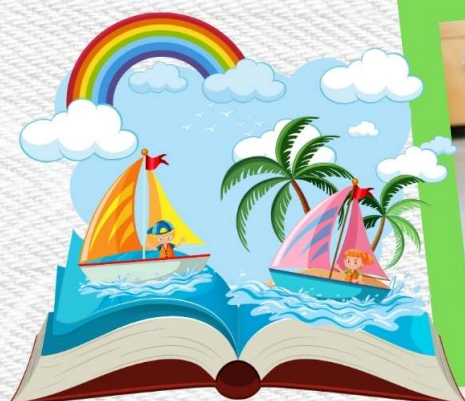


JOSELMA SANTOS VIANA
JOSÉ CARLOS DE MELO



CADERNO DE ORIENTAÇÕES LÚDICAS & LITERÁRIAS:

*o lúdico do livro - brinquedo
e as vivências literárias na
Educação Infantil*





Universidade Federal do Maranhão
Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Vice-reitor

Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização

Prof.^a Dr.^a Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

AUTORES DO PRODUTO EDUCACIONAL

Joselma Santos Viana

Prof. Dr. José Carlos de Melo

Diagramação

Mariceia Ribeiro Lima

IMAGEM DA CAPA

Design criado no aplicativo Canva - www.canva.com



São Luís
2024



APRESENTAÇÃO

CARÍSSIMAS (OS) EDUCADORAS (ES),

São pessoas como eu e você, que concentram esforços, energia e dedicação para que na Educação Infantil sejam assegurados os direitos da infância, assim damos nossa parcela de contribuição apresentando o Caderno de Orientações Lúdicas & Literárias: O Lúdico do livro-brinquedo e as vivências literárias na Educação Infantil, como resultado alcançado após finalização da dissertação elaborada junto ao Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - PPGEEB/UFMA.



Por essa razão, encaminhamos nesta obra as reflexões que ocorreram na perspectiva da pesquisa de intervenção em educação, desenvolvida precisamente nos espaços educativos de territórios quilombolas de Igarçu em Rosário (MA) e Santa Rita do Vale em Santa Rita (MA), a partir das Práticas Pedagógicas realizadas nestas salas de referência juntamente com as educadoras e crianças, entre outras propostas sugeridas, que oportunizam vivências das culturas infantis contempladas a partir do contexto literário e das reflexões acerca das relações étnico-raciais.

Dessa forma, oportunizaremos vivências, a partir do conceito livro-brinquedo, conceito este, por vezes, considerado desafiador, pois, embora a literatura seja infantil, por diferentes motivos, não são todas as pessoas (adultos) que ofertam os livros para as crianças e ainda a dificuldade dos livros-brinquedo embora sendo endereçado para as crianças, nem sempre estão disponíveis nas instituições educativas para primeira infância.

Neste sentido, consideramos que o livro-brinquedo deve ser para a cultura da infância, um recurso do qual, a vivência literária e o brincar possam fluir de maneira espontânea e/ou mediada pela prática docente, possibilitando o desenvolvimento integral das mesmas, oportunizando diferentes vivências, sejam reflexões acerca das suas singularidades, das experiências coletivas, das descobertas de brinquedos/brincadeiras e claro de muitas histórias e que todas elas possam oportunizar uma infinidade de experiências incríveis a partir dos textos literários que estarão contribuindo nas aprendizagens acerca da identidade, da ancestralidade, da representatividade, da historicidade, da cultura e das relações étnico-raciais respeitadas e significativas para o enfrentamento das desigualdades raciais, presentes no território nacional e em especial no território maranhense.

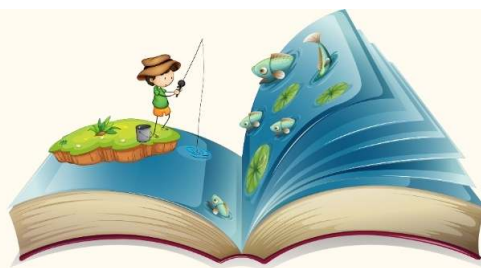
Esperamos que você ao realizar a leitura se deixe levar pela sua criatividade e imaginação e possa contribuir para que possamos avançar, na questão de uma leitura prazerosa e significativa.

Profª Joselma Santos Viana
Mestranda PPGEEB/UFMA



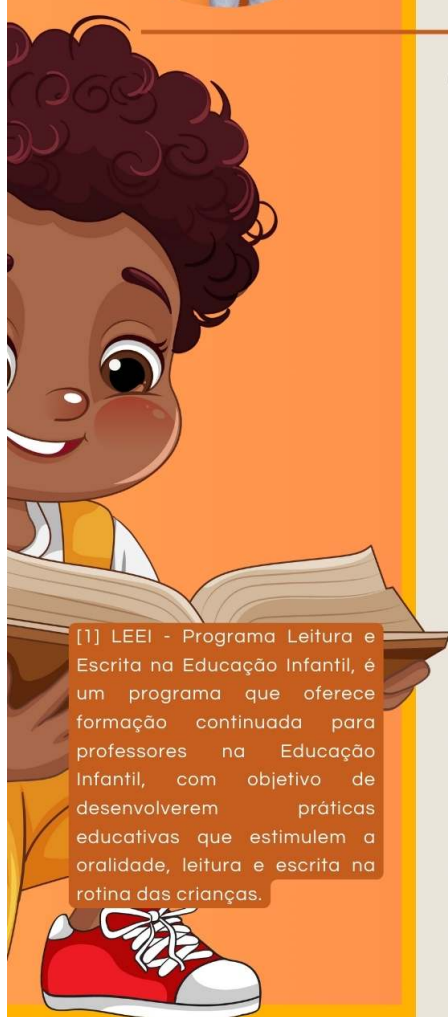
ÍNDICE

- 06** 1 Introdução
- 09** 2 Intencionalidades Educativas
Acerca do Objeto de Estudo: o
Lúdico do Livro-Brinquedo
- 10** 2.1 A Leitura Literária
- 17** 2.2 O Livro-Brinquedo
- 23** 3 A Educação para As
Relações Étnico-Raciais No
Contexto da Educação Infantil
- 25** 3.1 Nas Produções Literárias
- 28** 3.2 Nas Instituições
Educativas
- 35** 4 Orientações Lúdicas &
Literárias
- 64** Para Não Concluir
- 65** Referências
- 68** Sobre os autores





[...] precisamos sempre rememorar a história - a de cada um de nós e de todos - conhecer a história, estudar a história, desatando a linguagem acorrentada por tão diversas mordaças, ameaças, correntes grilhões. Destaco ainda, que os profissionais da educação precisam discutir o racismo e os seus próprios preconceitos, temas que, com frequência, não têm sido reconhecidos como legitimamente pedagógicos (Kramer, 1995, p. 69)



[1] LEEI - Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, é um programa que oferece formação continuada para professores na Educação Infantil, com objetivo de desenvolverem práticas educativas que estimulem a oralidade, leitura e escrita na rotina das crianças.

1 Introdução

Esta breve introdução se faz necessária, ao iniciarmos as experiências ao longo deste Caderno de Orientações Lúdicas & Literárias: O lúdico do livro-brinquedo e as vivências literárias na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de intervenção em educação que possibilita interagir a partir do conceito livro-brinquedo, ampliando suas potencialidades, vislumbrando o texto literário e suas ilustrações, enquanto propostas de vivências lúdicas.

Não destoando da atual política do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que almeja por meio da conjugação dos esforços de regime de colaboração Inter federativo, garantir o direito ao trabalho com linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas para todas as crianças do país, tendo como objetivo geral a formação de professoras de Educação Infantil.

Destaca-se entre sua abrangência e ações principais ao longo do ano (2024) as vivências literárias no âmbito do Pacto pela Aprendizagem, alinhando as iniciativas com as educadoras que atuam na creche I e II / Multietárias (0 - 3 anos e 11 meses) dos Ciclos Formativos Municipais e as ações no âmbito do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI[1] com as educadoras que atuam na pré-escola (4 - 5 anos e 11 meses) (Maranhão, 2024).

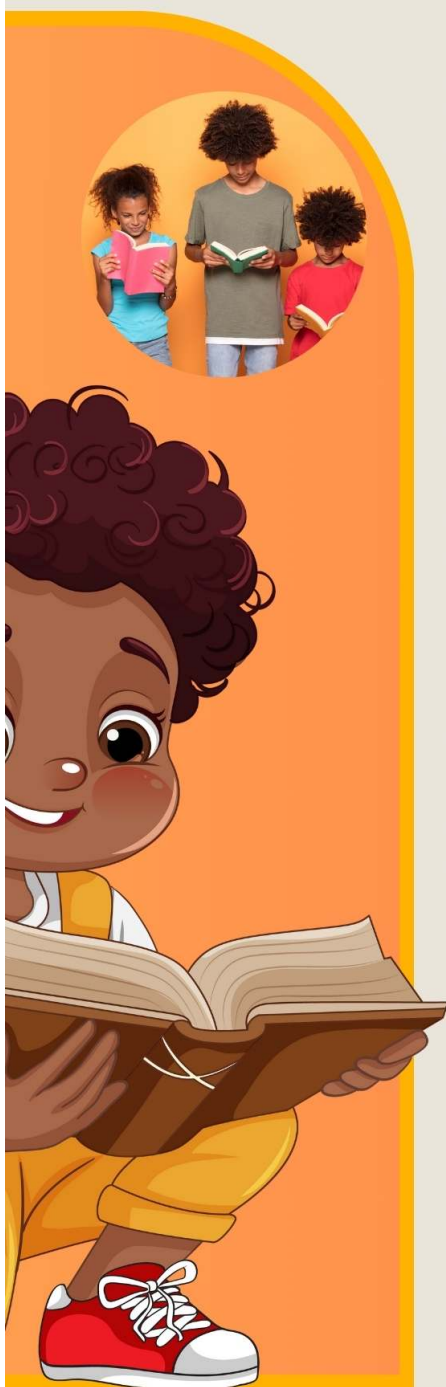


Contudo, um aspecto a ser levado em conta relacionado à nossa iniciativa, é que ela abrange especificamente a literatura afro-brasileira infantil e ou obras literárias da cultura negra, que possibilitam reflexões acerca das relações étnico-raciais, abordadas a partir destas vivências literárias e ainda reflexões pautadas na Estratégia Primeira Infância Antirracista – PIA e no Projeto A cor da Cultura.

Primeiramente, é importante notar que essa pesquisa é introdutória e possui o desejo de fomentar a inserção da Lei nº 10.639/2003 e em especial da literatura afro-brasileira infantil com novos olhares, partindo das instituições educativas para seus territórios e vice-versa, dos territórios para as instituições educativas.

O presente caderno ressalta o debate acerca das relações étnico-raciais visando o ensino da cultura e história afro-brasileiras e africanas, que afinal a lei fortalece a presença destas discussões nos currículos das instituições educativas, dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, nos anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, na formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (Brasil, 2013).

Aqui apontamos sugestões de caminhos percorridos e de ações centrais de pesquisa “desenvolvimento e aquisição de materiais didáticos-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade, tais como: brinquedos, jogos, especialmente bonecas/os” (Brasil, 2013, p. 49), incluindo a confecção de livros-brinquedo, este que, por sua vez, se apresentam com diversas nomenclaturas, podendo ser chamado também de livros interativos/experimentais/artesanais/livro-objeto, dando visibilidade para reflexões acerca das suas características principais. Neste Caderno de Orientações Lúdicas & Literárias, conforme sinalizamos anteriormente, buscou-se possibilitar reflexões acerca das relações étnico-raciais inseridas em nossos contextos da Educação Infantil, da cultura negra, em especial nos territórios quilombolas.



Assim, na segunda seção, é possível perceber as intencionalidades educativas acerca da leitura literária e do objeto de estudo: o lúdico do livro-brinquedo. Na terceira seção, abordamos acerca das relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil nas produções literárias das instituições educativas. E, na quarta seção, apresentamos as propostas construídas a partir deste caderno, em cada vivência citada, a partilha de sugestões de obras literárias e as aprendizagens acerca das temáticas das relações étnico-raciais.

Registramos parte dessas experiências a partir das vivências nas instituições educativas das comunidades remanescentes do quilombo de Santa Rita do Vale – Santa Rita/ MA e da comunidade do quilombo de Igaruçu – Rosário/MA, locais da pesquisa e, consequentemente, esperamos que elas possam contribuir com novos registros, em tantas outras localidades possíveis, em que surgirão novas reflexões, trocas de experiências e intencionalidades educativas.

Face às considerações finais, trouxemos os registros das nossas impressões, às referências utilizadas e a apresentação dos autores desta pesquisa. Desejosos que a literatura afro-brasileira infantil e as reflexões acerca das relações étnico-raciais estejam inseridas em nossos contextos e presentes nos currículos das instituições de Educação Infantil em todos os territórios, aqui deixamos a nossa parcela de contribuição neste Caderno de Orientações Lúdicas & Literárias.



2 INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS ACERCA DO OBJETO DE ESTUDO:

o Lúdico do Livro-Brinquedo

O racismo é uma construção histórica e social que precisa ser desmantelada através da educação
(Munanga, 2005, p. 23)

As intencionalidades educativas acerca do objeto de estudo, o lúdico do livro-brinquedo, perpassam pelo contexto da Educação Infantil com o intuito de conferir à leitura literária um papel de protagonista nas práticas pedagógicas das educadoras(es) da infância. É importante frisar que, conforme constatamos nas análises desta pesquisa de mestrado, que gerou este Caderno de Orientações Lúdicas & Literárias, geralmente a literatura têm seu espaço nas instituições de Educação Infantil, mas, se admitirmos temáticas peculiares desta literatura, que neste caso seria a literatura afro-brasileira infantil e a frequência desta literatura no contexto da Educação Infantil, isso ainda se desmantela.



E certos de que as crianças na primeira infância são sensíveis para a aprendizagem da linguagem e tantas outras descobertas, torna-se oportuno proporcionarmos vivências com a leitura literária, possibilitando que elas usufruam das experiências com os livros, a partir dos gestos embrionários da leitura ao “olhar, agarrar, apalpar, cheirar, levar o livro à boca, ouvir seus sons” (Souza, 2019, p. 3) e ampliando as vivências literárias com as diferentes linguagens. A Figura 1 mostra alguns livros infantis do acervo pessoal que são utilizados nesse contexto.

Figura 1 - Livros infantis



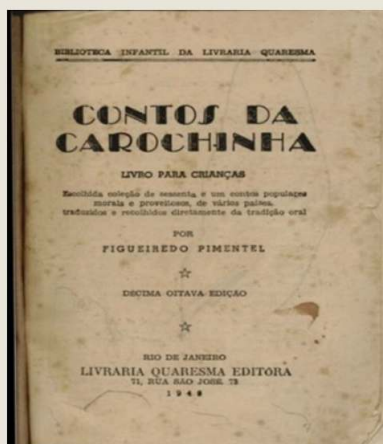
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

2.1 A Leitura Literária

A literatura infantil no Brasil iniciou a partir dos Contos da Carochinha de Figueiredo Pimentel (1894), com o seu pioneirismo nas traduções de contos reescritos e adaptados provenientes da cultura oral européia, permitindo obras como as de Charles Perrault, considerado o iniciador da literatura infantil, dos irmãos Grimm e de Christian Andersen, entre outros, começassem a circular nas bibliotecas do Brasil (Galvão, 2017).



Figura 2 - Livro Contos da Carochinha

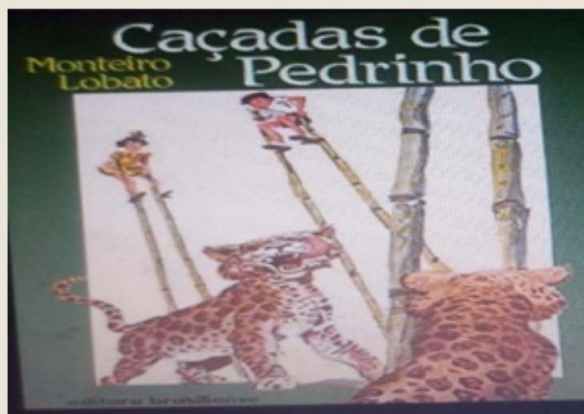


Fonte: Galvão (2017)

Contudo, foi Monteiro Lobato que se destacou na produção de uma literatura infantil genuinamente brasileira “que, segundo ele, falasse a língua das crianças. As obras de Monteiro Lobato são consideradas um marco para a literatura infantil brasileira, por romperem com a perspectiva utilitarista e pedagógica da época” (Galvão, 2017, p. 37), entre suas principais obras estão: A menina do Narizinho Arrebitado (1920) e Caçadas de Pedrinho (1924).

Figura 3 - Capa - A menina do Narizinho Arrebitado (1920) e Capa - Caçadas de Pedrinho publicado posteriormente pela editora Brasiliense entre 1991 e 2005



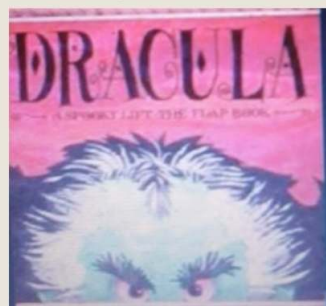


Fonte:

<https://capasdelivrosbrasil.blogspot.com/2017/12/monteiro-lobato-a-menina-do-narizinho-arrebitado.html>. Acesso em 30 out. 2024.

Segundo Galvão (2017), a discussão sobre literatura infantil no Brasil ganhou destaque a partir da criação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em 1968, e da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, em 1979. O gênero conhecido como livro-brinquedo foi mencionado pela primeira vez na publicação da Bibliografia de Literatura Infantil em Língua Portuguesa (1985), Suplemento 1983, organizada pelo Departamento de Bibliotecas Infanto-Juvenis da Secretaria de Cultura da Prefeitura do Município de São Paulo, destacando obras como *O livro do som* e *Faça a face*. No entanto, a categoria livro-brinquedo como premiação só foi estabelecida no Brasil em 1998 pela FNLIJ, tendo como obra inaugural *Drácula: Um livro abra a aba de arrepiar* (Paiva, 2013).

Figura 4 - Bibliografia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil; Livros-brinquedo - *O livro do som* e *Faça a face*; *Drácula: Um livro abra a aba de arrepiar*



Fonte: Paiva (2013)



A leitura literária pode ser considerada a leitura da linguagem verbal utilizada de forma artística, ou a leitura estética da palavra que pode se produzir se o trabalho do leitor for o de sujeito ativo, buscando a compreensão do texto (Brasil, 2016). E ao “compreender ativamente, é capaz de expressar essa sua compreensão particular, o que permite que também possamos definir a leitura literária como uma forma de socialização importante” (Brasil, 2016, p. 92). Torna-se uma forma de socialização que conduz a criança ao processo de descobertas e ampliação da flexibilidade, da criatividade, da ludicidade e da interatividade.

Então, cabe destacar que a leitura literária possibilita diferentes ganhos aos sujeitos, não podendo deixá-la de fora do contexto da Educação Infantil, pois, “remete à exploração semântica (de sentidos), discursiva (do mundo social, em práticas discursivas) e de posicionamentos particulares do sujeito diante do texto lido” (Brasil, 2016, p. 94).

Souza (2019), destaca que não podemos esquecer dos aspectos políticos e ideológicos presentes nos textos literários e nas suas seleções para as instituições educativas, assim a literatura infantil chega para as crianças, através das seleções de programas e projetos implementados a partir de políticas públicas, por critérios desenvolvidos nas próprias instituições escolares, pela apreciação dos educadores e/ou pais que selecionam os livros infantis, assegurando o direito à literatura e neste evidenciamos a literatura enquanto produção artística das crianças.

Figura 5 - Vivência com a Leitura literária nas Instituições educativas pesquisadas: Escola Municipal Orlando Aquino e na UE Santana



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)



Neste sentido, o “mediador deve valorizar a inflexão de voz, os ritmos expressivos da narrativa, os cenários de contextualização da história, as sequências lógicas, os conflitos e as resoluções que caracterizam a abordagem da obra” (Paiva, 2015, p. 39). Assim, durante as vivências literárias as crianças se surpreendem e ficam encantadas, quando o mediador modifica a voz, faz olhares de espanto e brinca durante a história.

É interessante que o educador “fomente uma troca de experiências a respeito das obras lidas. Se possível, de tempos em tempos, convide um contador de histórias até a sua classe, para que as crianças vivenciem momentos lúdicos de contação” (Paiva, 2015, p. 60), possibilitem que as crianças, compartilhem seus livros de histórias preferidos, promovam o reconto destas histórias, estimulando a imaginação e a oralidade a partir das suas experiências literárias, tendo em mente as necessidades específicas das crianças de interagir, brincar e criar.

Ao permitir que as crianças tenham contato com diferentes linguagens durante a leitura literária e somando-se ao ato de contar histórias, são ampliadas as vivências e os desafios lúdicos, podendo ter como repertório a realidade das crianças, para tanto, as fontes de conhecimento podem partir das experiências que elas possuem no seu dia-a-dia, nesta perspectiva durante a seleção das obras torna-se oportuno trazer elementos da cultura infantil, a representação das histórias da cultura local dos maranhenses, as lendas e mistérios, entre outros.

Ao realizar a leitura literária, em que o livro é o principal recurso utilizado, o educador-mediador pode optar por organizar as crianças em roda, valorizando esse elemento como um importante valor civilizatório afro-brasileiro. O Quadro 1 mostra as funções da leitura literária

Quadro 1 - Três funções básicas da leitura literária

1. “A subversão na conformidade” - Dessa forma, uma inovação só pode ser entendida a partir da tradição. A leitura literária tem, portanto, um duplo interesse: o de nos mergulhar numa cultura e, ao mesmo tempo, o de explodir seus limites.

2. “A eleição do sentido na polissemia” - Essa pluralidade de possíveis sentidos a serem construídos tem relação com o fato de a leitura literária ser, mais do que qualquer uma, marcada pela subjetividade. Uma leitura que nos enriquece no plano intelectual e, ao mesmo tempo, investe no imaginário.

3. “A modelização por uma experiência de realidade fictícia” - Para os autores a leitura literária possibilita ao leitor experimentar, no modo imaginário, uma cena que poderia viver na realidade.

Fonte: Brasil (2016, p. 111-112).



É recomendável que o mediador leia previamente o livro para se familiarizar com a história e, ao iniciar a atividade, mencione o nome do autor/ilustrador e o título da obra. Também é importante combinar com o grupo o momento adequado para a apreciação das ilustrações, podendo disponibilizar o livro para manuseio pelas crianças antes ou após a leitura. Esse acordo não impede que o mediador mostre as ilustrações durante a leitura, desde que tenha o cuidado de não interromper a fluidez da narrativa por um longo período.

A seguir, o quadro 2 apresenta as dimensões da leitura.

Quadro 2 - Gestos embrionários de leitura

Dimensão Espaço Temporal – Refere-se a onde e quando se lê. A criança precisa tocar os livros infantis e o espaço do livro deve ser provocador, com muitas obras à disposição e ao alcance dos pequenos leitores.

Nesse sentido, precisamos pensar em espaços da sala de atividades, em estantes baixinhas ou caixas, em baús com livros para que os bebês engatinhem e possam escolher e manusear o que querem ler.

Dimensão Objetal – Aborda o que se lê e sobre o que se lê.

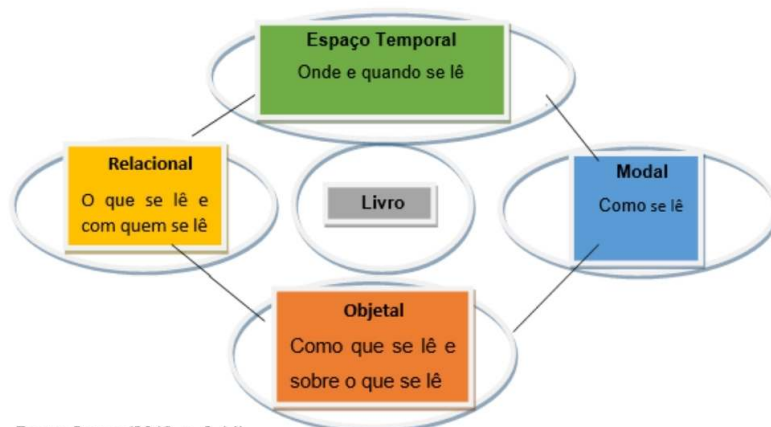
O educador e a criança terão uma diversidade de enredos. Geralmente são histórias que remetem à família, à busca da aceitação do outro, à brincadeiras infantis, [...].

Dimensão Modal – Fala-se sobre como se lê. São os modos de leitura e a aproximação da criança com o livro. O mediador tem que ter clareza que a leitura em voz alta (o dizer – a transmissão vocal do texto escrito) é diferente da contação de histórias, pois a primeira é uma prática de leitura e, a segunda um reconto.

Dimensão Relacional – Os gestos relacionais abordam o que se lê e com quem se lê.

Como vimos anteriormente, há uma variedade de tipos de livros, diferentes materialidades e temas. Ademais, são muitas as relações que os livros infantis podem estabelecer entre os pequenos leitores.

As crianças podem ler junto com o professor: se bebês, sentados em seu colo; podem ainda ler com outras crianças e também sozinhas.



Fonte: Souza (2019, p. 8-14)



2.2 O livro-brinquedo

As pesquisas apontam que as crianças se aproximam do livro, quando vivenciam mediações contínuas, seja em suas casas ou nas instituições educativas, como contações de histórias, momentos de leitura ainda que não convencionais, com o manuseio livre dos livros, que entre outras mediações possíveis, poderão expressar novas formas de arte e linguagens, ampliando o repertório cultural das crianças. As grandes obras que, ao longo do tempo, se estabeleceram como literatura infantil, pertencem simultaneamente à área da Arte e da Pedagogia, [...] resultado da indissolubilidade entre intenção artística e intenção educativa, existente nas raízes da Literatura Infantil (Vicente, 2015, p. 208).

O livro-brinquedo, por sua vez, possui “características multifuncionais, experimentais, é audacioso esteticamente, permitindo uma experiência lúdica, capaz de proporcionar prazer e estímulos aos sentidos” (Schmidt, 2017, p. 43), estes livros reúnem várias “técnicas produtivas e materiais, exploram dimensões

de movimento ilusório e utilizam dispositivos tridimensionais com elementos móveis, que permitem ao leitor mover tanto personagens quanto cenários” (Schmidt, 2017, p. 44).

O livro-brinquedo, enquanto um conceito torna-se ainda mais amplo, pois, perpassa pelo entendimento, que o livro esteja nas mãos das crianças e que elas possam explorar este manuseio de forma livre.

Figura 6 - Crianças manuseando os livros-brinquedo: de Plástico, Tecido e Modelo Pop-up



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)



Tratando-se das intencionalidades educativas do livro-brinquedo, busca-se ampliar os conhecimentos a partir da análise de múltiplos aspectos, em relação às suas características estéticas, ilustrações, designers e entre seus diversos formatos retratados no mercado, como em formato de maleta, poliedro, livro boneco, livro móbil, livro tabuleiro, livro cenário, flip-book, livro-travesseiro, livro-folder, entre outros.

Figura 7 - Poliedros/cubos de Tecidos e Livro-travesseiro (Acervo Centro de Educação Infantil Maria Benta – Rosário/MA)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Schmidt (2017) destaca que tais livros passam por testes de produto (usabilidade), que além dos profissionais de designers, ilustrador-designer, e feedback de editores e leitores já no mercado (percepção do adulto), o protótipo passa pela análise de crianças (filhos, vizinhos, parentes) e registra a aceitação nos comentários acerca dos livros-brinquedos em livrarias: "Expressões coletadas: 'Demais!'; 'Intelligentíssimo!'; 'Super Divertido!'; 'Legal!'; 'Coisa mais linda!'" (Schmidt, 2017, p. 76).

No livro-brinquedo, a ludicidade é sua característica mais marcante, sempre presente nas abordagens relativas à infância, aqui é importante retomar a questão deste conceito livro-brinquedo, que pode ser interessante para toda e qualquer obra de literatura infantil, inclusive na literatura afro-brasileira infantil, o grande desafio que sugerimos nesta intencionalidade educativa, é o desafio de oferecer propostas literárias lúdicas, que nos remetam a reflexão acerca das relações étnico-raciais.

Embora as autoras destaquem que as versões mais comuns para os livros-brinquedo, sejam os pop-up, trata-se de uma novidade nas instituições educativas para primeira infância e dentro da própria literatura infantil, ao tratar da literatura afro-brasileira infantil. Entretanto, os livros-brinquedo não são sinônimos de divertimento obrigatório ou que a satisfação está sempre atrelada à obra, percebe-se que a leitura vai adquirindo nuances num contexto amplo e multifacetado de expansão de possibilidades, previsíveis e imprevisíveis por natureza (Schmidt, 2017).



Figura 8 - Modelos Pop-up Oceano e modelo Pop-up incríveis Dinossauros



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)



No design editorial de um livro-brinquedo, ocorre um estudo exploratório de conceitos ligados ao projeto e que levam em consideração, questões como “materializar uma ideia, como abordar a narrativa, como associar linguagens diferentes, como resolver problemas de leitura, como envolver a intencionalidade, entretenimento e aprendizagem” (Schmidt, 2017, p. 87).

O livro pop-up “tem origem na arte do origami, arte milenar japonesa de dobradura de papel – ori , dobrar, kami, papel - e no termo kirigami – kiri, corte, gami, papel – arte de recortar papéis sem desperdício” (Paiva, 2013, p. 81). A técnica pop-up diverte e encanta, atualmente é popularizado por impressões realizadas na China em valorização da engenharia do papel, possíveis por avanços de tecnologia gráfica de impressão, vincagem, acabamento e serialização.

Na França, a denominação para livro-brinquedo é livre jeu, termo que relaciona a um só tempo, o livro lúdico infantil e o livro artístico experimental (Paiva, 2013).

Nos EUA, os termos toy book e play book são utilizados para denominar livros infantis que disponibilizam itens extras, presentes, personagens acoplados ou livros sensoriais – sonoros e táteis, com cenários para jogos, tabuleiros ou teatro, quebra-cabeças e os toy book, fazem referência a livros que ensinam a fazer brinquedos.

Figura 9 - Brincando com livro pop-up, livro com fantoche, livro quebra-cabeça, livro máscara



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Assim, na atualidade a variabilidade de suportes, textos, imagens, ícones, sons, movimentos, em tablets, celulares e quando falamos no objeto livro, essa variedade de suportes não é muito diferente, em especial no quesito livros-brinquedo. Contudo, percebemos que mesmo aqueles modelos mais simples de livros de tecido ou de plástico, voltados em especial para crianças bem pequenas, não estão sendo viabilizados nas instituições educativas e quando existe são pouquíssimos exemplares.

A Educação infantil amplia as experiências das crianças, oportuniza as narrativas do vivido, do observado, do sentido, do imaginado, busca diferentes formas de registros e dá continuidade de histórias individuais e coletivas, tratando ciência, arte e vida de forma unificada, ampliando suas referências culturais de maneira que possibilitem dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens (Brasil, 2016b).

Para o educador tornar ativa a participação das crianças que ainda não “dominam” a leitura no sentido estrito, pode-se prolongar a interdiscursividade ao “falar, argumentar, concordar ou discordar, relacionar com situações, sentimentos, outras histórias e outros textos, e rerepresentar, isto é, representar com outras linguagens: desenhos, pinturas, colagens, dramatizações, reescritas, etc.” (Brasil, 2016 b, p. 25-26) são experiências a partir do vivido que irão ampliar o processo de aprendizagem na Educação Infantil.

Através deste Caderno de Orientações lúdicas & literárias, inspirados nas possibilidades de fazer brinquedos a partir dos brinquedos que se encontram nas páginas dos livros literários e das produções criativas dos livros-brinquedo, em especial em alguns modelos artesanais propostos na obra de Ana Paula Mathias de Paiva “Professor Criador: Fabricando livros para a sala de aula” que em suas Oficinas proporcionou este exercício da criatividade para educadoras e crianças da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, “descobrimos a paixão pela autoria, a paixão pelo objeto livro, e a possibilidade e o prazer de serem eles mesmos autores e produtores de belos livros artesanais” (Paiva, 2015, p. 14).

Evidenciam-se, sugestões e possibilidade de envolver o leitor com os diversos gêneros de livros infantis, “na variedade de formas que livros lúdicos podem assumir, e também de despertar para a importância e significado de bibliotecas infantis nas escolas, de sugerir ricas atividades de formação da criança leitora” (Paiva, 2015, p. 14), amplia-se um leque de oportunidades ao possibilitar, a leitura literária seja ela para um momento de deleite, enquanto leitura individual ou grupal, não excluindo os momentos de contação de histórias, são vivências importantes de apreciação e aqui sugerimos a separação de um momento também, para as brincadeiras e diversão, objetivando a ressignificação do seu próprio aprendizado durante as vivências literárias lúdicas.

Quadro 3 - interface do livro-brinquedo entre a narrativa visual e verbal

Engenharias de papel - Recorte, pop-up, abas, linguetas para puxar e promover movimento, entre outras;

* Engrenagens de movimento real - Caracteriza-se por representar o movimento do personagem conforme a história, onde o personagem fecha os olhos durante a abertura de página, entre outros movimentos;

* Engrenagem acústica - O sensorio é plenamente experimentado quando outros sentidos além da visão e tato são trabalhados pelo designer;

* Materiais que representam uma ideia - Matéria prima como de grande importância não apenas para garantir segurança e conforto ao leitor, mas também como recurso visual e tátil da narrativa;

* Pontos de vista - O designer pode valer-se da estrutura do livro para proporcionar narrativas paralelas sob a ótica dos personagens, isto estimula o pequeno leitor a explorar as narrativas ludicamente, mas também perceber as diferenças e aprender sobre a alteridade;

* Interatividade proposta - Muitas obras propõem interatividade à criança pelo texto, especialmente as obras com propostas musicais e algumas brincadeiras de procurar elementos nas páginas;

* Personagens destacáveis - Os personagens destacáveis são capazes de promover infinitas brincadeiras durante e após a leitura. Algumas obras conseguem conciliar a história com a tarefa de destacar o personagem, fazendo do leitor um agente ativo da história;

* Personagens Fantoques - Personagens tridimensionais em tecido são acoplados à estrutura do livro para uma experiência tátil e teatral, como se o fantoche saísse do livro e contasse a história;

* Narrativas abertas, no formato de cartas de baralho - As narrativas abertas são relativamente raras no mercado brasileiro. Incentivam a criatividade, atentam para o caráter lúdico e natural da criança contar sua própria história com o que quer que tenha em suas mãos, O leitor é convocado a sair da zona de conforto e conduzir a narrativa.

Fonte: Schmidt (2017, p. 76 -87)

3 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler mundo” e “ler palavra” constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E “ler o mundo” e “ler palavra”, no fundo, para mim, implicam reescrever o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer transformá-lo (Freire; Betto 1986, p. 15).

No Brasil as reflexões acerca de uma educação que contemplasse a pluralidade de seu povo perpassou todo o século XX, destaca-se em 1930 a Frente Negra Brasileira com a inserção da história dos povos negros e combate às práticas discriminatórias sofridas por crianças em ambiente escolar, em 1940, com a liderança de Abdias do Nascimento o Teatro Experimental Negro - TEN indicou políticas públicas que se constituíram como as primeiras ações afirmativas no Brasil, o Movimento Negro Unificado - MNU em 1978 defendeu o currículo escolar do país com a inserção da história da África e do negro no Brasil (Silva, 2024).



O termo Educação para as Relações Étnico-Raciais - EREER aparece em documentos oficiais quando foi cunhado pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, denominando-o como uma estratégia que tem no currículo e nas interações estabelecidas na escola seu ponto focal desnaturalizando as relações entre negros, brancos e indígenas. Indicada pelo Movimento Negro organizado, a Professora Petroninha compôs a câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), integrando a comissão que regulamentou a Lei 10.639/2003, ocupando o cargo de relatora desta comissão (Silva, 2024).

O termo étnico, na expressão étnico-racial: Serve para marcar as relações tensas advindas das diferenças na cor da pele e nos traços fisionômicos. Demonstra, ainda, a raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (Brasil, 2013).

Várias ações e mobilizações, resultaram na implementação da Lei nº 10.639/03, no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei 9.394/96 e tornando obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. O Ministério da Educação - MEC passaria a executar uma série de ações das quais podemos citar: formação continuada na temática da diversidade étnico-racial em todo o país, publicação de material didático, realização de pesquisas, criação de fóruns, instituição de comissões técnicas, publicações específicas sobre a lei dentro da Coleção Educação para Todos, inserção do eixo Inclusão e Diversidade na Conferência Nacional de Educação Básica e do Eixo Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão Diversidade e Igualdade na Conferência Nacional de Educação de 2010, entre outras ações desenvolvidas destacamos a produção de kits do material A Cor da Cultura em 2005 e 2009 que foram distribuídos em todo o Brasil capacitando vários educadores (Brasil, 2013).

O Projeto A cor da Cultura dedica uma atenção especial à Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil e entre outras ações destaca-se as Coleções Saberes e Fazeres com cinco Cadernos, Modos de ver, Sentir, Interagir, Fazer e Brincar.



As responsabilidades ficaram cada vez mais nítidas, a partir da implementação da Lei nº 10.639/03, que engloba diferentes entes federativos (Municípios, Estados, União e Distrito Federal) de variável bastante complexa e exige participação equânime de todos, dentre estas atividades propostas estão à produção de materiais didáticos, incluindo as produções literárias.

3.1 Nas Produções Literárias

Um dos pontos fundamentais desta pesquisa refere-se à presença da literatura afro-brasileira infantil nas instituições educativas, mas, à questão é que muito ainda precisa ser feito “em um espaço consagrado de neutralidade na literatura nem a exclusão é justificada, pois a negação de intenção racista é mais eficaz que o combate antirracista” (Alcaraz, 2018, p. 106). Ou seja, o silenciamento sobre o racismo leva à livre circulação de obras que contemplam apenas o lugar de privilégio simbólico da branquitude, pois, não possibilita a apreciação da diversidade étnico-racial, neste caso o protagonismo de personagens e das histórias da cultura negra.

O que mudou ou o que deveria ter de fato mudado, acerca dos materiais em especial da literatura infantil a partir da lei, é que “não podemos ter uma história única da literatura infantil, história única de princesas e príncipes brancos, histórias únicas de bonecas e bonecos brancos”, é preciso “descolonizar os espaços e tempos infantis, o currículo, os discursos e práticas pedagógicas, as histórias infantis. O que é considerado clássico, natural, hegemônico é também passível de questionamentos”. (Teodoro, 2023, p. 123).

Embora tenha sido, a partir de 1980 que o Ministério da Educação passou a defender a formação de leitores por meio de políticas públicas, o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE destinado a Educação Infantil data de 2008, neste mesmo ano os editais do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, passaram a ter uma redação positiva, afirmando que os livros devem valorizar



as então chamadas minorias sociais, negro/as e mulheres, contudo, no PNBE não foram observados tais mecanismos (Alcaraz, 2018).

Alcaraz (2018) aponta ações de distribuição de livros para Educação Infantil pelo PNBE nos anos de 2010, 2012 e 2014 contemplando creches e pré-escola, sendo que em 2010 passa a ter o selo do Inmetro, destinado às crianças de 0 a 5 anos de idade e contemplam avanços nos critérios de resistência ao manuseio, em 2012 houve uma tênue mudança no edital citando a Declaração Universal de Direitos do Homem e a afirmação que os acervos precisam contemplar a diversidade do público escolar, mas não estabeleceram critérios específicos de valorização da diversidade, como a étnico-racial, de gênero ou de idade. Em 2014, o edital do programa passa a considerar a identidade nacional no acervo das escolas públicas da Educação Infantil, Anos Iniciais, Ensino Fundamental e EJA – Ensino Fundamental e Médio com temas referentes à diversidade em sentido amplo, para a educação das relações étnico-raciais e para a implementação da lei 10.639/2003.

A formação de leitores contribui para práticas discursivas menos excludentes e a dimensão social voltada para a representação de personagens que representem também “saberes tradicionais de comunidades remanescentes quilombolas, indígenas, locais e outras silenciadas é fundante para outras possibilidades de leitura” (Alcaraz, 2018, p. 194) ao oportunizar o diálogo, o conhecimento e o respeito, rompendo com práticas discriminatórias.

Tratando-se da diversidade Étnico-Racial, Alcaraz (2018) enumera algumas obras literárias do PNBE citadas durante a sua pesquisa, como: *O cabelo de Lelê* (2012), *Bruna e a galinha D’ Angola* (2004), *Chuva de manga* (2005) *As tranças de Bintou* (2004), *Ana e Ana* (2003), especificamente como exemplos de livros adotados a partir da lei de implantação do ensino da cultura e história afro-brasileira e africana, 10. 639/2003, contudo, a mesma afirma na pesquisa que as obras não estavam disponíveis na maioria dos espaços pesquisados, o que não difere da nossa realidade ainda hoje.

Através dos dados observados na pesquisa de mestrado, intitulada *O Lúdico do livro-brinquedo e as vivências literárias na Educação Infantil: um estudo em dois espaços educativos nos territórios quilombolas de Igaruçu – MA e Santa Rita do Vale – MA* (2025) que deu origem a este Caderno de Orientações Lúdicas & Literárias, podemos afirmar que ainda hoje, mais de vinte anos da Lei 10.639/2003 a realidade na questão da viabilização de livros da literatura infantil que valorize a cultura negra nas instituições de Educação Infantil e que contemplem principalmente o acervo dos territórios quilombolas, infelizmente ainda não acontece.



Embora as pesquisas reconheçam avanços, ainda são identificados na lista do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD poucos exemplares que tratam da temática das relações étnico-raciais e quanto aos livros-brinquedos (livros interativos), nosso objeto de pesquisa, a resposta é que não são distribuídos pelo Programa.

Figura 10 - Espaço da Biblioteca na UE Santana em Igaruçu – Rosário e do Cantinho de Leitura na Escola Municipal Orlando Aquino e da Biblioteca na Associação Remanescentes Quilombolas de São Raimundo Nonato, ambos em Santa Rita do Vale – Santa Rita



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)



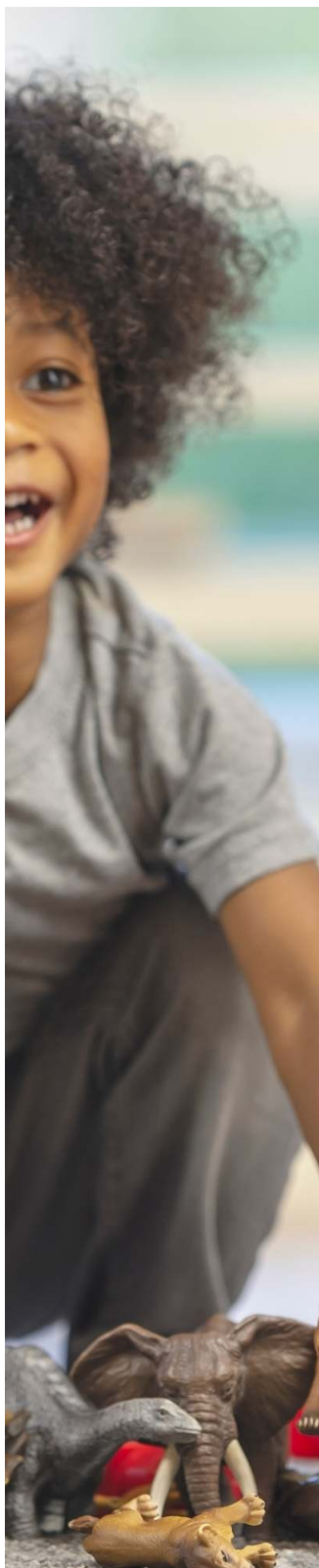
Conforme os estudos apontam, é fato que incorremos na ausência de ações acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais, na supressão de direitos de políticas de leitura que incorporem a diversidade étnico-racial e consequentemente evidenciamos a manutenção institucional do racismo, com a falta deste tipo de literatura na Educação Infantil, a seguir algumas possibilidades de reflexões a partir das instituições educativas.

3.2 Nas Instituições Educativas

Em se tratando, das instituições educativas responsáveis pela primeira etapa da Educação Básica, que são as instituições de Educação Infantil, a finalidade delas é o desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos de idade, nestas instituições encontramos crianças e suas diferentes infâncias, com suas diversidades étnico-raciais, de gênero, religiosas, entre outros.

O caderno Modos de Brincar da Coleção A Cor da Cultura (2010) trata de uma provocação potencializa os corpos e suas expressões, que aciona “nossa subjetividade, nossa memória, nossa corporeidade e ludicidade... Como algo da nossa energia vital, que queremos expandir para todas as idades. Como um convite: Brinquemos!” (Fundação Marinho, 2010, p. 8)

Para os professores de Educação Básica, algumas sugestões de caráter geral. Na Educação Infantil, tempo dos primeiros passos na vida social, seria importante semear atitudes positivas e, pela via do lúdico e do afeto, estimular o contato, a admiração, o encanto pela estética e pelo imaginário africano e afro-descendente. Brincadeiras e brinquedos, cantigas e muita “contação” de histórias que falem, lembrem e se refiram ao mundo negro servirão como meios para romper ou evitar que se construam barreiras e preconceitos (Fundação Marinho, 2006, p. 47).



Aqui os cadernos Saberes e Fazeres: Modos de Ver, nos proporcionam uma idéia real de como trazer as reflexões acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais – ERER, de uma maneira leve e lúdica para realidade das Instituições de Educação Infantil. Outra contribuição é a pesquisa desenvolvida pela Estratégia Primeira Infância Antirracista – PIA (UNICEF, 2022) que apontam os impactos do racismo em diferentes aspectos no desenvolvimento infantil e evidencia a necessidade de estarmos atentos e inserindo as discussões acerca da ERER desde a etapa da Educação Infantil, é ainda na primeira infância que “as crianças negras e indígenas vivenciam, pela primeira vez, alguma experiência de racismo – uma forma cruel de violência que tem impactos significativos a curto, médio e longo prazo” (UNICEF, 2022, p. 5).

Figura 11 - Dados da Estratégia PIA



Fonte: Ilustração De Breno Loeser para a Estratégia PIA – Primeira Infância Antirracista do Núcleo Ciência pela Infância

Ao observarmos a ilustração acima, temos uma ideia da real problemática ocasionada a partir do racismo na primeira infância, quanto à diversidade étnico-racial na educação básica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ressaltam a formação inicial e continuada dos educadores sobre esta temática, a formação no sentido da compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, permitindo que a diversidade brasileira tenha espaço (Brasil, 2013).

Portanto, precisamos trazer estas reflexões para as instituições das quais fazemos parte e adotar sempre práticas concretas que sejam no sentido de desconstruir atitudes discriminatórias, promovendo a conscientização através do diálogo entre todos, principalmente com as crianças para que desde cedo sejam desconstruídos estereótipos negativos em relação à população negra que até a atualidade permanecem na sociedade.

Para tratar das relações étnico-raciais no cotidiano das instituições educativas, significa incluir essa temática no Projeto Político-pedagógico das instituições, ação que depende de outros fatores como a participação das educadoras, da gestão escolar, entre outros profissionais da instituição e da própria comunidade. Torna-se oportuno que os profissionais destes territórios por vezes mais vulneráveis, como os dos territórios de educação escolar quilombola, educação escolar indígena e da educação escolar do campo, tenham seus vínculos profissionais fortalecidos (sejam profissionais efetivos), diminuindo a rotatividade destes educadores e quanto aos aspectos avaliativos dessas instituições devem ser pautados nas especificidades de suas propostas pedagógicas, mas também, levem em consideração a realidade e a cultura local (Brasil, 2013).

Os espaços destinados às práticas das vivências literárias existem, algumas iniciativas são viabilizadas nas salas de referência e em bibliotecas (Salas de leitura), contudo, como ressaltamos ao paramos para contemplar o acervo, percebemos que não existe um equilíbrio ao tratarmos da literatura afro-brasileira infantil. As diversas infâncias ainda não são contempladas por meio da literatura e de certa forma, as crianças das comunidades remanescentes quilombolas e indígenas, ou seja, as crianças não brancas são invisibilizadas. A representação destas crianças precisa ser materializada nas instituições educativas, “com o direito a fruição por meio das histórias literárias em que se sintam representadas discursivamente e fenotipicamente, de forma afirmativa, na promoção da igualdade racial” (Alcaraz, 2018, p. 126).

Entre as ações fundamentais para a educação em comunidades remanescentes de quilombos, vale ressaltar o incentivo à relação escola/comunidade, pois, a socialização racial pode contribuir de modo a “trabalhar a autoestima, o autocontrole e o orgulho étnico-racial. Fatores protetores, os quais têm sido apontados como potenciais, também incluem uma identidade étnico-racial positiva” (Teodoro, 2023, p. 145).

Quanto a Organização dos Espaços nas Instituições de Educação Infantil, em especial nas Comunidades de Remanescentes Quilombolas que possuem em sua maioria as turmas multietárias/multisseriadas, torna-se importante compreender como pode ser a organização destes espaços e ambientes. O termo espaço, refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade, caracterizados pelos objetos, materiais didáticos,

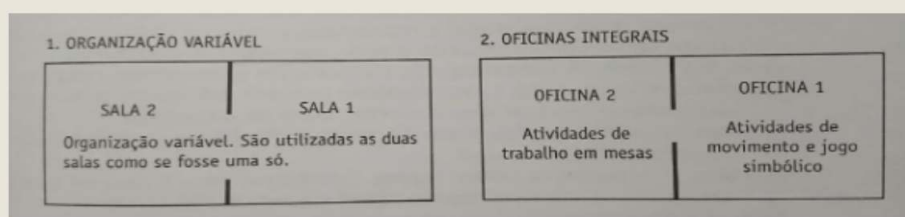


mobiliário e decoração. Já, o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem nos mesmos, os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre as crianças e adultos, entre crianças e sociedade (Forneiro, 2006).

Baseados nos estudos de Forneiro (2006) destacamos dois modelos que melhor atenderia essa demanda, no caso de escolas unitárias do âmbito rural com Duas Salas de Aula.

- Utilizar as duas salas como se fossem apenas uma, organizando o espaço segundo as propostas metodológicas: territórios pessoais e sala de aula para as atividades psicomotoras, cantos de atividades em ambas as salas de aula, etc.
- Especializar cada sala de aula em um tipo de atividades e organizar o espaço em função das necessidades apresentadas por cada caso. O mais frequente, neste caso, é destinar uma sala a atividades movimento (jogo simbólico, jogo livre, atividades psicomotoras e de expressão corporal, etc.) e a outra a atividades mais calmas ou que envolvam menos mobilidade. Desse modo, seria organizada uma sala de aula com mesas e cadeiras (por cantos de atividades ou com outro modelo de organização) e a outra sem mesas nem cadeiras, com mobiliário mais leve e oficinas integras (Forneiro, 2006, p. 279).

Figura 12 - Organização com Duas Salas de Aula



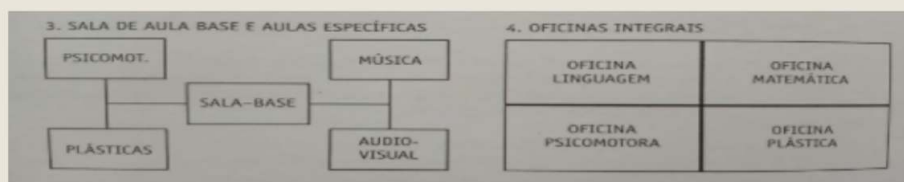
Fonte: Forneiro (2006)

E no caso de Mais de Duas Salas de Aula:

- Manter uma sala base, para uso exclusivo de um grupo de crianças, e organizar nas outras dependências salas de aula específicas para a realização de determinadas tarefas nas quais se pode, inclusive, contar com um professor(a) especializado. As aulas específicas mais comuns são psicomotricidade, artes plásticas, músicas, audiovisuais.

- Organizar oficinas integradas. Isso representa perda da sala para um grupo de crianças e a especialização de cada uma das “antigas” salas para um determinado tipo de atividades ou área do currículo (Forneiro, 2006, p. 279-280).

Figura 12 - Organização com Duas Salas de Aula



Fonte: Forneiro (2006)

Assim, percebemos que essa dimensão física das salas de referência são importantes, em diferentes aspectos, em suas condições estruturais, dos objetos e a sua organização “o ambiente ‘fala’, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes” (Forneiro, 2006, p. 233), quanto aos materiais o interessante é que a sala esteja no início do ano letivo quase vazia de materiais e “vão sendo introduzidos a partir das necessidades que vão surgindo, seja por solicitação das crianças para seus jogos, seja por necessidades dos projetos de trabalho” (Forneiro, 2006, p. 248), mas que a diversidade das crianças se sintam representadas nas representações imagéticas destes recursos e em suas produções.

A presença das instituições educativas de Educação Infantil nos contextos das comunidades/territórios quilombolas corroboram na permanência das crianças no processo educacional. Conforme pontuamos na Dissertação -O Lúdico do livro-brinquedo e as vivências literárias na Educação Infantil: um estudo em dois espaços educativos nos territórios quilombolas de Igaruçu – MA e Santa Rita do Vale – MA (2025).

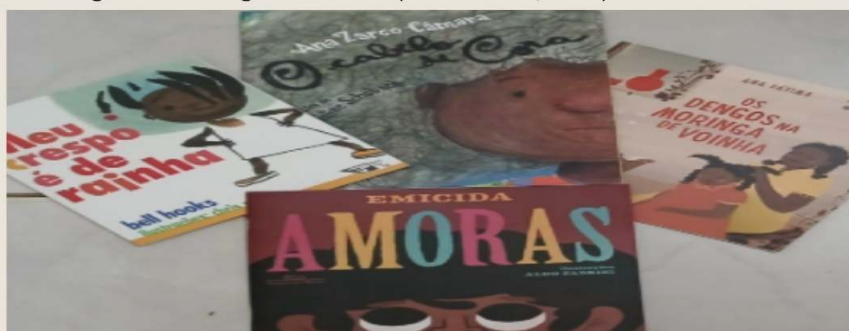
O envolvimento das instituições educativas com os territórios deve enaltecer suas histórias, pois, ainda existe

o silenciamento e a invisibilização por parte das políticas de distribuição das obras de literatura afro-brasileira infantil e a intervenção aqui proposta, neste Caderno de Orientações Lúdicas & Literárias sinaliza a contextualização da literatura afro-brasileira infantil com a abordagem de vivências literárias lúdicas que contemplem a realidade das crianças nos territórios.



Segundo (Paiva, 2015) depois de apreciar a leitura de vários livros e observar os recursos disponíveis nas instituições para as oficinas, seus projetos de livros interativos, os livros-brinquedo são produzidos. As obras interativas/artesanais chamam o leitor para o protagonismo, alguns destes livros, enquanto são lidos, criam espaços para que o leitor criança desenhe, pinte, cole fotos dos amigos, escreva receitas, complete cenas ilustrando o fazer literário e aqui contemplamos outros recursos literários que poderão ser realizados pelas educadoras e pelas crianças.

Figura 14 - Obras que contemplam a temática da Identidade e da representatividade negra, como *Meu Crespo é de Rainha* (Bell Hooks, 2018), *O Cabelo de Cora* (Ana Zarco Câmara, 2021), *Amoras* (Emicida, 2018), *Os DENGOS na Moringa de Voinha* (Ana Fátima, 2023)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Figura 15 – Produções artesanais da pesquisadora com crianças de 5 e 6 anos – Livro de Tecido, Livro de papel; Caixa Cultural (Música, receita, penteado, teatro, história e brincadeira); Taumatrópio (Uma espécie de flipbook, livro animado que se desenha uma imagem diferente de cada lado e ao girar o disco as imagens se fundem, dando a ideia de movimento); Livro Pop-up.





Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

No próximo capítulo, reuniremos outras obras e propostas de interações lúdicas e literárias que irão complementar e ampliar nossos conhecimentos e abordagens, acerca das relações étnico-raciais e da cultura afro-brasileira nos territórios pesquisados.





4 ORIENTAÇÕES LÚDICAS & LITERÁRIAS

Um livro que rega as crianças com o
olhar cristalino de quem sonha plantar
primaveras para colher o fruto doce da
humanidade.
(Sérgio Vaz, 2018)

Na Educação Infantil, cabe às educadoras e educadores envolver a oralidade e a escrita acerca das vivências literárias lúdicas, de maneira significativa e contextualizada, buscando observar as preferências e curiosidades das crianças, mas também, oportunizando novos temas, sempre avaliando o interesse. Nesse encontro, as Instituições de Educação Infantil têm um importante papel de organizar tempos, espaços e condições materiais para que as crianças possam viver a experiência estética, sensível e lúdica com os livros, nas mais distintas possibilidades (Gonçalves, 2019).

Assim, ao pensarmos no livro como um brinquedo, busca-se destacar brincadeiras de autoria de livros-brinquedo enquanto sugestões de propostas de práticas lúdicas literárias e ainda brinquedos e brincadeiras que possam surgir das páginas das obras citadas, fomentando sempre a aprendizagem das crianças, acerca da cultura negra e sobre a diversidade étnico-racial, contribuindo na sistematização do fazer pedagógico nas salas de referência da Educação Infantil e para outros espaços nos mais diversos territórios.



Na descrição das vivências lúdicas literárias com/para crianças oportunizamos uma compreensão acerca da apresentação de 06 propostas, distribuídas primeiramente em 32h de vivências, com as crianças dos territórios das comunidades remanescentes de quilombo de Igaruçu – Rosário/MA (12h de vivências) e Santa Rita do Vale – Santa Rita/MA (20h de vivências), onde buscamos ouvir e fazer alguns registros da participação das crianças.

O interesse da pesquisa foi manifestado pela pesquisadora, através da carta de apresentação encaminhada às Coordenações de Educação Infantil das Secretarias de Educação dos respectivos municípios e para gestão das instituições. Quanto ao interesse das crianças em participar, foi registrado através do Termo de Assentimento e para os seus responsáveis através do Termo de Consentimento.

Complementamos nossas atividades com o registro de outras propostas de experiências lúdicas literárias para as crianças, que não foram oportunizadas nos territórios, mas, seguem como sugestão, de tantas outras experiências possíveis de realizar a partir das vivências lúdicas literárias.

Não esboçamos aqui, o intervalo que devemos ter de uma vivência para outra, tão pouco a ordem e ou duração de cada proposta, pois, tudo dependerá do seu grupo, da variante tempo, quantidade de crianças, participação. Poderão surgir outras atividades complementares a partir destas experiências iniciais apresentadas, mas torna-se oportuno compartilhar que essas, ao mesmo tempo em que poderiam ser sugestões de vivências de um único dia na sala de referência, poderão também compor um Projeto de Leitura com a durabilidade de um mês ou um período até mais longo, no contexto intra e extraclasse, a ser definido por cada educador(a).

Aqui segue a provocação, para que os educadores (as) possam realizar a avaliação do contexto “o sentido da avaliação no contexto da educação infantil é a investigação e não o julgamento” tendo como intencionalidade do processo o “acompanhamento, o registro e a documentação do trabalho realizado, assim como do desenvolvimento e da aprendizagem da criança” (Brasil, p. 95), sejam registros individuais ou coletivos, através de relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, entre outros.



A oralidade e a escrita nas vivências com as crianças podem ser ressaltadas a partir de diversas formas, neste Caderno de Orientações Lúdicas e Literárias, sinalizamos a escrita do nome, “o nome falado, aprendido no núcleo familiar, é reconhecido por sua forma sonora” cada vez que a criança é chamada por um familiar, e posteriormente o nome escrito “exposto aos olhos é reconhecido por sua imagem como o navio por suas velas” (Bajard, 2012, p. 61).

Algumas vezes esse nome escrito é apresentado primeiramente também no núcleo familiar, contudo, na maioria das vezes são as instituições educativas que possibilitam essa aprendizagem. A “reconstituição do nome com o modelo se torna o primeiro ato de cópia” (Bajard, 2012, p. 71) quando as educadoras propõem o ato da escrita através do auxílio das fichas, para identificação dos pertences das crianças e das suas produções individuais, “a reconstituição do nome sem o modelo se torna o primeiro ato de escrever” (Bajard, 2012, p. 72).

O nome é a identidade de cada indivíduo e possibilita o seu reconhecimento desde criança, enquanto sujeito único, daí a importância de cada criança ter assegurado o reconhecimento do seu nome nos espaços que ocupa e de saber a origem e a história do seu nome, sobrenome e da sua família. O nome, que para as pessoas negras historicamente por diferentes fatores foi ocultado e negado, mas que na atualidade ainda que tardiamente e por força de lei, têm-se buscado dar visibilidade, aos nomes de várias personalidades negras e as suas histórias.

Na nossa pesquisa de Mestrado intitulada O Lúdico do livro-brinquedo e as vivências literárias na Educação Infantil: um estudo em dois espaços educativos nos territórios quilombolas de Igaruçu – MA e Santa Rita do Vale – MA (2025), buscamos contar a história destes territórios quilombolas, destacando alguns personagens destas comunidades.

Essas e outras experiências de registros que encantam, podem e devem ser contempladas nas instituições educativas pelas crianças, enquanto possibilidade de registros escritos/desenhos/encenações/álbuns de fotos, podemos destacar a história das famílias, das comunidades, das lendas, de receitas, das vivências cotidianas, listas de compras, atribuição de preços (identificando os números), entre outras proposições.

Quando iniciamos a nossa vivência na primeira instituição visitada, me apresentei e o primeiro momento foi apenas de observação das propostas realizadas pela educadora (regente de sala). No segundo momento, fui convidada a interagir com as crianças e novamente me apresentei, instiguei as crianças a se apresentarem e a falarem das suas preferências, entre as respostas estavam: brincar, brincar com celular, assistir TV.

E aproveitei para falar sobre a pesquisa que estava realizando e que tratava-se do lúdico do livro-brinquedo, perguntei se eles gostavam de ouvir histórias e eles disseram que sim e eu ratifiquei essa informação, justificando que estava observando a atenção deles no momento da leitura da história pela educadora regente, do livro: O jeitinho de cada um, autores: Mary França e Eliardo França.

De maneira despretensiosa convidei as crianças para se sentarem ao chão e apreciarem alguns livros em diferentes materiais (papel, papel cartonado, tecido, plástico) e alguns recursos (fantoques, bonecas de tecido, lata de histórias, sacolas literárias).

Acerca das literaturas protagonizadas por personagens negros, busquei saber se conheciam algumas daquelas histórias, lançaram apenas olhares curiosos, peguei um livro e afirmei que existem muitas histórias que podem ser de príncipes e princesas negras, de seus cabelos crespos e cacheados, de suas danças, das comunidades quilombolas, algumas dessas histórias seriam compartilhadas, nos dias que eu estivesse com eles, que iríamos aprender a fazer alguns livros, brinquedos e brincadeiras, alguns deles que poderiam sair das páginas daqueles livros. Surpreendida por palminhas e gritos de aêêê!

As crianças observavam os livros, se familiarizando com eles, fazendo perguntas e eu aproveitando para apresentar a capa de algumas histórias, os autores, os devidos cuidados que devemos ter com os livros de papel que são mais frágeis, mostrei que os mais resistentes eram os de tecido e os de plástico, os de tecido são mais fofinhos e os livros de plástico podem ser utilizados até mesmo no banho, entre outras curiosidades que foram surgindo durante o diálogo. E os que geraram maior encantamento foram esses modelos de tecido, de plástico, os modelos pop-up, os com quebra-cabeça, com personagens acoplados, ou seja, os livros-brinquedo (livros interativos) endereçados justamente para esta faixa etária.



Assim, contamos com as educadoras e educadores da infância, juntamente com nossas crianças, a ampliarmos as reflexões e experiências de vida nos diferentes contextos, levando em consideração a literatura afro-brasileira infantil, a Educação para as Relações Étnico-Raciais, possibilitando o fortalecimento da identidade, da autoestima, da historicidade, da ancestralidade e tantos outros conhecimentos e pertencimentos possíveis a partir destas experiências, produzindo um vasto repertório não somente para as crianças negras, mas para todas as crianças que tenham a ludicidade e a criatividade presentes nos seus contextos educativos. Por isso, é importante:

Criar um espaço de encontro onde eles possam expressar e socializar suas experiências literárias atreladas a seus sentimentos e suas emoções, oferecendo vivências que estimulem outras consciências e outros desejos. A construção de um caminho leitor é feita compartilhando experiências de narrativas, de sentimentos, de brincadeiras com as palavras, de criação e de recriação de formas de vida (Brasil, 2016c, p. 56).

Através das propostas descritas a seguir, buscamos possibilitar a aproximação destes recursos literários nas instituições de Educação Infantil, por entender que nós educadores somos responsáveis por ampliar essas vivências para as crianças enriquecendo suas experiências.

Proposta 1

Obra literária: Livre Produção das crianças

Autoria: Das crianças

Figura 16 - Produção dos livros de autoria das crianças



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Resumo da Obra: Nesta proposta, cada criança de livre escolha produz uma releitura baseada em uma história que já conheça ou cria uma nova história de sua autoria.

Possibilidades de Brinquedos/Brincadeiras:
Crianças autoras

Materiais utilizados: Papel A4, cola, canetinhas hidrocor, giz de cera, lápis de cor, tesoura, revistas.

Como fazer: Dobrar as folhas ao meio, passar cola unindo as folhas em formato de livro, cada criança irá decorar, desenhar e pintar a sua história. A criança será identificada na capa como autor/ilustrador e no final cada criança partilha sua história.

Antes de iniciar a proposta de confecção de um livro, os educadores realizam perguntas acerca de histórias que marcaram a vida de cada criança (História Preferida), escolhemos uma obra literária de forma aleatória e apresentamos cada parte da obra para as crianças (capa, autor, ilustrador, desenvolvimento da história com seu início, meio e fim). Quando foi realizada a proposta de escrita de um livro, as crianças manifestaram interesse na prática e se debruçaram na montagem do livro, com as folhas de Papel A4.

Após a montagem do livro, cada criança foi convidada a compartilhar a sua história, a partir das crianças as histórias foram ganhando forma oralmente e depois através dos desenhos, algumas crianças elaboraram releituras, outras crianças criaram histórias inéditas. Brincar de ser autor/ilustrador é muito especial, é uma brincadeira que proporciona várias aprendizagens e impulsiona a autonomia da criança.

Enquanto educadora, questionei se poderia escrever a história no livro (manuscrita), ser a escriba ou se os mesmos gostariam de escrever algo com o auxílio da educadora ou ficha, mas, as crianças optaram somente pelas ilustrações (livro imagem), neste à pedido das crianças, coube à pesquisadora destacar apenas o nome da obra na capa dos livros e a autoria: A minha história é "Quebrou a cadeira", disse Ícaro; "A minha história preferida é dos três porquinhos, mas eu vou fazer a minha história... É o lobo mau" disse Maria; "Gabriel e o Vlady e Nick" disse Gabriel, sobre os personagens que ele assiste na televisão, as crianças destacando histórias/personagens que estão inseridos nos seus repertórios da infância, e essa é uma característica bem frequente nesta proposta de confecção do livro.

Figura 17 - No destaque a Produção da criança Maria: É o lobo mau



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Fizemos em conjunto com as crianças, um livro gigante com a releitura do livro: O jeitinho de cada um, autores: Mary França e Eliardo França. Os materiais: cartolinas, perfurador, barbante, fita adesiva, canetinhas hidrocor, lápis de cor, giz de cera, cola, tesouras e fotos. As cores foram escolhidas de acordo com a preferência das crianças.

Figura 18 - Produção do livro Gigante, releitura de obra realizada pelas crianças



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Temas: Criatividade, Imaginação, Interação, Expressividade.

Sugestões de obras com propostas Semelhantes e/ou

Propostas Complementares: - BRASIL. Diálogo com as famílias: A leitura dentro e fora da escola. Caderno 8 Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1 ed. - Brasília: MEC/SEB, 2016c.

Segue, no Caderno 8 do LEEI uma outra sugestão, trata-se de uma história na qual, “uma família levava o livro para casa e, em conjunto com a criança, imaginava uma continuação para a história e a escrevia. Também era solicitado que providenciassem alguma ilustração para o trecho elaborado” (Brasil, 2016 c, p. 38).

Tornam-se propostas interessantes na construção de livros, enquanto iniciativas que envolvem a participação das crianças, suas famílias e a escola e enriquece a aproximação das crianças com a linguagem oral e escrita e com a temática da representação étnico-racial.

- O livro Minha mãe é negra sim! de Patrícia Santana (2021) Mazza Edições: O livro conta a história do menino Eno, que se vê as voltas com o racismo na escola em uma atividade escolar, quando a professora de artes disse a ele, que pintasse sua mãe, uma mulher negra, com a cor amarelo. No fim, após conversa com o avô, ele faz o desenho como se sente representado, pintando de preto em negro, “pintei com a cor de mim mesmo” (Santana, 2021, p. 23).

Figura 19 - Capa da Obra Mamãe é negra sim!



Fonte: Google Imagens

PARA REFLETIR:

O que foi novidade?
O que eu já sabia?
O que eu poderia acrescentar?



Proposta 2

Obra literária: Na Casa da Vó Bá

Autoria: Luanda Campos

Figura 20 - Livro Na casa da Vó Bá



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Resumo da Obra: Um livro que trata de afeto, memórias e, principalmente, repasse de ensinamentos ancestrais valiosos para toda criança negra. A oralidade de base africana está presente no cotidiano de muitas famílias negras brasileiras em seu modo de ser, de conviver e de educar. A vó Bá sendo quilombola, mesmo na cidade não se esquece de onde veio e que tem uma função especial na vida de sua neta Lueji.

Possibilidades de Brinquedos/Brincadeiras:
Brincadeira com bonecas (os) de antigamente.

Materiais utilizados:
Pano/retalhos, palha e/ou sabugo de milho, galhos/folhas, tesoura, linha e lã, agulha, botões, algodão de enchimento, molde de papel, entre outros...

Como fazer: As crianças experimentam a confecção de bonecas com diferentes materiais, exercitam a habilidade de dar nó com a boneca de retalho Abayomi, com a boneca de palha e na amarração da boneca de graveto. Para a boneca de pano a criança faz o contorno com o auxílio de um molde, podendo até mesmo cortar o tecido de feltro, quanto à costura da boneca, por motivos de segurança, seja na máquina ou com linha e agulha deve ser realizada por um adulto (possibilita a interação criança-adulto), podendo ser uma avó, uma mãe, a educadora, entre outras pessoas da própria comunidade.

A Proposta Literária foi iniciada a partir da leitura do resumo na quarta capa da obra, possibilitamos o início de algumas reflexões fazendo proposições da capa, quem gosta de passear na casa da avó e elas rapidamente responderam no coro: “Eeeeeeu” em meio a sorrisos e expressões de alegria, quando questionados sobre o que seria um quilombo, se os mesmos sabiam que moravam em um território quilombola, as crianças na sua maioria desconheciam essa informação e disseram que não sabiam, a partir desta resposta buscamos conceituar que um quilombo, é um território onde vivem várias pessoas com relações de parentesco, várias famílias, onde predominam a cultura negra, seus costumes, tradições, danças, religiões.

As crianças, questionadas sobre os parentes que são moradores da comunidade remanescente quilombola em que viviam citaram: “minha mãe, meu pai, meu irmão, minha irmã, minha avó, meu avô, meu tio, meu primo”, entre as danças tradicionais eu citei “o tambor de crioula” e a criança Maria prontamente disse: “Eu sei dançar, eu tenho até uma saia de tambor de crioula”. Eu disse que já estava sabendo dessa informação da Maria e que no encerramento da minha pesquisa, iríamos dançar na escola.

Tratando um pouco da obra: Na casa da Vó Bá, a autora Campos (2022) apresenta as suas principais personagens a Vó Bá (cujo verdadeiro nome é Maria, mais desde criança é chamada de Bá), “Bá é uma palavra que tem origem na língua africana Yorubá e significa ‘quem cuida’ e ela cuida mesmo, como se fosse uma Yabá, uma deusa africana” (Campos, 2022, p. 4). E Lueji (a neta) de nome africano, nome herdado em homenagem a “uma grande soberana do Reino Luanda, onde hoje estão Congo, Angola e Zâmbia” (Campos, 2022, p. 29).



Compreendemos que “os nomes próprios constituem uma importante característica da identidade dos sujeitos, e, nesse momento a escrita mediou processos de construção da identidade das crianças por meio da identificação” (Brasil, 2016 b, p. 30-31). Após a leitura da obra, ao serem questionadas, as crianças ficaram imersas aos pensamentos e buscaram na memória os nomes das suas avós, alguns souberam nomeá-las, uma criança a Maria respondeu: “Eu tenho duas avós, é (apelido) e a outra é... é minha avó (nome)”. E quando a pesquisadora questiona, se o nome da primeira não seria um apelido, a criança afirmou que sim e mencionou o nome da sua avó.

Entre tantas memórias afetivas da infância da obra *Na casa da vó Bá*, são destacados, a origem e os costumes de seus antepassados negros, os vestuários, a culinária, os brinquedos e brincadeiras, seu território e local de pertencimento “a importância de valorizar quem somos e de onde viemos e quem queremos ser” (Campos, 2022, p. 28). E quanto aos brinquedos e brincadeiras percebemos quais eram os brinquedos da avó Bá, “bonecas de pano, de retalho, de gravetos” e as crianças demonstraram bastante interesse durante a confecção das bonecas.

Figura 21 - Confecção da boneca de retalho (Abayomi), boneca de palha de milho, boneca de graveto e boneca de pano



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

E a partir desta leitura poderíamos explorar outras propostas com o auxílio das famílias, a lista dos nomes de várias avós/avôs das crianças da turma, o sobrenome da família proveniente desta avó/avô..., propor o desenho da árvore genealógica da família de cada criança, esboçar um grande mapa da comunidade, com suas residências e dos demais parentes que moram no território quilombola.

Temas: Identidade, Representatividade, Senso Estético, Autoestima, Criatividade, Afetividade (afetos), Historicidade (memórias), Intergeracionalidade e Ensinos Ancestrais.

Sugestões de Obras com Temáticas Semelhantes e/ou Propostas Complementares:

- O Livro As bonecas da Vó Maria (Mel Duarte) / Recurso em EVA da sacola de história As bonecas da Vó Maria, com fantoches e palitoques produzidos por @rosepedagógicos. Na história a Vó Maria presenteia as netas com bonecas de pano, os brinquedos deram tão certo, que as amigas de escola das netinhas: Areta, Badu e Fayola quiseram e a família criou uma loja de bonecas.

Figura 22 - Livro As bonecas da Vó Maria (Mel Duarte) e Recurso em EVA As bonecas da Vó Maria (@rosepedagógicos)



Fonte: Google Imagens



Proposta 3

Obra literária: Os tesouros de Monifa

Autoria: Sonia Rosa

Figura 23 - As crianças e a obra Os Tesouros de Monifa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Resumo da Obra: Minha avó Abgail sempre me falou da bisavó dela que veio da África num navio negreiro quando era bem mocinha. Ela acumulou um tesouro ao longo da sua vida! Um tesouro muito especial, que veio passando de geração para geração. Esse tesouro mora agora na minha casa e fica dentro de uma grande caixa. Este livro conta a história de uma menina que se encanta ao conhecer a vida de sua tataravó.

Possibilidades de Brinquedos/Brincadeiras:

Baú dos tesouros da comunidade, Registros dos tesouros da vida de cada criança.

Materiais utilizados:

Caixa Grande ou Baú para os tesouros, livros, fotografias ou figuras, cartas, artesanato, brinquedo...

Como fazer: A educadora poderá levar uma caixa ou baú com alguns objetos que lembrem a comunidade e propor que cada criança retire um objeto da caixa e fale das memórias que aquele objeto representa.

Retirei primeiramente a obra *Os tesouros de Monifa do Baú*, apresentei e realizei uma contação da história utilizando apenas o baú e uma carta. Em seguida, expliquei que aquele era um Baú dos tesouros da comunidade de Santa Rita do Vale e solicitei que cada criança fosse retirando um tesouro.

Busquei saber das crianças, qual era a produção de primeira qualidade feita em Santa Rita, que é mencionada até no hino da cidade, sendo um dos seus maiores tesouros: “é a farinha!”, “é a farinha!”, “eu gosto de farinha”, “eu gosto de farinha com juçara”. Entre os registros que se encontravam no baú, eles representaram através de desenhos e palavras, as listas dos seus tesouros, citaram: as frutas preferidas “banana, melão e melancia”, hortaliças cultivadas na região: “cheiro verde, cebolinha, alface”, objetos como “os livros” e familiares como “papai e mamãe”.

Figura 24: Baú dos Tesouros



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Outra proposta que pode ser realizada, é a Atividade O relicário da família, na qual cada criança irá decorar uma caixa de sapato, que será um relicário, onde com o auxílio dos familiares irá colocar pequenas lembranças e objetos da sua família. A cada dia, uma criança será escolhida para apresentar sua caixa e seus objetos, sendo estimulada a falar um pouco da sua vida e de sua família (Brandão; Trindade, 2010, p. 114).

Uma terceira proposta é o Baú de história, no qual serão guardados elementos que lembram os contos e leituras de histórias já realizadas pela turma e no final de um certo período, a partir dos elementos retirados do baú, a criança irá fazer o reconto das histórias já contempladas pela turma (Brasil, 2016c, p. 58-59).

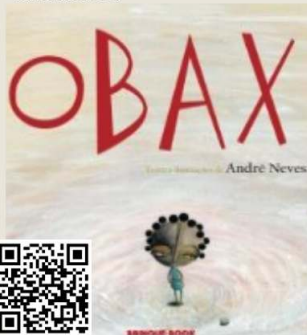
Temas: Memórias, Símbolos, Afetividade, Ancestralidade, Representatividade.



Sugestões de Obras com Temáticas Semelhantes e/ou Propostas Complementares:

- Atividade O relicário da Família - Referência: BRANDÃO, Ana Paula. TRINDADE, Azoilda Loretto da. Modos de Brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres . Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.
- Relato de Experiência O Baú de Histórias - Referência: BRASIL. Diálogo com as famílias: A leitura dentro e fora da escola. Caderno 8 Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1 ed. - Brasília: MEC/SEB, 2016c.
- Obax (André Neves) Na história, Obax é uma menina sensível e imaginativa que vive nas savanas africana, gosta de encantar o mundo com suas histórias e uma delas foi sobre a chuva de flores. A pequena aventureira segue em busca de provar que essa chuva existe. O livro apresenta um pouco da cultura africana, a vida em comunidade, em meio a natureza e os animais. No final surpreende toda aldeia com a chuva de flores de sua história.
- História Cantada – Vou fazer uma farinhada, muita gente vou chamar, só quem entende de farinha venha peneirar aqui, só quem entende de farinha, venha peneirar aqui.

Figura 25 - Livro OBAX e História Cantada Vou fazer uma farinhada



Fonte: Google Imagens



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)



PARA REFLETIR:

O que foi novidade?
O que eu já sabia?
O que eu poderia acrescentar?



Proposta 4

Obra literária: É o tambor de Crioula!

Autoria: Sonia Rosa

Figura 26 - Livro É o tambor de crioula



Resumo da Obra: É uma narrativa em versos que convida os leitores a entrarem na roda do Tambor de Crioula e a conhecer essa manifestação cultural maranhense. A obra celebra a cultura afro-brasileira, que é uma referência de identidade e resistência.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Possibilidades de Brinquedos/Brincadeiras:

Livro esteira (modelo de livro de plástico), Tambores de lata, História na lata, Dança.

Materiais utilizados: Para o livro esteira - 1m de tecido Juta ou TNT, 1 m de Plástico PVC cristal; Para o tambor - Latas de alumínio vazia, folhas de EVA coloridas e cola quente; Para história na lata - Lata, fita ou fitilho, cola, tesoura, figuras impressas ou desenhos das histórias, pedaços de EVA e papéis coloridos; Para dança: saias compridas.

Como fazer: O livro esteira é feito com o tecido chamado juta ou o TNT na base, e o plástico PVC cristal (o plástico que faz toalha de mesa transparente), costura-se sobre um dos tecidos o plástico transparente, formando bolsos grandes; Os tambores são feitos com latas de alumínio vazias e folhas de EVA coloridas para enfeitar as latas, usando cola quente para fixar; A história na lata é feita fixando as imagens da sequência da história na fita; A apresentação da dança é realizada ao som dos tambores e as mulheres utilizam a saia comprida para dançar.



Na ocasião as crianças escutaram a leitura da história É o Tambor de Crioula, conversamos sobre a participação de alguns deles nessa manifestação cultural, lembramos alguns conceitos apresentados durante as nossas reflexões ao longo dos encontros e nas leituras, conceitos de quilombo, ancestralidade, memória, território, identidade... as palavras foram sendo depositadas no livro esteira (nosso modelo de livro interativo de plástico) e ao final as crianças conversavam sobre a importância de preservar a cultura do território quilombola de Santa Rita do Vale, em especial citamos o Tambor de Crioula e a Cultura das Casas de Forno de produção da farinha D'Água.

Como as crianças estavam imersas nesta cultura, souberam explicar o Santo que geralmente é homenageado nas rodas de Tambor de Crioula que é São Benedito, da importância dos tambores, dos homens e das mulheres que compõem a dança, souberam responder o que seria a punção conhecida como "umbigada" o encontro das mulheres cumprimentando umas às outras, encostando o umbigo durante a dança, entre outras curiosidades. Esses são exemplos de ações educativas de valorização da cultura local de matriz africana, perpassa pela "valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura" (Brasil, 2013, p. 93). A dança auxilia no desenvolvimento de várias habilidades de movimento com o corpo, como noções de lateralidade, giros, punção ou umbigada, ritmo etc.

Em seguida, escrevemos uma história coletiva sobre a farinha e as crianças utilizaram o livro esteira para apresentação da história elaborada, recordamos o passo a passo da produção, conversamos sobre todo processo que é bastante complexo, que vai desde o plantio da mandioca, depois de determinado tempo arranca-se a mandioca, temos que deixá-la de molho, depois ralar no catitu, colocar no tipiti para espremer, penera-se e leva-se para torrar no forno, em seguida é esperar esfriar, ensacar e vender, para movimentar a economia do território, assim lembramos do importante trabalho dos produtores locais.

Concordamos em fazer um vídeo, as crianças estavam tímidas na hora da gravação, segue um registro escrito da gravação.

Pesquisadora: Quem estava em Santa Rita?
 Criança Ícaro: Eu, Maria, Gabriel e... Ravy
 Pesquisadora: Para onde eles foram Maria?
 Criança Maria: Foram para casa de Farinha
 Pesquisadora: E quem fazia farinha lá? Era o tio de Ícaro, como era o nome do Tio de Ícaro?
 Criança Maria: (nome divulgado apenas no vídeo)
 Pesquisadora: Ai Ravy a gente fez a farinha e colocamos a farinha aonde? Mostra aí pra gente, o que que é isso?
 Criança Ravy: Aqui ó, na sacola!
 Pesquisadora: Ah, na sacola, muito bem!
 Criança Gabriel: Ai Gabriel a gente vendeu a farinha pra quem? Pra quem Gabriel que a gente vendeu a farinha?
 Criança Gabriel: Para as pessoas
 Pesquisadora: Muito bem Gabriel, vem Joseph (a 5ª criança manifestou interesse em participar), bora bater palma, todo mundo. Que linda história da farinha de Santa Rita!
 Todos: Palmas!

É importante que exista este momento do diálogo com as crianças e se possível o registro da percepção deles acerca do quanto nos conectamos com os mais velhos e com as gerações futuras e o quanto eles fazem parte desta missão, de registrar, valorizar e ensinar para as outras crianças e para as outras pessoas que não conhecem, sobre a cultura local.

Figura 27 - Crianças com o livro esteira e nos preparativos para apresentação do Tambor de crioula



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Temas: Ancestralidade, Musicalidade, Memória, Corporiedade, Circularidade, Territorialidade.

Sugestões de obras com temáticas Semelhantes e/ou Propostas Complementares

- No balanço da Kyanda na pungada da coreira (Luanda Campos). A identidade negra é formada através de encontros e reencontros com nossa ancestralidade africana. Assim, descubra o que acontecerá no encontro entre a coreira do Maranhão e a Kyanda de Angola, em um encontro com muita melodia e ensinamentos ancestrais.
- História na Lata – Qual é a festa? É o tambor de Crioula!

Figura 28 - Livro no balanço da Kyanda na pungada da coreira e história na lata



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

PARA REFLETIR:
O que foi novidade?
O que eu já sabia?
O que eu poderia acrescentar?



Na segunda instituição visitada, seguimos os trâmites normalmente, de entrega da carta de apresentação e da solicitação de consentimento aos pais para direção da instituição e a ficha de assentimento diretamente para algumas crianças. Nesta instituição não tivemos o momento de observação, devido às proximidades com as propostas programadas pela própria instituição durante a Semana da Consciência Negra e posteriormente com a programação de Formatura e em particular, no nosso caso o período reservado para pesquisa de campo.

Iniciamos com a nossa apresentação e em seguida conversamos sobre a pesquisa com as crianças, que tratava-se do lúdico do livro-brinquedo e sentados ao chão, apresentei alguns livros em diferentes materiais (papel, papel cartonado, tecido, plástico), recursos (fantoques, bonecas de tecido, lata de histórias, sacolas literárias) e algumas obras de literatura negra.

Relatei que teríamos algumas experiências a partir das vivências literárias e a primeira delas seria com o livro *Os dengos na moringa de Voinha*, fizemos a leitura e no início da conversa conceituamos também o que seria um território quilombola e que por isso, havia várias casas de familiares deles, nas proximidades. Nas ilustrações do livro, observamos os artesanatos de barro, bastante utilizados em territórios quilombolas e indígena (a moringa, jarros, pratos, copos, panelas, fogão de barro).

As crianças confirmaram que já observaram estes objetos em algumas residências, incluindo as delas “a história de vida de cada criança, suas experiências com textos literários e a qualidade da mediação instituem os modos de leitura e os livros que a elas devem ser oferecidos” (Galvão, 2017, p. 164), cabendo aos educadores ampliarem cada vez mais o acesso a diversidade de obras e contextos nos quais as crianças possam ficar inseridos e aprendendo de maneira lúdica.

Figuras 29 - Crianças apreciando os recursos literários



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Proposta 5

Obra literária: Os dengos na moringa de Voinha

Autoria: Ana Fátima

Figura 30 - Crianças apresentando a obra



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Resumo da Obra: Os dengos na moringa de Voinha é um passeio 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.

Possibilidades de Brinquedos/Brincadeiras:

Brincando com argila, Quebra-cabeça da Moringa ou de uma Cena do Livro

Materiais utilizados:

Argila/barro, Impressão do desenho da moringa ou cena do livro.

Como fazer: Ofertar a argila para as crianças modelarem a forma da moringa e posteriormente modelarem várias peças com a argila conforme a criatividade.

O que seria um dengo? Buscamos descobrir durante a leitura da história. Conversamos sobre o que seria um dengo, o afeto, o carinho da avó, um abraço, um cafuné, um cheiro, entre outras lembranças afetivas, mas também sobre o dengo feito na argila/barro ao modelar várias peças nas Olarias.



As crianças compartilharam que fizeram em sala algumas peças de barro com a educadora regente e que gostaram muito, buscamos saber das crianças o que poderíamos moldar com o barro e eles citaram: jarros, vaso, filtro, panelas. Primeiramente compartilhei essa leitura com eles, em seguida as crianças tiveram a oportunidade de modelar suas moringas e posteriormente as crianças ficaram à vontade brincando com a argila, na qual fizeram frutas, bonecos, xícaras, pratos, entre outras peças. A tradição de produzir artesanato de barro nas Olarias de Rosário, envolve várias famílias e é uma tradição passada de geração em geração, as peças são secas ao sol e queimadas em fornos a lenha, trata-se de uma atividade secular, enquanto um artesanato de tradição quilombola de expressão da cultura negra e também indígena.

Figura 31 - Modelando com argila



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

No campo de experiências com as formas, a experiência com o barro/argila possibilita a conexão com a ancestralidade ao produzir este artesanato, mas também conecta as crianças com a arte que impulsiona o turismo local das peças de cerâmica em Rosário e em tantas outras localidades.

Temas: Ancestralidade, Memória, Territorialidade, Criatividade, Expressividade

Sugestões de obras com temáticas Semelhantes e/ou Propostas Complementares

- Proposta Brincando com Argila: BRANDÃO, Ana Paula. TRINDADE, Azoilda Loretto da. Modos de Brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres . Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.
- Proposta do Quebra-Cabeça: Pode ser confeccionado com uma figura impressa da moringa e/ou da cena do livro em papel reforçado ou papelão.

Figura 32 - Proposta do Quebra-Cabeça

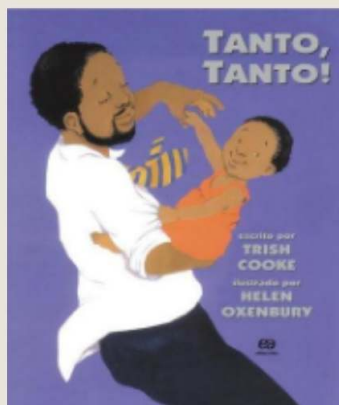


Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

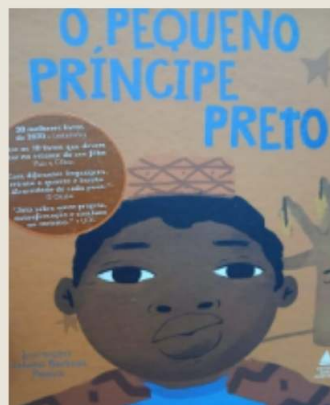
- O livro Tanto, tanto (Trish Cooke), é um livro que contempla uma grande família, têm um bebê e a sua mãe que estão recebendo estes familiares em casa, para realizarem uma festa surpresa! A criança é bastante amada, os familiares repletos de afeto e carinho. Um olhar terno e bem-humorado sobre a vida e da representatividade de uma família negra.

- O Pequeno Príncipe Preto (Rodrigo França), em um universo vasto e repleto de estrelas cintilantes, existe um pequeno planeta, diferente de tudo o que conhecemos. Neste planeta distante, vive um jovem príncipe, um príncipe como nenhum outro, pois ele é o Pequeno Príncipe Preto. O Pequeno Príncipe Preto é um explorador nato, com um coração repleto de curiosidade e olhos que brilham com a promessa de novas descobertas. Este livro é uma janela para o mundo do Pequeno Príncipe Preto, um convite para embarcar em uma jornada mágica de amizade e amor. Através de suas aventuras, ele nos ensina que a verdadeira beleza reside na diversidade e que a bondade e a compreensão são as chaves para um mundo melhor.

Figura 33 - Livro Tanto, Tanto! E o Pequeno Príncipe Negro



Fonte: Google Imagens



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)



PARA REFLETIR:

O que foi novidade?
O que eu já sabia?
O que eu poderia acrescentar?

Proposta 6

Obra literária: A Lenda do Bumba Meu Boi

Autoria: João Rubens Rabelo Carvalho

Figura 34 - Apresentação da obra A lenda do bumba meu boi



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Resumo da Obra: Neste livro você encontrará, de forma ilustrada, a lenda e os personagens que deram origem à maior manifestação popular do Maranhão: o bumba meu boi. O auto do bumba meu boi, conta a história de Pai Francisco e Mãe Catirina, que estava grávida e desejou comer a língua do boi.

Possibilidades de Brinquedos/Brincadeiras: A dança e o movimento rítmico, Confecção do Boi (bambolê, boi de cofo), Bordados e ornamentação do couro do boi, brincadeira rítmica com matracas e chocalhos de rolo de papel higiênico, Dedoches de rolo de papel, Avental de histórias.

Materiais utilizados: Bambolê, cofo, lantejoulas, paetês, fitas, TNT diversas cores, tesoura, cola silicone, palitos de picolé, rolos de papel, tinta guache, lã, avental, desenhos dos personagens para colorir, velcro, entre outros.

Como fazer: A dança do bumba meu boi, por sua vez, auxilia no desenvolvimento de várias habilidades de movimento com o corpo, como noções de lateralidade, giros, pular, saltar, ritmo e etc. Enquanto experiências podemos propor a arte tradicional das famílias de bordar o “couro do bumba meu boi” e indumentárias, podendo ser retratado através de colagem dos enfeites no couro

do boi de tecido, de papel, em caixas de papelão, no boi de bambolê, ou ainda no “cofo” que é um cesto tecido em palha, constituindo também o resgate de uma brincadeira da cultura popular com a música de Tião Carvalho: Boi de cofo onde “escolhe-se uma criança para ser o miolo do boi e uma menina para dançar com ele. Assim será realizada a brincadeira de roda coreografada” (Guterres, 2023, p. 74) são “experiências com as múltiplas linguagens e suas formas de expressão, que necessitam de ambientes ricos de significados, que se constituem de imagens, cores, sons, traços e compõem a diversidade de linguagens” (Brasil, 2019, p. 69).

Figura 35 - Personagens da Lenda do bumba meu boi



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Acerca das possibilidades de interações com a musicalização, lembramos que o bumba meu boi possui 05 (cinco) grandes sotaques: Matraca, Costa-de-Mão, Zabumba, Orquestra e Sotaque da Baixada. Aqui destacamos o Sotaque de Matraca, que possui enquanto seu principal instrumento dois pedaços de madeira que de forma rítmica são emitidos sons provenientes de suas batidas, que compreendem as chamadas “matracas”. A musicalização deve priorizar as crianças “valorizando e estimulando sua expressão, sua criatividade e seu fazer musical, ampliando seu universo sonoro-musical” (Castro; Matos, 2022, p. 87) e como se fora um jogo de mãos, facilmente realizados pelas crianças, na ausência dos instrumentos a cultura nos impulsionou a fazer das mãos, uma matraca, enquanto uma experiência lúdica.

Na oportunidade, foi realizada a leitura da história para as crianças e em seguida algumas propostas de atividades rítmicas cantando um trecho de toadas, a proposta foi a matraca de mãos e o toque do chocalho de rolo de papel. Para além e/ou em conjunto com o jogo de mãos, as crianças maiores podem ser orientadas a desenvolver a rima/repentes, com versos criativos, lembrando e criando identidade, mantendo viva a cultura dos Amos dos bois (Cantadores de toadas do bumba meu boi) e ainda a batida dos tambores e coreografias do bumba meu boi que são de influências negras e indígenas, enquanto experiências de grande significado para as crianças.

Figura 36 - Brincadeira rítmica matraca de mão e com fantoche (chocalho) de rolo de papel



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Outras proposições para as experiências com as crianças com o intuito de escutá-las, através da memória oral da narrativa de suas lendas e mitos, através do conto/reconto da leitura, da exposição de vídeos, fotografias, teatro, através da brincadeira de recriar os personagens com fantoches/dedoches (rolos de papel higiênico) e palitoques (palitos de picolé), dando visibilidade e voz para as narrativas, percebendo a riqueza proveniente da manifestação popular.

Figura 37: Confecção de Palitoques e bumba meu boi de rolo de papel



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Na apreciação do bumba meu boi, enquanto uma manifestação cultural presente nas ruas, bairros e cidades maranhense, destaca-se ainda seus heróis/vilões, a música, a dança, a religiosidade, a vestimenta, entre outros elementos que nos aproximam da expressão da arte de um povo (diversidade étnico-racial), onde todos possam ser representados, seja branco, negro ou índio e que embora tenhamos os entraves e conflitos presentes em toda boa história, a obra encerra-se com a grande festança.

Figura 38 - Confecção de Avental de histórias



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

A prática pedagógica desenvolvida entre as crianças e a educadora no território de Igaruçu – Rosário/MA foi especificamente a confecção do Avental de histórias com o tema da lenda do bumba meu boi, após a leitura da obra para as crianças, conversamos sobre a participação de todos os povos através da representação de cada personagem, sobre a importância de preservar a cultura do bumba meu boi, informei à eles que em Igaruçu já houve um grupo de bumba meu boi e da referência do município de Rosário, enquanto berço de origem do bumba meu boi do Sotaque de Orquestra.

As crianças participaram pintando e recortando os personagens do bumba meu boi e na confecção do avental de histórias com a educadora. Segundo Paiva (2015) essas práticas estimulam o reconto e fortalece o letramento literário, através do reconhecimento dos vários personagens e a sequência da história.



PARA REFLETIR:

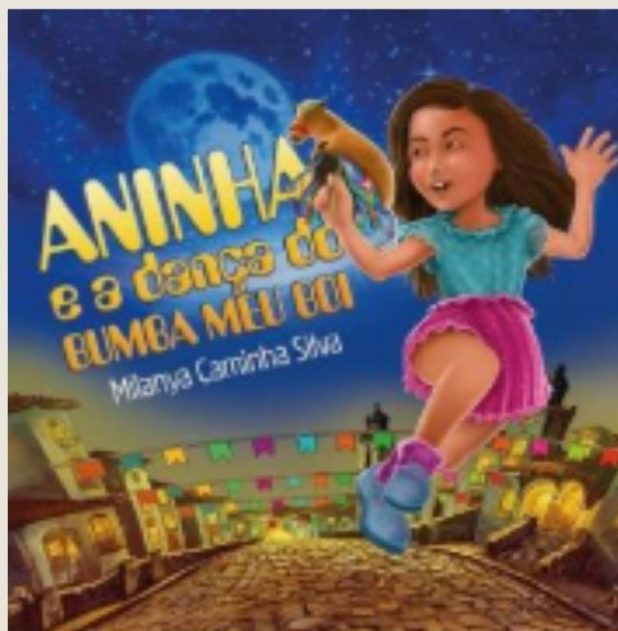
O que foi novidade?
O que eu já sabia?
O que eu poderia acrescentar?



Temas: Afetividade, religiosidade, criatividade, movimento, corporeidade.

Sugestões de obras com temáticas Semelhantes e/ou Propostas Complementares

Figura 39 - Confecção de Avental de histórias



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Resumo: Na imaginação da Aninha o bumba meu boi, como expressão da cultura maranhense, acontece o ano inteiro. No quarto da Aninha tem um baú e dentro dele vivem o boizinho de cofo e tantas outras brincadeiras imaginadas...

PARA NÃO CONCLUIR...

Embora às políticas públicas e programas de literatura infantil não estejam contemplando todos os territórios, mas uma grande parcela de contribuição já pode ser observada, contudo, visando ampliar as ações educativas propomos este caderno de Orientações Lúdicas & Literárias que nos aproximam de um acervo com obras literárias que contribuem para que os sujeitos possam compreender que existem processos históricos que precisam ser superados e a resistência por parte da população das comunidades/territórios quilombolas prevalecem.

Destacamos que no espaço destas comunidades nos territórios quilombolas de Igaruçu – MA e Santa Rita do Vale – MA encontramos diferentes saberes, que perpassam pela história de vida e da identidade da cultura negra. São tantos os saberes dos territórios, são tantos os territórios, que a exemplo destes esperam que suas histórias sejam compartilhadas com as novas gerações, suas tradições, as músicas, a culinária, a religião, as danças e muitos destes saberes poderiam ser compartilhados por nós educadoras e educadores.

Nesse sentido, precisamos articular os saberes dos territórios com as práticas pedagógicas no cotidiano das instituições, com a inserção da literatura afro-brasileira infantil, entre outras, fomentando ações de fortalecimento da cultura das comunidades remanescentes de quilombos, tendo como eixo os saberes, que perpassam pelas crianças, adultos e idosos pertencentes aos territórios.

Para não concluir, estamos confiantes, que surgirão muitas outras vivências literárias, o compartilhamento de outras grandes obras, pois, em cada criança sempre vai existir um brilho no olhar e um ouvido atento a celebrar: O era uma vez...



REFERÊNCIAS

ALCARAZ, Rita de Cássia Moser. Políticas de leitura para infância no município de Curitiba: o livro como direito à promoção da igualdade racial. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

BAJARD, Élie. A descoberta da língua escrita. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL, Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender. Caderno 1 Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil /, Secretaria de Educação Básica. 1 ed. - Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Currículo e Linguagem na Educação Infantil. Caderno 6 Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica . 1 ed. – Brasília: MEC / SEB, 2016b.

BRASIL, Ministério da Educação. Diálogo com as famílias: A leitura dentro e fora da escola. Caderno 8 Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1 ed. - Brasília: MEC/SEB, 2016c.

BRASIL. Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. FGV Editora. 1º ed. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 1, de outubro de 2024. Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, 2024.

BRANDÃO, Ana Paula. TRINDADE, Azoilda Loretto da. Modos de Brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres . Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

CASTRO, Kátia Regina dos Santos. MATOS, Otainan da Silva. Currículo, Formação Continuada Docente e Musicalização na Educação Infantil. In: MELO, José Carlos de Melo (Org.) Por um Maranhão melhor: A Educação Infantil no contexto da formação de educadores de crianças pequenas V. 2. São Luís: EDUFMA, 2022.

FREIRE, Paulo; FREI BETTO. Essa escola chamada vida. Depoimento ao repórter Ricardo Kotscho. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

REFERÊNCIAS

GALVÃO, Bruna Leite. Pela estrada afora eu não vou bem sozinha: a experiência de mediação de leitura e a classificação dos livros de literatura infantil por faixa etária. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

GONÇALVES, Fernanda. As palavras e seus deslimites: A relação dos bebês com os livros na Educação Infantil. Tese (Doutorado). – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2019.

GUTERRES, Ione da Silva. Uni, Duni, Tê, Cultura Infantil Cadê você? Propostas lúdicas e educativas para a Educação Infantil. Editora CRV. Curitiba – Brasil, 2023.

KRAMER, Sonia. Questões raciais e educação: entre lembranças e reflexões. Cadernos de Pesquisa, São Paulo. n. 93, p. 66-71, maio/1995.

SOUZA, Renata Junqueira de. FICHAS MARANHÃO. SLIDES Formação LEEI. I Encontro de Formação de Professores da Educação Infantil no município de São Luís / MA. 2019.

SILVA, Otávio Henrique Ferreira da. (Org.). Infâncias, Educação Infantil e Relações Étnico Raciais Possibilidades e Desafios nos 20 anos da Lei 10.639/2003. Petrolina: IF Sertão - PE, 2024.

MUNANGA, K. (org.). Superando o racismo na escola. Coleção Educação para Todos. Brasília, 2005.

PAIVA, Ana Paula Mathias de. Um livro pode ser tudo e nada: Especificidades da Linguagem do Livro-Brinquedo. Universidade Federal de Minas Gerais. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2013.

PAIVA, Ana Paula Mathias de. Professor criador: Fabricando livros para a sala de aula. – 1 ed – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. Instituto Promundo. Caderno 2 – Primeiras Infâncias negras e a Educação Infantil, 2022.

TEODORO, Cristina. OLIVEIRA, Fabiana de Oliveira. SANTOS, Maria Walburga dos Santos. (Orgs.). Infâncias e Marcadores Sociais da Diferença. Estratégias Teóricas e metodologias no Contexto Brasileiro. Petrolina: IF Sertão PE, 2023.

VICENTE, Kyldes Batista. A Literatura Infantil na Educação Infantil. In: MELO, José Carlos de. (Organizador). A Formação continuada de professores da educação infantil: distintas abordagens. – São Luís: EDUFMA, 2015.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil; Trad. Beatriz Affonso Neves. – Porto Alegre: ArtMed, 1996. Reimpressão: 2006.

REFERÊNCIAS

SCHMIDT, Marcia Cattoi. A interface do livro-brinquedo: uma abordagem do processo projetual. 2017. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

SANTANA, Patricia. Minha mãe é negra sim. Ilustrado por Hyvanildo Leite. Bello Horizonte. Mazza Edições (2021).

LISTA COM AS SUGESTÕES DE OBRAS LITERÁRIAS APRESENTADAS

CAMPOS, Luanda Martins. Na casa da Vó Bá. 1 ed. – Ilustrações: João PedroLopes. – Editora Sunny- São Luís, 2022.

CARVALHO, João Rubens Rabêlo. A lenda do Bumba meu Boi. Maranhão.

SILVA, Milanya Caminha. Aninha e a dança do Bumba Meu Boi. Editora Biló. 2024.

COOKE, Trish. Tanto, Tanto! – Ilustrações: Helen Oxenbury - Editora Ática. 2019.

FÂTIMA, Ana. Os dengos na Moringa de Voinha. – Ilustrações: Fernanda Rodrigues_ 1º ed. – São Paulo: Brinque-Book, 2023.

CAMPOS, Luanda Martins. No Balanço da Kyanda na Pungada da Coreira. – Ilustrações de Habyrika Adriana. São Luís, MA: Ed. da Autora, 2023.

ROSA, Sônia. É o tambor de Crioula. - Ilustrações de Mariana Massarani – Porto Alegre: Editora Projeto. 5ª ed. 2023.

NEVES, André. OBAX – Texto e ilustrações: André Neves – Brinque-Book, 2010.

ROSA, Sônia. Os tesouros de Monifa. – Ilustrações: Rosinha. – 1ª ed. - São Paulo: Brinque-Book, 2009.

DUARTE, Mel. As bonecas da Vó Maria. – Ilustrações: Giovana Medeiros. – Estante Digital Itaú. Leia com uma criança. Link: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/as-bonecas-da-vo-maria/>. Acesso em: Nov/2024.

SANTANA, Patricia. Minha mãe é negra, sim!. – Ilustrações: Hyvanildo Leite. Mazza Edições.

FRANÇA, Mary. O jeitinho de cada um. Ilustrações: Eliardo França -1º. ed –Juiz de Fora (MG) : Mary Eliardo Editora 2018.

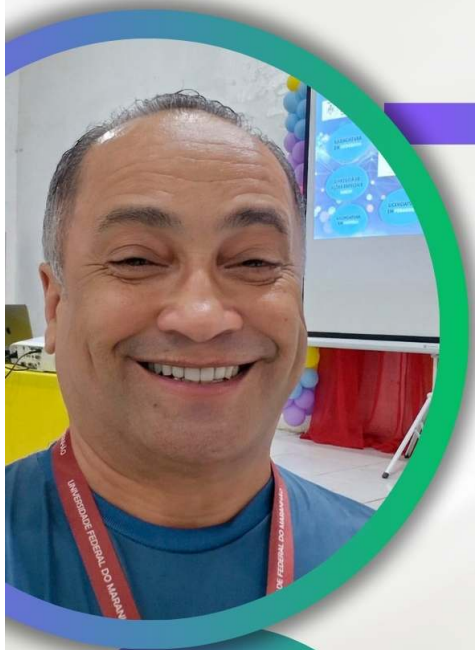
FRANÇA, Rodrigo. O Pequeno Príncipe Preto. Ilustrações Juliana Barbosa Pereira. – Editora Nova fronteira. 2020.

SOBRE OS AUTORES

JOSELMA SANTOS VIANA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2022). Especialista em Ensino da Educação Infantil pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2017). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2014). Licenciada em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2009). Especialista em Serviço Social e Gestão de Projetos Sociais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2017). Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2016). Docente da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA e Rosário/MA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância & Docência - GEPEID.





JOSÉ CARLOS DE MELO

Pós-doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos-UNISANTOS, Doutor em Educação: Currículo na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares pela PUC-SP. Mestre em Educação pela Université Du Quebec à Montreal - UQAM - Canadá. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada Jacarepaguá- RJ. Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. É Professor Associado III e Docente do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão -UFMA, e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de ensino da Educação Básica - PPGEEB e Membro do Núcleo de Educação e Infância da UFMA - NEIUFMA. Atualmente coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Infância & Docência - GEPEID, coordenou o curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior - CEMES e Coordenador do Programa Nacional de formação de professores da Educação Básica (PARFOR/CAPE/UFMA). Consultor Ah Doc de vários periódicos nacionais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Infantil, Psicologia da Educação, Currículo, Docência no Ensino Superior, Educação Ambiental e Prática Docente, Coordenou o Curso de Extensão em Docência em Educação Infantil - CEEI (2013 a 2017). Formador Estadual do LEEI- MA

APÊNDICE B - Termo de Autorização de Uso de Imagem e Dados Digitais

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA– PPGEEB

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DADOS DIGITAIS
AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI
N. 9.610/98)

Por esse Instrumento Particular, eu,

_____ ,

RG / CPF _____ residente e domiciliado na

_____, responsável legal pela criança

_____ ,

AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a pesquisadora Joselma Santos Viana, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos de meu filho (a), vinculados em material produzido na própria instituição onde estuda, tais como: fotos, desenhos, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (dissertação, livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multimídia, “home vídeo”, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem. Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à imagem de meu filho (a), bem como autorais dos trabalhos desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a imagem dele (a) ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02 (duas) vias de igual teor.

Assinatura do (a) Responsável Legal da Criança

São Luís, _____ de _____ de 2024

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis das crianças

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA– PPGEEB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS

Eu, _____,
RG / CPF: _____, consinto em autorizar a participação da
criança, _____ na

Pesquisaintitulada: O lúdico do livro brinquedo e as vivências literárias na Educação Infantil. Fui informado (a) que este estudo, de caráter acadêmico, será conduzido pela Pesquisadora: Joselma Santos Viana, do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos de Melo. A metodologia terá como procedimentos de coleta de dados: observação participante, entrevistas, desenhos, fotos, vídeos, entre outras. Declaro estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, procedimentos desta pesquisa. Declaro, ainda, estar ciente de que, por intermédio deste Termo, são garantidos a mim os seguintes direitos:

- (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa;
- (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder quaisquer questões ou a fornecer informações que julgue prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís, ____/____/____

Assinatura do (a) Responsável

APÊNDICE D - Termo de assentimento da criança

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA– PPGEEB

TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA

Olá, Criança!

Eu sou Joselma Santos Viana, Acadêmica/Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos de Melo. A minha pesquisa tem como título: O lúdico do livro brinquedo e as vivências literárias na Educação Infantil. Para que eu possa obter informações, te convido a dar entrevistas, desenhar, permitir ser fotografado (a) e filmado (a). Posso contar com você? Ah! Quero te pedir também a sua autorização para utilizar a sua entrevista, seus desenhos e fotos ou vídeos, assinando essa cartinha. Não se preocupe, pois também solicitei aos seus responsáveis, para aprovarem a sua participação na pesquisa. Agradeço a participação na pesquisa, espero que você goste!

A pesquisadora tirou as minhas dúvidas e conversou com os meus Responsáveis, além disso, recebi a cópia deste termo de assentimento.

(Seu Nome)

São Luís, _____ de _____ de 2024.

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA– PPGEEB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar, desta pesquisa, que tem como título: **O lúdico do livro brinquedo e as vivências literárias na Educação Infantil.** Pesquisadora Responsável: Joselma Santos Viana, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB.

A pesquisa tem como objetivo: Investigar a construção das práticas literárias lúdicas e de valorização das relações étnico-raciais das crianças, com vistas à elaboração de um Caderno de Orientações Lúdicas e Literárias.

A pesquisa não acarretará quaisquer tipos de riscos, ônus e/ou despesas aos participantes, pois, os dados coletados serão nas instituições onde os sujeitos participantes trabalham, em horários condizentes com a disponibilidade dos mesmos. A participação dos sujeitos no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento/indenização.

Os dados serão coletados por meio de observação participante, questionários, entrevistas, fotografias, gravações, entre outros. As informações serão analisadas e transcritas, mantendo o anonimato assegurado em todo o processo, exceto quando o sujeito / pesquisado, expressar livremente o desejo contrário a este direito.

Agradeço a participação na pesquisa!

() Anonimato

() Sem anonimato / Identificável

A pesquisadora tirou as minhas dúvidas e para que possa obter informações, me convidou a marcar e assinar o presente termo em (02) duas vias. Fica garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que incorra em qualquer tipo de penalidade.

(Seu Nome)

São Luís, _____ de _____ de 2024.

APÊNDICE F - Questionário para professoras e professores da Educação Infantil da rede de educação municipal de Rosário e Santa Rita – Maranhão

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA– PPGEED

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ROSÁRIO E SANTA RITA - MARANHÃO

Prezado (a)

Meu nome é Joselma Santos Viana, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Encaminho esta pesquisa on-line, cujo tema é **O lúdico do livro brinquedo e as vivências literárias na Educação Infantil**. Os seus dados serão mantidos no anonimato e suas respostas, serão utilizados para fins acadêmicos. Vale salientar que sua participação é voluntária, não havendo nenhum tipo de pagamento/indenização. Desde já, agradeço muito a sua participação!

Mestranda: Joselma Santos Viana

Orientador: Prof. Doutor José Carlos de Melo

OBSERVAÇÃO: Antes de iniciarmos a pesquisa, contribua conosco traçando o perfil dos educadores que irão compor este estudo.

A seguir, marque a opção que melhor lhe representa.

1- Gênero:

() Feminino () Masculino () Outros: _____
() Prefiro não responder

2- Raça/Etnia:

3- Qual a sua faixa etária?

() Até 25 anos () Entre 26 e 35 anos () Entre 36 – 45 anos
() Entre 45 anos – 50 anos () Acima de 50 anos

4- Qual é a sua Escolaridade?

() Ensino Médio _____ () Graduação _____
() Especialização _____ () Mestrado _____
() Doutorado _____

5- Qual a sua renda?

() De 1 a 2 salários mínimos () De 3 a 5 salários mínimos
() De 6 a 10 salários mínimos () Mais de 10 salários mínimos

6- Quanto tempo de Exercício Profissional no magistério?

() 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 20 anos () Mais de 20 anos

7- Qual o seu tempo de atuação, especificamente na **Educação Infantil**?

() Menos de 3 anos () 05 anos () 10 anos () 15 anos

() Acima de 20 anos

- 8- Atua na zona urbana ou rural do município de Rosário? No caso, de atuar com comunidades tradicionais “quilombolas, indígenas, ribeirinhas, pescadores tradicionais, entre outros”, solicitamos que defina em qual delas atua e se possível identifique-a.

() Zona Urbana _____ () Zona Rural _____

*Contribua conosco respondendo ao questionário e **justifique suas respostas**.*

- 9- Na sua opinião, a contação de histórias deve abordar quais tipos de temáticas na Educação Infantil?

- 10- Você já teve acesso a alguma obra literária infantil que permita a reflexão no contexto da Diversidade Étnico-Racial? Em caso positivo, destaque a (as) obra (as) que você conhece:

- 11- Você considera importante apresentar estas obras (literatura afro-brasileira) para as crianças da Educação Infantil?

- 12- Você acredita no texto literário enquanto um recurso lúdico, e no livro enquanto um brinquedo para as crianças?

- 13- Como tornar o texto literário uma brincadeira para as crianças?

- 14- O que você mais gosta nas práticas de contação de histórias?

- 15- Você recomendaria a prática da contação de história na educação infantil?

- 16- Existe alguma maneira de melhorar sua experiência acerca das vivências literárias na Educação Infantil?

- 17- Qual o maior entrave em relação a execução das vivências literárias no contexto das instituições de educação infantil?

- 18- Como a Universidade poderia contribuir em sua prática pedagógica, levando em consideração o contexto das vivências literárias na Educação Infantil?

- 19- Você se classificaria como uma educadora, que é também uma contadora de histórias?

Já finalizando... *Em uma escala de 1 a 5, onde 1 – extremamente insatisfeito(s) a 5 - extremamente satisfeito(s), como você classificaria?*

- 1- Como você classifica a sua prática(s) pedagógica(s) no contexto da Educação Infantil acerca da?

Musicalização 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

Contação de Histórias 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

Jogos e brincadeiras 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

Outros: _____ 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

Agradeço a participação na pesquisa!

APÊNDICE G – Entrevista nas Instituições Educativas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA– PPGEEB

ENTREVISTA

- 1- Qual a sua concepção teórica acerca das vivências literárias na Educação Infantil e como estão sendo desenvolvidas essas experiências?

- 2- Por se tratar de uma instituição em área Quilombola, você costuma relacionar a reflexão acerca da diversidade étnico-racial com a literatura infantil? Cite as obras contempladas na instituição:

- 3- Na sua formação inicial/durante o seu exercício profissional, você teve alguma disciplina que fomentou a importância das vivências literárias para educação infantil e sobre a diversidade étnico-racial?

- 4- Qual a importância de um Caderno de Orientações Lúdicas e Literárias e como o mesmo, poderá contribuir para sua prática? Sugira algo para ser contemplado no Caderno de Orientações Lúdicas e Literárias

Agradeço por aceitar participar da pesquisa!

APÊNDICE H – Transcrição da Entrevista: CRQ Igaruçu

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA– PPGEEB
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA: CRQ IGARUÇU

Curiosidades sobre o território e sobre a instituição educativa

O **Sr. Neilson**: O povoado de Igaruçu era conhecido como “Terreno de Maria Ilária dos Santos” e povoado de Pombinha. Minha avó Maria Ilária, conquistou esse território e sei que pertence à família desde a “época dos escravos”, era uma mulher negra, que trabalhava por aqui tudo e tirava o sustento da família e até hoje moramos e trabalhamos nesta terra. Ela nasceu dia 13 de maio de 1888, dia da Abolição da Escravatura. A construção da escola foi em parceria com a Prefeitura de Rosário, não me lembro o ano, porque uma das primeiras alfabetizadoras daqui do povoado foi Sonia, alfabetizou praticamente todos os moradores, em uma ramada (casa de festa) bem aqui na região da escola. Aqui tinha um Terreiro de Mina também, que foi deixando de existir, mas tem a igreja de São Bartolomeu.

A Sra. **Nielza**: Aqui tem a agricultura familiar... A maioria das famílias fazem parte da Associação Quilombo Produtivo de Igaruçu, temos a cesta verde, servem tanto para gente, como são repassadas para a Prefeitura de Rosário no projeto de Merenda Escolar, temos a produção de farinha nas casas de forno, a criação de peixes nos açudes e a pesca realizada diretamente no Rio Itapecuru.

A Sra. **Rosa**: Aqui tem juçara, pequi, bacuri, buriti, tem manga, cada fruta no seu tempo... e o povo caça também! Tem o festejo de São Bartolomeu (24 de agosto). **As Sras. Nielza e Rosa**: O festejo foi organizado por Nhozinho, uns 10 anos e depois por Simone que são da família e até hoje é mantido pela comunidade. Ah! Aqui já teve Bumba-meu-boi, agora só o Tambor de Crioula, se apresenta mais na época do festejo de São Bartolomeu ou quando alguma família convida.

PEREIRA SANTOS, José Neilson. SANTOS, Nielza dos. MARQUES, Rosa Maria: depoimento [06 set. 2023]. Entrevistadora: VIANA, Joselma Santos. Maranhão: Rosário – MA, 2023. **Entrevista concedida ao Projeto de Mestrado**: O lúdico do livro-brinquedo e as Vivências Literárias na Educação Infantil do PPGEEB/UFMA.

APÊNDICE I – Transcrição da Entrevista: CRQ Santa Rita do Vale

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA– PPGEED

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA: CRQ SANTA RITA DO VALE

Curiosidades sobre o território e sobre a instituição educativa

O **Sr. Luís**: A terra foi doada e quem poderia informar direitinho a data da fundação era papai (Manoel Costa), mas, pelos moradores mais antigos tem mais de 100 anos. Sobre a data de fundação da escola temos alguns dados no computador, mas é a data depois da reforma. Essa escola funcionou ao lado do campo de futebol, onde atualmente é a Associação de Remanescentes Quilombolas de São Raimundo Nonato e o Posto de Saúde. Aqui tem Projetos da agricultura familiar, a criação de peixe nos açudes. E a tradição de realizar promessas a São Benedito da Casa do Forno, com a apresentação dos grupos de tambor de crioula, estamos ensinando para as crianças, para manter a tradição.

A **Sra. Teodomira**: Quem alfabetizava as crianças e jovens da região era o Sr. De Jesus, e a escola possui mais de 70 anos, tendo como base a idade dos meus filhos e vizinhos. Aqui a principal atividade era na lavoura de mandioca, a produção de farinha e cana-de-açúcar. Funcionava o engenho de Antônio Pereira com a venda de aguardente (cachaça) e tiquira, além do trabalho com o plantio de arroz, tiramos juçara, buriti, bacuri, pequi e babaçu... Ah, eram muitas quebradeiras de coco babaçu, tinha minha comadre Angelina, Aldenora, Quetina, essas já morreram, a Sebastiana, entre outras. A gente trabalhava no mutirão. As criações de porcos, galinhas nos quintais, pequenas fazendas de criação de gado. Atualmente, tem a fonte de água mineral no Vale, tem a agricultura familiar com o plantio de hortaliças e açudes. O padroeiro daqui é São Raimundo Nonato em agosto, essa festa é realizada há mais de 100 anos. Tem o festejo de Santa Rita em dezembro e Santo Antônio em julho, fora de época.

COSTA, Luís Henrique Viana. BEZERRA, Teodomira: depoimento [07 nov. 2023]. Entrevistadora: VIANA, Joselma Santos. Maranhão: Santa Rita – MA, 2023.

Entrevista concedida ao Projeto de Mestrado: O lúdico do livro-brinquedo e as Vivências Literárias na Educação Infantil do PPGEED/UFMA.

ANEXO A – Formulário: Resposta ao cidadão

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
Setor Bancário Sul, Quadra 2, Bloco F Edifício FNDE - Bairro Asa Sul, Brasília/DF, CEP 70070-929
Telefone: 0800-616161 - <https://www.fnde.gov.br>

FORMULÁRIO: RESPOSTA AO CIDADÃO

ASSUNTO:

Pedido de acesso à informação – NUP 23546.105963/2024-12.
À Ouvidoria, favor incluir anexo 4530285

RESPOSTA:

Prezado Cidadão(ã),

Em resposta ao pedido de acesso à informação registrado na Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação (Fala.BR) sob o Número Único de Processo (NUP) 23546.105963/2024-12:

O PNLD ainda não distribui "livros interativos", nem mesmo para estudantes da educação infantil. De todo modo, segue planilha com a relação dos últimos livros literários destinados à educação infantil (PNLD 2022), conforme solicitado por você.

Cabe ressaltar que a ferramenta do recurso não deve ser usada para especificar ou reformular pedidos, pois é necessário, nessas situações, preencher novo formulário de solicitação.

Esperamos ter ajudado,

Equipe do Livro

Atenciosamente,

DAPLI

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

RESUMO DA RESPOSTA

☒ Acesso concedido

☐ Acesso negado, Justifique a negativa:

- ☐ Dados pessoais;
- ☐ Informação sigilosa de acordo classificada conforme a Lei nº 12.527/2011; ☐ Informação sigilosa de acordo com a legislação específica;
- ☐ Pedido desproporcional ou desarrazoado;
- ☐ Pedido exige tratamento adicional de dados; ☐ Pedido genérico;
- ☐ Pedido Incompreensível;
- ☐ Processo decisório em curso.

☐ Acesso parcialmente concedido, Justifique:

- ☐ Parte da informação contém dados pessoais;
- ☐ Parte da informação demandará mais tempo para produção;
- ☐ Parte da informação é de competência de outro órgão/entidade;
- ☐ Parte da informação é sigilosa de acordo com legislação específica;
- ☐ Parte da informação é sigilosa e classificada conforme a Lei nº 12.527/2011;
- ☐ Parte da informação é inexistente;
- ☐ Parte do pedido é desproporcional ou desarrazoado;
- ☐ Parte do pedido é genérico;
- ☐ Parte do pedido é Incompreensível;
- ☐ Trata-se de processo decisório em curso.

☐ Informação inexistente.

☐ O FNDE não tem competência para responder sobre o assunto.

☐ Não se sabe órgão ou a entidade que detém a informação;

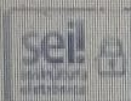
O pedido de acesso ou sua resposta contém informações sujeitas à restrição de acesso, conforme previsto na Lei nº 12.527/2011?

☒ Não ☐ Sim

Unidade responsável pela resposta:

DAPLI

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por SAMELLA MICHELLY FREITAS RUSSO, Chefe de Divisão de Apoio aos Programas do Livro, em 12/12/2024, às 12:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, caput e § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015, embasado no art. 9º, §§ 1º e 2º, da Portaria MEC nº 1.042, de 5 de novembro de 2015, respaldado no art. 9º, §§ 1º e 2º, da Portaria/FNDE nº 83, de 29 de fevereiro de 2016.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.fnde.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 4530289 e o código CRC 3474D1E5.

ANEXO B – Relação PNLD 2022