CENTRO UNIVERSITÁRIO CARIOCA – UNICARIOCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Kellen da Silva Pinheiro Santos

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E RECURSOS TECNOLÓGICOS: UM CAMINHO PARA O LETRAMENTO DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rio de Janeiro – RJ
2024

Kellen da Silva Pinheiro Santos

Educação antirracista e recursos tecnológicos: um caminho para o letramento de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadoras: Profa. Dra. Veronica Eloi de Almeida
Profa. Dra. Rosa Lidice de Moraes Valim

Rio de Janeiro – RJ
2024

S237e Santos, Kellen da Silva Pinheiro
Educação antirracista e recursos tecnológicos: um caminho para o letramento de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental / Kellen da Silva Pinheiro Santos; orientadora: Veronica Eloi de Almeida. coorientadora: Rosa Lidice de Moraes Valim. - Rio de Janeiro, 2024.
150 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2024.

1.Alfabetização e letramento. 2.Educação antirracista. 3. Ensino fundamental - Anos iniciais. 4. Tecnologias digitais. I. Almeida, Veronica Eloi de, prof. orient. II. Valim, Rosa Lidice de Moraes, prof. coorient. III. Título.

CDD 371.344

KELLEN DA SILVA PINHEIRO SANTOS

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E RECURSOS TECNOLÓGICOS, UM CAMINHO PARA OLETRAMENTO DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

A Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram desta defesa de dissertação.

Examinado por:

gov.br Documento assinado digitalmente
VERONICA ELOI DE ALMEIDA
Data: 11/10/2024 13:46:29-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Veronica Eloi de Almeida, D. Sc.
(UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Prof. Alessandro Jatobá, D. Sc.
(UniCarioca)

Prof. Flávio Silva Corrêa de Mello, D. Sc.
(UFF/IDR)

Rio de Janeiro
2024

Ao Bernardo, meu filho amado, que mesmo tão jovem me ajuda e me incentiva a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar meus agradecimentos à minha família, que esteve ao meu lado em cada momento dessa jornada. Agradeço pelo amor incondicional, pelo apoio contínuo e por acreditarem em mim mesmo nos momentos de maior desafio. Sem vocês, nada disso seria possível.

À Escola Municipal Vereador Levy Ribeiro, que abriu suas portas para que eu pudesse realizar minha pesquisa e mergulhar no ambiente escolar, meu profundo agradecimento. A confiança e a colaboração de todos os profissionais da escola foram fundamentais para que este trabalho se concretizasse.

Às amigas que fiz durante o curso, Elizabeth, Aline e Heloísa, deixo minha gratidão pela amizade, pelos momentos de troca, de incentivo e pelas vivências que compartilhamos. Vocês tornaram essa jornada muito mais leve e significativa.

Às queridas amigas Aline e Renata, por todo o apoio emocional ao longo desta caminhada, minha mais sincera gratidão. Obrigada por estarem ao meu lado e me incentivarem em cada etapa deste processo.

À Unicarioca, instituição que me proporcionou a oportunidade de realizar o mestrado, e a todo o corpo docente, sou eternamente grata. Cada professor, com suas contribuições e orientações, foi essencial para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Levo comigo o conhecimento e as experiências adquiridas ao longo deste processo.

Agradeço ao Marcos Moura por cada palavra de incentivo e por acreditar em mim mais do que eu mesma.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória, meu mais sincero e profundo agradecimento.

E poder. Poder é pele preta, é poder com tudo, é se libertar. Cada cicatriz que fecha, abro um sorriso não mando um aviso, vou pra não voltar.
E poder. Poder é pele preta, Negra com orgulho, ostentando a cor.
E poder. Poder é pele preta, eu sou quilombola. Sim, senhor.

Diego Cabral (1999) e Maria Duarte (1998)

RESUMO

Vivemos em uma sociedade multicultural, marcada por profundas desigualdades sociais e pela exclusão de grande parte da população negra, que ainda enfrenta o racismo estrutural e a marginalização. No contexto educacional, essa exclusão se reflete na sub-representação de narrativas e imagens positivas da população negra nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas. Por isso, torna-se urgente promover uma educação antirracista desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois é nesse momento que a criança começa a moldar sua identidade e sua visão de mundo. A introdução de práticas pedagógicas que favoreçam o letramento através da educação antirracista mediada por tecnologias digitais é, portanto, essencial para construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Esta dissertação parte da premissa de que a educação antirracista, aliada às novas tecnologias digitais, pode desempenhar um papel fundamental na promoção da inclusão e no combate ao racismo estrutural, contribuindo para o desenvolvimento pleno de alunos capazes de reconhecer e valorizar a diversidade. Nesse sentido, surge o problema central desta pesquisa: desenvolver o processo de apropriação da leitura, escrita e letramento nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, valendo-se de uma educação antirracista apoiada em tecnologias digitais. Acredita-se que a criança negra, ao longo de seu processo de escolarização, raramente se vê refletida positivamente nos conteúdos pedagógicos, o que pode dificultar a transformação de estereótipos negativos. Nesse cenário, práticas pedagógicas apoiadas em sequências didáticas que contemplem literatura infantil antirracista, vídeos e outros recursos digitais, proponham pesquisas sobre a cultura africana e afro-brasileira e promovam rodas de conversa sobre a valorização da identidade negra podem ter um papel significativo na construção de uma educação antirracista. Essas práticas possibilitam que os alunos reconheçam e respeitem as diferenças, questionem as normas excludentes e se engajem no combate ao racismo. O objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre o processo de apropriação da leitura, escrita e letramento das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma educação antirracista mediada por tecnologias digitais. Inicialmente, a pesquisa envolve uma revisão bibliográfica sobre alfabetização e letramento, construção da identidade, racismo e educação antirracista no ambiente escolar. Em seguida, desenvolve uma etapa preliminar de pesquisa junto a professores negros que atuam nos anos iniciais, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), com o intuito de explorar a relação do professor negro com a educação antirracista, abordando suas experiências, anseios e dificuldades. Posteriormente, propõe-se uma sequência didática, que será aplicada e registrada através de um relato de experiência (Mussi, 2021), em conformidade com os preceitos éticos da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012). Em uma etapa final, são analisados os dados do relato de experiência, utilizando a técnica de Análise Descritiva Qualitativa (Soares, 2022), com o objetivo de extrair informações sobre o desenvolvimento do letramento antirracista mediado por tecnologias digitais nos alunos. Espera-se que esta pesquisa possa oferecer aos educadores novos caminhos para desenvolver o letramento das crianças, promovendo uma educação que valorize a diversidade e questione as normas raciais excludentes. Como produto final, foi desenvolvido um e-book pedagógico que oferece uma proposta prática de como a educação antirracista mediada por tecnologias digitais pode facilitar o processo de alfabetização e letramento dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento; educação antirracista; anos iniciais do Ensino Fundamental; tecnologias digitais.

ABSTRACT

We live in a multicultural society marked by profound social inequalities and the exclusion of a large part of the black population, which still faces structural racism and marginalization. In the educational context, this exclusion is reflected in the underrepresentation of positive narratives and images of the black population in teaching materials and pedagogical practices. Therefore, it is urgent to promote anti-racist education from the early years of elementary school, as it is at this time that children begin to shape their identity and worldview. The introduction of pedagogical practices that favor literacy through anti-racist education mediated by digital technologies is, therefore, essential to build a more just and inclusive society. This dissertation is based on the premise that anti-racist education, combined with new digital technologies, can play a fundamental role in promoting inclusion and combating structural racism, contributing to the full development of students capable of recognizing and valuing diversity. In this sense, the central problem of this research arises: to develop the process of appropriation of reading, writing and literacy in classes in the early years of Elementary School, using an anti-racist education supported by digital technologies. It is believed that black children, throughout their schooling process, rarely see themselves reflected positively in pedagogical content, which can make it difficult to transform negative stereotypes. In this scenario, pedagogical practices supported by didactic sequences that include anti-racist children's literature, videos and other digital resources, propose research on African and Afro-Brazilian culture and promote discussion groups on the appreciation of black identity can play a significant role in the construction of an anti-racist education. These practices allow students to recognize and respect differences, question exclusionary norms and engage in the fight against racism. The general objective of this research is to reflect on the process of appropriation of reading, writing, and literacy in elementary school classes based on anti-racist education mediated by digital technologies. Initially, the research involves a bibliographic review on literacy and literacy, identity construction, racism, and anti-racist education in the school environment. Then, it develops a preliminary stage of research with black teachers who work in the early years, in accordance with Resolution No. 510/2016 of the National Health Council (Brazil, 2016), with the aim of exploring the relationship of black teachers with anti-racist education, addressing their experiences, desires, and difficulties. Subsequently, a didactic sequence is proposed, which will be applied and recorded through an experience report (Mussi, 2021), in accordance with the ethical precepts of Resolution No. 466/2012 of the National Health Council (Brazil, 2012). In a final stage, the data from the experience report are analyzed using the Qualitative Descriptive Analysis technique (Soares, 2022), with the aim of extracting information about the development of anti-racist literacy mediated by digital technologies in students. It is hoped that this research can offer educators new ways to develop children's literacy, promoting an education that values diversity and questions exclusionary racial norms. As a final product, a pedagogical e-book was developed that offers a practical proposal on how anti-racist education mediated by digital technologies can facilitate the literacy and literacy process of students in the early years of Elementary School.

Keywords: Literacy and literacy; anti-racist education; early years of Elementary School; digital technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da Análise Descritiva Qualitativa....28
Figura 2 – Conteúdo de História do 1º ano do Ensino Fundamental....36
Figura 3 – Avaliação Língua Portuguesa....37
Figura 4 – Avaliação Matemática....38
Figura 5 – Resultado da pesquisa de lugares com mais incidência de atitudes racistas....47
Figura 6 – Síntese do processo do Alfaletrar....59
Figura 7 – Estrutura das sequências didáticas....80
Figura 8 – Modelo do planejamento semanal....81
Figura 9 – Hora da história, leitura infantil antirracista....83
Figura 10 – Cantando e dançando em Iorubá....85
Figura 11 – Descobrindo outros países no Globo Terrestre....86
Figura 12 – Fixando as vogais....86
Figura 13 – Explorando o novo recurso tecnologia....87
Figura 14 – Mapas territoriais, o Brasil e o Continente Africano....88
Figura 15 – Escrita espontânea, a construção do sistema alfabético....89
Figura 16 – Quem sou eu? Cada um tem um nome e uma história....90
Figura 17 – Preparação e degustação do doce africano, gumbe....92
Figura 18 – Alunos jogando no *WordWall*....93
Figura 19 – Conhecendo Heitor dos Prazeres e suas obras....96
Figura 20 – Releituras da obra "Três sambistas", de Heitor dos Prazeres....97
Figura 21 – Nuvem de palavras com a letra V, no *Mentimeter*....99
Figura 22 – As crianças jogando o jogo da memória no *WordWall*....101
Figura 23 – Roda de Samba....102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da escrita – Março 111
Gráfico 2 – Evolução da escrita – Maio 111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perguntas/respostas relativas aos dados demográficos dos professores da preliminar de pesquisa 69
Quadro 2 – Perguntas/respostas sobre formação acadêmica e educação antirracista 69
Quadro 3 – Perguntas/respostas referentes à representatividade e conteúdos didáticos 70
Quadro 4 – Apropriação da leitura e escrita e recursos tecnológicos 70
Quadro 5 – Achados relevantes promovidos pelas conversas da preliminar de pesquisa..... 71
Quadro 6 – Descrição detalhada da primeira sequência didática desenvolvida para a apropriação da leitura e escrita, e letramento através da educação antirracista mediada pelos recursos tecnológicos digitais 73
Quadro 7 – Descrição detalhada da segunda sequência didática desenvolvida para apropriação da leitura e escrita, e letramento através da educação antirracista mediada pelas tecnologias digitais 74
Quadro 8 – Categorias para a análise de dados a partir dos achados do Relato de Experiência 103

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
1.1 Inquietação e justificativa: o valor desta pesquisa 17
1.2 Problema e hipótese 19
1.3 Objetivo geral e objetivos específicos 20
1.4 Riscos e benefícios 21
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS 23
2.1 Fundamentos da pesquisa bibliográfica 23
2.2 Alicerce da preliminar de pesquisa 24
2.3 Alicerces do campo 26
2.4 Análise de dados 27
2.5 Produto 31
3 OBJETO DE ESTUDO: LETRAMENTO DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 33
3.1 Normativas do Ministério da Educação 34
3.2 O papel do professor negro no contexto de uma educação antirracista 41
4 REFERENCIAL TEÓRICO 46
4.1 O que é a educação antirracista para os anos iniciais do Ensino Fundamental 46
4.2 A Lei 10.639 e práticas pedagógicas antirracistas para o letramento de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental 49
4.3 Tecnologias digitais como aliadas às práticas antirracistas 55
4.4 A alfabetização e o letramento, o alfaletrar 58
4.5 A sequência didática no processo da apropriação da leitura e escrita 64
5 PRELIMINAR DE PESQUISA 68
5.1 Preliminar de pesquisa: dados e análises 69
5.2 Preliminar de pesquisa: achados 71
6 CAMPO - RELATO DE EXPERIÊNCIA 76
6.1 Primeira semana do Relato de Experiência 82
6.2 Segunda semana do Relato de Experiência 93
7 CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DO RELATO DE EXPERIÊNCIA 103
8 VALIDAÇÃO E DESCRIÇÃO REFLEXIVA CRÍTICA DOS ACHADOS DO RELATO DE EXPERIÊNCIA 105
9 PRODUTO CONSOLIDADO 125
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS 127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 129
APÊNDICES 135

Apêndice I – TCLE.....135
Apêndice II – TALE.....139
ANEXOS.....143
Anexo I – Termo de Anuência Institucional.....143
Anexo II – Aprovação da Plataforma Brasil para a realização do campo.....144

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação aborda o processo de alfabetização e letramento através de uma educação antirracista mediada por recursos tecnológicos. O início da alfabetização é um marco tanto para as famílias quanto para os alunos, especialmente na rede pública, sendo esperado como o momento em que se aprende a ler e a escrever. Ao ingressar no primeiro ano, abre-se a oportunidade de decifrar o código escrito, ler palavras e compreender o mundo.

O processo de alfabetização e letramento visa proporcionar à criança a compreensão do ambiente em que vive, estimulando seu desenvolvimento cognitivo e social, para que ela se insira plenamente na sociedade letrada. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alfabetizar consiste em ensinar o codificar e decodificar sons (fonemas) em símbolos escritos (grafemas e letras), desenvolver a consciência fonológica e reconhecer letras e palavras. O indivíduo alfabetizado é aquele que domina a mecânica da leitura e da escrita, compreendendo a relação entre fonemas e grafemas (Brasil, 2017).

Já o letramento, segundo Soares (2018), refere-se ao uso que o indivíduo faz da leitura e escrita em seu contexto social. A autora descreve o letramento como o impacto que esse domínio confere ao indivíduo e à comunidade em que ele se insere, envolvendo interações sociais, cognitivas e linguísticas. Assim, ler e escrever o torna apto a participar de práticas sociais que demandam essas habilidades, modificando seu processo cognitivo e permitindo uma participação mais ativa nas esferas políticas, culturais e linguísticas.

A alfabetização é uma etapa essencial no ensino fundamental, e a necessidade de alfabetizar e letrar simultaneamente exige que a escola valorize a vivência dos alunos, facilitando o aprendizado ao relacionar o conteúdo com a realidade social. Esse "alfabetizar letrando" visa formar indivíduos críticos, capazes de participar ativamente na sociedade, por meio de práticas educativas e metodologias que promovam o desenvolvimento da linguagem escrita em um ambiente onde questões sociais relevantes sejam abordadas, tornando o aprendizado prazeroso e significativo (Sandini; Paz, 2023).

Considerando que a alfabetização e o letramento ocorrem simultaneamente, é fundamental que a escola relacione a aprendizagem com o contexto social, o que, em uma sociedade racista, requer a presença de uma educação antirracista, conforme argumenta Almeida (2020). As instituições moldam os comportamentos e decisões dos indivíduos, reproduzindo valores da estrutura social. Nessa perspectiva, o racismo não é apenas individual, mas institucional, uma vez que grupos privilegiados impõem seus interesses.

Como instituição que reflete demandas sociais, a escola também reproduz o racismo. Almeida (2020, p. 50) afirma que "o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares". Assim, a sociedade naturaliza a violência contra a população negra, que ocupa um lugar marginalizado desde o período colonial.

> O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição (Almeida, 2020, p. 50).

A omissão no combate ao racismo nos torna responsáveis por sua perpetuação; enfrentá-lo é uma responsabilidade ética e política, conforme aponta o autor. A criança está inserida nesse contexto, convivendo em instituições como família, escola e igrejas, em uma sociedade onde o racismo é reforçado pelo imaginário social, perpetuado por mídias, indústrias, sistema educacional e outros meios (Almeida, 2020). A escola, enquanto instituição, reforça concepções negativas quando não apresenta informações ou saberes sistematizados da comunidade negra, incluindo sua história e literatura.

Gomes (2017) destaca a importância do Movimento Negro Brasileiro ao trazer o racismo para a pauta pública, expondo questões raciais, questionando políticas públicas e desigualdades, e buscando ressignificar e politizar a raça por meio de novos paradigmas e da construção afirmativa das identidades étnico-raciais. Esse movimento reconta a história de forma emancipatória. No conceito de raça, Almeida afirma:

> A raça é um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico. Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado (Almeida, 2020, p. 31).

Assim, como afirmam os autores, percebe-se que é possível e necessário ressignificar o conceito de raça atribuído à comunidade negra. Gomes (2017) ressalta a necessidade de uma educação antirracista, onde os saberes sistematizados pelo Movimento Negro Brasileiro estejam presentes nos currículos escolares, rompendo com o racismo estrutural presente na sociedade e reproduzido pela escola. Apropriar-se dos saberes identitários, políticos e estéticos-corpóreos produzidos por pessoas negras é uma forma de emancipação, e esse acesso a saberes emancipatórios é urgente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando ocorre o primeiro contato sistematizado com a leitura e a escrita.

O trabalho com a temática étnico-racial é uma medida afirmativa garantida pela Lei 10.639, que modifica a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo diretrizes e bases para a educação ao incluir a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial (Brasil, 2003). Essa lei busca combater o racismo e implementar medidas de reparação histórica (Silva; Silva; Momo, 2023). A escola, enquanto ambiente de aprendizado, pode resgatar saberes culturais da comunidade negra que foram apagados e deslegitimados.

Acredita-se que esse resgate de saberes é capaz de proporcionar, no ambiente escolar, um contexto democrático que valorize a criança negra, muitas vezes invisibilizada no currículo escolar (Gomes, 2017). Espera-se que, no processo de aquisição da leitura e da escrita, os alunos desenvolvam não apenas as habilidades técnicas, mas também uma formação ética que os permita compreender os impactos do racismo no mundo ao seu redor.

Com o uso das tecnologias digitais, os alunos podem desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma significativa e articulada com questões raciais, integrando a escola ao contexto social e cotidiano. É fundamental que essa educação rompa com os paradigmas impostos pelo racismo estrutural, por meio de atividades prazerosas e significativas, em um ambiente que valorize a diversidade e promova a superação de preconceitos e discriminação étnico-raciais.

Cabe à escola oferecer materiais didáticos que promovam positivamente a imagem de pessoas afrodescendentes, sua cultura, saberes científicos, valores e tradições, utilizando esses materiais de forma contextualizada e lúdica, mediada por tecnologias, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A prática de letramento deve englobar as questões sociais que os alunos vivenciam, considerando que o ambiente escolar envolve diversos processos que contribuem para a formação intelectual e social da criança.

Para Costa (2017), a sociedade atravessa uma revolução técnico-científica-informacional, que não se restringe à decodificação das letras, mas abrange a compreensão integral do mundo, ressaltando a necessidade de interação com novas ferramentas digitais, que se tornaram formas de socialização dentro e fora da escola. O uso das tecnologias digitais como mediação no processo ensino-aprendizagem é essencial, não apenas como um recurso pedagógico, mas para a construção de relações sociais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece como uma das competências da Educação Básica "[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...]" (Brasil, 2017, p. 9).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, os estudantes iniciam o processo de aquisição da leitura e escrita. Para Costa (2017, p. 6), essas habilidades permitem ao indivíduo acessar informações, posicionar-se e compartilhar conhecimentos legitimados pela sociedade, exercendo, assim, sua cidadania plena. A educação mediada pelo uso de tecnologias não é apenas necessária; trata-se de um direito do educando, conforme indicado pela BNCC.

Nesse contexto, a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, integrados à educação antirracista e mediada por tecnologias, buscam fazer com que os educandos leiam não apenas as palavras, mas também o mundo. Pretende-se que construam saberes por meio de práticas reflexivas antirracistas, onde a diversidade, o conhecimento e o desenvolvimento intelectual e social caminhem lado a lado na busca pela reparação das desigualdades.

1.1 Inquietação e justificativa: o valor desta pesquisa

Há três anos, ao surgir o desejo de ingressar no mestrado, comecei a refletir sobre qual tema investigar. Vejo o quanto é importante, para os alunos da rede pública, o processo de alfabetização e letramento.

No início do ano letivo, os alunos chegam com diferentes experiências: alguns têm medo da escrita; outros, curiosos, demonstram vontade de aprender. Há aqueles que já escrevem seus nomes e reconhecem as letras do alfabeto, enquanto para outros o mundo letrado ainda não se apresenta de forma sistemática. É na alfabetização que um mundo de possibilidades se abre, com a apropriação desse processo mágico que, por vezes, gera angústia no aluno, na família e em mim. De um lado, temos a família e o aluno que desejam compreender o processo de aprendizagem da leitura e escrita; de outro, estou eu, a professora, que almeja que todos os alunos terminem o ano lendo palavras com sílabas simples e escrevendo com autonomia. Alfabetizar e letrar são contribuições que posso oferecer aos meus alunos, plantando uma semente contra a evasão ou reprovação ao final do terceiro ano do ciclo, fase em que, por insuficiência de aprendizagem, o aluno pode ser retido.

A alfabetização foi o ponto de partida para minha pesquisa, mas percebi que algo mais se fazia necessário. Ao buscar temas relevantes e alinhados à minha prática pedagógica como professora alfabetizadora da rede pública, encontrei textos, artigos científicos e uma vasta literatura sobre relações étnico-raciais. Com isso, além de me apropriar de um tema, encontrei minha própria identidade como mulher preta. Mergulhei em escritos que discutem o lugar que a mulher preta ocupa na sociedade – as mães, avós e tantas outras mulheres como eu. Encontrei

meu lugar como professora negra na sala de aula e me pergunto como esses saberes estiveram distantes de mim por tanto tempo.

Inspirada pelas histórias de mulheres semelhantes a mim, redescobri minha mãe, minha tia, minha avó e tantas outras mulheres negras com as quais convivi, mas que, até então, não as vias de verdade. Esse reconhecimento enquanto mulher negra, agora mais empoderada, revelou a sociedade racista na qual eu e meus alunos estamos inseridos. Recordo-me de alunas negras para as quais, infelizmente, não contribui de forma significativa e afirmativa. Faltaram debates, literatura e histórias em que elas pudessem se ver positivamente. Limitei-me a reproduzir as histórias que aprendi, aquelas contadas e perpetuadas pelos colonizadores, e não as verdadeiras histórias do povo negro, de resistência, beleza e luta.

Alfabetizar e letrar a partir de uma educação antirracista mediada pelas tecnologias digitais, agora que estou consciente das feridas que o racismo causa e ainda inflige a pessoas negras marginalizadas pela sociedade – grupo ao qual também pertenço –, é o que almejo.

Acredito que uma prática antirracista seja necessária e eficaz. Penso que os alunos podem aprender dialogando criticamente sobre o racismo a partir de suas perspectivas e do olhar inocente da infância. Para isso, é essencial que mergulhem no mundo letrado através de histórias que abordam diversidade, respeito, racismo e questões éticas. A partir de histórias com princesas negras, podemos expandir o imaginário das crianças, que até recentemente não se viam representadas na literatura infantil.

Diante disso, ressignifiquei minha prática por meio de histórias, textos, músicas, vídeos e palavras-chave que ajudam no reconhecimento de novas palavras. Essa aprendizagem busca, simultaneamente, o desenvolvimento crítico e antirracista, explorando a cultura afro-brasileira e africana, estabelecendo conexões entre o passado e o presente, desconstruindo a visão do negro como escravo e apresentando figuras como as rainhas africanas, valorizando a cor da pele de cada aluno e celebrando a beleza do cabelo crespo.

A pesquisa sobre a educação antirracista nos anos iniciais é essencial porque a população negra carece de novos paradigmas que representem sua identidade de forma positiva. É necessário combater o preconceito e a discriminação dirigida a essa população, especialmente aos alunos negros, que crescem em um mundo hostil. Contextualizar o processo de apropriação da leitura e escrita com a temática antirracista, utilizando os recursos tecnológicos aos quais os alunos dessa faixa etária estão habituados, é uma forma de tornar o aprendizado significativo. Assim, os alunos negros podem se ver representados em sala de aula através de materiais não estereotipados, que os elevem e valorizem. Uma alfabetização fundamentada na Educação Antirracista, que busque, ao mesmo tempo, letrar e desenvolver a conscientização e a percepção

do multiculturalismo em que vivemos, valoriza a diferença e a diversidade, assumindo uma postura antirracista desde a infância.

1.2 Problema e hipótese

A hipótese levantada é que, no processo de escolarização, a criança negra não se vê representada nos livros didáticos ou nos materiais de apoio às práticas pedagógicas. Dessa forma, ela acaba por não transformar estereótipos, uma vez que, conforme aponta Munanga, "sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais, carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental" (Munanga, 2005, p. 15).

Nesse sentido, práticas pedagógicas amparadas em sequências didáticas que incluam literatura infantil e vídeos relevantes do YouTube, pesquisas sobre a cultura africana e rodas de conversa voltadas à valorização da população negra (como a valorização do corpo negro, de seus saberes e de sua história) podem desempenhar um papel importante no processo de construção de alunos éticos, capazes de perceber e respeitar as diferenças, além de combater o racismo que estrutura nossa sociedade. Como aponta o Brasil (2004, p. 15), "a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados [...]". Nesse contexto, a escola se torna um ambiente para fomentar o respeito às diferenças e a valorização da identidade negra, por meio da Educação Antirracista.

É na escola que a criança sistematiza a apropriação da leitura e da escrita. A alfabetização e o letramento têm como um dos principais objetivos proporcionar às crianças a compreensão do mundo letrado ao seu redor e estimular seu desenvolvimento. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, "é nos anos iniciais (1º e 2º ano) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica" (Brasil, 2017).

Assim, é por meio da alfabetização que o aluno aprende a codificar e decodificar uma língua. Entretanto, Soares (2017) afirma que, atualmente, a sociedade enfrenta uma nova realidade social, onde saber ler e escrever o código escrito já não é suficiente. É necessário, além do domínio da leitura e da escrita, que o indivíduo saiba atender às exigências da sociedade utilizando ambas. A autora acrescenta que o conceito de alfabetização no Brasil mudou: antes, considerava-se alfabetizada a pessoa que adquiria a tecnologia de ler e escrever; atualmente,

alfabetizado é o indivíduo que utiliza a leitura e a escrita nas práticas sociais, ou seja, um indivíduo letrado.

Diante do exposto, o problema desta pesquisa é desenvolver o processo de apropriação da leitura, escrita e letramento nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma educação antirracista apoiada em tecnologias digitais.

A escola é um espaço de formação do indivíduo para a vida em sociedade, sendo, no entanto, uma instituição racista, uma vez que reflete a própria sociedade racista (Almeida, 2020). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana destacam a importância de combater o racismo nas escolas:

> Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa [...] (Brasil, 2004, p. 14).

Considerando o exposto, observa-se a urgência em desenvolver a alfabetização e o letramento dos alunos por meio da educação antirracista, atendendo-se a mais uma exigência da sociedade moderna com o uso das tecnologias digitais. Cabe ao professor se articular com essa nova realidade informacional e buscar interagir e explorar as novas possibilidades de ensino que o mundo digital oferece, conforme ressalta Costa (2017).

1.3 Objetivo geral e objetivos específicos

Esta pesquisa objetiva apresentar um estudo sobre o processo de apropriação da leitura e escrita, e o letramento das turmas dos anos iniciais a partir de uma Educação Antirracista utilizando como recursos metodológicos as tecnologias digitais.

Acredita-se que para alcançar o objetivo faz-se necessário percorrer pelos objetivos específicos de forma que se compreenda como será o caminho traçado e suas etapas rumo ao objetivo geral do projeto descrito (Silva, 2014). Para tanto, precisa-se (1) identificar as melhores práticas na implementação da Educação Antirracista com o uso da tecnologia; (2) captar de forma ampla, as percepções dos educadores que acreditam ou não numa Educação Antirracista mediada por tecnologia; (3) avaliar o processo de apropriação da leitura e escrita nas crianças por meio da abordagem antirracista mediada pelas tecnologias digitais; (4) extrair informações

significativas sobre processo de apropriação da leitura, escrita e letramento dos alunos das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma Educação Antirracista, empregando tecnologias digitais.

1.4 Riscos e benefícios

A pesquisa esteve pautada na relação de afeto, confiança e diálogo entre o professor pesquisador e os alunos. Reconhecendo que toda pesquisa envolve potenciais riscos, esta seguiu as diretrizes éticas estabelecidas pela Carta Circular nº 166/2008 CONEP/CNS/MS (Brasil, 2008) e pela Resolução CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012) para prevenir e minimizar possíveis riscos.

A sala de aula foi organizada para ser um ambiente acolhedor, de modo que o pesquisador se manteve atento a sinais verbais e não verbais de desconforto, garantindo que a identificação dos participantes e suas ideias não estivessem associadas aos seus nomes, pois todos os dados pessoais foram preservados para assegurar a privacidade e confidencialidade dos envolvidos.

Conforme as orientações éticas da Resolução CNS nº 510 de 07 de abril de 2016, considerou-se que os riscos referiam-se à possibilidade de danos à dimensão pessoal dos participantes, abrangendo questões físicas, psíquicas, morais, intelectuais, sociais e culturais em qualquer etapa da pesquisa ou como consequência dela.

Os riscos físicos indiretos estiveram relacionados ao comparecimento às aulas na instituição, expondo-os ao risco de contaminação por doenças de saúde pública, como a COVID-19. Além disso, o uso de aparelhos tecnológicos como celulares, computadores ou tablets, necessário para o acesso às aulas e aos materiais de estudo por um período prolongado, poderia gerar danos intelectuais e psíquicos aos participantes.

Alunos e professores convidados a participar da pesquisa tiveram total liberdade para aceitar ou recusar o convite. Aqueles que decidiram participar puderam, a qualquer momento, retirar seu consentimento sem penalidades ou necessidade de justificativas. As informações coletadas foram mantidas confidenciais, sem a identificação dos voluntários, que foram designados como A1, A2, A3, e assim por diante. Os dados coletados (como rodas de conversa e protocolos) foram armazenados por um período mínimo de cinco anos, após o qual foram destruídos e incinerados.

Quaisquer potenciais riscos físicos, psicológicos, espirituais, morais, familiares, intelectuais, sociais e culturais foram cuidadosamente minimizados através de ações dentro da

unidade escolar, como conversas individuais e rodas de conversa, presenciais ou por WhatsApp. Acreditou-se que essa abordagem ajudaria a mitigar os riscos associados à pesquisa.

Em relação aos benefícios, esperava-se que o projeto abrisse novos caminhos para o desenvolvimento da leitura, escrita e letramento dos alunos por meio da educação antirracista, utilizando as tecnologias digitais como mediação. Com o estímulo ao desenvolvimento cognitivo e ético dos alunos, através de textos, livros infantis, vídeos e outros materiais que abordassem questões étnico-raciais, o projeto buscou promover uma alfabetização e letramento baseados no desenvolvimento integral do aluno, potencializando e valorizando esse processo essencial para que as crianças pudessem viver e atuar socialmente no mundo letrado em que vivemos.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo está estruturado em cinco partes. Inicialmente, apresenta-se o compromisso desta pesquisa com a fundamentação bibliográfica. Em seguida, reflete-se sobre a fase preliminar do estudo, visando destacar as questões pertinentes que auxiliarão na modelagem do projeto, conforme as diretrizes da Resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde. Posteriormente, discutem-se os fundamentos da metodologia adotada, embasados no relato de experiência. Avançando, o capítulo propõe reflexões sobre a análise dos dados, abrangendo tanto a fase preliminar da pesquisa quanto as observações em campo. Finalmente, são abordadas as diretrizes para o desenvolvimento do produto final desta dissertação: um e-book com sugestões de atividades para professores, que promovem a educação antirracista integrada a tecnologias digitais.

2.1 Fundamentos da pesquisa bibliográfica

Para o desenvolvimento desta dissertação, foi realizada uma pesquisa bibliográfica abrangente, incluindo fontes primárias e secundárias, tais como documentos não sistematizados, livros, artigos acadêmicos e sites com legislação pertinente ao tema. Todas as fontes consultadas estão listadas nas referências ao final deste trabalho.

Para embasar a pesquisa, foi elaborado um levantamento bibliográfico de documentos regulatórios aplicáveis aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Conforme sugerem Lakatos e Marconi (2002), o estudo prévio de fontes documentais é essencial para fundamentar a pesquisa e fortalecer sua base teórica.

Além desses documentos oficiais, esta pesquisa se apoia em quatro autores fundamentais: Magda Soares (2018), Silvio Almeida (2020), Nilma Lino Gomes (2017) e Emília Ferreiro (2017). A escolha por autores brasileiros reflete uma decisão política e acadêmica alinhada ao contexto da pesquisa.

Magda Soares, uma das fundadoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e figura essencial no campo da educação, faleceu em 2023 aos noventa anos. Professora emérita da UFMG e vencedora do Prêmio Jabuti de 2017 pelo livro "Alfabetização: A Questão dos Métodos", Soares consolidou o conceito de letramento, compreendido como o uso social da leitura e escrita. Suas pesquisas, voltadas para a melhoria

da educação pública e a superação das desigualdades, são fundamentais para a concepção deste trabalho.

Silvio Almeida, professor, jurista e atual ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania, é mestre e doutor em Direito e pesquisador da Universidade Duke nos Estados Unidos. Seu livro "Racismo Estrutural" (2020) traz reflexões cruciais para esta dissertação ao explorar o racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira.

Nilma Lino Gomes, pedagoga, mestre em Educação pela UFMG e doutora em Antropologia Social pela USP, tem extensa produção acadêmica sobre organização escolar e formação de professores voltada para a diversidade étnico-racial. Primeira mulher negra a presidir uma universidade federal no Brasil, Gomes contribui com discussões fundamentais sobre relações raciais e identidade, que são centrais para a proposta antirracista desta pesquisa.

Por fim, Emília Ferreiro, psicóloga e linguista argentina com doutorado pela Universidade de Genebra sob orientação de Jean Piaget, ofereceu contribuições significativas para a compreensão do processo de aquisição da linguagem e alfabetização infantil. Suas ideias sobre a psicogênese da linguagem escrita, construtivismo e o papel do "erro" na aprendizagem da escrita influenciaram amplamente as práticas educativas e sustentam parte da abordagem desta dissertação.

Essas contribuições teóricas oferecem uma base para o desenvolvimento do trabalho, articulando perspectivas que dialogam com os objetivos de promover uma educação mais inclusiva, justa e alinhada às demandas sociais contemporâneas.

2.2 Alicerce da preliminar de pesquisa

As etapas preliminares de uma pesquisa remetiam a uma preocupação ética na coleta de dados dos participantes, conforme a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. A preliminar de pesquisa foi compreendida como um momento de análise e reflexão sobre as bases da pesquisa futura, esperando-se que os achados oferecessem subsídios para um olhar mais amplo sobre os caminhos que a pesquisa deveria seguir. Segundo a Resolução nº 510, Artigo 2, Item XII, as etapas preliminares de uma pesquisa “são consideradas as atividades que o pesquisador tem que desenvolver para averiguar as condições e possibilidades de realização da pesquisa” (Brasil, 2016, p. 3). A referida resolução completava que o pesquisador poderia realizar pesquisa documental e contato direto com os participantes; no entanto, os achados não deveriam conter a identificação dos indivíduos nem registros

públicos ou formais (Brasil, 2016). Seguindo as orientações do Conselho Nacional de Saúde, os dados obtidos na preliminar não identificaram os participantes.

Com a preliminar de pesquisa, buscou-se compreender as práticas educativas de professores negros nos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando se a educação antirracista permeava as atividades em sala de aula e se eram utilizadas tecnologias digitais. Além disso, procurou-se investigar o trabalho docente desses professores e o processo de apropriação da leitura e escrita, assim como verificar se a educação antirracista era um caminho viável para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Essa fase preliminar efetivou-se por meio de duas conversas informais com professoras negras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que lecionavam do 1º ao 3º ano em diferentes escolas municipais de Maricá, no Estado do Rio de Janeiro.

As perguntas realizadas às professoras foram: 1) Em qual ano de escolaridade você atua na rede Municipal de Maricá?; 2) Quantos anos de magistério e qual a sua formação?; 3) Qual raça se autodeclara?; 4) Na sua formação acadêmica e profissional você conheceu materiais e/ou informações que pudessem favorecer o trabalho através de uma Educação Antirracista na sua sala de aula?; 5) Você desenvolve ou já desenvolveu alguma sequência didática que envolvesse as questões étnico-raciais na sua turma? Se sim, relacionou com quais conteúdos?; 6) Para você seus alunos negros se veem representados na sala de aula e/ou nos conteúdos didáticos?; 7) Qual é a maior dificuldade dos seus alunos na apropriação da leitura e escrita?; 8) Para você é possível alfabetizar e letrar através de materiais que abordam racismo, diversidade e preconceito? Na sua concepção existe alguma dificuldade para relacionar as questões étnico-raciais ao processo de alfabetização e letramento?; 9) Na sua instituição escolar possuiu recursos tecnológicos disponível para a realização das atividades, quais? Se sim, quais as dificuldades e facilitadores no uso dos recursos citados?; 10) Você utiliza algum recurso tecnológico com seus alunos na sala aula?; 11) O que favorece e/ou dificulta o uso dos recursos tecnológicos durante processo ensino e aprendizagem dos seus alunos?

Destacou-se que a preliminar de pesquisa buscou oferecer uma visão aproximada do problema investigado e representou apenas achados preliminares, demandando posteriormente uma investigação mais aprofundada por meio da pesquisa de campo. Quanto aos dados dos participantes, respeitando as orientações da Resolução nº 510, de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, não foram divulgados, conforme mencionado anteriormente.

2.3 Alicerces do campo

Realizou-se uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Esse tipo de abordagem foi considerado relevante, uma vez que a pesquisadora atuava como professora regente de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Vereador Levy Carlos Ribeiro, no município de Maricá, Estado do Rio de Janeiro, que serviu como objeto de pesquisa para a elaboração desta dissertação.

O método do Relato de Experiência foi escolhido como estruturante para esta dissertação, pois o projeto narrava a participação ativa da pesquisadora e de todos os envolvidos, através de "um relato de experiência vivida" (Ludke; Cruz, 2010, p. 89). Entendendo o Relato de Experiência como a escrita do que se vivenciou, conforme Muzzi, Flores e Almeida (2021), a dissertação também seguiu a metodologia da Observação Participante. Para Lakatos e Marconi, essa técnica :

> Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele [...] Em geral, são apontadas duas formas de observação participante: a. Natural. O observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga; b. Artificial. O observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações (Lakatos; Marconi, 2002, p. 90-91).

Assim, a pesquisa de campo foi realizada por meio de uma observação participante natural, pois a pesquisadora era a professora regente do grupo investigado.

Além disso, a dissertação utilizou algumas outras técnicas. Para a produção de dados, foram desenvolvidas duas sequências didáticas, cada uma com duração de uma semana. As atividades propostas visaram à alfabetização e ao letramento dos alunos, sendo planejadas com base na Educação Antirracista mediada pelo uso de tecnologias digitais e alinhadas aos Conteúdos Básicos da Prefeitura de Maricá para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

As observações do desenvolvimento e aplicação das atividades foram utilizadas como base para a coleta de dados, permitindo que a pesquisadora registrasse informações sobre o que via e, por vezes, ouvia, envolvendo a análise direta e sistemática de eventos, comportamentos e fenômenos em seu ambiente natural (Lakatos; Marconi, 2002).

Durante a aplicação das atividades, as observações foram anotadas diariamente em um diário de bordo. Esse diário foi o documento que continha observações, anotações e reflexões da pesquisadora ao longo do processo de investigação. Nele, foram registrados detalhes importantes relacionados à pesquisa, como experimentos, observações do campo, procedimentos realizados, resultados preliminares, ideias, hipóteses, considerações éticas e

outras atividades. Esse registro constituiu uma parte essencial da pesquisa científica, documentando o processo, os desafios e toda a vivência durante o estudo.

O diário de bordo desempenhou um papel crucial na validação e replicabilidade da pesquisa, além de servir como ferramenta de autorreflexão, permitindo que a pesquisadora acompanhasse todo o projeto e garantisse a análise e relato dos resultados.

Para observar o desenvolvimento da apropriação da leitura e da escrita, bem como o letramento através da Educação Antirracista mediada por tecnologias digitais, a pesquisa focou uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Vereador Levy Carlos Ribeiro, onde a pesquisadora atuava como professora regente.

A escolha da referida turma fundamentou-se no fato de que este é o primeiro contato sistematizado com o objetivo de desenvolver o domínio da leitura e do letramento no Ensino Fundamental. Estimou-se que a turma teria até 25 alunos, sendo essa a amostra do estudo de campo. Considerou-se que essa turma representava uma pequena amostra da população a ser investigada. No entanto, devido à dificuldade de investigar o todo, optou-se por investigar uma pequena fração, conforme apontam Lakatos e Marconi (2002). Dentre todas as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental do município de Maricá, a pesquisa utilizou uma turma como amostra.

A seleção dos participantes da pesquisa ocorreu por meio do critério de amostragem por conveniência, onde a escolha dos participantes foi baseada na acessibilidade e conveniência da pesquisadora. Contudo, é importante ressaltar que a pesquisadora foi transparente quanto aos critérios de seleção e às limitações desse método de amostragem ao relatar os achados.

2.4 Análise de dados

Nas etapas de análise dos dados, utilizamos a técnica de Análise Descritiva Qualitativa, como afirma Santos *et al.* (2023), a análise descritiva traz as características de uma amostra de forma detalhada, assim conclui-se que ela fornece uma visão objetiva dos dados coletados. Desta forma, possibilitará a análise dos dados a partir das vivências da pesquisadora e dos alunos envolvidos no campo.

Segundo Soares (2022), se faz importante compreender que a Análise Descritiva Qualitativa vai além da simples coleta de dados, envolve um processo meticuloso de registro detalhado de todas as informações reunidas durante a pesquisa, onde cada entrevista, observação ou outra forma de coleta de dados é documentada com precisão.

Sendo assim, com esta análise de dados buscou-se destacar as informações e características mais relevantes dos fenômenos estudados. Seguindo os princípios da Análise de Dados Qualitativos, o autor explica que o pesquisador não apenas coleta os dados, mas também os interpreta, na busca da compreensão em profundidade do objeto de estudo.

Além disso, o autor aponta que a análise descritiva qualitativa requer que os dados sejam confrontados com outras fontes de informação pautadas em dados científicos. Afirma que o processo de validação, compreensão e interpretação dos dados se faz necessário para garantir uma análise crítica e reflexiva dos fenômenos em estudo. Destacando a importância da postura objetiva e neutra, do pesquisador, ao realizar os dados de forma a evitar-se influências pessoais ou preconceitos que possam distorcer a interpretação dos resultados, garantindo assim a credibilidade e a validade da pesquisa (Soares, 2022).

Soares (2022) destaca ainda que, ao realizar a análise descritiva qualitativa, o pesquisador está envolvido em um processo complexo e sequencial que envolve várias etapas interligadas, que são elas: 1ª etapa: estudo minucioso; 2ª etapa: codificação e categorização; 3ª etapa: sistematização; 4ª etapa: validação e descrição reflexiva crítica; 5ª etapa: compreensão e interpretação, como mostra a Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Etapas da Análise Descritiva Qualitativa



Fonte: Autoral (2024).

Após os dados qualitativos coletados formalmente, com o estudo minucioso inicia-se o desenvolvimento das cinco etapas da análise descritiva qualitativa, que objetiva compreender os achados da pesquisa. Nesta etapa espera-se que o pesquisador estabeleça estratégias para estudar detalhadamente o material coletado que podem ser cadernos, folhas de anotações, diário de campo, documentos, imagens entre outros. Para Soares (2022), nesta etapa espera-se que pesquisador realize a codificação e categorização dos significados do campo, debruçando com profundidade no material coletado no campo. Desta forma o autor entende que o estudo minucioso consiste na leitura científica dos dados coletados pelo pesquisador. Sendo assim, pretende-se analisá-la a partir de três passos distintos.

Primeiramente a leitura completa onde espera-se que o pesquisador leia atentamente os dados coletados durante a pesquisa, bem como textos e documentos relacionados ao tema em estudo na busca de conhecer o material adquirido. Nesta etapa objetiva identificar e marcar, palavras, frases, que sejam achados relevantes, descobertas ou evidências no material coletado.

Após a identificação dos dados relevantes, o segundo momento será a leitura reflexiva, voltada para a análise crítica dos dados, em que o pesquisador refletirá sobre os achados coletados à luz do material teórico, fará referências e dialogará com os autores de forma crítica, destacando os principais dados do estudo analisando criticamente os resultados.

Finalizando o estudo minucioso será realizada a leitura interpretativa, nela espera-se que o pesquisador interprete as informações implícitas no material coletado, de forma a analisar, decodificar e interpretar os resultados a partir da análise profunda e selecionar as informações mais relevantes, submetendo-as posteriormente a análise fundamentada nos critérios dos argumentos científicos com base na imbricação teórica, explorada durante o desenvolvimento da pesquisa para a validação, a bibliografia pertinente ao trabalho que se desenvolverá.

Segundo Soares (2022), espera-se que os dados coletados passem pela segunda etapa de Análise Descritiva Qualitativa, a codificação e categorização dos dados. Nela destaca a necessidade do pesquisador em decodificar os dados coletados da pesquisa, em um processo de classificação, separando os dados em categorias teóricas, pautando-se no embasamento teórico, ou novas ideias e conceitos que emergiram como resultados na coleta de dados.

Na condução de uma pesquisa científica, a codificação de dados desempenha um papel crucial na análise e interpretação dos resultados. A codificação pode ser entendida como o processo de identificar e registrar partes essenciais do texto ou dos dados coletados por meio de ideias que são representadas por códigos. Esses códigos são unidades de significado que organizam os dados em grupos ordenados, facilitando a análise e a compreensão dos padrões subjacentes. Na categorização é essencial que o pesquisador seja objetivo ao estabelecer as

categorias, garantindo que sejam precisas e representativas das diferentes dimensões do fenômeno estudado. Para isso, a interação das categorias definidas com o problema de pesquisa, os objetivos, hipóteses ou questões norteadoras, bem como o referencial teórico da pesquisa, é fundamental (Soares, 2022).

O autor aponta que, após a codificação e categorização dos dados, a próxima etapa da análise é a sistematização. Nesta fase, o pesquisador se dedica a organizar as informações coletadas, selecionando aquelas consideradas relevantes para sistematizá-las. Durante esse processo, o pesquisador realiza uma revisão minuciosa, alinhando as informações com os objetivos da pesquisa e a fundamentação teórica estabelecida. Essa etapa envolve uma análise reflexiva, na qual o pesquisador examina cuidadosamente as evidências, removendo informações inconsistentes ou irrelevantes.

A sistematização, a terceira etapa da Análise Descritiva Qualitativa, tem como objetivo preparar sistematicamente as evidências para a próxima etapa da análise. Nesse sentido, o pesquisador enfatiza as experiências vividas durante a pesquisa, as circunstâncias, pontos de vista, fatos e informações que estejam diretamente relacionados com o problema e os objetivos da pesquisa. Ao fazer isso, o pesquisador busca garantir que os dados analisados sejam consistentes com o foco da pesquisa e contribuam para alcançar os objetivos propostos.

Essa etapa da análise requer uma abordagem reflexiva e criteriosa por parte do pesquisador, que deve considerar cuidadosamente cada informação selecionada para sistematização. É essencial que as informações sejam organizadas de forma lógica e coerente, seguindo as regras e critérios estabelecidos pelo pesquisador.

A etapa da sistematização é guiada pelo processo de organização, potencialização e aprimoramento dos dados. Na primeira etapa, o foco reside na organização das evidências e descobertas coletadas durante a pesquisa, preparando-as para análise posterior. É neste momento que as informações relevantes são identificadas e separadas para uma análise mais aprofundada.

Na segunda fase, a ênfase recai sobre a potencialização dos conhecimentos, habilidades e competências do pesquisador. Isso é essencial para garantir a qualidade científica da compreensão e interpretação dos resultados. O pesquisador busca aprimorar sua capacidade de análise, utilizando ferramentas teóricas e metodológicas adequadas para explorar os dados de maneira mais eficaz. Na última meta, o objetivo é aprimorar a capacidade do pesquisador em selecionar e reordenar os dados de forma estratégica. Isso permite que ele refine seu olhar analítico, identificando padrões, tendências e relações que podem não ter sido inicialmente percebidos.

Soares (2022), completa pontuando que na penúltima etapa da Análise Descritiva Qualitativa, a validação e descrição reflexiva crítica, o pesquisador conduz um conjunto de ações metodológicas que estão intimamente ligadas ao problema de pesquisa, aos objetivos estabelecidos e à integração dos achados com a fundamentação teórica. Afirma que, é fundamental submeter os resultados obtidos às ideias centrais dos autores discutidos no referencial teórico, estabelecendo assim um diálogo científico que contribui para a validação dos resultados à luz dos fundamentos das pesquisas científicas. Para assegurar a validade dos resultados, o pesquisador deve descrevê-los de maneira detalhada e realizar uma análise reflexiva e crítica. Essa descrição detalhada e reflexiva dos resultados não apenas apresenta os achados, mas também explora os caminhos percorridos durante o processo de produção desses achados. Essa análise inclui uma reflexão sobre os métodos utilizados, as escolhas feitas durante a pesquisa e as possíveis influências que possam ter afetado os resultados.

Portanto, é fundamental que o pesquisador mantenha uma abordagem crítica ao longo de todo o processo, garantindo uma compreensão e interpretação dos resultados que estejam em consonância com os princípios dos métodos científicos. Durante a descrição minuciosa e a reflexão crítica dos resultados, é crucial que o pesquisador busque capturar os significados completos e profundos das experiências dos participantes da pesquisa, especialmente aqueles relacionados à formulação do problema. A adesão rigorosa ao tratamento dos dados contribuirá significativamente para a credibilidade científica da pesquisa.

A quinta e última etapa da Análise Descritiva Qualitativa, permeia todas as outras, sendo assim a compreensão e interpretação na análise descritiva qualitativa Soares (2022), é uma ação que o pesquisador pratica em todo período da pesquisa, visto que a todas as fases da análise busca a compreensão e interpretação dos dados.

2.5 Produto

Esta pesquisa, vinculada ao Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação, resulta na produção de um e-book elaborado para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O e-book oferece uma sequência didática com um conjunto de atividades práticas baseadas na educação antirracista e mediadas pelo uso de tecnologias digitais, com o objetivo de desenvolver a alfabetização e o letramento em sala de aula.

A estrutura do e-book reflete as atividades da primeira sequência didática desenvolvida a partir dos dados de campo e da fundamentação teórica, alinhando-se com o conceito de "alfaletrar" de Magda Soares. O conteúdo traz *links* para vídeos educativos que abordam temas

étnico-raciais, materiais que incentivam a reflexão sobre diversidade e equidade, além de músicas e outras curiosidades que enriquecem o trabalho pedagógico. As atividades propõem o uso de jogos, sites de busca, e outros recursos digitais que favorecem uma interação ativa com os conteúdos, promovendo a apropriação da leitura e escrita.

O produto foi planejado para apoiar educadores na construção de uma prática pedagógica inclusiva e antirracista, utilizando tecnologias digitais como ferramenta de conscientização e promoção da equidade social. Espera-se que o e-book seja um recurso que contribua para uma sociedade mais justa e igualitária, onde o alfabetizar e letrar se conectam com a vida e a cidadania, engajando as novas gerações no combate ao racismo e na valorização da diversidade cultural.

3 OBJETO DE ESTUDO: LETRAMENTO DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A alfabetização e o letramento de crianças no ensino fundamental são processos essenciais e interdependentes que visam o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura e escrita. Esses processos não apenas capacitam as crianças a decodificarem palavras e textos, mas também a utilizar a leitura e a escrita de forma significativa em diferentes contextos sociais, culturais e acadêmicos.

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis[...] (Soares, 2004, p. 14).

Como aponta a autora, a alfabetização refere-se ao processo de aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita. Durante essa fase, as crianças aprendem a reconhecer letras, sílabas, palavras e frases, além de compreender a relação entre sons e grafias. Por outro lado, letramento vai além, envolve a capacidade de usar a leitura e a escrita de maneira funcional e crítica em diferentes situações do cotidiano. O letramento abrange a compreensão e produção de textos variados, a interpretação de informações em contextos diversos e a utilização da leitura e da escrita como ferramentas para o aprendizado contínuo e a participação social.

Entende-se que neste processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico, o processo da alfabetização, deve estar associado ao processo de letramento (Soares, 2004). Desta forma, o presente trabalho busca apresentar um estudo sobre o processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, e o letramento de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, a partir da educação antirracista. Busca-se analisar a construção destes saberes através da reflexão das relações étnico-raciais, e perceber a construção do saber através das ações e práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar. Com a reflexão sobre racismo, e práticas antirracistas, através de literaturas, e atividades que buscaram salientar o protagonismo negro, a valorização da cultura africana, a mudança de estereótipos sobre o corpo negro, valorização do corpo negro e sua história.

Reconhecendo os desafios do fazer pedagógico, na busca da aprendizagem significativa, seguindo as propostas pedagógicas e os conteúdos mínimos estipulados para o primeiro ano do Ensino Fundamental da rede pública do município de Maricá. Buscou-se identificar as melhores

práticas na implementação da educação antirracista com o uso da tecnologia, bem como captar de forma ampla, as percepções dos educadores que acreditam ou não numa educação antirracista mediada por tecnologia. De modo a avaliar o processo de apropriação e escrita nas crianças por meio da abordagem antirracista mediada por tecnologias digitais, extraindo a partir de dois recortes informações significativas sobre o processo de apropriação da leitura, escrita e letramento dos alunos das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entendo que as tecnologias digitais têm um papel crescente no apoio ao processo de alfabetização e letramento. Ferramentas digitais, jogos educativos e recursos multimídia podem complementar as práticas tradicionais de ensino, proporcionando novas maneiras de engajar os alunos e deixar o aprendizado mais lúdico. Proporcionando como aponta Magda Soares (2004), um aprendizado que não se limita apenas à aprendizagem técnica de ler e escrever, mas envolve um conjunto diversificado de experiências e conhecimentos que permitem às crianças usarem a leitura e a escrita de forma significativa e eficaz em diferentes contextos.

3.1 Normativas do Ministério da Educação

Com o objetivo de compreender o atual processo educativo do município de Maricá, se faz necessário, revisitar as circunstâncias sócio-históricas que marcaram a história da cidade. Segundo o historiador, Brum (2016), duas décadas antes do século XVI, Maricá começou a escrever sua história com a chegada dos primeiros colonizadores, impulsionados pela necessidade da Coroa Portuguesa de defender o litoral. Os colonizadores foram beneficiados com a doação de sesmarias, localizadas entre Itaipuaçu e as margens da lagoa, com o intuito de promover o cultivo das terras ainda inexploradas.

Ainda segundo ao autor, o primeiro povoado foi estabelecido na Fazenda de São Bento, em São José do Imbassaí, pelos monges beneditinos em 1635. Nesse local, ergueu-se a primeira capela dedicada à Nossa Senhora do Amparo, atual padroeira da cidade. Devido às doenças transmitidas por mosquitos, os habitantes dessa região, após algum tempo, deslocaram-se para a outra margem da lagoa de Maricá, iniciando a construção de uma nova sede da igreja, localizada no Centro de Maricá, no ano de 1788.

Com a conclusão da nova igreja em 15 de agosto de 1802, foi inaugurada a Matriz de Nossa Senhora do Amparo. Doze anos depois, Dom João VI transformou o povoado em Vila de Santa Maricá, desmembrando-a das cidades do Rio de Janeiro, Cabo Frio e da Vila de Santo Antônio de Sá. Em 1889, a Vila de Santa Maricá foi elevada à condição de cidade e passou a se chamar Maricá.

Brum (2016), destaca que o crescimento da produção agrícola e pesqueira local levou um grupo de fazendeiros e nobres da antiga Vila, em 1889, a criarem e sustentarem a Estrada de Ferro Maricá (EFM), que ligava Maricá a Niterói e Cabo Frio com o objetivo de escoar a produção. Isso possibilitou o crescimento econômico do município. Entretanto, a estação ferroviária foi desativada aos poucos, encerrando suas atividades em 1966, por interesses políticos e econômicos. No entanto, em meados do século XX, com a pavimentação da RJ-106, conhecida como Rodovia Amaral Peixoto, houve um aumento significativo na expansão urbana. Outro ponto que favoreceu o acesso à região foi a inauguração da Ponte Rio-Niterói nos anos 1970, facilitando a travessia do Rio de Janeiro a Maricá.

Maricá continua em constante desenvolvimento, localizando-se na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Possui uma extensão territorial equivalente a 361.572m², uma orla marítima de 42km diante do Oceano Atlântico e uma grande área de lagunas.

Segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021) – sinopse, no ano de 2021, o município possuía 75 escolas oferecendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O município apresenta-se atento às questões da apropriação da leitura e escrita, conforme a Revisão do Plano Municipal de Educação do município de Maricá (PME), na forma da Lei Nº3.074, de 11 de novembro de 2021, o qual estabelece as metas e estratégias para o trabalho nas unidades escolares. O texto a seguir se limitará nas leis e orientações referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase no primeiro ano de escolaridade.

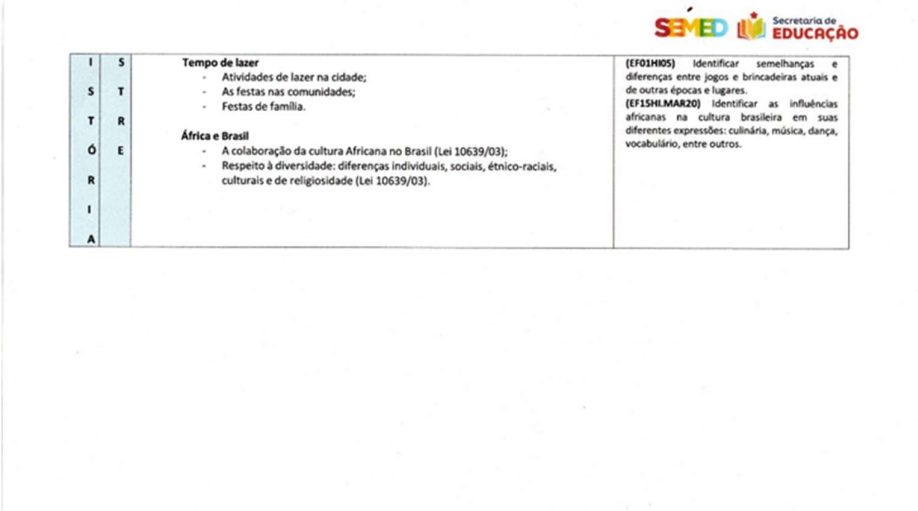
Como uma das metas, o Plano Municipal de Educação (2021) visa garantir o ensino fundamental de nove anos para todos na faixa etária de seis a quatorze anos, sendo proposto que 95% dos alunos concluam essa etapa na idade certa até o fim da vigência do plano em 2025. Como estratégias para alcançar tal meta, vale destacar: a elaboração das Diretrizes Curriculares do município em consonância com a Base Nacional Comum Curricular; estimular o desenvolvimento de atividades pedagógicas utilizando os recursos tecnológicos; garantir gradativamente, nas turmas do primeiro ano ao terceiro ano de escolaridade, a presença de um professor além do professor regente para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos. Destaca-se a meta:

> 2.24: Fomentar e ampliar projetos e/ou atividades que atendam ao que dispõem a Lei nº 10.639 (Lei de Valorização da Cultura Afro-Brasileira) e a Lei nº 11.645, que trata da questão indígena e caiçara, a partir da aprovação deste Plano Nacional de Educação (Maricá, 2021, p. 4).

Entendo "fomentar e ampliar projetos e/ou atividades que atendam à Lei de Valorização da Cultura Afro-Brasileira" como promover e expandir iniciativas que estejam alinhadas com os princípios e objetivos estabelecidos na Lei de Valorização da Cultura Afro-Brasileira, Lei nº 10.639. Essa legislação, promulgada em 9 de janeiro de 2003, tem como objetivo principal incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Esses projetos e atividades devem abordar aspectos da história, cultura, tradições, contribuições e lutas do povo afro-brasileiro, visando promover a valorização e o reconhecimento da sua importância na formação da sociedade brasileira. Isso pode incluir, por exemplo, a realização de aulas temáticas, eventos culturais, debates, produção de materiais didáticos, entre outras iniciativas que contribuam para disseminar o conhecimento e combater o racismo e a discriminação racial.

Portanto, fomentar e ampliar projetos e atividades que atendam à Lei de Valorização da Cultura Afro-Brasileira implica em dedicar esforços para incluir e valorizar a diversidade étnico-cultural brasileira no contexto educacional. No entanto, na análise dos Conteúdos Básicos da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá (2024), o tema se apresenta de forma superficial como mostra a Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Conteúdo de História do 1º ano do Ensino Fundamental



HISTÓRIA	1º ANO	**Tempo de lazer** - Atividades de lazer na cidade; - As festas nas comunidades; - Festas de família. **África e Brasil** - A colaboração da cultura Africana no Brasil (Lei 10639/03); - Respeito à diversidade: diferenças individuais, sociais, étnico-raciais, culturais e de religiosidade (Lei 10639/03).	**(EF01HI05)** Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares. **(EF15HI.MAR20)** Identificar as influências africanas na cultura brasileira em suas diferentes expressões: culinária, música, dança, vocabulário, entre outros.

Fonte: Conteúdos Básicos da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá (2024).

Entende-se que a documentação da Lei nº10.639/03, não garante que as práticas pedagógicas se concretizem de forma eficaz na sala de aula. Partindo do pressuposto de que nos próprios conteúdos mínimos, a formalização da lei é somente citada no quarto bimestre do

conteúdo de História, limitando-se a dois objetos de conhecimento e uma habilidade da Base Nacional Comum Curricular.

Destaca-se como meta número cinco, o Plano Municipal de Educação (2021), que o vigente plano orienta que se alfabetize os alunos, preferencialmente no primeiro ano, consolidando-se até o segundo ano do ensino fundamental. Para isso, busca-se na estratégia 5.1: vincular estratégias desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental de forma articulada com as estratégias pedagógicas da pré-escola, proporcionando também qualificação e valorização dos professores que atuam na alfabetização, além de apoio pedagógico para garantir que todos os alunos se alfabetizem. Na estratégia seguinte, 5.2, como mais uma meta para alcançar a alfabetização dos alunos, o referido plano institui Avaliação Diagnóstica bimestral para os três primeiros anos, como forma de consolidar a alfabetização de todos até o final do segundo ano do Ensino Fundamental, a partir da aprovação do PME, como mostram as Figuras 3 e 4, a seguir:

Figura 3 – Avaliação Língua Portuguesa


ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE MARICÁ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GABINETE

SEMED Secretaria de EDUCAÇÃO

1º SAEM/2024

1° ANO – Ensino Fundamental

NOME:

TURMA:

LÍNGUA PORTUGUESA

QUESTÃO 01

"MARICÁ, A NOSSA HISTÓRIA A GENTE ESCREVE AQUI!"
VOCÊ SABIA QUE A NOSSA HISTÓRIA COMEÇA ANTES DO NOSSO NASCIMENTO?
O INÍCIO DA NOSSA HISTÓRIA É MARCADA PELA ESCOLHA DO NOSSO NOME, QUE É A MANEIRA COMO AS PESSOAS IRÃO NOS CONHECER.

VAMOS LER O TEXTO:

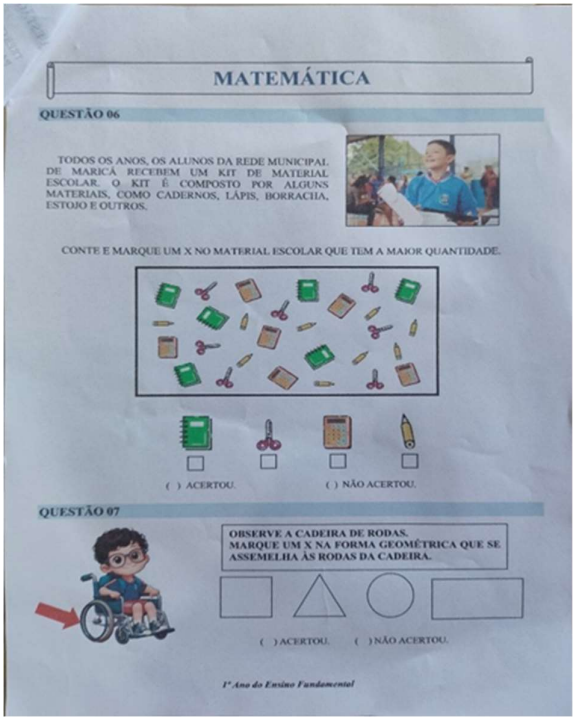
TUDO NO MUNDO TEM UM NOME
(MÁRCIA GUERARDI)

TUDO NO MUNDO TEM UM
NOMEOS ANIMAIS TÊM UM
NOME: SAPO, ELEFANTE, LEÃO
AS FRUTAS TÊM UM
NOME:BANANA, MAÇÃ,
LIMÃO
OS BRINQUEDOS TÊM UM
NOME:BONECA, BOLA, AVIÃO
AS FORMAS TEM UM NOME:
QUADRADO, CÍRCULO E
CORAÇÃO[...]
AS PESSOAS TAMBÉM TÊM UM
NOMECADA NOME É ESPECIAL
TODO MUNDO TEM UM
NOMEME DIGA ENTÃO...
QUAL É O SEU?

1º Ano do Ensino Fundamental

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Maricá.

Figura 4 – Avaliação Matemática



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Maricá.

As avaliações diagnósticas são realizadas bimestralmente, com o objetivo de monitorar e acompanhar o progresso da aprendizagem dos alunos. Elas são cuidadosamente planejadas de acordo com os conteúdos mínimos previstos para o bimestre, assegurando a coerência com o currículo escolar. Durante a aplicação, os alunos são incentivados a resolver as questões de forma autônoma, promovendo a construção de sua independência cognitiva. No entanto, os professores desempenham o papel de mediadores e leitores, oferecendo o suporte necessário para esclarecer as atividades propostas, sem interferir diretamente na execução, garantindo que todos compreendam plenamente as tarefas.

Após a aplicação, a equipe gestora dos anos iniciais do Ensino Fundamental disponibiliza um link, no *Google Drive*, para o registro da avaliação de cada aluno. A partir dos resultados obtidos, é gerada uma planilha que permite acompanhar o desenvolvimento dos alunos nas futuras atividades diagnósticas. Entende-se que esse tipo de avaliação diagnóstica ocorra para atender à meta 5.2, a fim de garantir que, ao final do 2º ano, a alfabetização esteja consolidada.

O município possui ferramentas tecnológicas e acesso à internet, o que possibilita o trabalho com as tecnologias digitais. Como parte da estratégia 5.3, o Plano Municipal de Educação (2021), busca-se estimular o desenvolvimento de tecnologias educacionais, como

jogos e uso de mídias digitais, além de práticas pedagógicas inovadoras, visando facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e melhorar seu desenvolvimento, considerando o uso de recursos tecnológicos como facilitador da aprendizagem.

O Plano Municipal de Educação também demonstra preocupação com as notas do Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e propõe-se o desenvolvimento de meios para aumentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades. Destaca-se que uma das estratégias propostas é a "implementação gradativa do acesso à internet nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação" (Maricá, 2021, p. 6). Outra estratégia é buscar parcerias para adquirir equipamentos e recursos tecnológicos digitais nas escolas públicas municipais de educação básica, garantindo o acesso a bibliotecas virtuais.

Além disso, outro documento que orienta o trabalho pedagógico no município é o Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá (2012), uma normativa que organiza e define o funcionamento das unidades escolares. Esse documento desempenha um papel importante na garantia da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo diretrizes específicas para promover um ambiente educacional eficaz e propício ao desenvolvimento dos alunos.

Entendendo os anos iniciais como uma etapa do ensino fundamental, cabe salientar que este nível do ensino é um pilar fundamental na formação dos cidadãos de uma sociedade, e no município de Maricá, essa etapa educacional é organizada em nove anos, atendendo à população a partir dos seis anos de idade. Nesse contexto, os três primeiros anos do Ensino Fundamental (os anos iniciais) fazem parte ao 1º segmento, e conforme delineado no Artigo 7º, são especificamente voltados para a alfabetização e letramento dos alunos.

> Art. 7º. Os 03 (três) anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:
> I. a alfabetização e o letramento;
> II. o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da língua portuguesa, a literatura, a música e demais artes, a educação física, assim como o aprendizado da matemática, da ciência, da história e da geografia;
> III. a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo e deste para o terceiro ano de escolaridade (Maricá, 2012, p. 5).

Além disso, busca-se o desenvolvimento de diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da língua portuguesa, literatura, música, artes, educação física, matemática, ciências, história e geografia. Essa abordagem visa assegurar não apenas a aquisição de

habilidades básicas, mas também a continuidade do aprendizado, considerando a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode acarretar.

É importante ressaltar que os três primeiros anos do Ensino Fundamental, os anos iniciais, segundo o Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá, formam um bloco pedagógico indivisível, como destacado no Artigo 8º, cujo objetivo é ampliar as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, indispensáveis para o prosseguimento dos estudos. Nesse sentido, a escola não apenas acolhe os estudantes, mas também cuida e educa, garantindo que todos tenham acesso aos conteúdos curriculares e desenvolvam interesses e sensibilidades que os permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade e na sociedade em geral.

O currículo da Educação Básica em Maricá é construído com base em princípios pedagógicos estabelecidos legalmente, conforme especificado no Artigo 74. Ele é orientado pela Lei de Diretrizes e Bases, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e por outras normas vigentes. Além disso, o desenvolvimento do currículo é delineado no Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar, conferindo-lhe características próprias de acordo com o perfil local. Os conteúdos curriculares da Educação Básica em Maricá seguem diretrizes que visam à difusão de valores fundamentais, à orientação para o trabalho e à promoção do desporto educacional, conforme estabelecido no Artigo 77. Essa abordagem visa não apenas à transmissão de conhecimento, mas também à formação integral dos alunos, preparando-os para o exercício da cidadania e para uma participação ativa na sociedade, Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá, 2012.

Um dos aspectos essenciais regulados pelo regimento escolar é o número máximo de alunos por turma, conforme estabelecido no Artigo 105. Para os primeiros anos do Ensino Fundamental, compreendendo o 1º, 2º e 3º anos de escolaridade, fica determinado que o limite máximo de alunos por turma é de 25 (vinte e cinco) alunos.

Além disso, o Regimento Escolar estabelece diretrizes claras para o processo de avaliação, conforme descrito no Artigo 118. A avaliação tem como objetivos principais diagnosticar a situação de aprendizagem dos educandos e verificar os avanços e dificuldades no processo de construção do conhecimento. O processo de avaliação é descrito como contínuo e cumulativo, com resultados registrados trimestralmente ou bimestralmente, conforme especificado no Artigo 119, ressalta-se que nos 1º, 2º ou 3º anos de escolaridade do Ensino Fundamental o registro avaliativo acontece a partir de fichas de acompanhamento. Essa abordagem permite uma avaliação mais abrangente e sistemática do progresso dos alunos, possibilitando intervenções oportunas para garantir seu desenvolvimento.

O documento enfatiza a importância da comunicação entre a escola e os responsáveis pelos alunos, conforme estabelecido no Artigo 121. A Unidade Escolar é responsável por informar os pais ou responsáveis sobre o desempenho dos alunos por meio de registros formais e reuniões periódicas, garantindo uma parceria efetiva entre a escola e a comunidade.

Segundo o Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá, o processo educativo do município se fundamenta em princípios de igualdade, solidariedade e respeito à diversidade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e à sua preparação para uma participação significativa na comunidade e na sociedade em geral.

3.2 O papel do professor negro no contexto de uma educação antirracista

Vivemos em uma sociedade multicultural, segundo Munanga (2012), apesar de todos os brasileiros partilharem uma identidade nacional comum, existem múltiplas camadas de identidade que se sobrepõem e interagem, como classe social, sexo, religião, etnia, gênero, idade e raça. Essas identidades adicionais influenciam e são influenciadas pelo contexto social e pelas interações cotidianas, o autor enfatiza que essa identidade é determinada não por fatores biológicos, mas por elementos sócio-históricos em uma sociedade racista.

Para Munanga, ao discutir-se a identidade negra brasileira, precisa-se analisar a existência de outras identidades além da nacional, entendendo o Brasil como um país multicultural e multirracial, como destaca o autor:

> O ponto de partida do multiculturalismo é a existência, no seio de uma mesma sociedade, mesmo estado, nação, território, geográfico, etc., de mais de uma cultura, uma comunidade (religiosa, linguística, cultural, étnica, etc.). Além dessas comunidades que produzem cultura comunitárias, supõe-se a existência de uma cultura que se sobrepõe às outras...Em outras sociedades, a exemplo do Brasil, as comunidades, embora não reivindiquem a separação e a autonomia política, querem que suas culturas, histórias e visões do mundo sejam reconhecidas publicamente e integradas à história nacional e ao processo educacional nacional (Munanga, 2012, p. 7).

Assim, a posição de Munanga me leva às questões: “Qual é o papel do professor alfabetizador negro, dentro da escola, sendo ela uma instituição que reproduz o racismo?” Como alfabetizar a criança partindo-se do princípio que além de decodificar as palavras ela se aproprie de conhecimentos que a permita refletir sobre as questões étnico-raciais que estão inseridas dentro da escola e da sociedade, onde a comunidade negra, como aponta o autor, reivindica que seus saberes sejam reconhecidos na construção da identidade do povo brasileiro?

Ainda hoje os saberes dos negros são marcados por um sistema de opressão que precisa ser entendido e combatido, visto que, vivemos em uma sociedade multicultural. Se faz necessário o resgate da história e autenticidade da história do negro, dentro da escola, e reencontrar o caminho, como diz Munanga (2012), da verdadeira história do negro que liga a seus ancestrais, história essa deturpada pela ideologia racista.

Retomando a questão sobre qual é o papel do professor negro neste lugar? O livro Tornar-se Negro (Souza, 2021), aponta que o grupo que sofre a opressão, que sente a dor na pele, no âmago, vive o desrespeito, a vulnerabilidade, o preconceito, o racismo, é que precisa ser o primeiro a se levantar e lutar, assumindo um lugar de sujeito ativo na desconstrução dos estereótipos criados sobre os negros, ou seja, o mito criado sobre as pessoas negras. A autora entende o mito como:

> Uma fala, um discurso – verbal ou visual -, uma forma de comunicação sobre qualquer objeto: coisa, comunicação ou pessoa. Mas o mito não é uma fala qualquer. É uma fala que objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em "natureza". Instrumento formal da ideologia, o mito é um efeito social que se pode entender como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas. Enquanto produto econômico-político-ideológico, o mito é um conjunto de representações que expressa e oculta uma ordem de produção de bens de dominação e doutrinação.
> Enquanto produto psíquico, o mito resulta de um certo modo de funcionamento do psiquismo em que predominam o processo primário, o princípio de prazer e a ordem do imaginário (Souza, 2021, p. 54).

Romper com o racismo, também é possibilitar que a criança negra, em plena formação psíquica e intelectual, tenha representatividade positiva para sua formação, é romper com o mito. De forma possibilitar a ruptura do discurso hegemônico que coloca o negro, a criança negra aqui em questão em um lugar subalterno, em um lugar onde um grupo determina os padrões a serem seguidos, que as crianças negras não se encaixam, porém se deseja encaixar-se, pela influência do grupo que define os padrões a serem seguidos, " assim é que, para se afirmar ou para se negar, o negro toma o branco como marco referencial" (Souza, 2021, p. 56), ser somente negro lhe é negado, historicamente negado. Todavia, destaca-se como aponta Ribeiro (2019) que mesmo as pessoas brancas, necessitam pensar o lugar privilegiado que ocupa na sociedade, que acompanha sua cor, de forma e lembrar que o racismo não é um debate individual, mas estrutural, marcado pela violência, que cabe a todos nós combater. Souza (2021) destaca como certos estereótipos negativos, como o irracional, o feio, o ruim, o sujo, o exótico, são utilizados para criar e perpetuar uma visão simplista e estigmatizada das pessoas negras.

Esses estereótipos negativos, que incluem características como irracionalidade, feiura, maldade, sujeira, sensibilidade excessiva, superpotência e exotismo, são as figuras que

compõem o "mito negro". Este mito é uma construção social e cultural que distorce a realidade das pessoas negras. Cada um desses estereótipos se manifesta por meio de "falas características", maneiras de falar e pensar que carregam mensagens ideológicas reforçando preconceitos e mantendo uma visão limitada e negativa das pessoas negras.

Sugere que esses estereótipos tentam apresentar as pessoas negras de maneira unidimensional e fixa, sem reconhecer a complexidade e a diversidade dentro das comunidades negras. Ao "rejeitar a contradição, a política e a história em suas múltiplas determinações", Souza, 2021. Esses estereótipos ignoram as realidades complexas e dinâmicas das pessoas negras. Eles desconsideram as histórias individuais, as experiências políticas e sociais, e as contribuições das pessoas negras para a sociedade. Em vez disso, os estereótipos simplificam e distorcem essas realidades para manter uma narrativa que sustenta a discriminação e a desigualdade (Souza, 2021).

A partir disso, podemos refletir sobre o que Munanga (2012), nomeia de "Identidade Coletiva", diz o autor:

> É uma categoria de definição de um grupo. Esta definição pode ser feita pelo próprio grupo através de alguns atributos selecionados no eu complexo cultural (língua, religião, artes, sistemas, político, economia, visão do mundo), de sua história, de seus traços psicológicos letivos, etc. Trata-se aqui da identidade como categoria de autodefinição ou autoatribuição, que sem dúvida carrega uma carga de subjetividade e de preconceitos em relação aos outros (Munanga, 2012, p. 9).

Com as ideias discutidas pelos autores, Souza (2021) e Munanga (2012), entende-se que o mito negro, coloca a pessoa negra em um lugar fixado por estereótipos, uma identidade marcada pela inferiorização em que o outro (o branco) é o ponto de referência e um lugar, talvez o de vir a ser ideologicamente. Entretanto, a partir das reflexões de Munanga, esta identidade negada, não foi atribuída pelos próprios negros. A identidade coletiva, a qual atualmente, o Movimento Negro questiona, foi construída a partir do olhar do outro: "A identidade coletiva, em vez de ser uma autodefinição ou autoatribuição, pode ser uma identidade atribuída por outro grupo através de outros sinais diacríticos" (Munanga, 2012, p. 10).

Descontruir a identidade atribuída aos negros, e construir uma identidade coletiva negra, a partir do lugar do negro, se faz necessário a partir do resgate da sua história e autenticidade, desmitificando a identidade atribuída e ainda presente, desde a historiografia colonial, atualmente no imaginário da sociedade racista em qual vivemos, visto que "não é realista esperar que um grupo racial domine toda a produção de saber e seja a única referência estética" (Ribeiro, 2019, p. 27). Uma história a partir de novas abordagem e posturas epistemológicas,

do lugar do negro, e do lugar também do professor negro. Busca-se alfabetizar e letrar através destas perspectivas, de saberes do outro, do negro, refletindo sobre a construção da identidade negra e possibilitando a desconstrução do mito.

Sendo assim, cabe a mim, professora negra, e tantos outros professores negros que direta ou indiretamente atuam nas salas de aulas, o papel de primeiramente é resistir, depois lutar!

> A chegada ao magistério, para a mulher negra, pode ser considerada o rompimento com um processo de exclusão que lhe é imposto historicamente, culminando com várias rupturas. Uma primeira é vencer o desafio de continuar os estudos para além do Ensino Médio, além do rompimento com a trajetória de suas mães e familiares de atuar em uma profissão que lhe permita outros espaços de trabalho que não o de uma casa, como a sua ou a de uma outra família, como doméstica. Por último, representa a perspectiva de uma conquista econômica advinda do processo de ascensão da população negra (Da Silva; Ferrari, 2021, p. 127).

Se tornar professora, é um ato de resistência, mas ainda vemos nas escolas o negro ocupar lugares de servidão, desempenhando funções na cozinha, na limpeza, como auxiliares e cuidadores. O racismo se coloca de forma silenciosa, uma discriminação sofisticada coloca o negro em um lugar com pouco prestígio em relação aos olhares dos alunos, a falta de pessoas negras nos espaços de poder nas instituições escolares possibilita para que alunos brancos e negros aprendam a naturalizar lugares de atuação, impossibilitando que os alunos negros se vejam ocupando outros espaços de lideranças no ambiente escolar (Da Silva; Ferrari, 2021).

Em seu livro, Pequeno Manual Antirracista a autora Djamila Ribeiro, relembra que ao circular em lugares de poder, como mulher negra, foi confundida, como copeira, faxineira, em hotéis de luxo, como prostituta, não desqualificando as profissões, mas questionando o lugar estereotipado em que se coloca o negro, reduzindo-o a padrões, não levando em consideração sua totalidade e complexidade. Sendo assim, a presença de professoras negras no ambiente escolar incentiva os estudantes negros a se identificarem e a enxergarem a escola como um espaço e posições de poder em que eles também pertençam.

Neste processo, De Jesus (2018), compreende que na sala de aula o professor desempenha um papel importante, pois é o responsável na vinculação dos conhecimentos, sendo o agente desencadeador e interlocutor das mudanças refletidas no currículo escolar. Destaca-se que o cumprimento da obrigatoriedade da Lei 10.639/03, seja para todos e todas as professoras, mas a autora destaca que muitos professores se revelam despreparados, para atuar efetivamente a partir da educação antirracista em sala. Sendo assim, aponta que comumente, a implementação da lei é assumida pelos professores negros, pois de certa forma os professores brancos, dizem não se sentirem preparados e apresentam dificuldade em lidar com as questões étnico-raciais

de preconceito e racismo que ocorrem na sala de aula. Se alguns professores ainda se sentem despreparados, que modelo de negros os nos alunos negros tem tido contato no ambiente escolar?

> É preciso que haja um modelo a partir do qual o indivíduo possa se construir - um modelo ideal, perfeito ou quase. Um modelo que recupere o narcisismo original perdido, ainda que seja através de uma mediação: a idealização dos pais/substitutos e ideais coletivos (Souza, 2021, p. 64).

É preciso os alunos negros se vejam, dentro e fora da escola, nas mais diversas áreas de atuação. Se faz necessário que dentro da escola, se vejam nos conteúdos programáticos, nos livros escolares, é preciso ressignificar modelos.

Munanga (2005), destaca que sabemos que o racismo apresenta muitas faces, contudo, a mudança de mentalidade dos professores é uma das primeiras mudanças necessárias, pois a partir dela que os educadores poderão contribuir para o processo de democracia no Brasil, que se tornar inalcançável, ainda, enquanto as individualidades históricas e culturais dos povos que formaram sociedade brasileira estiverem sendo destruídas e silenciadas. “A educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque” afirma Munanga (2005). No combate ao racismo, em uma sociedade plural, étnica e culturalmente moldada pelo olhar do colonizador, para reconstruí-la devemos respeitar e matrizes étnico-raciais que compõe o povo brasileiro composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços.

Por isso, continua o autor mesmo que a família e a escola sejam agentes ativos na luta contra o racismo, é necessário entender que nenhum dos grupos possuem soluções prontas para os males causados pelo racismo à sociedade em que vivemos. Todavia, pontua que a primeira atitude importante neste processo é a aceitação que nossa sociedade é racista. Partindo desta constatação, abre-se o caminho para se repensar e criar estratégias educativas e pedagógicas para se combater o racismo na escola, e neste contexto alfabetizar e letrar os alunos.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo encontra-se dividido em cinco tópicos e propõe discussão a respeito das questões sobre a educação antirracista e as leis que a ampara, a apropriação da leitura e escrita mediada, as tecnologias digitais e a sequência didática. Ele aborda a educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando a importância de incorporar práticas pedagógicas que promovam a igualdade racial desde cedo. A educação antirracista visa não apenas combater o racismo nas escolas, mas também valorizar as identidades negras e proporcionar uma formação que reflita a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

Ao explorar a aplicação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, o capítulo discute como essa legislação pode ser implementada de maneira eficaz nas práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e consciente. Além disso, o capítulo examina como as tecnologias digitais podem ser aliadas importante na promoção da educação antirracista.

Por fim, o capítulo apresenta a alfabetização e o letramento como processos centrais na formação dos alunos, abordando a importância de utilizar textos, como eixo para a apropriação da leitura e escrita, como também promover a educação antirracista. A partir da leitura de textos de literatura antirracista, o capítulo propõe uma sequência didática que facilita o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, enquanto ao mesmo tempo promove a conscientização sobre a diversidade cultural e histórica. A sequência didática é apresentada como uma ferramenta para o progresso dos alunos no processo de alfabetização e letramento, garantindo que a educação oferecida seja não apenas eficaz em termos de desenvolvimento cognitivo, mas também significativa, transformadora e politizada.

4.1 O que é a educação antirracista para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Embora seja amplamente reconhecido que o Brasil é marcado pela desigualdade racial, o reflexo desse racismo estrutural se manifesta de forma significativa nas escolas.

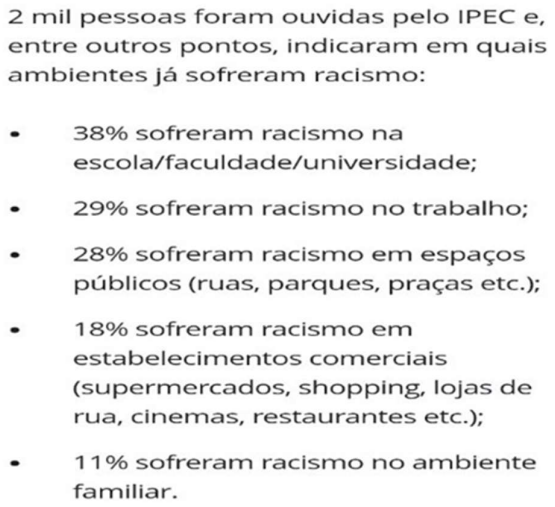
A problematização de temas como racismo, racismo escolar e discriminação é fundamental para todos os envolvidos em um ambiente educativo, pois a escola reflete a sociedade ao seu redor. Um exemplo recente ilustra a persistência do racismo escolar: o caso da filha de uma atriz conhecida que foi vítima de um ato racista em uma escola de classe média. Conforme relatado pelo jornal O Estadão, a criança teve o caderno furtado, com folhas arrancadas, e devolvido ao ‘achados e perdidos’ da escola com uma ofensa racial escrita em

uma das páginas. A mãe, Samara, expressou sua profunda indignação, evidenciando a dor e o impacto emocional desse episódio: "Ainda estou digerindo tudo e talvez nunca consiga, cada vez que olho o caderno dela ou vejo ela debruçada sobre a mesa refazendo cada página dói na alma. Choro. É um choro muito doído. Mas agora estou chorando de indignação também" (Estadão, 2024). Este caso demonstra que, apesar da percepção de que o ambiente escolar deveria ser um espaço livre de preconceito, ele ainda reflete as mesmas dinâmicas de uma sociedade que perpetua a crença em uma falsa democracia racial.

A situação vivida pela filha da atriz, que ocorreu em abril de 2024, é um retrato claro da presença contínua do racismo nas escolas. Embora o caso tenha ganhado notoriedade por envolver uma figura pública, ele exemplifica a realidade enfrentada por muitos estudantes negros, que muitas vezes não têm a oportunidade de expressar suas experiências ou denunciar esses atos. Isso reforça a urgência de uma educação que combata o racismo e todas as formas de discriminação, dando voz às pessoas que foram silenciadas por séculos no Brasil.

O dicionário Michaelis (2024) define antirracismo como "opinião, movimento ou manifestação que se opõe ao racismo". A partir deste caso, é pertinente questionar se a escola ainda perpetua práticas racistas e como a educação antirracista está sendo implementada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com uma pesquisa do Instituto de Referência Negra Peregum e da Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC,2023), citada em uma reportagem do G1, o ambiente escolar é apontado como o local onde mais se enfrentam casos de violência racial. A matéria desvela os ambientes apontados onde mais sofreram racismo como mostra a Figura 5, a seguir:

Figura 5 – Resultado da pesquisa de lugares com mais incidência de atitudes racistas



Fonte: O Globo (2023).

Segundo a pesquisa, a cada 10 pessoas que relataram sofrer racismo, 38% indicaram que a violência ocorreu na escola. Esse dado expõe a urgência de repensar os currículos e as práticas pedagógicas, que muitas vezes ignoram ou minimizam os saberes produzidos pelos movimentos sociais negros, tornando-os ausentes ou pouco significativos no contexto escolar.

A ausência desses saberes deslegitima a população negra e perpetua uma história única, contada sob o olhar do colonizador, conforme destaca Gomes (2017): "No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, ausências" (Gomes, 2017, p. 43). Essa ausência nos currículos escolares contribui para a manutenção de uma identidade coletiva eurocêntrica, conforme apontado por Munanga (2012), que afirma que a identidade é construída a partir do olhar do outro, neste caso, o europeu.

A escola, como instituição dedicada à educação das novas gerações, tem um papel crucial na desconstrução de padrões discriminatórios e na promoção da igualdade. Caprara e Machado (2024) defendem que o diálogo com a educação antirracista na escola é fundamental para problematizar as estruturas sociais que colocam a população negra em uma posição subalterna. Eles ressaltam que uma educação antirracista reconhece o lugar do negro na sociedade e a problemática racial que o desqualifica, sendo a conscientização um facilitador para a reflexão sobre o racismo e suas implicações no ambiente escolar.

Para os educadores, a educação antirracista requer o reconhecimento de que o processo educacional abrange diversas dimensões, como ética, identidade, diversidade, cultura e relações raciais. Gomes (2005) enfatiza a importância de os educadores compreenderem o racismo brasileiro e identificarem práticas racistas dentro da escola, o que é essencial para a construção de novas ações educativas. Ela também aponta a necessidade da participação dos educadores nos debates sobre as questões raciais, para que essa discussão também faça parte do ambiente escolar, e não apenas dos movimentos negros.

Um princípio fundamental na prática da educação antirracista, segundo Gomes (2017), é a apropriação, por parte dos professores, dos saberes sistematizados pelo Movimento Negro, integrando esses conhecimentos ao currículo escolar e reconhecendo o Movimento Negro como um agente político importante na luta contra o racismo. A educação antirracista no ensino fundamental também desempenha um papel crucial na valorização da identidade das pessoas negras. Munanga (2012) entende a identidade como um processo dinâmico, construído social e culturalmente, e que contribui para a formação do ser.

A escola tem o potencial de promover a valorização estética e epistemológica da população negra, desafiando os padrões estéticos predominantes que muitas vezes excluem e segregam. Gomes (2017) observa que a construção cultural de beleza pode, em um contexto de dominação, servir não apenas como marca distintiva, mas também discriminatória, excluindo aqueles que não se enquadram nos padrões estéticos hegemônicos.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004) defendem que uma educação antirracista deve ir além do fortalecimento da identidade negra. O foco deve ser uma "educação das relações étnico-raciais", envolvendo crianças e adolescentes de todos os grupos étnico-raciais na luta por uma sociedade sem racismo. Isso implica proporcionar a todos os estudantes a oportunidade de aprender sobre as contribuições e a história dos africanos e afro-brasileiros, promovendo a transformação e o engajamento coletivo.

Para os alunos negros, essa educação fortalece seus vínculos de identidade e pertencimento à comunidade negra, essencial para sua autoestima e reconhecimento de suas raízes culturais. Para estudantes de outros grupos étnico-raciais, ela oferece a oportunidade de reconhecer e valorizar as influências e contribuições da história e cultura africana e afro-brasileira, ajudando a combater preconceitos e estereótipos, promovendo uma visão mais inclusiva e justa da história e da cultura.

As Diretrizes Curriculares Nacionais reafirmam que a educação antirracista deve ser abrangente, engajando todos os estudantes na luta por uma sociedade mais igualitária e livre de racismo, proporcionando um ambiente educacional que valorize e respeite a diversidade étnico-cultural do Brasil.

4.2 A Lei 10.639 e práticas pedagógicas antirracistas para o letramento de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A escola é um espaço onde convivem pessoas de diferentes raças, etnias, gêneros e identidades. No entanto, por muito tempo, a diversidade étnico-racial foi negligenciada nas instituições de ensino, com a cultura eurocêntrica sendo transmitida como uma cultura hierarquicamente superior. Nesse contexto, a educação para as relações étnico-raciais emerge como um elemento crucial no processo de resgate e valorização da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Essa educação é fundamental para reverter a negligência histórica e construir um ambiente escolar mais inclusivo e representativo. A inclusão dessa perspectiva no currículo das

escolas de educação básica em todo o país é um passo decisivo para reconhecer e valorizar as contribuições afro-brasileiras e africanas na formação do Brasil (Alkmim; De Souza; Lopes, 2022).

Ainda segundo os autores, ao promover uma educação que respeite e inclua a diversidade cultural e histórica, a escola pode se tornar um espaço de maior equidade e respeito, refletindo melhor a diversidade da sociedade brasileira. Dessa forma, a valorização das diferentes culturas e histórias contribui para uma formação mais completa e enriquecedora para todos os estudantes.

Através do Movimento Negro na luta de ações afirmativas na busca da superação do racismo, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é alterada, pela Lei 10.639/2003 com a inserção do Artigo 26ª na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estabelece como obrigatório para todos os níveis do ensino de Ensino Fundamental, da Educação Básica, Conteúdos sobre a História e Cultura Africana e Afrobrasileira nos Currículos.

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003, p. 1).

O ensino da cultura africana e afro-brasileira busca o resgate e reconhecimento da contribuição do povo na construção da nação bem como visa combater a discriminação racial, tendo a escola um papel de destaque neste contexto contra o racismo:

> A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004, p. 7).

Com a Lei 10.639/2003, a inclusão dos saberes busca a emancipação do negro através da ressignificação e resgate da história, e responde a uma política de ação afirmativa do Estado, reivindicada há décadas pelos movimentos sociais negros. Nesse sentido, essa lei é vista como um marco histórico devido à sua importância e abrangência nas políticas étnico-raciais para a educação no Brasil, sendo um instrumento fundamental para a construção social, política e

educacional, “não como mais uma disciplina e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico, como aponta a (Gomes, 2012).

Compreende-se que para regulamentação da Lei 10.639/2003, destaca-se o Parecer CNE/CP 003/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aprovado em 10 de março de 2004, que “visa atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamenta, indica e recomenda diretrizes a alteração trazida à Lei 9394/1996” (Brasil, 2004, p. 1), e a Resolução nº 1 que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2004, p. 1). Vale ainda destacar que o parecer propõe práticas que buscam a reparação, o reconhecimento e a valorização da história, cultura e identidade da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas. O Parecer Nº 03/2004 entende que:

> Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art.205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, igual direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdade e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (Brasil, 2004, p. 7).

A partir desta reflexão, entende-se que cabe ao Estado regulamentar e garantir uma educação antirracista, possibilitando por meio dela o desenvolvimento de todos, independente da sua raça, como um ser social pleno desenvolvendo socialmente, emocionalmente e no âmbito profissional. Salientando que com a não obrigatoriedade da lei, dificilmente a sociedade mudaria em relação ao racismo estrutural no qual estamos imersos.

A publicação da Lei 10639/2003, como já mencionado apresenta um passo importante na luta pela superação do racismo e da discriminação racial, contudo entendendo a pluralidade e afim de resgatar a cultura indígena brasileira, a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, altera o texto legal, incluindo a cultura indígena como conteúdo obrigatório nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica.

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir

> desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

O ensino das culturas africana e indígena nas escolas é uma necessidade fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. No Brasil, um país marcado pela diversidade étnica e cultural, é essencial que essas culturas sejam reconhecidas e valorizadas no ambiente educacional. Este reconhecimento é não apenas uma questão de justiça social, mas também uma ferramenta poderosa para promover o respeito às diferenças e combater o preconceito. Todavia, cabe salientar que o que se sugere não é passar de uma educação com foco etnocêntrico europeu, para um africano ou indígena, mas possibilitar que o currículo escolar atenda a diversidade cultural, ao multiculturalismo no qual estamos inseridos. Ao proporcionar ao estudante o contato com as várias culturas, que constituem a sociedade brasileira, entende-se que:

> Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art.26ª acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos táticos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (Brasil, 2004, p. 8).

A inclusão dessas culturas no currículo escolar permite que os estudantes tenham acesso a informações justas, ajudando a desfazer preconceitos enraizados e a promover uma visão mais abrangente e verdadeira da diversidade cultural do Brasil.

Cumprir a legislação é um aspecto importante dessa discussão. No Brasil, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Estas leis são fundamentais para garantir que a educação seja mais inclusiva e representativa das diversas identidades culturais que compõem a nação.

Todavia, a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras, exige um currículo onde se tenha espaço para além dos conteúdos de história, com demandas de mudanças de representação e práticas, exigindo reflexões sobre lugares de poder, um currículo que indague a relação entre direitos e privilégios na cultura política e educacional,

sendo assim, descolonizar os currículos se apresenta como um desafio para a educação escolar na busca de uma educação antirracista (Gomes, 2012; Alkmim; De Souza; Lopes, 2022).

Destaca-se que possivelmente exista vários caminhos para o trabalho efetivo do cumprimento da lei 10.634/1996, todavia a descolonização dos currículos, se firmará como alicerce, na construção da uma educação antirracista a qual se refere esta pesquisa. Qual o lugar das questões raciais nos currículos? Segundo Gomes (2012), compreender que a cultura negra é marginalizada, tratada de forma inferiorizada, desconectada com a vida social, é um avanço epistemológico, entendido e falado. E essa tomada de consciência apresenta uma ruptura no campo educacional.

Ainda existe na instituição escolar um conflito de valores, ideologias, símbolos, vivências e preconceitos. A discriminação racial atua como um elemento de exclusão dentro das instituições educacionais, e o silêncio é um dos métodos pedagógicos que manifesta essa discriminação. Esse silêncio não deve ser interpretado como ignorância ou falta de visibilidade sobre o tema. É essencial entender essa ausência de diálogo dentro do contexto do racismo, para se combatê-lo.

Neste sentido, Gomes (2012) ressalta, que a transformação promovida pela Lei 10.639/03 cria oportunidades para o desenvolvimento de uma educação antirracista que implica uma ruptura tanto epistemológica quanto curricular. Essa mudança legitima e traz à tona as discussões sobre questões afro-brasileiras e africanas. No entanto, não se trata de qualquer discussão, mas de um discurso que se fundamenta no diálogo intercultural. E este diálogo não é qualquer um; ele é projetado para ser emancipatório dentro do ambiente escolar, reconhecendo e valorizando a presença de um "outro" como sujeito ativo e concreto, tanto com quem se dialoga quanto sobre quem se dialoga. Para a autora:

> [...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes, 2012, p. 107).

A descolonização do currículo envolve necessariamente conflitos, confrontos e negociações que levam à criação de algo novo. Este processo faz parte de um movimento mais amplo de descolonização, que abrange tanto o poder quanto o conhecimento. Nesse contexto, superar a perspectiva eurocêntrica de conhecimento e visão de mundo representa um desafio significativo para escolas, educadores, o currículo e a formação de professores.

Deste modo, a autora aponta que a descolonização do currículo demanda uma transformação que não é simples nem direta. Exige diálogo e ajustes contínuos para integrar e respeitar diversas tradições e formas de saber que foram historicamente marginalizadas ou ignoradas. Para os educadores e o sistema educacional, isso significa repensar como o conhecimento é estruturado e transmitido. Isso implica reconhecer e valorizar as contribuições de outras culturas e modos de pensar, criando assim um currículo que reflita a diversidade.

Seguindo este viés, buscam-se práticas pedagógicas antirracistas para o letramento das crianças nos anos iniciais. Quais práticas espera-se desenvolver a fim de que as crianças, se alfebetizem e se letrem e ao mesmo tempo, potencialize-as na construção de uma identidade antirracista? Quais práticas possibilitam que no universo das infâncias o tema racismo seja discutido, a partir de um olhar doce, porém reflexivo? Como descortinar as palavras, decifrar o código, agora cheio de significado político, sem reforçar o racismo? Como trabalhar práticas antirracistas, sem evidenciar de forma negativa as crianças negras dentro da sala de aula? Estas questões pretendo responder com esta pesquisa mais adiante ao abordar a sequência didática.

Para desvendar o mundo letrado, as histórias, não mais de contos de fadas, são contadas na sala de aula. A cada página espera-se que todos os alunos se vejam representados, por isso, se faz necessário descolonizar os conteúdos, através história infantis contadas e recontadas que diante das vivências e urgências da sociedade sobre as questões étnico-raciais.

Se faz necessário alfabetizar e refletir sobre as demandas sociais, com olhares cheios de infâncias, para um fortalecimento da identidade, da estética da criança negra, se dissociando da ideia de negação e apagamento da cultura no currículo das escolas. “A escola, como parte da vida, não pode estar alheia à necessidade do letramento racial, em concomitância ao processo de alfabetização” (Batista; Ribeiro; Cavalcante, 2024, p. 104). Entendo que os livros de história possibilitam além da apropriação da leitura e escrita, um campo fértil para a prática antirracista na sala de aula como aponta os autores:

> Começamos compreendendo que as crianças já apresentavam uma leitura de mundo acerca das questões étnico-raciais. A partir de palavras geradoras que nos conectam à nossa ancestralidade, fui percebendo o quanto os adultos têm a aprender com a visão delas sobre as estruturas racistas que cerceiam as infâncias e as formas de enfrentamento que constroem, seja pela linguagem falada, seja pela expressão de sua corporeidade. Ao apresentarem, nas rodas de conversa, seu entendimento sobre as formas pelas quais identificam a cor da pele como fator definidor das relações sociais nas infâncias, mostraram como a imagem positiva ou negativa de si, a partir de atribuições e estereótipos, pode causar fissuras ou perpetuar os aspectos que estruturam e consolidam o racismo na sociedade contemporânea (Batista; Ribeiro; Cavalcante, 2024, p. 106).

Para os autores, a literatura com foco étnico-racial proporciona um encontro com as palavras, permitindo a exploração de diversas vozes, tempos e lugares que a obra literária acolhe. Ela abre caminhos para outros mundos, onde diferentes formas de existência não apenas são reconhecidas, mas também celebradas. Ainda destacam os autores que a literatura serve como um instrumento poderoso para expandir a perspectiva através da arte e da estética, promovendo o desenvolvimento da autoestima, o senso de pertencimento e o fortalecimento e a reconstrução da identidade negra.

Para eles, as pessoas negras existem além do processo de colonização e vivem as consequências do racismo. Por isso, é necessário potencializar as experiências dos povos negros e afrodiaspóricos a partir de outras perspectivas, emergindo com novas narrativas sobre sua história. A representatividade amplia as possibilidades de se reconhecer, se valorizar, se perceber, nos livros de histórias infantis, no uso das tecnologias digitais, as crianças através da ludicidade podem dentro do universo infantil debater e refletir sobre as questões sociais que estão inseridas, de forma totalizada, dialogando sobre os lugares, os corpos, o tempo, os viveres e escola, no processo vivo e encantador que é o despertar das palavras.

4.3 Tecnologias digitais como aliadas às práticas antirracistas

As tecnologias digitais desempenham um papel significativo na promoção da educação antirracista nas escolas, oferecendo uma variedade de recursos e ferramentas que enriquecem o processo educacional. "A tecnologia da informação e a comunicação têm impactado profundamente as interações sociais e a disseminação de informações" (Ribeiro *et al*., 2023, p. 1293). Dessa forma, as tecnologias digitais possibilitam o acesso a uma ampla gama de materiais educacionais, como livros, artigos, vídeos e plataformas interativas que abordam questões de raça e racismo.

> Com as tecnologias atuais a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a prender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem pró-ativos, a saberem tomar iniciativas, a saber inter-agir (Moran, 2013, p. 1).

Isso permite que alunos e professores acessem diversas perspectivas culturais e históricas, contribuindo para a construção de uma compreensão mais ampla e inclusiva do mundo. As tecnologias digitais também tornam o aprendizado mais interativo e envolvente, com o uso de ferramentas como simulações, jogos educacionais e realidade aumentada, que

incentivam os alunos a se engajarem com o conteúdo, promovendo um aprendizado mais profundo e significativo. Como apontam Ribeiro *et al*. (2023):

> Existem várias tecnologias e inovações que podem ser utilizadas para promover o antirracismo na sociedade. Aplicativos e jogos educacionais: Existem diversos aplicativos e jogos educacionais que podem ser utilizados para ensinar sobre os efeitos do racismo e promover a empatia e a tolerância racial. Essas ferramentas podem ser especialmente úteis para educar crianças e jovens, fornecendo informações de maneira interativa e envolvente (Ribeiro *et al*., 2023, p. 1295).

O uso das tecnologias facilita aprendizagens significativas, contextualizadas e politizadas quanto às questões sociais. Segundo Moran (2013), a inserção desse tipo de aprendizagem utilizando tecnologias digitais desafia a escola a sair do ensino tradicional, centrado no professor, para um modelo em que o aluno é um participante ativo do processo, seja em atividades presenciais ou a distância. "Dentro da era digital, não é mais possível conceber o ensino como um processo unilateral, no qual apenas o docente é considerado o detentor de saberes" (Almeida; Azevedo; Oliveira, 2020, p. 7). As tecnologias digitais permitem que o aluno também aprenda fora da sala de aula.

Nesse contexto, as atividades em tempo real fazem parte do processo educativo de forma interessante, utilizando jogos, desafios e vídeos online. Para Moran (2013), a tecnologia possibilita a superação das barreiras de espaço e tempo, já que alunos e professores podem se comunicar e construir conhecimento juntos, mesmo que não estejam no mesmo lugar ou horário. Ele também destaca que o uso da tecnologia torna o processo de ensino-aprendizagem mais flexível, pois os estudantes não precisam mais restringir seu aprendizado apenas ao material apresentado pelo professor em sala.

Contudo, o autor aponta que se exige do professor maior planejamento e pesquisa de atividades diferenciadas que proporcionem experiências, pesquisas, desafios, jogos, atividades colaborativas e estímulo às múltiplas linguagens.

> O conteúdo educacional - bem elaborado, atualizado e atraente – pode ser muito útil para que professores possam selecionar materiais textuais, audiovisuais – impressos e/ou digitais – que sirvam para momentos diferentes do processo educativo: para motivar, para ilustrar, para contar histórias, para orientar atividades, organizar roteiros de aprendizagem, para avaliação formativa (Moran, 2013, p. 2).

Para os alunos dos anos iniciais, é fundamental que essas situações sejam práticas, para que eles as reconheçam como relevantes. Assim, com o uso da tecnologia, o aluno pode participar ativamente de seu próprio aprendizado. Com o auxílio da internet e outras ferramentas tecnológicas, ele pode se tornar pesquisador e criador de jogos, blogs, vídeos e

diversos outros projetos. O aprendizado exige que os alunos se envolvam, pesquisem, busquem ativamente e produzam novas sínteses a partir das descobertas feitas (Moran, 2013; Almeida; Azevedo; Oliveira, 2020).

Outro desafio a ser superado quanto ao uso das tecnologias digitais nas escolas, segundo Ribeiro *et al*. (2023), é assegurar que todos tenham acesso igualitário às tecnologias, considerando as desigualdades no acesso à internet e a dispositivos tecnológicos. É essencial que o governo, a sociedade civil e as empresas trabalhem em conjunto para diminuir essa lacuna digital e permitir que todos possam utilizar as tecnologias para combater o racismo.

Sabe-se que atualmente muitas instituições, principalmente as públicas, não possuem recursos tecnológicos disponíveis para uso pedagógico com os alunos, visto que ainda há uma carência de infraestrutura tecnológica adequada nas escolas, bem como de alfabetização e letramento digital para o uso eficaz dos recursos tecnológicos. Além disso, falta criticidade para lidar com a enorme quantidade de informações disponíveis (Almeida; Azevedo; Oliveira, 2020).

São muitos os desafios apresentados. O uso das tecnologias digitais em todas as escolas, especialmente nas públicas, ainda demanda políticas públicas para sua plena implementação. Neste cenário, onde os alunos estão inseridos desde muito pequenos, a escola pode usar as tecnologias digitais como mais uma ferramenta nas práticas antirracistas, com o acesso à internet e aos mais variados materiais que chegam às salas de aula.

Por meio de vídeos, as relações étnico-raciais podem ser discutidas de forma prazerosa; os jogos podem apresentar representatividade; as visitas online podem possibilitar passeios e encontros com personalidades importantes na construção de uma sociedade antirracista. Entretanto, é essencial adotar uma abordagem crítica, pois as ferramentas tecnológicas não devem ser usadas apenas como uma inovação superficial para preservar as relações tradicionais de ensino. Professores e estudantes não devem permitir que as tecnologias sejam utilizadas como ferramentas de reprodução e alienação. O uso dessas tecnologias deve ser orientado pela reflexão e pelo protagonismo dos alunos como aponta os autores (Almeida; Azevedo; Oliveira, 2020).

O racismo, como já apontado ao longo do texto, é um problema que permeia o ambiente escolar. Este tema demanda urgência e se faz necessário na construção de uma sociedade onde todos possam exercer os mesmos direitos. Sendo assim, o uso das tecnologias pode desempenhar um papel importante na educação antirracista. Todavia, vale destacar que lutar contra o racismo é uma tarefa coletiva e contínua, integrada aos esforços públicos, educacionais e sociais. As tecnologias digitais são aliadas essenciais na educação antirracista, oferecendo

acesso a recursos diversificados, promovendo o engajamento e a colaboração, e capacitando alunos e educadores a abordarem questões raciais de maneira inclusiva.

4.4 A alfabetização e o letramento, o alfaletrar

Segundo Soares (2023), a alfabetização e o letramento são processos de aprendizagem distintos. A alfabetização refere-se ao domínio do sistema de representação, ou seja, a escrita alfabética e as normas ortográficas. Nesse processo, o aluno desenvolve as técnicas necessárias para ler e escrever, como habilidades motoras ao usar o lápis, a compreensão da direção da escrita (de cima para baixo e da esquerda para a direita), o manuseio do caderno e a postura adequada para a execução das atividades. Por outro lado, o letramento envolve o uso da escrita no contexto das práticas sociais, capacitando o aluno a utilizar a escrita para se comunicar, informar-se, produzir diferentes tipos de textos e interpretar o mundo ao seu redor.

Apesar de alfabetização e letramento serem processos distintos, Soares (2023) destaca que eles ocorrem de forma simultânea. A aprendizagem do sistema de escrita não precede, nem é pré-requisito para o letramento. Durante a alfabetização, o aluno se apropria das técnicas da escrita ao se envolver em atividades de letramento, por meio do contato com textos significativos que promovem o uso social da leitura e escrita. Dessa forma, os dois processos são indissociáveis e interligados, permitindo que o aluno não apenas leia as palavras, mas também compreenda e produza textos. Como ressalta Soares:

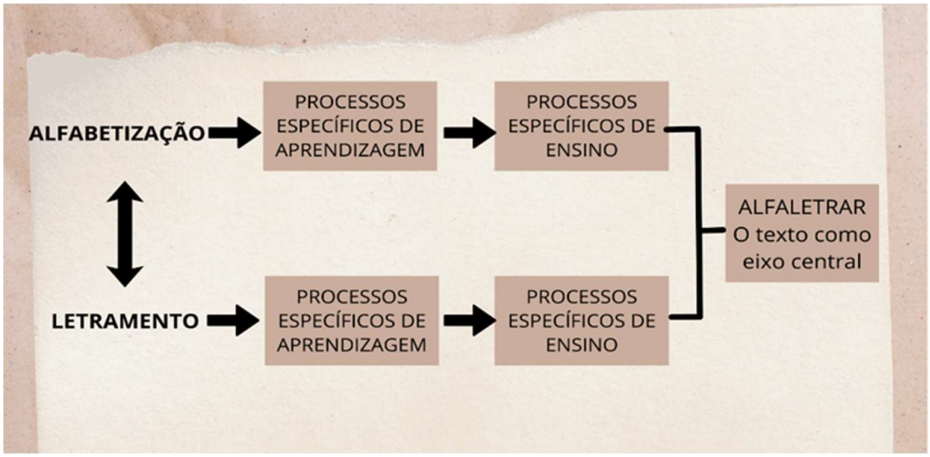
> Letrar desenvolvendo habilidades de leitura, interpretação e produção de textos; Alfabetizar situando no texto a aprendizagem do sistema alfabético de que os alunos precisam apropriar-se para que se tornem capazes, eles também, de ler e escrever textos (Soares, 2023, p. 33).

O texto desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização e letramento, pois serve como a principal ferramenta através da qual as habilidades de leitura e escrita são desenvolvidas, praticadas e aplicadas. Alfabetização e letramento vão além da simples habilidade de decodificar palavras ou escrever letras; envolvem a compreensão, interpretação e produção de textos em diferentes contextos sociais e culturais. O uso de textos variados expõe os alunos a diferentes gêneros, estruturas e vocabulários, essenciais para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

A leitura de textos em contextos reais ajuda o aluno a construir sentido e a desenvolver uma compreensão crítica. Soares (2023) salienta que a função de comunicação da língua se concretiza através do texto, possibilitando a interação das pessoas no contexto social em que

vivem. Essa função sociointerativa se materializa por meio dos textos que usamos ao falar, escrever, ouvir ou ler, e deve ser o eixo central do processo de apropriação da leitura e escrita. A partir do texto, compreende-se que alfabetização e letramento são processos distintos, que demandam conhecimentos, habilidades e competências específicas, bem como processos de aprendizagem e procedimentos de ensino diferentes. No entanto, esses processos são interdependentes e se complementam, como ilustrado na Figura 6, a seguir:

Figura 6 – Síntese do processo do Alfaletrar



Fonte: Soares (2023).

Conforme mostra a Figura 6, para alfabetizar e letrar de forma simultânea, é importante entender que ambos os processos necessitam de abordagens distintas, porém indissociáveis. O Alfaletrar busca permitir que a criança se aproprie do sistema de escrita alfabética, no qual o aluno aprende a partir do texto. Segundo Soares (2023, p. 43), "a palavra oral é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades; aprende que cada uma dessas pequenas unidades sonoras da palavra é representada por formas visuais específicas – as letras".

O aluno aprende que tudo o que é falado pode ser representado por meio da escrita utilizando as letras, construindo o sistema de escrita ao entender que a representação dos sons da língua é feita pelas letras. Ele compreende que cada letra tem um som que pode ser representado e pronunciado oralmente. Nesse sentido, escrever é transformar a língua oral em palavras e vice-versa. Sobre esse processo, ainda segundo Vygotsky (2007) e Soares (2023), a criança começa a construí-lo fora da escola, em seus espaços socioculturais e familiares, mas é na escola, por meio da aprendizagem sistemática, que ela se apropria do sistema de escrita alfabética:

> [...] é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escola que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letra – apropria-se, então, do princípio alfabético (Soares, 2023, p. 51).

A compreensão da escrita alfabética pelas crianças ocorre por meio da interação entre o desenvolvimento cognitivo e linguístico e o aprendizado estruturado na escola. À medida que a criança amadurece cognitivamente, ela desenvolve a capacidade de entender a escrita como um sistema simbólico. Cognitivamente, a criança passa por várias etapas que lhe permitem reconhecer que a linguagem falada pode ser representada graficamente. No início, as crianças podem ver as letras apenas como símbolos sem significado. No entanto, à medida que se desenvolvem linguisticamente, elas começam a perceber as correspondências entre os sons que ouvem (fonemas) e os símbolos gráficos que veem (letras), percebendo que podem "desenhar" a fala. "O desenvolvimento da linguagem escrita das crianças se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho das palavras" (Vygotsky, 2007, p. 153). O autor complementa que o segredo no ensino da linguagem escrita é possibilitar essa transição natural.

Nessa perspectiva, a organização do ensino deve fazer com que a leitura e a escrita sejam essenciais para os alunos, tornando-as uma prática com propósito e parte de uma tarefa significativa de produção. O ensino da escrita deve ser conduzido de forma que os alunos a percebam como um aspecto natural de seu desenvolvimento, em vez de um exercício imposto externamente. Nesse processo, é fundamental que o professor ensine a linguagem da escrita em seu contexto completo, e não apenas o ato de formar letras (Vygotsky, 2007).

Ainda segundo o autor, as crianças aprendem a partir de interações sociais que precisam ser significativas para elas, destacando que, ao chegar ao ambiente escolar, o aluno traz consigo conhecimentos prévios adquiridos fora desse ambiente. Vygotsky (2007), afirma que as experiências de aprendizagem não se restringem à escola, mas é nela que se sistematizam. O autor descreve que, ao ingressar na escola, além de compartilhar conhecimentos sistematizados, esse aprendizado educacional sistematizado pela escola possibilita o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, através da zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

A zona de desenvolvimento proximal descreve a distância entre o que uma criança consegue realizar sozinha e o que ela pode alcançar com a ajuda de outra pessoa. Ela enfatiza a importância da interação social e do apoio na aprendizagem, destacando que o desenvolvimento cognitivo não é apenas um processo individual, mas profundamente enraizado em contextos

sociais e culturais. Vygotsky (2007) acreditava que o aprendizado antecede o desenvolvimento e que as interações sociais desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem.

No processo de apropriação da leitura e escrita, a identificação do processo de desenvolvimento dos alunos permite o planejamento de atividades que promovem novas aprendizagens. Quando se trata do aprendizado da escrita alfabética, a escola deve identificar o nível de desenvolvimento que a criança já atingiu e, a partir desse ponto, guiá-la para que ela possa progredir em direção ao próximo nível que está ao seu alcance (Soares, 2023).

A fim de determinar o nível de desenvolvimento, compreendendo o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, Vygotsky (2007) apresenta dois níveis de desenvolvimento que ajudam a entender como o aprendizado ocorre em uma criança. No nível de desenvolvimento real, a criança consegue realizar tarefas de forma independente, sem assistência. É a zona onde o conhecimento e as habilidades já foram internalizados e automatizados. As atividades neste nível são aquelas que a criança já domina e pode executar sem dificuldade, definindo as funções que já amadureceram. No segundo nível, o nível de desenvolvimento potencial, a criança pode realizar tarefas com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente. Nele, a criança está em um estágio de aprendizado onde o apoio externo é necessário para completar tarefas ou compreender conceitos que ainda não domina completamente. Essa assistência pode incluir dicas, instruções, demonstrações ou qualquer forma de suporte que ajude a criança a progredir em sua compreensão ou habilidade.

Entre o nível de desenvolvimento real e o potencial está a zona de desenvolvimento proximal, caracterizada pelo espaço onde o aprendizado mais eficaz ocorre, pois é onde a criança está pronta para adquirir novas habilidades e conhecimentos com o suporte adequado. Dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal, o aluno é desafiado a expandir seu entendimento, e o papel do educador é fornecer o suporte necessário para facilitar essa transição de um nível de competência para outro.

Refletir sobre a zona de desenvolvimento proximal exige pensar que a criança, antes mesmo de entrar na escola, já possui conhecimentos sobre o sistema de escrita. Relembrando Freire (2003, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Mas como a criança concebe a escrita? Segundo Soares (2023), no início do processo de aquisição da escrita, a criança representa os significantes por meio de desenhos. No estágio inicial da construção do sistema alfabético, ela vai progressivamente percebendo que o desenho não é a escrita, mas um código de sons. Soares (2023) ainda complementa que, por meio de interações socioculturais, a criança vai construindo a base de compreensão do que é o sistema de escrita.

Assim, as atividades de letramento, tanto na escola quanto em casa, desempenham um papel fundamental na progressão da criança, ajudando-a a transitar da fase de desenhos para a compreensão e uso das letras como representações de sons. Esses contextos socioculturais, como práticas familiares, leituras conjuntas e o contato com textos, permitem à criança internalizar o significado e a função da escrita na comunicação, fortalecendo a ponte entre a oralidade e a alfabetização formal, compreendendo que a escrita representa os sons da fala, os sons do significante.

Essa progressiva evolução é analisada através das escritas espontâneas. Nessa forma de escrita, os alunos escrevem livremente, sem a orientação direta do professor, permitindo que a criança escreva do seu próprio jeito. Esse processo passa por fases distintas, denominadas por Emília Ferreiro como fases da evolução da escrita. Cada fase é fundamental para o desenvolvimento do aluno, e, nesse contexto, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, apontado por Vygotsky (2007), é essencial. Por meio desse processo, o professor pode estimular o aluno a avançar para o próximo estágio. Na prática educativa, é crucial que os professores identifiquem em que nível de escrita cada aluno se encontra. Com base nisso, eles podem estruturar atividades e oferecer o apoio necessário para que o aluno avance dentro da zona de desenvolvimento proximal, promovendo assim a aprendizagem e a progressão para a próxima etapa, possibilitando que, gradualmente, o aluno conquiste a escrita alfabética.

Segundo Emília Ferreiro (1999), até a chegada à escrita alfabética, a criança passa por diferentes níveis de aprendizagem, que refletem a maneira como ela compreende e usa o sistema de escrita. Esses níveis são: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. No nível pré-silábico, a criança ainda não compreende que a escrita é uma representação dos sons da fala. Ela pode usar desenhos, rabiscos ou letras sem relação com os sons das palavras para tentar escrever. Por exemplo, ao tentar escrever a palavra "cachorro", pode produzir uma sequência de letras aleatórias ou símbolos que, para ela, têm algum significado, mas que não refletem a fonologia da palavra.

No segundo nível, o silábico, a criança começa a perceber que a escrita está relacionada aos sons, mas acredita que cada letra corresponde a uma sílaba inteira. Isso significa que, para cada sílaba de uma palavra, a criança usa uma letra, ainda que essa correspondência não seja correta. Por exemplo, ao tentar escrever "TOMATE", a criança pode escrever "OAE" para a palavra inteira, porque reconhece duas sílabas, mas ainda não entende que são necessárias mais letras para representar todos os sons. Gradualmente, a criança percebe que as letras são unidades sonoras, e a intervenção do professor neste processo é crucial, mediando para que avance para o próximo nível.

No nível silábico-alfabético, a criança mistura a concepção silábica com uma compreensão inicial do princípio alfabético. Ela começa a usar mais letras para representar as sílabas e a incorporar algumas correspondências corretas entre sons e letras. Por exemplo, ao escrever "TOMATE", a criança pode escrever algo como "TMALE", mostrando que reconhece mais sons a serem representados, mas ainda não domina completamente o sistema alfabético.

No último nível, o alfabético, a criança já compreende que cada som (fonema) da fala é representado por uma ou mais letras (grafemas), escrevendo de maneira convencional e utilizando as letras corretas para cada som na palavra, como em "TOMATE". Nesse estágio, a criança está mais próxima de dominar a ortografia convencional, embora ainda possa cometer trocas de fonemas semelhantes.

Ao longo desse percurso, é possível perceber que a criança desenvolve gradativamente a consciência fonológica, que, segundo Soares (2023, p. 77), “é a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas”. A autora divide a tomada de consciência fonológica em três níveis. O primeiro é denominado consciência lexical, o nível mais básico da consciência fonológica. Nele, a criança começa a entender que as frases são compostas por palavras distintas. Ela desenvolve a habilidade de identificar palavras dentro de uma sentença falada, percebendo-as como unidades separadas. Essa etapa é crucial porque ajuda a criança a compreender que o texto escrito também é formado por palavras que têm significado próprio.

Seguindo uma construção gradativa, o segundo nível é a tomada de consciência silábica. Nesse nível, a criança percebe que as palavras podem ser divididas em partes menores chamadas sílabas. Ela começa a identificar e segmentar essas sílabas, sendo capaz de contar o número de sílabas em uma palavra e de manipulá-las, como criar novas palavras ao juntar ou separar sílabas. A consciência silábica é especialmente importante em línguas como o português, onde a sílaba é uma unidade fonológica significativa para a leitura e escrita.

Por último, a criança desenvolve a capacidade de identificar e manipular os fonemas, que são os menores sons da fala. Esse nível é chamado de consciência fonêmica. Nesse estágio, a criança aprende a segmentar palavras em fonemas individuais e a entender que diferentes combinações de fonemas formam diferentes palavras. Essa habilidade é crucial para a alfabetização, pois permite à criança associar os sons da fala com as letras e suas combinações, facilitando a leitura e a escrita de maneira mais precisa e eficiente.

Esses níveis propostos por Magda Soares (2023) mostram como a criança passa de uma compreensão mais ampla dos sons da linguagem para uma habilidade mais detalhada e

específica, essencial para o desenvolvimento da leitura e escrita. Cada nível constrói as bases para o seguinte, proporcionando um caminho natural e estruturado para a alfabetização que permite a criança a adentre no mundo letrado mundo este regulado pelas relações sociais.

Neste processo de alfabetização e letramento através da educação antirracista, é fundamental reconhecer que a criança está inserida em uma sociedade marcada pelo racismo. Alfabetizar e letrar, portanto, não significa apenas ensinar a decodificação de palavras, mas também possibilitar que a criança compreenda criticamente o mundo ao seu redor, em um ato de resistência. O uso de textos de literatura antirracista nesse processo busca promover a apropriação do código escrito, especialmente para as crianças negras, garantindo seu protagonismo nas narrativas trabalhadas. Dessa forma, o processo de leitura e escrita adquire um propósito real, ao permitir que essas crianças se vejam representadas nos textos, ao mesmo tempo que promove a descolonização do currículo por meio da valorização de saberes silenciados pela cultura eurocêntrica. Como destaca o Parecer CNE/CP 003/2004, "a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador" (Brasil, 2004). Essa afirmação evidencia a relevância da educação antirracista como base essencial para o desenvolvimento da alfabetização e letramento dos alunos, potencializada pelo uso das tecnologias digitais.

4.5 A sequência didática no processo da apropriação da leitura e escrita

O uso de Sequências Didáticas (SDs) no ensino da leitura e escrita tem se destacado como uma abordagem eficaz no contexto educacional, permitindo que os alunos se apropriem desses conhecimentos de forma estruturada e significativa. As SDs são organizadas para oferecer um conjunto de atividades interligadas, que promovem o desenvolvimento gradual das habilidades necessárias para a leitura e escrita.

> Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos e sobre gêneros públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 97).

As sequências didáticas, portanto, servem para proporcionar aos alunos o acesso a práticas de linguagem novas ou de difícil domínio. Ao adotar essa metodologia, o educador pode articular intencionalmente as práticas pedagógicas com os objetivos de aprendizagem,

criando um ambiente propício para que os estudantes avancem em sua compreensão e uso da linguagem escrita. A Sequência Didática (SD) foi introduzida no Brasil na década de 1990, sendo mencionada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Atualmente, a SD é utilizada como um recurso pedagógico com um roteiro bem definido, que permite ao professor implementar as atividades de maneira organizada e conectada (Morhy; Terán; Negrão, 2019).

A importância das SDs reside na sua capacidade de adaptar o ensino às necessidades específicas dos alunos, considerando os diferentes níveis de conhecimentos e estilos de aprendizagem presentes em uma sala de aula. Elas apresentam um forte potencial pedagógico, sendo uma maneira eficaz de mediar o conhecimento. Destacam-se:

> [...] como uma ferramenta importante para o professor, especialmente quando o objetivo é proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem contextualizadas e relevantes, promovendo a expansão dos saberes e possibilitando a aquisição de conhecimentos que vão além do espaço da sala de aula (Morhy; Terán; Negrão, 2019, p. 533).

Corroborando essa ideia, Zabala (1998) afirma que a SD se refere a um plano de atividades pedagógicas elaborado pelo professor, organizado de forma a desenvolver as habilidades e competências dos alunos. Esse método adota uma perspectiva processual, em que as atividades realizadas servem como um retorno para o docente. A interação entre professor e aluno é fundamental nesse processo, pois indica se as atividades estão alinhadas com as necessidades dos estudantes. A ausência dessa relação pode prejudicar o aprendizado e o alcance dos objetivos estabelecidos. Segundo o autor, a SD pode ser aplicada em diversas disciplinas do currículo de maneira interdisciplinar, abrangendo todos os anos escolares. Ele também enfatiza a importância de considerar atividades que promovam a interação entre os alunos e entre estes e o professor.

As etapas ou atividades que compõem uma SD podem ser realizadas individualmente ou em grupo e devem incluir a organização, a duração, os materiais necessários e o local de execução, permitindo ao professor autonomia no planejamento de cada atividade proposta. De acordo com Zabala (1998), as sequências didáticas integram e associam diferentes atividades em uma única proposta didática. Ele define a SD como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e interligadas, visando alcançar determinados objetivos educacionais, com início e fim claramente compreendidos por professores e alunos.

Além disso, as Sequências Didáticas oferecem uma oportunidade valiosa para integrar conteúdos curriculares com práticas de ensino inovadoras. Ao trabalhar com textos de diferentes gêneros e formatos, os alunos têm a chance de ampliar seu repertório linguístico e

desenvolver habilidades críticas e reflexivas em relação à leitura e escrita. “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 97). Dessa forma, o uso de SDs não apenas facilita a aquisição dessas habilidades básicas, mas também contribui para a formação de leitores e escritores.

Assim, ao incorporar SDs no ensino da leitura e escrita, a escola promove um ensino mais dinâmico e centrado no aluno, que considera suas experiências e conhecimentos prévios como parte integrante do processo educativo. Isso resulta em um aprendizado mais significativo e duradouro, preparando os alunos para os desafios comunicativos, servindo, portanto, “para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 97).

Segundo Paullucci, Móu e Siqueira (2022), as Sequências Didáticas (SDs) podem ser vistas como um conjunto de atividades interligadas que facilitam o processo de ensino e aprendizagem. O uso das SDs requer uma intencionalidade pedagógica, com as atividades sendo cuidadosamente planejadas para alcançar os objetivos que o professor deseja que os alunos atinjam ao longo do desenvolvimento dessas sequências. Libâneo (1994) destaca que:

> O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político (Libâneo, 1994, p. 222).

O planejamento é um componente importante na elaboração de uma sequência didática eficaz, desempenhando um papel crucial no sucesso do processo de ensino e aprendizagem. O planejamento serve como um guia estratégico, garantindo que as atividades e os conteúdos abordados em sala de aula estejam alinhados com os objetivos educacionais pretendidos. Ele permite que os professores considerem as características específicas de sua turma, como os diferentes níveis de conhecimento, estilos de aprendizagem, interesses individuais, questões sociais e relações étnico-raciais. Essa adaptação é fundamental para tornar as atividades de ensino mais relevantes e engajadoras, promovendo um aprendizado mais personalizado e eficaz. Ao adaptar as atividades às necessidades sociais e dos alunos, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e motivador.

Um planejamento cuidadoso também assegura coerência e continuidade no processo de aprendizagem. Quando as atividades são planejadas de forma lógica e sequencial, cada etapa da sequência didática se baseia na anterior e prepara o terreno para a próxima. Essa progressão ordenada é essencial para que os alunos possam construir conhecimentos de maneira integrada e significativa. A coerência entre as atividades promove uma experiência de aprendizagem mais fluida e eficaz, e "para que os planejamentos sejam efetivamente instrumentos para a ação, devem ser como um guia de orientação e devem apresentar ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade" (Libâneo, 1994, p. 223).

5 PRELIMINAR DE PESQUISA

Em um cenário onde a busca por respostas e aprofundamentos de conhecimentos são fundamentais esta etapa direciona-se à compreensão dos desafios, saberes e vivências que permeiam o trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sua relação com a Educação Antirracista e a tecnologia.

Neste contexto, a fase preliminar desenha-se como a porta de entrada para a descoberta e a delimitação do caminho a ser percorrido. É o estágio onde a curiosidade se entrelaça com a metodologia, e as primeiras sementes de conhecimentos são lançadas e espera-se que oriente a investigação no campo.

Para esta etapa inicialmente foram contatados através do *WhatsApp*, informalmente três professores negros que lecionam do 1º ano ao 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atuam em diferentes escolas da rede municipal de ensino na cidade de Maricá, no dia 22 de novembro de 2023. Contudo, somente houve a devolutiva das perguntas de dois professores.

Esses contatos se fundamentam no pressuposto da resolução nº510, de 07 de abril de 2016, que garante que o pesquisador realize a preliminar de pesquisa com o objetivo de balizar a realização da pesquisa de campo, permite-se acesso direto a possíveis participantes da pesquisa e a pesquisa documental, contudo sem o registro público formal das conversas obtidas (Brasil, 2016).

A preliminar foi criada no *Google Forms*, dividida em dois blocos. No primeiro, foi abordado o Termo de Aceite Livre e Esclarecido, o TALE, para os professores, em que se explicou o valor da preliminar, a confidencialidade e o aceite propriamente dito. No segundo, foram postas dez perguntas abertas para o participante responder.

As respostas foram registradas no *Google Forms*, e não identificam o nome, turma, ou escola em que atuam, buscando garantir a diretriz da resolução nº510, 07 de abril de 2016, de forma a manter preservada a identidade dos professores participantes. Sendo assim, para a garantia de suas identidades os participantes serão nomeados de: P1, referindo-se ao professor 1 e P2, ao professor 2. Este estudo levou em consideração que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida dos participantes das pesquisas científicas envolvendo humanos (Brasil, 2016).

A fim de compreender os achados da preliminar de pesquisa, foi aplicada a técnica da análise descritiva qualitativa, que “é um processo de estudo, identificação organização, explicação, descrição detalhada, reflexão crítica, compreensão e interpretação de resultados” (Soares, 2022, p. 53). Os dados foram analisados com a técnica da análise descritiva de Soares,

2022, que compreende cinco etapas a seguir: 1 Estudo minucioso; 2 Codificação e categorização; 3 Sistematização; 4 Validação e descrição reflexiva crítica; 5 Compreensão e interpretação.

5.1 Preliminar de pesquisa: dados e análises

No Quadro 1, a seguir, dados demográficos dos dois professores ouvidos por ocasião da preliminar de pesquisa.

Quadro 1 – Perguntas/respostas relativas aos dados demográficos dos professores da preliminar de pesquisa

Com qual ano de escolaridade você atua na rede Municipal de Maricá?
• P1. 2° ano • P2. 3º ano do Ensino Fundamental I
Quantos anos de magistério e qual é a sua formação?
• P1. 20 anos. Curso normal e graduada em História • P2. 5 anos de magistério - Pedagoga UFRJ
Qual raça/cor se autodeclara?
• P1. Preta • P2. Preta

Fonte: Autoral (2024).

O Quadro 1 evidencia que os professores possuem mais de cinco anos de magistério, atuam nos iniciais e se autodeclaram pretas.

Já o Quadro 2 traz informações referentes à formação acadêmica antirracista dos professores ouvidos.

Quadro 2 – Perguntas/respostas sobre formação acadêmica e educação antirracista

Na sua formação acadêmica você teve contato com materiais e/ou informações que pudessem favorecer o trabalho através da Educação Antirracista na sua sala de aula?
• P1. Não. • P2. Tive contato por vontade própria em buscar conhecimentos para propor uma educação antirracista. Havia na faculdade algumas disciplinas optativas/eletivas que não eram obrigatórias no currículo e que foram fundamentais para uma imersão na literatura e nos textos de autores negros.
Você desenvolve ou já desenvolveu alguma sequência didática que envolvesse as questões étnico-raciais na sua turma? Se sim, relacionou com quais conteúdos?
• P1. Sim. Relacionei às artes, aos contos, produção textual, filosofia. • P2. Procuro desenvolver durante todo o ano os conteúdos com abordagens afro-brasileiras. O alfabeto foi composto por imagens do nosso dia a dia que contém abordagem africana e afro-brasileira. O varal de livros na sala, a maioria são de literatura negra e com personagens negras, a leitura de pequenos textos é feita a partir da literatura antirracista. Claro que alguns projetos da turma já são pré-definidos pela secretaria de educação e isso faz com que a relação com as questões étnico raciais se distancie um pouco, mas sempre que posso contextualizo.

Fonte: Autoral (2024).

Destaca-se que P1, em sua formação acadêmica não teve acesso a textos ou literaturas com a temática antirracista de forma teórica e sistematizada. No entanto, P2, relata que em sua formação, o contato com a temática antirracista aconteceu por incentivo próprio, a partir do ingresso em disciplinas não obrigatórias na faculdade. Apontam-se nas respostas de P1 e P2, que ambas desenvolveram sequências didáticas que abordaram questões étnico-raciais na sala de aula. Entretanto, em P1, fica evidenciado um trabalho mais limitado, relacionado a Artes, contos e produção textual. Em P2, evidencia-se um trabalho contínuo, englobando a contextualização da sala de aula com os projetos desenvolvidos durante o ano letivo.

Quadro 3 – Perguntas/respostas referentes à representatividade e conteúdos didáticos

Para você seus alunos negros se veem representados na sala de aula e/ou nos conteúdos didáticos?
• P1. Muitos dos meus alunos não se reconhecem ou não sabem que são negros. Busco sempre trazer a representatividade de tons diferentes de pele em todos os trabalhos que realizamos. • P2. Sim. E afirmo que a minha presença como professora negra ainda representa mais, pois eles se veem como uma pessoa que representa e vivencia esse contato de forma afetuosa. É nítido como faz diferença uma pessoa negra em posição de prestígio. Nos contéudos didáticos a representatividade através das imagens dos livros e figuras nas atividades fazem muita diferença.
Para você é possível alfabetizar e letrar através de materiais que abordam o racismo, a diversidade e o preconceito.
• P1. Com certeza sim. A partir desses temas pode-se desenvolver projetos que ofereçam criticidade, reflexão e raciocínio às crianças. • P2. Sim. Desde que há uma contextualização para o processo de alfabetização. Não dá para abordar qualquer literatura afro-brasileira sem a percepção de referenciar para a aula.

Fonte: Autoral (2024).

O Quadro 3, evidencia a importância da representatividade na sala de aula. Na fala de P1, demonstra-se que alguns alunos não se autodeclaram negros, sendo necessário um trabalho pedagógico sobre autoafirmação e a valorização dos diferentes tons de pele. Na resposta de P2, o lugar da professora negra, como um símbolo de representatividade do negro na sala de aula e no lugar de prestígio referência a importância da representatividade positiva do negro nos espaços escolares.

Ambos os professores apontam a possibilidade de alfabetizar através da educação antirracista, mesmo demonstrando dificuldade em um efetivo trabalho, devido as demandas externas.

Quadro 4 – Apropriação da leitura e escrita e recursos tecnológicos

Quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos seus alunos no processo de apropriação da leitura e escrita?
• P1. O acompanhamento familiar é muito importante. As crianças que apresentam maior dificuldade são aquelas cujas famílias se isentam de participação mais atuante nesse processo. • P2. As maiores dificuldades são ausência da família, um contexto mais unificado daquilo que de fato o aluno precisa para atingir a apropriação da leitura e decodificação da escrita. Excesso de projetos vindos da SEMED faz o professor desviar do foco principal que é o aluno e o seu processo de leitura e escrita.

Na sua instituição escolar, possuiu recursos tecnológicos disponíveis para realização das atividades com os alunos? Cite quais.
• P1. Sim. Uma sala com computador e tela interativa, além de alguns minicomputadores que podem ser usados pelos professores. • P2. Sim. Lousa nas salas, notebooks, sala de multimídia, tablets e cabeamento de internet.
Se a resposta anterior foi, sim. Quais as dificuldades e facilitadores no uso pedagógico dos recursos citados.
• P1. Dificuldades: ser uma sala só de multimídia para a escola toda e os minicomputadores são lentos. O facilitador e recorrer à outras fontes de pesquisa que soma ao conhecimento produzido em sala. • P2. Não há dificuldade e sim ausência de querer fazer e fazer dar certo. Os recursos estão lá disponíveis

Fonte: Autoral (2024).

Fica evidenciado nas falas de P1 e P2 que durante o processo de apropriação da leitura e escrita a maior dificuldade encontrada é a falta de apoio pedagógico da família. Quanto aos recursos tecnológicos P1 e P2 afirmam terem acesso, contudo P1, aponta que a falta de uma maior oferta dificulta a utilização dos recursos. Já P2, salienta que os recursos estão disponíveis e precisa partir do professor o desejo de fazer a aprendizagem através dos recursos tecnológicos de forma efetiva na sala de aula.

5.2 Preliminar de pesquisa: achados

A preliminar de pesquisa permitiu o confronto com a realidade do campo e foi basilar para a modelagem de adequações ao projeto. A etapa preliminar de uma pesquisa acadêmica desempenha um papel crucial no desenvolvimento do estudo, além de estabelecer as bases teóricas e metodológicas.

Quadro 5 – Achados relevantes promovidos pelas conversas da preliminar de pesquisa

Achados da conversa 1	Achados da conversa 2
Achado 1 Observa-se que P1, possui mais tempo de formação acadêmica, entretanto não relatou a presença de formação ou participação acadêmica sobre a temática étnico-racial ou a educação antirracista. Achado 2 Acredita-se que a falta de representatividade interfira na autodeclaração e/ou aceitação dos alunos negros. Achado 3 A falta de conhecimentos prévios interfere na efetivação do trabalho pedagógico através da educação antirracista. Achado 4 Entende-se que o desenvolvimento das atividades pedagógicas através da educação antirracista se restrinja a disciplinas isoladas, quando o professor não se apropriou da educação antirracista como uma ferramenta contra o racismo.	Achado 1 Destaca-se a importância do professor negro como figura de representatividade para seus alunos negros. Achado 2 Questiona-se o negro na escola, nos livros didáticos, na sala de aula em posição de prestígio. Salienta-se que na turma de P2, os alunos se reconhecem como negros, enquanto na turma de P1, a professora necessita do trabalho pedagógico para estimular a consciência de raça. Achado 3 Aponta-se que o excesso de projetos externos dificulta o processo de apropriação de leitura e escrita, não foi mencionado projetos externos que evidenciam a educação antirracista na escola. Achado 4 A carência de diretrizes unificadas dificulta o processo de aquisição da leitura.

Achado 5 Evidencia-se que as instituições escolares dispõem de recursos tecnológicos, todavia P1, sinaliza que o quantitativo de material não é suficiente para atender toda a turma, não foi mencionado o oferecimento de formações para o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.	Achado 5 Segundo P1, os limitadores para um efetivo trabalho com os recursos tecnológicos na sala de aula são os próprios professores.

Fonte: Autoral (2024).

Tais achados impactarão da seguinte forma na modelagem do projeto: (1) no campo, o trabalho de educação antirracista que se pretende desenvolver e relatar junto a crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com recursos tecnológicos precisará elaborar sobre aspectos relacionados à representatividade do professor negro na sala de aula (crê-se que quem ministra o trabalho tem papel ativo no processo e sua representatividade impacta no resultado); (2) refletir a respeito de como o trabalho irá atravessar projetos pedagógicos internos e externos, haja vista que estes influenciam no processo de apropriação da leitura e escrita dos alunos; (3) no campo há que se refletir a respeito de como promover a educação antirracista na escola, sem o apoio dos projetos pedagógicos; (4) durante o desenvolvimento do projeto será necessário investigar os desafios para o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar público – pensar potencialidades, limitações e alternativas simples e de baixo custo.

Assim, com base em tais achados, modelou-se a seguinte abordagem para o campo, para o trabalho de educação antirracista que se pretende desenvolver e relatar junto a crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com recursos tecnológicos.

Os Quadros 6 e 7, a seguir, representam dois recortes de cinco dias, correspondendo a uma semana de atividades, que foram desenvolvidas durante os meses de março e maio. Essas atividades tiveram como objetivo promover a apropriação da leitura, escrita e letramento. Para isso, as semanas foram planejadas de acordo com os Conteúdos Básicos da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá (2024), com o intuito de implementar a Lei 10.639/03. A temática central girou em torno da reflexão sobre as relações étnico-raciais, utilizando a educação antirracista como um pilar fundamental no processo de alfabetização.

As semanas incluíram atividades como contação de histórias infantis com foco em literatura antirracista, rodas de conversa, valorização da cultura africana, estímulo à consciência fonológica, escrita de palavras de forma espontânea ou dirigida, identificação de fonemas e grafemas, além do uso de tecnologias digitais.

Quadro 6 – Descrição detalhada da primeira sequência didática desenvolvida para a apropriação da leitura e escrita, e letramento através da educação antirracista mediada pelos recursos tecnológicos digitais

Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento	Descrição das atividades	Carga horária
Análise linguística Oralidade Leitura África e Brasil	Quem sou; África e Brasil Respeito à diversidade: diferenças individuais, sociais, étnico-raciais, culturais e de religiosidade (Lei 10.639/03);	Diagnose sobre os conhecimentos prévios sobre os nomes, como identificação de cada indivíduo e coisas; Lista de palavras do nome dos alunos; Contação de história: Com qual penteado eu vou?; Vídeo: Coral Palavra Cantada RJ/África; Roda de conversa.	2 horas
Análise linguística Consciência fonológica	Cartografia; África e Brasil	Roda de conversa; Vídeo: Head, shoulder, knees & toes afrobeats – sokidztv (english & yoruba). Música Cabeça, ombro, joelho e pé em Inglês e Iorubá; Globo terreste; Jogo: Qual é a vogal faltosa? No *WordWall*.	4 horas
Oralidade Análise linguística	Cartografia; Nome e sobrenome; História do próprio nome; Representando a si; África e Brasil; Vogais; Relação letra/som; Construção do sistema alfabético.	Pintura dos mapas ampliados do Brasil e do Continente Africano; Identificação das vogais nos nomes dos países africanos; Escrita espontânea de palavras retiradas da história; Leitura da pesquisa sobre os significados dos nomes dos alunos e desenho do autorretrato.	4 horas
Oralidade Análise linguística Produção de textos	Expressões da percepção do mundo letrado; Escrita coletiva o professor como estriba; Lista de palavras; Identificação de fonema/grafema: letra B; Relação letra/som; Construção do sistema alfabético.	Conversa informal retomando a aula anterior destacando as línguas citadas na história; Músicas infantis em Iorubá; Escrita coletiva da palavra Iorubá, no quadro; Destacar e apresentar a letra B, a partir da palavra geradora – Iorubá; Lista de palavras iniciadas pela letra B.	2 horas
Análise linguística Produção de texto	Gênero textual: receita África e Brasil; A colaboração da cultura africana no Brasil (Lei 10.639/03); Respeito à diversidade: diferenças individuais, sociais, étnico-raciais, culturais e de religiosidade (Lei 10.639/03).	Receita: Qumbe, docinho africano; Cartaz coletivo com escrita coletiva dos ingredientes e leitura do modo de fazer; Preparação da receita coletivamente pela turma; Degustação do doce e preparação para enviar a famílias; Jogo no *WordWall* – Qual pedacinho está faltando? Completar com as sílabas em estudo.	4 horas

Fonte: Autoral (2024).

Quadro 7 – Descrição detalhada da segunda sequência didática desenvolvida para apropriação da leitura e escrita, e letramento através da educação antirracista mediada pelas tecnologias digitais

Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento	Descrição das atividades	Carga horária
Oralidade Leitura	Minha família; Literatura infantil; Respeito à diversidade: diferenças individuais, sociais, étnico-raciais, culturais e de religiosidade (Lei 10.639/03).	Contação de história: A família de Liz; Roda de conversa diferentes composições familiares.	2 horas
Análise linguística Leitura Oralidade	Escrita coletiva, professor como escriba construção do sistema alfabético; Leitura de imagem; África e Brasil; A colaboração da cultura africana no Brasil (Lei 10.639/03).	Conversa informal das atividades feitas em família; Na tela interativa leitura da pintura a óleo – Roda de Samba, do artista Heitor dos prazeres; Samba - Cheguei, moçada – Heitor dos Prazeres; Vídeo: Heitor dos Prazeres cultura afro-brasileira; Escrita coletiva, lista de expressões musicais; Vídeo: Exposição de Heitor dos Prazeres no CCBB – RJ.	4 horas
Análise linguística	Tempo de lazer; Escrita espontânea; Relação letra/som.	Escrita espontânea de palavras: atividades em família.	4 horas
Análise linguística	Identificação de fonema/grafema da letra: V; Relação letra/som; Construção do sistema alfabético e da ortografia; Lista de palavras.	Apresentação da letra V, palavra geradora – VOVÓ, da história A família de Liz; Lista de palavras com a letra V, no *Mentimenter*, utilizando a terá interativa e o celular.	2 horas
	África e Brasil; A colaboração da cultura africana no Brasil (Lei 10.639/03); Respeito à diversidade: diferenças individuais, sociais, étnico-raciais, culturais e de religiosidade (Lei 10.639/03).	Roda de conversa, samba; Vídeo: Uma breve história do samba ao longo do século XX – Entre festas, perseguições e sucessos; Trecho do vídeo: Desfile das escolas de samba RJ 1974 -1975-1976; Trecho do vídeo: Desfile União de Maricá Jogo da memória no *WordWall*, compositores negros; Roda de samba.	4 horas

Fonte: Autoral (2024).

Durante o desenvolvimento das aulas descritas, foi realizada uma coleta de dados, destacando-se que as duas semanas mencionadas representaram um recorte de um trabalho contínuo na turma de alfabetização. Assim, os materiais analisados integraram a prática docente e a rotina pedagógica da professora pesquisadora.

Essa experiência foi documentada por meio da observação participante, na qual a professora registrou suas práticas pedagógicas diárias e as interações com os alunos. Esse

registro seguiu uma abordagem qualitativa, permitindo uma compreensão aprofundada das dinâmicas de ensino e aprendizagem dentro do ambiente escolar.

6 CAMPO - RELATO DE EXPERIÊNCIA

A alfabetização é um momento crucial no desenvolvimento educacional das crianças, desempenhando um papel essencial na formação de suas habilidades cognitivas e sociais. No entanto, além de ensinar a ler e a escrever, é fundamental que o processo de alfabetização também inclua práticas que promovam valores de equidade e respeito à diversidade cultural. Trata-se de uma alfabetização que vai além da decifração de letras e sons, envolvendo a compreensão crítica da leitura e da escrita, que "se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (Freire, 2003, p. 9).

Este texto descreve uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, relatando uma experiência vivida em uma turma de alfabetização com foco na educação antirracista, no 1º ano do Ensino Fundamental I, no turno da tarde, em uma escola pública da Rede Municipal de Maricá/RJ. A metodologia utilizada foi a observação participante natural, conforme descrito por Lakatos e Marconi (2002), e o relato de experiência abrange dois momentos do processo de alfabetização e letramento dos alunos: o primeiro no mês de março, correspondente ao 1º bimestre, e o segundo em maio, referente ao 2º bimestre. A escola atende desde a Educação Infantil até o 1º ano do Ensino Fundamental, com dez turmas de Educação Infantil em horário integral e três turmas do 1º ano em horário parcial, totalizando 400 alunos matriculados no ano de 2024.

A instituição, embora localizada em uma área urbana, está afastada da via principal da cidade, com acesso facilitado por uma linha de transporte público gratuito que passa próximo à escola. A rua onde a escola se localiza ainda não é asfaltada. A escola possui uma infraestrutura de qualidade, com um prédio bem cuidado, recentemente reformado com a colocação de vidros na fachada para padronização com outras escolas públicas do município. Conta com um jardim na entrada, que embeleza o ambiente. Além disso, possui um amplo espaço físico com diversas dependências, como sala dos professores, secretaria, direção, salas de aula todas recentemente equipadas com uma tela interativa, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), cozinha e refeitório (ambos em obras de ampliação), despensa, banheiros infantis e para adultos, pátio, quadra poliesportiva, almoxarifado, um quarto pequeno para material pedagógico e outro para materiais poliesportivos. A sala de aula é espaçosa e bem iluminada, equipada com 25 conjuntos de mesas e cadeiras, duas mesas para professores, dois armários, uma prateleira com livros infantis, ventiladores nas paredes laterais e dois aparelhos de ar-condicionado. A sala também possui um computador com acesso à internet, uma tela interativa e um *datashow*, que são de

uso coletivo. Nas paredes, dois murais expõem os trabalhos das crianças, realizados por mim e pela professora do turno da manhã. A turma é composta por 21 alunos frequentes.

A equipe diretiva da escola demonstra preocupação com o processo de apropriação da leitura e escrita pelos alunos e possui uma boa reputação na comunidade pelo trabalho pedagógico desenvolvido. Segundo França e Costa:

> A alfabetização e o letramento têm como objetivo principal proporcionar as crianças a compreensão do mundo e estimular o seu desenvolvimento. Esse contato com a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental é essencial para que a criança desenvolva essa habilidade desenvolvida através de livros, jornais, histórias e materiais diversos que a escola possa proporcionar (Da Silva França; Costa, 2022, p. 631).

Buscando garantir essa perspectiva, a orientadora pedagógica (O.P) acompanha periodicamente o trabalho desenvolvido, através de reuniões pedagógicas semanais, nas quais revisa os planejamentos, sugere atividades e monitora as práticas realizadas na turma, além de supervisionar a tomada de leitura ao final de cada bimestre. A orientação pedagógica para o trabalho de alfabetização e letramento sugere que todo o processo educativo seja iniciado a partir de um texto, contextualizado com as vivências dos alunos e em conformidade com os Conteúdos Básicos da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá. A direção da escola frequentemente participa das reuniões pedagógicas. A equipe gestora é composta por uma diretora geral e duas adjuntas, que estão à frente da gestão desde janeiro de 2023.

O trabalho pedagógico também é monitorado por uma equipe da Secretaria de Educação de Maricá, que realiza visitas periódicas à instituição para acompanhar os projetos educacionais e dialogar com os professores sobre os avanços e dificuldades dos alunos. A Secretaria de Educação de Maricá, por meio da subsecretaria responsável pelas turmas do 1º ao 3º ano de escolaridade, tem promovido encontros presenciais e online com os professores da rede, com o objetivo de direcionar e impulsionar a apropriação da leitura e escrita pelos alunos do ciclo de alfabetização. Esses encontros, realizados ao longo de várias gestões, incluem rodas de conversa, apresentação de sugestões de atividades e reflexões sobre práticas essenciais para a apropriação da leitura e escrita.

A educação antirracista é uma prioridade para a Secretaria Municipal de Maricá, estando contemplada nos Conteúdos Básicos, com o entendimento de que a escola desempenha um papel fundamental na luta contra o racismo, atuando como agente de transformação social e promoção da igualdade. No entanto, na prática cotidiana da escola, a educação antirracista ainda

está longe de se consolidar como uma prática contínua e educativa. Como destaca Gomes (2012):

> A demanda curricular de introdução obrigatória de ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas de educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (Gomes, 2012, p. 100).

Não é suficiente incluir esses temas nos Conteúdos Básicos e limitar o diálogo sobre questões étnico-raciais ao mês de novembro, quando se comemora a Consciência Negra. Nessas ocasiões, desenvolvem-se atividades sobre livros infantis que apresentam personagens negros, mas, muitas vezes, sem refletir sobre o racismo, práticas antirracistas, identidade ou valorização da cultura africana, tornando-se apenas uma atividade efêmera. Gomes (2012) reforça que é necessário descolonizar os currículos e eliminar o caráter conteudista que os engessa. O currículo precisa dialogar com a escola e a realidade social, respondendo às demandas sociais. Nessa perspectiva, é essencial formar professores capazes de refletir sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos e de trazê-las para dentro de suas salas de aula.

Para enfrentar os desafios e implementar estratégias eficazes na construção de um ambiente mais inclusivo e respeitoso, é fundamental entender a ação educativa como um ato político, rompendo com:

> O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática "astuta" e outra crítica (Freire, 2003, p. 15).

A neutralidade, que já esteve presente em minha prática, deu lugar a uma educação crítica e antirracista, carregada de significados pela mulher preta que sou e, agora, mais consciente de que o racismo também se perpetua na escola quando não se assume uma postura antirracista. Corroborando com essa ideia, Gomes (1996) afirma:

> A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sócio-cultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as (Gomes, 1996, p. 69).

Nesse processo de luta politizada contra o racismo, cheio de significados para os alunos negros e brancos que, desde pequenos, compartilham suas vivências em uma sociedade estruturada pelo racismo, a alfabetização e o letramento dos alunos, ainda cheios de infância e pureza, buscam refletir sobre o universo ao qual eles estão inseridos. A partir do conteúdo obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (CNE/CP 003/04), sob uma perspectiva enriquecedora, busca-se proporcionar descobertas curiosas sobre ancestralidade, a cultura africana, as letras, os sons, as palavras, o respeito, a ética e a diversidade.

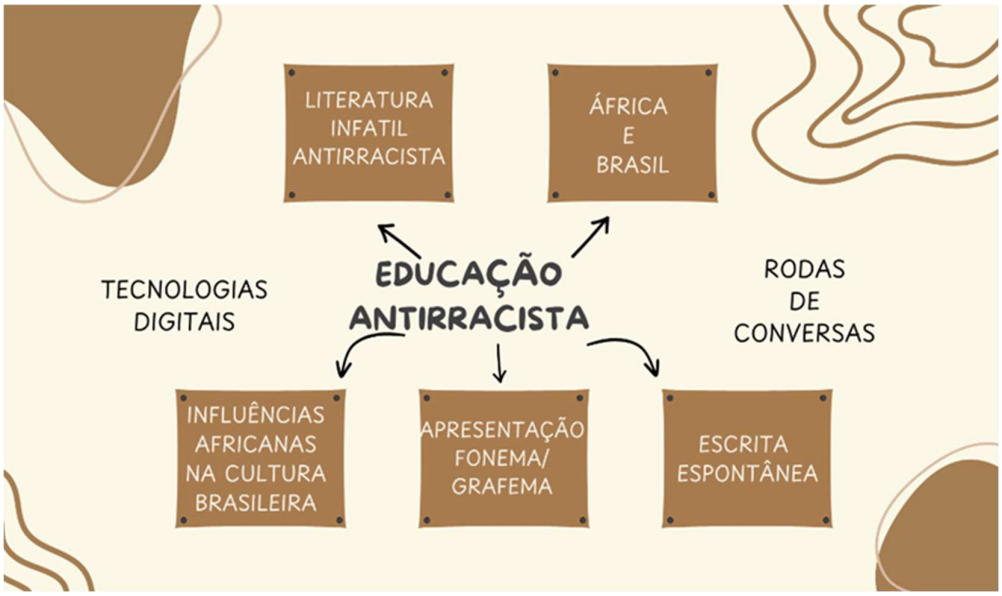
Assim, surgiu a ação compartilhada neste relato, que buscou implementar uma educação antirracista que aborda a história, a cultura e as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros, promovendo o respeito e a valorização da diversidade racial no processo de apropriação da leitura e escrita dos alunos.

Com base no cenário apresentado, participaram dessa vivência 21 alunos matriculados no 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental I, com idades entre cinco e seis anos. A turma também contava com uma mediadora, que acompanhava um aluno com necessidades especiais, e uma auxiliar de turma, que apoiava as atividades pedagógicas desenvolvidas. A seleção dos alunos envolvidos nesta pesquisa foi feita por amostragem por conveniência, escolhendo-se os participantes com base na acessibilidade e conveniência do pesquisador, que atua como professor regente da turma em estudo.

Com base nos Conteúdos Básicos da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá (2024), o currículo foi elaborado não apenas para desenvolver sequências didáticas, definidas por Dolz e Schneuwly (2004, p. 96) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, mas também para transformar toda a prática educativa diária. Isso incluiu a incorporação de autores e personagens negros, o uso de materiais didáticos que refletissem a diversidade, além de proporcionar uma aprendizagem significativa através do uso de tecnologias digitais.

As sequências didáticas foram estruturadas com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, tendo como eixo central a educação antirracista como mostra a Figura 7.

Figura 7 – Estrutura das sequências didáticas



Fonte: Autoral (2024).

A imagem acima demonstra como as sequências didáticas foram organizadas. Cada sequência começava com um texto, geralmente um livro infantil antirracista. No segundo dia, a partir da literatura, explorava-se a correlação entre o Continente Africano e o Brasil, destacando a representatividade positiva de pessoas negras por meio da apresentação de figuras relevantes na construção cultural negra. Durante todo o processo de apropriação da leitura e escrita, rodas de conversa permeavam os dias, promovendo diálogo e reflexão sobre as relações étnico-raciais.

No terceiro dia, os alunos realizavam a escrita espontânea, baseada na literatura antirracista apresentada no primeiro dia. Essa atividade tinha como objetivo diagnosticar o nível de compreensão da escrita, possibilitando a definição de estratégias pedagógicas adequadas à zona de desenvolvimento proximal dos alunos, conforme Vygotsky (2007), para que pudessem avançar para o nível seguinte.

No quarto dia, partindo do texto antirracista, introduzia-se uma nova letra do alfabeto, um novo fonema/grafema, conforme aponta Soares (2023):

> Ao longo da história várias alternativas de escrita foram inventadas, muitas criando sistemas que representam o significado. O alfabeto, por outro lado, resultou de uma descoberta e de uma invenção:
> a descoberta de que as palavras carregam significados por meio de cadeias de unidades sonoras – significantes;
> a invenção de uma representação dessas unidades sonoras por formas visuais específicas, as letras.

> A criança, de certa forma, refaz a descoberta em seu processo de compreensão da natureza da escrita, por meio de estímulo e orientação da/o alfabetizadora/or. Porém ela precisa aprender a invenção, a representação de fonemas por letras que constituem o alfabeto (Soares, 2023, p. 120).

Por meio de atividades que desenvolvem a consciência fonológica, os alunos foram imersos no mundo letrado, construindo gradualmente sua compreensão sobre o desenvolvimento da língua escrita. Com a apresentação das letras do alfabeto, os alunos começaram a compreender e descobrir os sons das unidades menores, as letras.

No quinto dia da sequência didática, as atividades propostas incluíram a valorização e o conhecimento da influência da cultura africana na cultura brasileira. Nesse processo de apropriação da leitura e escrita através da educação antirracista, as tecnologias digitais mediaram todo o processo educativo, proporcionando uma interação lúdica e prazerosa com o conhecimento, por meio de jogos no *WordWall*, vídeos do *YouTube*, nuvem de palavras no *Mentimeter* e o uso do celular como ferramenta pedagógica. Para uma compreensão mais clara de como as atividades foram estruturadas, a Figura 8, a seguir, ilustra um recorte de um dos planejamentos utilizados.

Figura 8 – Modelo do planejamento semanal

PREFEITURA DE MARICÁ

E.M. VEREADOR LEVY CARLOS RIBEIRO

PLANEJAMENTO SEMANAL

TURMA: 121 PROFESSOR: Kellen

	SEGUNDA-FEIRA 4/3	TERÇA-FEIRA 5/3	QUARTA-FEIRA 6/3	QUINTA-FEIRA 7/3	SEXTA-FEIRA 8/3
TEMA	**Identidade**	**Cartografia África e Brasil**	**Cartografia África e Brasil**	**Apresentação Fonema/grafema**	**Influências africanas na cultura brasileira**
EIXOS A SEREM TRABALHADOS/ ATIVIDADES	Quem sou; Línguas africanas: Iorubá, Igbo, Akan, Amarica, Suaíli. **Leitura**: - Gênero textual narrativo. - Leitura e produção de imagem; **África e Brasil**: Respeito à diversidade: diferenças individuais, sociais, étnico-raciais, culturais e de religiosidade (Lei 10639/03).	Mapa do Continente Africano e do Brasil **África e Brasil**: Respeito à diversidade: diferenças individuais, sociais, étnico-raciais, culturais e de religiosidade (Lei 10639/03). O lugar de morar - Em cada lugar um jeito de morar. **Análise Linguística:** Relação letra/som.	Escrita espontânea Quem sou? Autorretrato **Oralidade:** História do próprio nome. **Análise linguística:** - Escrita espontânea de palavras (hipóteses de escrita); - Relação letra/som **Eu e os outros** - Quem sou eu;	Apresentação da consoante B; Palavra geradora: Ioruba **Análise Linguística:** Consoante: B – palavra geradora: Iorubá; - Identificação de fonema/grafema (som/letras), letra B; - Relação letra/som da consoante B; - Construção do sistema alfabético.	Gênero textual: receita do doce qumbe, Somália **Leitura:** Gênero textual: receita **Análise Linguística:** - Escrita dirigida de palavras; - Relação letra/som; -
OBJETIVOS	(EF01LP08)Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras).	(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência.	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.	(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas receitas.

Fonte: Autoral (2024).

A Figura 8 demonstra o modelo de planejamento da escola, baseado nos Conteúdos Básicos da Rede Municipal de Ensino de Maricá (2024), para a turma do 1º ano do Ensino Fundamental. A figura mostra um recorte do planejamento semanal que foi utilizado durante a

aplicação das sequências didáticas. Os planejamentos utilizados nas duas semanas expostas tiveram o objetivo de organizar o trabalho docente, desempenhando um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. As atividades foram sistematicamente organizadas e direcionadas para o desenvolvimento das habilidades essenciais de leitura e escrita, permitindo identificar as necessidades específicas de cada aluno e preparar atividades futuras que estimulassem e promovessem um aprendizado mais eficaz.

Conhecendo as necessidades educativas da turma, a professora regente, que também é a mestranda, planejou as sequências didáticas aqui relatadas, totalizando dez dias: cinco na primeira semana de março e mais cinco na penúltima semana de maio.

6.1 Primeira semana do Relato de Experiência

As aulas começaram em fevereiro. Nos primeiros dias, listamos, junto com a turma, os temas que seriam estudados. A partir do tema "animais", iniciamos o processo de alfabetização, relacionando-o ao tema "identidade", trabalhando com os nomes dos alunos. Começamos com a escrita do primeiro nome, o reconhecimento dos alunos cujos nomes iniciavam com vogais e consoantes, e a contagem das letras dos nomes. Em seguida, apresentei todas as vogais, utilizando como referência animais de espécies brasileiras e um com habitat no continente africano. Esses animais foram pesquisados em sala de aula ou como tarefa de casa pelos alunos, que descobriram algumas características e habitats dos mesmos. A partir dos nomes dos animais, as vogais foram apresentadas. No processo de alfabetização, procuramos sempre partir do interesse dos alunos para proporcionar uma aprendizagem mais significativa. Com a introdução das vogais e para dar continuidade ao processo educativo, com o objeto de conhecimento "Quem sou eu?", proposto para o primeiro bimestre, desenvolvi a primeira sequência didática aqui relatada, que servirá de base para a análise de dados do campo.

Conhecendo as necessidades educativas da turma, sendo a professora regente e também mestranda, planejei as sequências didáticas que totalizaram dez dias, distribuídos em cinco dias na primeira semana de março e cinco na penúltima semana de maio.

Iniciamos a aula com uma roda de conversa na sala, relembrando os nomes dos animais que havíamos trabalhado anteriormente. À medida que os alunos mencionavam os animais, eu escrevia os nomes no quadro: arara, elefante, iguana, onça e urubu, destacando a vogal inicial de cada palavra. Conversamos sobre como tudo tem um nome: animais, pessoas, objetos, planetas, entre outros.

Após essa introdução, apresentei a história que desencadearia a primeira sequência didática aqui relatada. Fomos para um pátio externo da escola, onde todos se sentaram na grama sintética. Mostrei a capa do livro, e um dos alunos leu o título da história: "Com qual penteado eu vou?" (2021), de Kiusam de Oliveira.

Aqui, faço uma breve explicação sobre a escolha do livro para essa primeira sequência didática. Na primeira reunião de pais, expliquei aos responsáveis como seria o trabalho pedagógico ao longo do ano. Enfatizei que todo o trabalho se basearia na educação antirracista, buscando valorizar as culturas africana e indígena. Salientei também que, como mestranda, estava solicitando autorização por escrito dos responsáveis para desenvolver a pesquisa acadêmica com a turma. Os pais me parabenizaram pela importância do trabalho, e uma mãe pediu a palavra. Ela reforçou a necessidade de trabalhar a educação antirracista na escola e compartilhou que já desenvolvia esse trabalho em casa, pois o pai do filho dela é negro. Ela me perguntou se poderia enviar um livro para que eu lesse para a turma. No dia seguinte, meu aluno trouxe o livro que inspirou essa primeira sequência didática, a Figura 9 mostra a hora da história.

Figura 9 – Hora da história, leitura infantil antirracista



Fonte: Autoral (2024).

O livro conta a história de uma menina africana que não sabe qual penteado escolher para o aniversário centenário do bisavô. Ela recorre à mãe, pedindo um penteado especial para o dia. A história apresenta, de forma carinhosa, a diversidade da família da menina, com cada

primo se apresentando com seu nome, significado, língua, país de origem no continente africano e a virtude que oferece como presente ao bisavô, já que todos são crianças e não possuem dinheiro para comprar um presente material. O livro destaca a importância de oferecer bons sentimentos a quem amamos.

A cada página, um primo se apresenta com um penteado africano diferente, alguns relacionados ao local de origem das crianças. A história também inclui personagens com diferentes tons de pele negra, um personagem negro albino e uma criança negra com vitiligo. Os alunos interagiram ativamente com a história, relacionando os personagens às suas próprias experiências pessoais ou familiares. Frases como "Minha mãe já fez esse penteado no meu cabelo" e "Esse parece com a foto que você mostrou do seu cabelo" surgiram durante a leitura. Alguns alunos se identificaram com os penteados e com a cor da pele dos personagens, sendo os cortes masculinos com detalhes os mais comentados. Eles também ficaram curiosos sobre os significados dos nomes dos personagens e sugeriram pesquisar os seus próprios nomes.

Após terminar a leitura, na roda de conversa, discutimos quais penteados os alunos usariam ou não. Dois personagens chamaram bastante atenção: um menino albino e uma menina com vitiligo. Os alunos perguntaram por que essas crianças tinham a pele diferente. Uma criança mencionou que não seria legal rir, olhar de forma estranha ou implicar com eles por causa disso. Os outros alunos concordaram, concluindo que as pessoas são diferentes e não devemos "rir" dessas diferenças. Ainda na roda de conversa, discutimos as características pessoais e familiares, reforçando a importância da diversidade e das diferenças individuais. Os alunos também destacaram as diferenças nos nomes, afirmando que desconheciam a maioria deles. Para finalizar, destacamos as línguas mencionadas na história e assistimos ao vídeo da música "África", interpretada pelo grupo Palavra Cantada, na tela interativa.

No segundo dia, continuando a sequência didática, trabalhamos a temática "África e Brasil", com o objetivo de conhecer os países mencionados na história apresentada. Começamos a aula relembrando a história do dia anterior para os alunos que haviam faltado. Um aluno comentou que seu pai é negro e tem um grande apreço pela África, mencionando também que tem uma irmã cujo nome é de origem africana.

Conforme revisávamos a história, os alunos compartilhavam suas impressões sobre os significados dos nomes e as características dos personagens. Um aluno chamou atenção para o cabelo de um dos personagens, dizendo que parecia "coquinhos". Uma colega prontamente o advertiu, lembrando que as pessoas podem ter o cabelo que quiserem. Ao terminar o reconto, destacamos a língua "Iorubá" e, em seguida, reproduzimos o vídeo "Head, Shoulders, Knees &

Toes Afrobeats – Sokidztv (English & Yoruba)" na plataforma do *YouTube*, utilizando a tela interativa.

Figura 10 – Cantando e dançando em Iorubá



Fonte: Autoral (2024).

No primeiro momento, os alunos ouviram o vídeo e, a cada parte do corpo mencionada, pausávamos para tentar repetir as palavras em Iorubá. As crianças riam enquanto tentavam repetir, criando um ambiente descontraído e de aprendizado.

Em seguida, passamos para a atividade de localizar os países do continente africano mencionados na história no globo terrestre. Em grupos, os alunos observaram o globo, enquanto eu os acompanhava como leitora, ajudando-os quando solicitado. Às vezes, eles também pediam ajuda ao colega leitor. Os alunos se mostraram curiosos quanto a quantidade de países no globo terrestre.

Figura 11 – Descobrindo outros países no Globo Terrestre



Fonte: Autoral (2024).

Depois de explorar o globo, foi a vez de jogar na tela interativa, utilizando o *WordWall*, em uma atividade que visava fixar as vogais apresentadas anteriormente. Esse momento foi marcado por muita alegria e euforia, com todos os alunos querendo participar. Expliquei que teriam que completar os nomes dos personagens da história com as vogais e a turma ficou um pouco agitada.

À medida que os personagens apareciam na tela, as crianças diziam seus nomes, e eu direcionava a atividade, pedindo que observassem se a letra faltante era a inicial ou final. Usando a caneta própria da tela interativa, eles selecionavam a vogal correta.

Figura 12 – Fixando as vogais



Fonte: Autoral (2024).

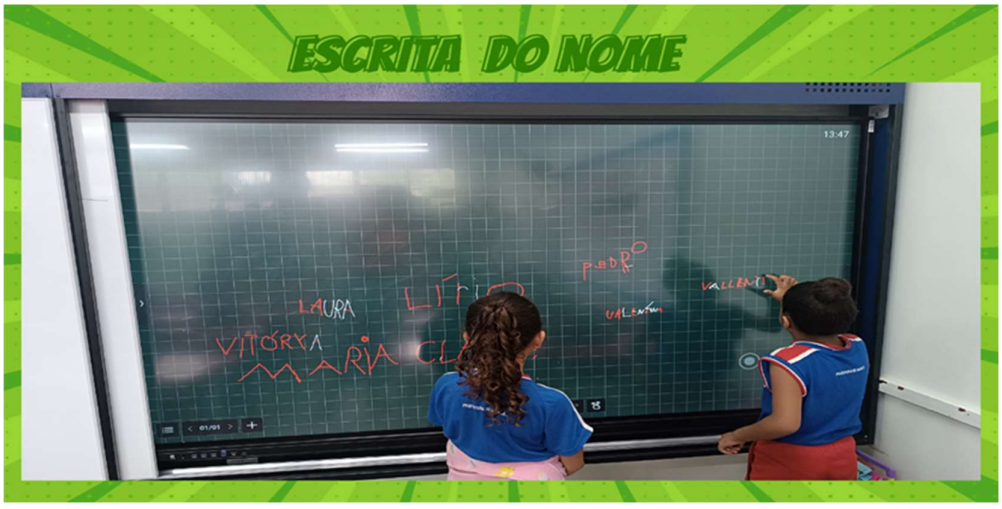
Como havíamos terminado de trabalhar as vogais na semana anterior, a maioria das crianças conseguiu completar os nomes; os alunos que tiveram dificuldades foram ajudados pelos colegas. Quando alguém ameaçava clicar na vogal errada, os outros sinalizavam o "erro". Cada um esperava ansiosamente pela sua vez e, após todos participarem, pediram para jogar novamente. Ao final, os alunos solicitaram que eu compartilhasse o jogo no grupo, para que pudessem acessá-lo em casa também.

No quarto dia da sequência didática, os alunos chegaram e encontraram uma novidade na sala: o quadro branco havia sido removido e, em seu lugar, havia um novo quadro de aproximadamente três metros, com um computador embutido. Recepcionei as crianças, que perceberam o que parecia ser apenas um novo quadro. Perguntei o que elas achavam que poderia haver por trás daquele quadro. Um aluno sugeriu: "Já pensou se fosse um computador?".

Destravei o quadro e deslizei a parte frontal, revelando o computador. As crianças exclamaram, animadas: "É um computador!" E o aluno disse: "Eu sabia!".

Perguntei o que poderíamos fazer com o novo recurso, e as respostas incluíram jogar, escrever, ler e pesquisar notícias. As crianças queriam saber se poderiam escrever usando o dedo. Chamei uma aluna para experimentar escrever na nova tela, que é *touch*. Os alunos ficaram entusiasmados com a possibilidade de escrever tocando na tela. Um a um, todos foram à tela para escrever seus nomes e perguntavam se poderiam escrever outras palavras.

Figura 13 – Explorando o novo recurso tecnologia



Fonte: Autoral (2024).

Enquanto as crianças escreviam seus nomes, um funcionário da secretaria tentou, sem sucesso, conectar a tela à internet. Após esse momento de escrita no novo recurso, começamos o planejamento do dia.

Conversamos informalmente sobre o dia anterior, relembrando em que país residimos e os nomes de alguns países mencionados na história. Apresentei os mapas do Brasil e do Continente Africano, e, em seguida, distribuí os nomes dos países do Continente Africano. Pedi aos alunos que identificassem e pintassem apenas as vogais nos nomes dos países. As crianças apresentaram dificuldade em entender a diferença entre continente e país. Por isso, nesta atividade, solicitei que os países do continente africano fossem pintados com cores diferentes, enquanto o mapa do Brasil fosse pintado com uma única cor.

Figura 14 – Mapas territoriais, o Brasil e o Continente Africano



Fonte: Autoral (2024).

Os mapas passaram pelos grupos para que todos pudessem participar. Depois de pintados, colamos os nomes dos países citados na história no mapa do Continente Africano e afixamos os mapas no mural da escola.

A última atividade do dia foi uma escrita espontânea. Do quadro, os alunos copiaram a data, o nome da professora, o mês e o nome da história. Quanto aos nomes deles, pedi que os escrevessem completos, mas sem a ajuda da chamadinha. A maioria ainda não conseguia escrever o nome completo sem a chamadinha. Alguns alunos apresentaram dificuldades para se organizar, copiar do quadro e seguir os comandos.

Expliquei que eles iam escrever quatro palavras retiradas da história mencionada, e que, naquele momento de escrita espontânea, não poderiam olhar ou pedir ajuda aos amigos, pois cada um deveria escrever do seu jeito, ouvindo atentamente os sons das palavras. Reforcei que eu estaria ali para ajudá-los. Alguns alunos verbalizaram que não sabiam escrever e foram incentivados a tentar. As palavras foram ditadas silabicamente, pois, embora a escrita espontânea devesse ser feita de forma autônoma, no início do ano letivo, a maioria das crianças ainda não dominava a escrita sozinha, o que me levou a ditar as palavras e acompanhar a escrita.

As palavras foram ditadas de forma que pudessem escutar e identificar o som de cada letra. Três crianças ainda não reconheciam todas as vogais. Alguns alunos escreveram de forma autônoma, enquanto outros necessitaram de acompanhamento individualizado. Alguns se mostraram inseguros e verbalizavam que não sabiam fazer a atividade. Mas todos realizaram; a maioria da turma, que estava no início do processo de apropriação da leitura e escrita, encontrava-se no nível de escrita silábico sem valor sonoro. A atividade de escrita espontânea serviu para identificar o nível de escrita de cada aluno, permitindo o planejamento de atividades que estimulassem a progressão para o próximo nível.

Figura 15 – Escrita espontânea, a construção do sistema alfabético



Fonte: Autoral (2024).

Depois disso, foi solicitado que desenhassem a parte que mais gostaram da história. Algumas crianças, ao representar os personagens negros da história, não usaram lápis marrom

ou preto. Durante essa atividade, uma aluna pediu emprestado um lápis "cor de pele", o que gerou um momento de reflexão sobre as diferentes cores de pele. A turma refletiu que não existe uma única cor de pele, mas sim várias, e que a cor salmão é apenas mais uma dessas cores. No entanto, parece que a questão da cor de pele é bem resolvida para as crianças negras da sala; inclusive, um dos alunos negros se autodeclarou e afirmou gostar de si mesmo como é. Um dos alunos veio até minha mesa, e perguntei-lhe como ele se autodeclarava. Ele respondeu: "Sou negro de pele clara". Ele completou, dizendo que sua irmã se chamaria Luati, que significa "luz do sol". Tanto os meninos quanto as meninas negras demonstram uma imagem positiva de si mesmos.

Figura 16 – Quem sou eu? Cada um tem um nome e uma história



Fonte: Autoral (2024).

No quinto dia, foi o momento de apresentar a primeira consoante a partir do texto de literatura infantil “Com qual penteado eu vou?” (2021). Começamos a aula ouvindo e dançando músicas infantis em Iorubá no *YouTube*.

Após isso, propus a escrita coletiva da palavra Iorubá no quadro. A palavra foi construída coletivamente, e eu chamava a atenção para cada fonema, solicitando que os alunos prestassem atenção. A palavra foi escrita sílaba por sílaba, quase letra por letra, a fim de estimular a consciência fonológica no processo de alfabetização, e fui guiando-os durante esse

processo. Após a escrita da palavra-chave "IORUBÁ", destaquei a letra "B". Os alunos a reconheceram e a associaram ao nome de um dos colegas que começava com essa consoante.

Em seguida, construímos coletivamente uma lista de palavras que iniciavam com a letra "B". A cada palavra mencionada, a turma refletia sobre sua escrita, repetindo as palavras pausadamente para que pudessem reconhecer as unidades menores, como as letras e seus sons. Alguns alunos, mesmo sendo solicitados a pensar em palavras iniciadas pela letra "B", mencionavam outras palavras, o que demonstrava que a relação entre a letra e os sons da fala ainda estava em fase inicial no processo educativo. Todas as palavras foram registradas em um cartaz e afixadas na sala de aula.

Na sexta-feira, último dia da sequência didática, preparamos uma receita de origem africana com o objetivo de conhecer e valorizar a cultura africana. Primeiramente, retomamos o tema da história, discutindo o motivo pelo qual os personagens se arrumaram para o aniversário do bisavô.

Durante a roda de conversa, os alunos compartilharam que gostavam de participar de festas de aniversário e mencionaram seus alimentos preferidos, como docinhos, bolo, geladinho, pipoca, gelatina, entre outros. Conversamos sobre as preferências da turma e descobrimos que a maioria gostava de brigadeiro.

Ainda na roda, perguntei se eles achavam que as comidas servidas em festas africanas eram iguais às que temos no Brasil. As opiniões foram divididas; alguns achavam que sim, outros que não. Conversamos sobre o fato de que cada povo tem sua própria cultura, costumes, vestimentas e alimentos típicos. Expliquei que, em algumas festas de aniversário em países do continente africano, é servido um doce chamado Qumbe (Kumbe), típico da Somália, que significa "dengo e encanto" na língua quimbundo, falada em partes de Angola.

Informei que, assim como nas festas, iríamos preparar um docinho, mas faríamos uma receita africana. Os alunos ficaram empolgados e perguntaram se o doce era gostoso, ansiosos para prová-lo. Conversamos sobre a finalidade das receitas e as informações que elas apresentam. Os alunos demonstraram conhecimento prévio, destacando que o gênero receita ensina como preparar alimentos.

Escrevemos coletivamente o nome dos ingredientes. A cada imagem, pronunciávamos as sílabas pausadamente para que pudessem identificar os fonemas. À medida que identificavam, os alunos mencionavam o grafema e eu escrevia no cartaz ao lado dos respectivos ingredientes. As sílabas complexas das palavras eram pronunciadas por um único aluno, que iniciou o ano no nível alfabético.

Terminamos a escrita dos ingredientes e lemos coletivamente, acompanhando a leitura com o dedo. Fiz a leitura do modo de preparo e expliquei que faríamos o docinho no refeitório, o que deixou os alunos animados. Fomos ao refeitório, onde a massa do doce já estava preparada. Todos enrolaram e passaram o coco ralado para finalizar. Com os doces prontos, todos puderam prová-los.

Figura 17 – Preparação e degustação do doce africano, gumbe



Fonte: Autoral (2024).

Alguns disseram que o doce lembrava um pouco o beijinho por causa do coco. A maioria comeu e repetiu. O docinho tinha um cheiro e gosto de canela, embora não contivesse esse ingrediente; acreditamos que o sabor veio do açúcar queimado.

Depois de saborear alguns doces, os alunos levaram alguns, juntamente com receitas previamente preparadas, para as diretoras e algumas professoras. Eles entregaram os doces e explicaram a receita, destacando o nome e a origem do docinho. Alguns doces também foram enviados para as famílias, juntamente com as receitas.

Após essa atividade, a turma participou de um jogo no *WordWall*, no qual completaram as palavras com as sílabas faltantes da família silábica da letra "B".

Figura 18 – Alunos jogando no *WordWall*



Fonte: Autoral (2024).

6.2 Segunda semana do Relato de Experiência

A segunda sequência didática ocorreu em maio, mês em que a escola estava celebrando o Mês da Família. As crianças estavam preparando uma apresentação musical para essa celebração, já que a escola não comemora o Dia das Mães e o Dia dos Pais, reconhecendo as diferentes composições familiares. O tema "Minha Família" faz parte dos objetos de conhecimento dos Conteúdos Básicos da Rede Municipal de Ensino de Maricá (2024), que se alinham aos objetivos e habilidades da BNCC (2017).

Essa sequência didática buscou, a partir do objeto de conhecimento "Minha Família", atingir os objetivos relacionados acima, valorizando as diferentes formas de organização familiar, conhecendo a história das famílias, identificando as diferenças entre os ambientes escolar e familiar, e valorizando as diferenças e a diversidade familiar, entendendo o significado da comemoração do Dia da Família. Partindo desses objetivos, e considerando a continuidade do processo de apropriação da leitura e escrita dos alunos, além da apresentação de um novo grafema, a letra "V", foi escolhida a obra de literatura infantil "A família de Liz", da autora Gabriela Felipe (2022).

Iniciamos a segunda-feira com uma roda de conversa sobre a festa da família. A música já estava escolhida: Peça Felicidade, do grupo Melim. Juntos, fizemos uma leitura coletiva da música; alguns alunos já dominavam a leitura de palavras com sílabas simples. A cada frase, as crianças expressavam suas ideias sobre o que entendiam, proporcionando um momento de reflexão sobre felicidade, doação e amizade. As crianças discutiram como devemos ajudar os outros, mesmo quando temos pouco, refletiram sobre a amizade, respeito e aceitação das diferenças. Ainda na roda, debatemos por que a escola não comemorava o Dia das Mães e o Dia dos Pais. Mesmo sem eu mencionar os motivos, os alunos prontamente responderam que, como muitas crianças não têm pai ou mãe, celebra-se o Dia da Família.

Logo após, apresentei a história "A família de Liz" (2022). Pedi para um aluno ler o título, e ele o fez silabicamente, pois mais da metade da turma já lê palavras com sílabas simples. Ele leu: A fa-mi-li-a de Li-z.

O livro conta a história de Liz, uma menina negra que mora com sua avó. Liz é uma menina amável, com cabelos e olhos negros, que aprendeu a ler em casa com sua avó e é apaixonada por livros. Um dia, na escola de Liz, algo a deixou muito triste: a professora anunciou que haveria uma festa para comemorar o Dia dos Pais. Liz ficou feliz porque sabia que sua avó iria à escola vê-la dançar. No entanto, uma colega de classe riu de Liz porque ela não tinha pai. Ao perceber a situação, a professora interveio e conversou com toda a turma. Após essa conversa, as crianças perceberam que as composições familiares são diferentes, mas o que importa é o amor construído no seio familiar e que família é quem cuida. A partir disso, a professora conversou com a direção da escola e, em vez de comemorar o Dia dos Pais, passaram a comemorar o Dia da Família, reconhecendo as diferentes composições familiares e demonstrando que todos são especiais. A história termina com a colega de Liz compreendendo a importância da empatia e com uma apresentação de dança em comemoração ao Dia da Família.

Os alunos ficaram entusiasmados com a história e interromperam a leitura várias vezes para comentar. Eles falaram sobre a composição de suas próprias famílias; muitas delas são criadas pelos avós ou ficam com eles enquanto os pais trabalham. Também refletimos sobre as características físicas das pessoas, entendendo que, fisicamente, nos parecemos com nossos familiares. Eles falaram sobre quantas pessoas moram com eles e quem compõe suas estruturas familiares. Os alunos se identificaram com a história, demonstrando respeito e empatia, e chegaram à conclusão de que, assim como na história, a festa da família é a melhor comemoração, pois as composições familiares são diferentes, e o importante é o amor e o cuidado mútuo, independentemente de quem cuida. Foi um dia produtivo; mesmo sendo

pequenos, os alunos demonstraram entendimento sobre as composições familiares e a diversidade que existe.

Na terça-feira, o tema continuou a explorar as conexões entre África e Brasil, com o objetivo de valorizar personalidades negras. Nesse dia, um artista negro brasileiro foi apresentado à turma. Iniciamos a aula retomando os conteúdos do dia anterior. Na roda de conversa, seguimos com o objeto de conhecimento "Minha Família" e discutimos as atividades que os alunos realizam em família. Oralmente, eles relataram as atividades que mais gostam de fazer juntos, como frequentar a praia e as praças do município. Poucos mencionaram sair do município para se divertir. Um número significativo de alunos nunca havia ido ao cinema, a uma exposição ou ao teatro.

Após a roda de conversa, que permeava todo o processo educativo por meio da escuta atenta à fala dos alunos, o tema das atividades em família foi abordado com a apresentação da pintura a óleo "Samba de Roda", do artista Heitor dos Prazeres, na tela interativa. A obra retrata um grupo de pessoas se divertindo no quintal de uma casa. As crianças foram incentivadas a interpretar a pintura com base em suas impressões.

A partir da leitura da imagem, os alunos identificaram casais se divertindo em um espaço externo ao som de instrumentos musicais. Alguns os identificaram como amigos, outros como namorados, mas todos concordaram que as pessoas na pintura estavam se divertindo. Informei à turma que o artista, Heitor dos Prazeres, produziu muitas outras obras. Usando o *Google* Imagens, apresentei diversas produções do artista. Também expliquei que, além de ser um artista plástico, ele era um compositor conhecido. Ouvimos a música "Cheguei Moçada", de Heitor dos Prazeres, na plataforma *YouTube*. As crianças reconheceram o ritmo como samba e dançaram livremente por alguns minutos.

Dando continuidade às atividades do dia, pedi que os alunos imaginassem como seria o autor da pintura e descrevessem suas características antes de eu mostrar sua imagem na tela interativa. Os vinte e um alunos presentes deram suas suposições: alguns imaginaram que ele era careca, magro, alto, baixo, com barba; algumas crianças, em vez de nomear o tom de pele, apontavam e diziam que era igual ao de um colega; outros imaginaram que ele tinha cabelo liso ou cacheado. A maioria da turma o imaginou com pele clara, exceto uma única aluna, que disse que ele era preto. Mesmo os alunos negros não imaginaram que aquele artista, com várias obras e canções, pudesse ser um homem negro.

Ao final, apresentei a imagem de Heitor dos Prazeres na tela interativa. A única aluna que o havia imaginado como um homem negro deu um grito e disse: "Eu acertei!" O racismo está presente em todos os lugares, mesmo que de forma velada, desvalorizando as

potencialidades e o reconhecimento dos negros. Ele os coloca em uma posição tão subalterna que imaginá-los em um lugar de ascensão se torna quase inexistente, até mesmo para as crianças, como mostrou essa atividade.

Figura 19 – Conhecendo Heitor dos Prazeres e suas obras



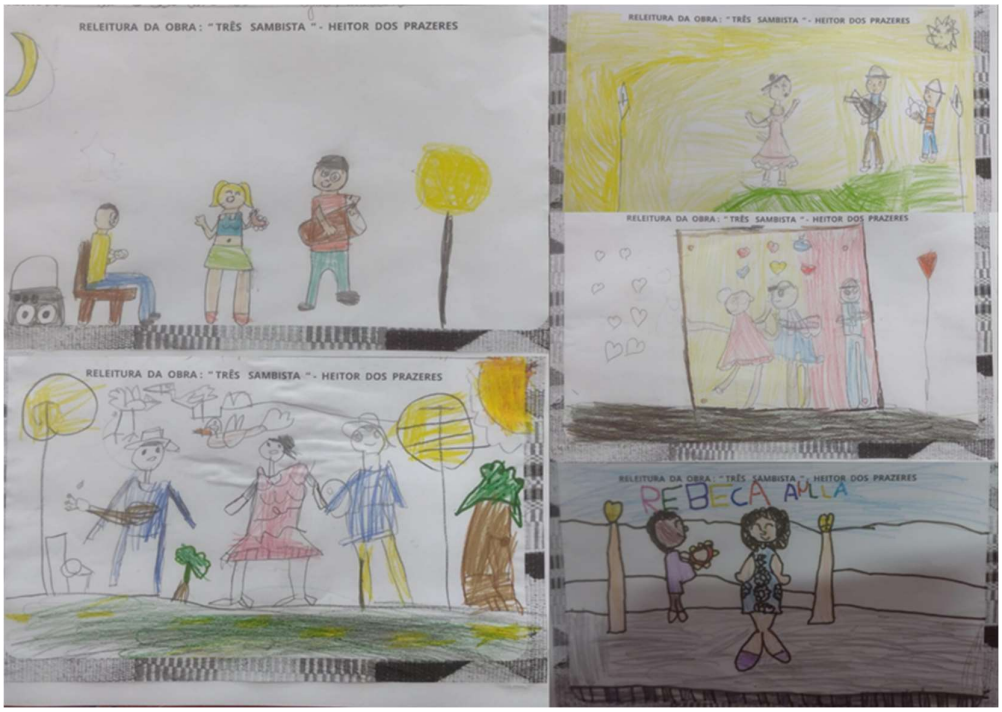
Fonte: Autoral (2024).

Em seguida, os alunos assistiram a um vídeo na plataforma *YouTube* sobre a exposição de Heitor dos Prazeres no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) – RJ, que ocorreu em 2023. Conversamos sobre o CCBB, um espaço onde ocorrem várias exposições, muitas delas gratuitas. Nenhum dos meus alunos já havia visitado o CCBB, mas, com o vídeo, puderam conhecer o espaço e entender que os artistas expõem suas obras para que as pessoas as apreciem. Em relação às obras de Heitor dos Prazeres, expliquei que o autor retratava o que via de sua janela, representando o povo negro de forma bela, mostrando seus modos de vida, suas moradias, muitas vezes em favelas, e as brincadeiras de crianças. Os alunos destacaram as cores vibrantes utilizadas pelo artista e os instrumentos musicais frequentemente representados em suas obras.

Para aprofundar o entendimento das obras de Heitor dos Prazeres e tornar a aprendizagem mais significativa, os alunos assistiram ao vídeo "Heitor dos Prazeres: Cultura Afro-Brasileira" na tela interativa. O vídeo apresentou algumas características das obras do

autor, o que possibilitou a realização da próxima atividade: uma releitura da obra "Três Sambistas", do artista em estudo.

Figura 20 – Releituras da obra “Três sambistas”, de Heitor dos Prazeres



Fonte: Autoral (2024).

Nesse momento, cada aluno se tornou artista na produção de sua própria obra. Assim como Heitor dos Prazeres, suas releituras foram afixadas no mural da sala de aula.

No quarto dia de aplicação da sequência didática, o objetivo foi diagnosticar o nível de compreensão da escrita dos alunos por meio de uma atividade de escrita espontânea. Esta atividade permitiu investigar o grau de apropriação da escrita e, assim, definir procedimentos e atividades pedagógicas que estimulem e orientem as crianças a progredirem, avançando para o próximo nível, rumo à compreensão do sistema de escrita, até alcançarem o nível alfabético. A atividade proposta consistiu em escrever sobre atividades que os alunos gostavam de realizar em família. Diferente da primeira escrita espontânea, realizada na primeira semana da sequência didática, os alunos, desta vez, escreveram livremente, pois já haviam conquistado autonomia suficiente para silabar e escrever palavras.

A atividade ocorreu tranquilamente, e era possível ouvi-los silabando as palavras pausadamente para identificar os fonemas. Em alguns casos, repetiam a mesma sílaba duas ou três vezes ou se dirigiam até o silabário fixado na sala de aula para conferir suas hipóteses sobre

as letras identificadas sonoramente. As palavras de sílabas simples saíam quase todas "completas", e a maioria da turma estava entre os níveis silábico-alfabético e alfabético. Algumas vezes, pedi que relessem a palavra escrita por eles; ao fazê-lo, percebiam que "faltavam letras". Alguns sorriam e verbalizavam: "Esqueci!".

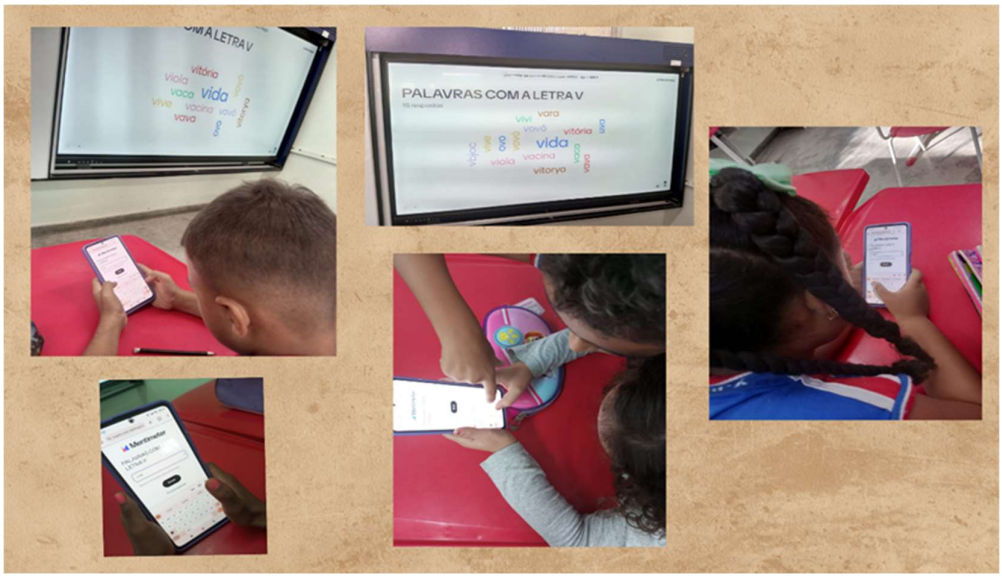
O processo transcorria de forma tranquila; todos os alunos queriam ler e escrever e realizavam as atividades sem a ajuda da professora. No entanto, alguns alunos ainda estavam no nível silábico com valor sonoro e não possuíam autonomia para realizar a atividade sozinhos. Esses alunos contaram com a ajuda da professora-mestranda, regente da turma. Como estávamos no mês de maio, ter crianças ainda no nível silábico com valor sonoro não apresentava grandes problemas.

A apropriação do sistema de escrita alfabética a partir do texto, neste caso, as literaturas infantis, possibilita a reflexão sobre as relações étnico-raciais, por meio do diálogo sobre diversidade, construção da identidade positiva do negro, resgate de saberes da comunidade negra, representatividade e diversidade.

No quinto dia, a apresentação do novo fonema/grafema aconteceu através do texto infantil "A Família de Liz" (2022), focando na consoante "V", apresentada por meio da palavra geradora "AVÓ". Retomamos a história e perguntei com quem Liz vivia. Prontamente, todos responderam: "Com a avó!" Pedi então que um aluno escrevesse a palavra no quadro. Ele o fez sem dificuldade, mas não acentuou a palavra, e alguns alunos logo sinalizaram que faltava o "grampinho", referindo-se ao acento agudo na letra "O". Com a palavra acentuada, partimos para a próxima atividade: a lista de palavras com a letra "V".

Expliquei que a letra "V" poderia estar em qualquer lugar da palavra, não sendo necessário que fosse a primeira letra. Em seguida, disse que usaríamos um recurso diferente, chamado "nuvem de palavras". Após abrir minha conta no *Mentimeter*, expliquei que as palavras seriam digitadas no celular. As crianças se animaram com a ideia de usar o celular. Com dois celulares disponíveis, o meu e o da auxiliar, as crianças foram, uma a uma, escrevendo suas palavras, que apareciam automaticamente na tela interativa. Conforme as palavras surgiam, os alunos tentavam lê-las. Alguns liam sem dificuldades, outros liam em conjunto; em alguns casos, cada um lia uma sílaba, e o aluno mais ágil entendia e falava a palavra completa, como se tivesse lido.

Figura 21 – Nuvem de palavras com a letra V, no *Mentimeter*



Fonte: Autoral (2024).

Esse foi um momento em que, além de testarem suas hipóteses de leitura, os alunos também foram estimulados a realizar leituras individuais e coletivas. As palavras escritas de forma "incorreta" também foram identificadas e, oralmente, corrigiam como deveria ser a escrita. A maioria das escritas foi mediada pela professora ou pela auxiliar. Essa atividade tinha como objetivo a reflexão orientada da escrita das palavras, onde o mediador, quando necessário, silabava a palavra para que o aluno identificasse as partes menores, as letras através dos sons, buscando o desenvolvimento da consciência fonológica. Por vezes, era preciso buscar outras palavras com o mesmo valor semântico para facilitar a identificação correta. A atividade cumpriu seu objetivo de levar as crianças a pensarem de forma prazerosa sobre os sistemas de apropriação da escrita alfabética, utilizando um recurso com o qual a maioria já interage continuamente: os celulares.

Finalizando a segunda semana da sequência didática, na sexta-feira desenvolvemos o tema sobre a colaboração da cultura africana no Brasil e o respeito à diversidade. Iniciamos a aula com uma roda de conversa sobre o samba, relembrando que o artista Heitor dos Prazeres o compunha. Para verificar os conhecimentos prévios dos alunos, perguntei se sabiam como esse ritmo surgiu no Brasil e, em seguida, apresentei na tela interativa um vídeo do *YouTube* intitulado: "Uma breve história do samba ao longo do século XX – Entre festas, perseguições e sucesso". O vídeo era antigo, ainda em preto e branco, o que gerou muitos questionamentos. Tivemos uma longa conversa sobre a qualidade da imagem, por que era em preto e branco, e sobre os avanços das tecnologias. Alguns alunos relataram conhecer a TV antiga, enquanto

outros não, então fiz uma busca rápida no *Google* Imagens. Durante a conversa sobre tecnologias, os alunos mencionaram que antigamente não havia celulares e que as pessoas usavam o orelhão. Mostrei o aparelho que ainda está na calçada da escola.

Enquanto assistiam ao vídeo, os alunos descobriram que o samba, uma expressão cultural, foi trazido para o Brasil pelos africanos, que faziam rodas de samba em seus poucos momentos livres, onde se alegravam, dançavam e tocavam instrumentos.

Curiosamente, durante o vídeo, uma aluna percebeu que, em algumas cenas, apareciam apenas pessoas brancas e, em outras, somente pessoas negras. Ela perguntou se, antigamente, pessoas pretas e brancas não se divertiam juntas. Expliquei que, naquela época, pessoas negras e brancas não podiam dividir os mesmos espaços. A aluna então perguntou por que não, e transferi a pergunta para a turma, mas ninguém respondeu. Ela mesma concluiu que era porque as pessoas brancas não gostavam. A palavra "racismo" não foi mencionada. Continuei explicando que existiam lojas, hospitais, mercados, praças e escolas separadas para pessoas negras e brancas. Nesse momento, a aluna me interrompeu e perguntou: "Professora, uma pessoa negra não podia dar aulas para crianças brancas?" Respondi que não. Demonstrando grande insatisfação, e sendo ela uma criança branca, disse: "Poxa, que chato!" Não sei se, naquele momento de reflexão, ela se reportou ao passado, imaginando que, como professora negra, eu não poderia dar aulas para ela.

Já havíamos discutido sobre o racismo em aulas anteriores, e as crianças já tinham a percepção de que algumas palavras são racistas e magoam as pessoas negras. Falar sobre racismo com crianças pequenas é delicado e exige cautela, pois o objetivo é estimular práticas antirracistas através de uma educação que promova o respeito à diversidade, sem impactar negativamente os alunos negros. Para reforçar uma identificação positiva da pessoa negra, nunca relacionei o negro à condição de escravizado no passado. Em nossa sala, o negro foi visto e estudado por meio de sua beleza, seus conhecimentos culturais e suas contribuições para as artes.

Após o término do vídeo, foi o momento de valorizar outros compositores negros através de um jogo da memória no *WordWall*, exibido na tela interativa. Artistas como Thiaguinho, Iza, Ludmila, Heitor dos Prazeres e Luiz Gonzaga foram apresentados.

Enquanto jogavam, as crianças iam descobrindo os compositores, a maioria já conhecidos por elas. As crianças ficaram atentas às imagens com o objetivo de acertar os pares, e, a cada acerto, gritavam eufóricas. Em alguns momentos, davam dicas aos amigos, possibilitando que praticamente todos conseguissem localizar as duplas de imagens. A

atividade buscou valorizar os artistas negros e desmistificar estereótipos negativos, promovendo a divulgação de seus saberes e cultura.

Figura 22 – As crianças jogando o jogo da memória no *WordWall*



Fonte: Autoral (2024).

Após o jogo, completando o planejamento do dia e encerrando a aplicação da segunda sequência didática, recebemos um músico negro. Fomos para o pátio externo da escola, onde o músico se apresentou com seu instrumento, perguntando às crianças que instrumento seria, mostrando apenas a capa. As crianças logo responderam "cavaco", lembrando do instrumento que Heitor dos Prazeres sempre retratava em suas obras. Relembramos como o samba surgiu no Brasil e formamos uma grande roda de samba.

Figura 23 – Roda de Samba



Fonte: Autoral (2024).

Apresentamos o cavaco e outros instrumentos que conseguimos emprestados para aquele momento. A roda de samba começou com a música "Cheguei Moçada", de Heitor dos Prazeres, seguida por músicas do universo infantil que ganharam ritmo de samba no cavaco, enquanto os repiques, pandeirolas e chocalhos passavam pelas mãos dos alunos. Os alunos participaram ativamente, dançando e se divertindo com muita animação ao som da nossa roda de samba. Naquela sexta-feira, não apenas aprendemos mais sobre a influência africana em nossas vidas, mas também a vivenciamos de forma significativa e envolvente.

7 CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

A análise descritiva qualitativa de dados desempenha um papel importante neste relato de experiência vivida, pois permite uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados. Diferente da simples quantificação de dados, essa análise foca na interpretação dos significados e contextos presentes nas informações coletadas. Segundo Soares (2022), essa abordagem busca um tratamento profundo e uma descrição detalhada das evidências extraídas de textos, cadernos de anotação, documentos, observações, experiências vividas, atitudes, cadernos de planejamento e atividades dos alunos, por meio de um estudo minucioso.

Com o objetivo de verificar se as estratégias empregadas nesta metodologia favorecem a apropriação da leitura, escrita e letramento por meio de uma educação antirracista, mediada pelas tecnologias digitais, nos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, e contribuem para a formação ética antirracista desses estudantes, foram analisados os resultados obtidos através do Relato de Experiência.

As análises destes dados levantados no Relato de Experiência foram interpretadas à luz da interconexão entre os dados teóricos e os dados de campo, aos quais foram aplicados os preceitos da técnica de Análise Descritiva Qualitativa, Soares (2022). Segundo Lakatos e Marconi (2002), nesta etapa da análise, o pesquisador aprofunda a exploração dos dados resultantes do trabalho de campo, com o objetivo de encontrar respostas para suas perguntas e busca estabelecer as relações essenciais entre os dados obtidos e as hipóteses propostas. Contudo, entende-se que essa amostra representa uma pequena fração, das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, do município de Maricá e embora os resultados desta pesquisa reflitam descobertas baseadas na experiência vivida e busquem contribuir no processo de leitura, escrita e letramento de futuros alunos, com os dados científicos aqui produzidos.

Este capítulo apresenta os achados da pesquisa de campo, que para uma melhor organização serão organizados em quatro categorias. Sendo assim, através estudo minucioso dos dados, no Diário de Bordo, nos Planejamentos Semanais, nas Atividades Coletivas e Individuas, e nos Registro das reflexões nas Rodas de Conversas, foi descrever alguns achados como mostra o Quadro 8:

Quadro 8 – Categorias para a análise de dados a partir dos achados do Relato de Experiência

i)o texto de literatura infantil antirracista, possibilita reflexões sobre a vivências e demandas sociais a qual estão inseridos.	

ii)o texto de literatura infantil antirracista possibilita o desenvolvimento da apropriação da leitura, escrita e o letramento dos alunos.	**Alfabetização e Letramento**
iii)a criança no início do processo de alfabetização não sabe que já sabe escrever.	
vi)a aplicação das atividades planejadas ao longo do processo educativo possibilita que os alunos avancem no nível de consciência do sistema alfabético.	
v)os projetos pedagógicos da escola não fomentam uma educação antirracista na escola.	**Educação Antirracista**
vi)apoio por parte da equipe pedagógica para a efetivação da educação antirracista na escola.	
vii)dificuldade em nomear os tons de pele e receio em usar as palavras negro e pretos.	
viii)protagonismo negro revelou-se essencial para a desconstrução de estereótipos sobre as capacidades da comunidade negra e para ampliação do espaço negro na sociedade.	
ix)o uso da tecnologia digital na sala de aula não é visto como uma atividade pelos alunos.	**Tecnologias Digitais**
x)as tecnologias digitais oportunizam o trabalho colaborativo entre os alunos.	
xi)o uso dos jogos digitais estimula a apropriação do sistema alfabético de forma lúdica.	
xii) o uso de sites de buscam na escola fomenta o desejo dos alunos em pesquisarem fora do ambiente escolar.	

Fonte: Autoral (2024).

O Quadro 8, reúne os achados do campo do Relato de Experiência, organizados em categorias dialogando com o problema, os objetivos, hipóteses, tais categorias serão analisadas, na próxima tópico, à luz do referencial teórico da pesquisa. Desenvolvendo um diálogo científico com os autores para a validação dos resultados de acordo com os preceitos das pesquisas científicas.

8 VALIDAÇÃO E DESCRIÇÃO REFLEXIVA CRÍTICA DOS ACHADOS DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neste capítulo, apresentamos a análise dos resultados obtidos a partir dos dados coletados durante a pesquisa de campo, organizada em categorias previamente estabelecidas, no Quadro 8. A análise foi conduzida à luz da Análise Descritiva Qualitativa, conforme a metodologia proposta por Soares (2022), em diálogo com o referencial teórico que fundamenta esta investigação. As categorias emergentes, que estruturam esta análise, são: Alfabetização e Letramento, Educação Antirracista, e Tecnologias Digitais. Essas categorias refletem os principais focos do estudo e orientam a interpretação dos dados, proporcionando uma compreensão aprofundada das práticas pedagógicas observadas e de seus impactos no processo educativo.

Na categoria 1, *Alfabetização e Letramento*, foi possível perceber que o *texto de literatura infantil antirracista possibilita reflexões sobre as vivências e as demandas sociais nas quais os alunos estão inseridos*. Durante as leituras dos livros "Com qual penteado eu vou?" (2021) e "A família de Liz" (2022), ficou evidente como as crianças estão atentas ao que ocorre ao seu redor e com seus familiares. A partir desse pressuposto, o texto oportuniza a prática do letramento; o texto com função social possibilita uma ação reflexiva sobre o cotidiano dos alunos e as práticas de leitura e escrita, conforme o conceito de:

> Letramento, que se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da escrita entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções -, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (Soares, 2018, p 27).

Assim, a partir de textos carregados de significado para a criança, que, ao ler, percebe a função social da escrita, inicia-se o processo de alfabetização e letramento. Esse processo não se limita à decodificação e memorização dos símbolos, mas envolve o entendimento da função da língua escrita. Com a literatura antirracista, um texto politizado, o pensar na construção da escrita também promove a prática antirracista.

Dessa forma, a partir de textos escritos, como as histórias que oportunizam reflexões sobre as famílias, as comparações com os familiares e as observações específicas das características das pessoas com quem convivem foram evidenciadas. Várias vezes, surgiram comparações como: "Igual ao cabelo da minha mãe!"; "Também moro com a minha avó!"; "A família é igual à minha!"; "Gente, a festa da família é melhor, porque nem todo mundo tem mãe".

Os alunos traziam os temas das histórias para debates na roda de conversa, dialogando entre si, questionando ou refletindo sobre vivências que também eram deles, também eram suas histórias de vida. Para reafirmar a importância de utilizar os textos como eixo central da alfabetização e letramento, Soares (2023) reflete que:

> A língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois sociointerativa. Essa função se concretiza por meio dos textos: quando interagimos por meio da língua ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos (Soares, 2023, p 34).

Ao ouvirem e dialogarem sobre as situações evidenciadas nas histórias contextualizadas, a escrita assume uma função informativa e também reflexiva. A sala de aula se torna um ambiente fértil para a produção de saberes de forma significativa e social, em uma aprendizagem pautada nas vivências dos alunos.

O uso das literaturas antirracistas foi uma escolha política que oportunizou o protagonismo negro nas literaturas estudadas. Como diz Freire, "[...] do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político" (Freire, 2003, p. 15). Educar é um ato político, e ser um educador antirracista é combater o racismo dentro do ambiente escolar, descolonizando o currículo, ressignificando a raça, indo contra a cultura hegemônica, a favor da comunidade negra e contra o racismo estrutural em que estamos inseridos, entendendo que:

> Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (Gomes, 2005, p. 147).

Como destaca a citação acima, o texto, neste processo de apropriação da leitura e escrita, também possibilitou o desenvolvimento de práticas antirracistas, envolvendo o trabalho com a diversidade e a reconstrução afirmativa do negro, dentro do processo e não como algo à parte para essa função. Essa literatura, politizada porque reflete sobre a questão racial e promove a construção positiva do indivíduo negro, além do protagonismo negro nos livros utilizados, é uma questão política. As literaturas oportunizaram que os alunos negros se percebessem nas histórias, relacionando-se de forma positiva, permitindo o debate sobre as composições familiares e as características herdadas dos pais. Evidenciou-se a afirmação da identidade de

forma positiva por parte dos alunos negros, nas falas ao se referirem às próprias características ou às características dos seus familiares e ao se identificarem com os personagens. A construção do conhecimento carregada de simbologia afetiva promove a autoafirmação de si e dos seus.

Assim, como dialoga Smolka (1991), o processo de ensino da leitura e da escrita vai além de simplesmente ensinar as habilidades técnicas. O processo de leitura e escrita é uma ferramenta de comunicação e interação dentro da sala de aula. Ao fazer isso, os alunos não apenas aprendem a ler e escrever, mas também experimentam e exploram as múltiplas possibilidades da linguagem, em um aprendizado da língua dinâmico e enriquecedor através das experiências vividas em grupo.

Neste contexto, o texto de literatura infantil antirracista também *possibilitou o desenvolvimento da apropriação da leitura, da escrita e do letramento dos alunos*. A partir do texto – neste caso, as literaturas infantis antirracistas –, a escuta das histórias e a reflexão sobre as temáticas sociais envolvidas possibilitaram uma análise mais profunda do código escrito. As crianças estavam tão envolvidas no processo de ensino-aprendizagem que não percebiam que tudo o que era proposto em aula era, na verdade, uma atividade com o objetivo de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita. Frequentemente, perguntavam quando as atividades iam começar, sem perceber que já estavam participando delas.

A partir dos textos, foram discutidos contextos históricos, características individuais e territoriais da cultura africana e afro-brasileira, seguindo um caminho longo até chegar à "palavramundo", como dizia Freire (2003), que chamávamos de palavra geradora. Compreendendo que as crianças já possuíam suas hipóteses sobre a escrita, as letras do alfabeto eram introduzidas a partir do texto.

> O alfabeto, um objeto cultural, é considerado uma das mais significativas invenções na história da humanidade. Ele representa a descoberta de que as cadeias sonoras da fala podem ser segmentadas, e que os segmentos podem ser representados por sinais gráficos, o que torna extremamente econômica a escrita: como os segmentos da cadeia sonora se repetem nas palavras, constituindo um conjunto finito, com um pequeno número de sinais gráficos. É este o sistema de escrita alfabético que a criança aprende quando se alfabetiza (Soares, 2023, p. 47).

Quando anunciava que era o dia de aprenderem uma nova "palavra", os alunos perguntavam qual letra seria extraída da palavra. Durante todo o processo, eles se mostraram ansiosos para dominar o sistema alfabético, e, a partir dos textos amplamente explorados, a palavra geradora, contextualizada previamente pelo texto, introduzia a nova letra do alfabeto. Esta atividade de apresentação das letras e a escrita cotidiana dos nomes, para Soares (2018), “caracteriza o momento inicial do desenvolvimento da criança em direção à compreensão da

natureza das relações entre as letras e a língua escrita, ou seja, em direção à consciência fonêmica".

Em um processo gradual, como completa a autora, no início as letras apresentadas para as crianças eram apenas formas visuais que elas aprendiam a nomear. Em um segundo momento, as crianças começavam a reconhecer e tentar escrever as letras, embora ainda sem atribuir significado a elas. Na aplicação da primeira sequência didática, a maioria dos alunos se encontrava nessa fase.

Soares (2018) também destaca que, na última etapa do processo de conhecimento das letras, é quando o aluno compreende que a letra possui um som, fonetizando a escrita e percebendo que existe uma conexão entre letras e fonemas. Assim, torna-se capaz de identificar os fonemas nas palavras e nas sílabas, conquistando a consciência fonêmica — um processo alcançado ao longo do percurso pedagógico até a aplicação da segunda sequência didática.

Neste período da alfabetização, os alunos estavam aprendendo o sistema de escrita, associando sons específicos a letras específicas e usando essas combinações para formar palavras. Aos poucos, foram compreendendo que os sons da fala podiam ser divididos em partes menores (segmentos) e que esses segmentos podiam ser representados por símbolos gráficos, ou letras. Em um processo que, como aponta Vygotsky (2007), as letras se tornaram elementos da vida das crianças, da mesma maneira que a fala. E assim, as crianças perceberam que, da mesma forma que aprenderam a falar, também estavam aprendendo a ler e escrever, uma descoberta que deixava a turma muito entusiasmada.

A partir desse conhecimento, através do contato com textos orais e escritos, as crianças começaram a entender que esses segmentos de som se repetiam em diferentes palavras, permitindo que um número limitado de letras fosse usado para representar uma infinidade de palavras. Contudo, esse processo também trouxe à tona outras questões, como a resistência inicial em começar a escrever as palavras.

Na busca pelo *desenvolvimento da apropriação do sistema de escrita alfabética, as crianças no início do processo de alfabetização não percebiam que já sabiam escrever*. A criança aprende a escrever escrevendo e a ler lendo, mas os alunos não sabiam que podiam fazer isso à sua maneira. O processo de escrita espontânea foi angustiante para alguns, que, por vezes, verbalizavam não saber escrever. Sobre isso, Ferreiro (1999) aponta que a criança entende que escrever é copiar as palavras. Dessa forma, "o bloqueio parece responder ao seguinte raciocínio: se aprende a escrever copiando a escrita de outros; na ausência do modelo, não há possibilidade de escrita" (Ferreiro, 1999, p. 205). A autora evidencia que esse fato ocorre porque, no curso

do desenvolvimento da escrita, a criança pode ter aprendido certos modelos estáveis de escrita, capazes de serem reproduzidos sem o modelo, como o próprio nome.

Por mais que fossem estimuladas a escrever à sua maneira na sala de aula, muitas crianças demonstravam insegurança, e algumas, nas primeiras escritas espontâneas, chegaram a chorar. Algumas estavam certas de que só havia uma forma de escrita, que, mesmo sem nomeá-la, era a escrita convencional. Foi um período de construção das próprias escritas, e aos poucos, elas foram percebendo que suas escritas eram validadas, pois, como Smolka destaca:

> A criança não meramente "grava" fonemas e grafemas, não meramente copia ou repete, mas ela processa, elabora esse conhecimento dinamicamente, discursivamente. E isto se dá a cada passo, a cada momento da escritura: a criança "escreve" de modos diferentes em diferentes momentos de um mesmo texto (Smolka, 1991, p. 84).

Assim, o processo, que se inicia como a cópia de um texto fixo, com a aquisição de novas habilidades, possibilitou a descoberta da capacidade de elaborar suas próprias escritas, conquistando a segurança necessária para testar suas hipóteses e escrever, vendo a escrita como algo natural. Sobre essa questão, Vygotsky (2007) destaca que, com a escrita ensinada naturalmente, sendo relevante para a vida e percebida como uma necessidade, a criança entra no mundo da escrita de forma natural, passando a vê-la como um processo inerente ao seu desenvolvimento, de dentro para fora, sendo sua necessidade e desejo adentrar nesse mundo. Entende-se, então, que o aprendizado da escrita por uma criança não é um processo mecânico de simplesmente memorizar sons (fonemas) e letras (grafemas) ou de apenas copiar ou repetir o que é ensinado. Em vez disso, a criança envolve-se ativamente com o conhecimento, processando e elaborando-o de maneira dinâmica e discursiva, na construção do aprender.

O texto, como centro do processo educativo, oportuniza o desenvolvimento da consciência fonológica. A partir do texto, as palavras foram estudadas, e as crianças começaram a identificar as palavras, as unidades menores, percebendo que escreviam o que falavam. Assim, durante as atividades de escrita, era comum ouvi-las repetindo as sílabas para identificar os fonemas, o que ilustra o que Smolka (1991) descreve:

> A escritura aparece, então, inicialmente, marcada pelo discurso interior, enquanto atividade e elaboração individual, no sentido da apreensão de fragmentos e momentos desse discurso, que tomam forma, que se constituem -pelo gesto, pelo trabalho de escrever – em signos escritos esparsos ou aglutinados. Gradualmente, essas marcas iniciais vão transformando a escrita truncada e ilegível das primeiras tentativas vai adquirindo o caráter da legibilidade do outro (Smolka, 1991, p 111).

A consciência fonológica se desenvolveu de forma gradativa, com os sons da fala aparecendo progressivamente nas produções escritas. No entanto, alguns alunos solicitavam maior auxílio nas produções.

Foi observado que o uso de atividades contextualizadas proporcionou engajamento na execução das propostas de produção escrita. Após o primeiro momento de estranhamento com a produção escrita, sabe-se que "aprender um sistema de representação dos sons da fala em grafia é complexo e abstrato; a criança precisa fazer essa descoberta aos poucos, por meio de orientação e provocações" (Da Silva França; Costa, 2022, p. 631). Contudo, os alunos demonstraram prazer e muita vontade de escrever à sua maneira. A descoberta de que sabiam escrever os deixou seguros e confiantes. Foi percebido que, como algumas atividades não eram vistas com esse objetivo, a escrita se revelou para eles como algo natural,

> As crianças arriscam escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque ocupam o lugar dos alunos que “ainda” não sabem, mas daqueles que podem ser leitores, escritores e autores. As tentativas, as experimentações, os recursos e as hipóteses se evidenciam numa variedade de esquemas exploratórios e interpretativos (Smolka, 1991, p 102).

A escrita contextualizada com as atividades da sequência didática se tornou mais um processo dentro da rotina da sala de aula, e não apenas uma atividade. Também foi observado que os alunos tinham grande desejo de ler e escrever sozinhos, frequentemente solicitando materiais que pudessem explorar essa nova habilidade que se aproximava cada vez mais, tentando e experimentando suas hipóteses e formas de escrever.

A aplicação das atividades planejadas ao longo do processo educativo possibilitou que os alunos avançassem nos níveis de escrita, como demonstrado ao comparar as sequências didáticas aplicadas em março e a segunda aplicação em maio, conforme mostram os Gráficos 1 e 2, a seguir:

Gráfico 1 – Evolução da escrita – Março



Fonte: Autoral (2024).

Gráfico 2 – Evolução da escrita – Maio



Fonte: Autoral (2024).

Os Gráficos 1 e 2 foram construídos com base na escrita espontânea dos alunos, "considerada como processo por meio do qual a criança se apropria do sistema alfabético e das convenções da escrita" (Soares, 2018, p. 26). No Gráfico 1, da primeira aplicação da escrita espontânea, realizada em março, observa-se que a maior parte dos alunos se concentra nas fases silábico com valor sonoro e silábico sem valor sonoro, apresentando, respectivamente, 48% e 33%. Esses dados indicam que a maioria dos alunos se encontrava, segundo Emília Ferreiro, no Nível 3:

> Este nível é caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõe uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior

> importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o que chamamos de a hipótese silábicas (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 209).

Neste nível, os alunos começam a trabalhar com a hipótese de que a escrita representa o som da fala. Ainda nesta fase, a escrita pode ser marcada pela letra mais forte conhecida pela criança, sendo segmentada silabicamente pela quantidade de sílabas em relação ao fonema/grafema. Nessa etapa, a maioria dos alunos escrevia apenas as vogais das palavras.

Esses alunos haviam superado a fase silábico sem valor sonoro, na qual escreviam silabicamente pela quantidade de sílabas, mas sem relação fonema/grafema. Em relação a esse nível, Ferreiro aponta que "quando a criança começa a trabalhar com a hipótese silábica, duas das características importantes da escrita anterior podem desaparecer momentaneamente: as exigências de variedade e de quantidade mínima de caracteres" (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 213), e foi exatamente isso que ocorreu.

Cerca de 9% dos alunos se encontravam na fase inicial da escrita, denominada "escrita com letras" por Soares (2022), que podemos classificar no Nível 1 segundo Ferreiro (1999), onde "para os alunos, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma" (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 192). Nesta fase, os alunos escreviam palavras utilizando as letras do próprio nome como base. Ainda em março, foi possível perceber que os alunos no nível silábico-alfabético e alfabético representavam apenas 5% do total, uma porcentagem pequena, mas compatível com o início do ano letivo e dentro do esperado, considerando que, segundo a BNCC (2019), os alunos têm até o 2º ano do Ensino Fundamental para concluir o processo de alfabetização.

No Gráfico 2, referente ao mês de maio, observa-se uma significativa alteração, demonstrando uma evolução no nível de consciência de escrita dos alunos. Ele mostra um aumento nos níveis alfabético, que antes era de 5% e agora é de 26%, e no silábico-alfabético, que saltou de 5% para 35%. Em um processo que se iniciou com o texto e avançou para as letras, apresentadas a partir das palavras geradoras retiradas do texto, a conquista de autonomia na realização das atividades de escrita e leitura de palavras revelou o caminho percorrido pelas crianças na busca do domínio da capacidade de ler o mundo. Durante as aplicações das sequências didáticas, a autonomia alcançou a maioria dos alunos; nas palavras, faltavam poucas letras, às vezes, sendo necessário apenas uma pequena leitura para perceber uma troca ou um esquecimento, caracterizando a passagem da hipótese silábica para a alfabética, Nível 4 segundo Ferreiro (1999) e silábico-alfabético segundo Soares (2022):

> A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de granas (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 214).

Os alunos construíam palavras de sílabas simples sem muitas dificuldades, demandando poucas intervenções, o que demonstra que:

> Neste nível, há um avanço qualitativo – a criança percebe que o som de algumas sílabas pode ser segmentado em mais de um som (mais de um fonema), e disso resulta um avanço quantitativo – a criança usa mais de uma letra para essas sílabas. Esses avanços evidenciam que a criança percebe que uma sílaba pode ser segmentada em mais de um som (Soares, 2022, p. 109).

Paulatinamente, os alunos foram compreendendo que escrever significava representar os sons da fala. É claro que nem todos chegaram ao nível silábico-alfabético e alfabético até a última aplicação da sequência didática, e 22% dos alunos ainda se encontravam nos níveis silábico sem valor sonoro e escrita com letras. Isso, no entanto, não representa um problema para esses alunos, pois, segundo a BNCC (2019), eles ainda têm até o 2º ano do Ensino Fundamental para concluir o processo de alfabetização. A compreensão do sistema alfabético estava presente em cada criança.

Neste contexto, os textos de literatura infantil antirracista proporcionaram o estudo da Categoria 2, nomeada *Educação Antirracista*, onde se evidenciou que *os projetos pedagógicos da escola não fomentam a prática de educação antirracista*. Durante todo o processo educativo de 2024, na escola que serviu de base para esta pesquisa, onde a professora-pesquisadora atua como professora regente, foram desenvolvidos projetos como o "Projeto Identidade" e o "Projeto de Leitura", entre outros. No entanto, esses projetos não abordaram questões relacionadas às relações étnico-raciais, diversidade, ou à descolonização dos currículos. Sobre este ponto, Gomes (2005) argumenta que é incoerente pensar na educação, especialmente na escola pública brasileira, sem considerar as relações raciais, que são parte intrínseca da construção histórica, cultural e social do Brasil. A educação e as relações raciais estão profundamente interligadas, e ignorar as questões raciais na escola é desconsiderar uma parte significativa das relações sociais que moldam a sociedade brasileira.

Assim, a falta de reconhecimento do papel da escola na abordagem das questões étnico-raciais reforça a importância de integrar essas discussões no ambiente educacional. Durante as reuniões semanais, as relações étnico-raciais não foram pauta de discussão para o coletivo de professores em nenhum momento. A ausência desse diálogo é um processo perigoso, pois, como salienta Munanga, "sem assumir nenhum complexo de culpa, não devemos esquecer que

somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade" (Munanga, 2005, p. 15).

Infelizmente, a escola é um espaço de reprodução de valores, crenças e preconceitos predominantes na sociedade, em grande parte devido à influência de uma educação eurocêntrica. Assim como outras instituições sociais, a escola pode perpetuar preconceitos, tanto de forma consciente quanto inconsciente, como resultado de uma educação centrada nas perspectivas e valores europeus, que muitas vezes negligenciam ou marginalizam outras culturas e experiências. É importante reconhecer que a educação recebida, influenciada por essa visão eurocêntrica, molda as pessoas de maneiras que podem continuar a reforçar preconceitos existentes. Dessa forma, o papel da escola é examinar e questionar essas influências, buscando educar de maneira mais inclusiva e consciente, evitando a reprodução de preconceitos e promovendo a diversidade.

Apesar desse contexto, a escola não se opôs à solicitação da professora-pesquisadora para desenvolver o processo educativo de alfabetização e letramento através da educação antirracista mediada pelas tecnologias digitais. No entanto, esse trabalho não deveria se restringir ao desejo pessoal do educador de desenvolver um trabalho antirracista dentro da sala de aula. Gomes aponta que:

> É preciso que as práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios éticos que norteiam as relações estabelecidas entre professores, pais e alunos no interior das escolas brasileiras. E é necessário inserir a discussão sobre o tratamento que a escola tem dado às relações raciais no interior deste debate (Gomes, 2005, p. 150).

Existe a necessidade de que não apenas um professor deseje abordar tais práticas. É necessário, e urgente, que essas práticas sejam adotadas por toda a comunidade escolar. É essencial incluir a discussão sobre como as escolas têm abordado as relações raciais como parte desse debate ético. A escola como um todo deve refletir sobre seu papel no tratamento das questões raciais e garantir que suas práticas pedagógicas promovam a igualdade e o respeito à diversidade. Entende-se que, para que a educação seja verdadeiramente ética e justa, a escola deve enfrentar e abordar ativamente as questões raciais, integrando essa discussão em todas as suas dimensões.

Evidenciou-se o *apoio da equipe pedagógica ao engajamento no trabalho com a educação antirracista desenvolvido em sala de aula*. Em algumas ocasiões, a orientadora pedagógica enviou artigos científicos e atividades para o *WhatsApp* privado da professora-

pesquisadora. Em uma das reuniões pedagógicas, a professora-pesquisadora sugeriu que os materiais enviados em privado fossem compartilhados no grupo de *WhatsApp* da escola, para que todos pudessem desenvolver o trabalho antirracista em suas salas de aula. No entanto, a orientadora expressou que os professores poderiam considerar isso um trabalho adicional e não gostar, e os documentos não foram compartilhados. Esse fato evidencia uma das barreiras para uma reflexão efetiva sobre as questões étnico-raciais na escola como um processo amplo, garantido pela Lei 10.639/2003. Como Gomes aponta:

> Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes, políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demostra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temática que fazem parte do nosso complexo de formação humana. Demostra, também, a crença de eu a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira (Gomes, 2005, p. 146).

A partir desse trecho, podemos perceber que a "transformação das cabeças" dos professores refere-se à necessidade de conscientização e reeducação que os capacite a reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade cultural e histórica do Brasil. Somente assim poderão contribuir para a construção de uma sociedade democrática que celebre a pluralidade e combata a destruição das identidades que formam a matriz cultural do país, entendendo que o papel da escola não se resume a transmitir conhecimento. Reafirmando esse pensamento, Munanga (2005) destaca que não há dúvida de que mudar nossa mentalidade como professores é uma tarefa inicial de grande importância. Essa mudança nos permitirá nos tornarmos educadores autênticos, capazes de participar de forma efetiva na construção da democracia no Brasil. No entanto, essa democracia só será plenamente realizada quando deixarmos de ignorar ou apagar as identidades históricas e culturais das diversas populações que compõem a rica diversidade do povo e da sociedade brasileira. Fazendo da escola "uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade" (Gomes, 2003, p. 170).

Como aponta Freire (2003), a educação é um ato político, não existe uma educação neutra. A educação politicamente engajada não é algo impossível de se realizar, contudo, existem entraves que dificultam a efetivação da educação antirracista na escola.

As atividades revelaram que *os alunos tinham dificuldade em nomear os tons de pele e demonstravam receio em usar as palavras "negro" e "preto"*. Durante a atividade de

autorretrato, uma aluna pediu à amiga o lápis "cor de pele". Nesse momento, interrompemos a aula para refletir sobre o assunto. As crianças identificaram a cor salmão como "cor de pele", mas nem todas concordaram. Um aluno levantou o lápis marrom e afirmou que essa era a sua cor de pele. Paramos para observar as cores disponíveis; as crianças haviam recebido uma caixa de lápis de cor com tons de pele no Kit escolar da Prefeitura, então todos tinham o material. Individualmente, cada aluno mostrou sua cor e nomeou-a. Foi observado que os alunos negros nomeavam sua cor como marrom.

A professora-pesquisadora perguntou se a cor marrom poderia ser nomeada como negra, e os alunos concordaram. Foi então que uma aluna perguntou: "Pode chamar uma pessoa de negra?" "Sim", respondeu a professora. "Pode chamar de preto também?" "Sim, claro que pode, negro ou preto." "Mas depende de como se fala, não é?" Outra criança interrompeu e disse: "Então pode chamar de negro ou de preto, mas de macaco não pode, porque é racismo!" "Sim, é racismo!" Sobre este episódio, podemos dialogar com Souza (2024), que afirma:

> Para que o professor faça das situações cotidianas ambiente propício para o desenvolvimento de letramento, é indispensável mais do que boa vontade. É necessário que ele assuma um compromisso político com seu tempo social e histórico para atender aos imperativos da profissão e aos de ser pai, mãe, filho, filha, cidadão, cidadã. É necessária também que se entenda como sujeito que, para ensinar, precisa se dispor a conhecer assuntos pouco discutidos, como o disfarçado racismo brasileiro (Souza, 2024, p. 141).

Como o trecho acima sugere, dialogar sobre questões raciais e práticas racistas exige mais que boa vontade; exige também conhecimento das relações de poder nas quais a escola está inserida, bem como uma postura política e crítica. É um desafio abordar o racismo sem reforçá-lo ou expor os alunos negros a situações em que se sintam inferiores, pois "é por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações" (Gomes, 2003, p. 170). Conversar com os alunos sobre racismo na sala de aula, sobre como se percebiam e o que entendiam sobre sua raça, foi um processo delicado. Compreender as nuances do racismo estrutural que permeia a escola e as vivências cotidianas dos alunos, de modo a não perpetuar práticas ou falas racistas, demandou uma postura política e crítica. Como mencionado anteriormente, a educação antirracista que permeou todo o processo educativo dos alunos da turma foi uma busca pessoal da professora para a efetivação da Lei 10.639/2003 em sua sala de aula.

Sobre as falas dos alunos, Souza (2024) destaca que a questão do poder está intimamente ligada à linguagem, pois o indivíduo é tanto formado por ela quanto a molda ao expressar-se

para o mundo. A convivência social cria referências que possibilitam a construção e reconstrução das redes sociais, que estão em constante evolução. Por essa razão, há uma crescente preocupação em entender e valorizar a oralidade como uma forma de expressão que transmite valores e aspirações, muitas vezes vivenciadas de maneira única por cada pessoa, além dos significados subentendidos por trás dela. As crianças, através da oralidade, expunham seus pensamentos e refletiam sobre o que observavam, mas não nomeavam: o racismo. Nas rodas de conversa, ficou evidente que o trabalho com a educação antirracista possibilitou a reflexão sobre o racismo, a percepção do eu e do outro.

A exposição dos alunos ao *protagonismo negro revelou-se essencial para a desconstrução de estereótipos sobre as capacidades da comunidade negra e para a ampliação do espaço do negro na sociedade*. Uma atividade em sala de aula, que apresentou o artista Heitor dos Prazeres, evidenciou a presença do racismo estrutural. Ao solicitar que os alunos imaginassem como seria o artista, apenas um dos vinte alunos considerou a possibilidade de ele ser negro. Esse resultado reflete a internalização de um racismo estrutural que nega ao negro a possibilidade de ocupar posições de destaque, como a de um artista plástico renomado ou compositor de sucesso. É preocupante que nem mesmo os alunos negros, que compõem uma parte significativa da turma, tenham imaginado que o artista poderia ser negro.

> A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros (Gomes, 2003, p. 171).

Como aponta Gomes, a identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural, formada na interação entre o grupo étnico/racial e a sociedade em que está inserido. No contexto brasileiro, onde a sociedade historicamente ensina ao negro a negação de sua própria identidade para ser aceito, construir uma identidade negra positiva é um desafio constante. Essa atividade revelou dois pontos críticos: primeiro, a possibilidade de um artista ser negro foi amplamente desconsiderada; segundo, mesmo os alunos negros não visualizaram essa possibilidade. A surpresa dos alunos ao descobrirem que Heitor dos Prazeres era negro evidencia a importância do protagonismo negro no currículo escolar. Este protagonismo é crucial não apenas para a afirmação positiva dos alunos negros, mas também para a desconstrução de estereótipos perpetuados pelo racismo estrutural na sociedade.

A apresentação de um artista negro como Heitor dos Prazeres contraria o imaginário social reforçado por meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional, que frequentemente não valoriza as produções de artistas negros. Como destacado por Almeida (2020), anos de exposição a telenovelas brasileiras podem levar as pessoas a acreditarem que mulheres negras estão naturalmente destinadas ao trabalho doméstico, que homens negros são sempre retratados como criminosos ou ingênuos, enquanto homens brancos são vistos como líderes racionais e meticulosos. Quando a escola não oferece novas narrativas, ela reforça essas percepções, perpetuando uma visão distorcida onde pessoas negras parecem ter pouca ou nenhuma contribuição significativa para áreas como história, literatura, ciência, entre outras.

Ao apresentar os saberes construídos pela população negra, o ambiente educacional não só enriquece o repertório cultural dos alunos, mas também fortalece sua identidade e autoestima, promovendo um espaço que reconhece e celebra a diversidade. A mudança na percepção dos saberes negros tornou-se perceptível na última atividade da sequência didática, onde os alunos participaram de um jogo da memória envolvendo compositores. Ao serem novamente solicitados a imaginar como seriam os compositores, quatro alunos sugeriram que eles poderiam ser negros, em contraste com a atividade anterior. Embora ainda seja um número pequeno, isso aponta para a possibilidade de mudança e a importância da educação antirracista na correção da visão distorcida que marginaliza o negro e seus saberes. Transformar essas ausências em presenças, é um passo crucial para que os saberes negros sejam reconhecidos como parte integrante de nossa história, e para que eles sirvam de inspiração para os alunos negros, possibilitando a construção de uma identidade positiva e emancipada.

O racismo, como um processo político e histórico, molda não apenas as estruturas sociais, mas também a subjetividade dos indivíduos, influenciando suas consciências e emoções. Almeida (2020) observa que o racismo só se sustenta quando consegue criar um sistema de ideias que justifica a desigualdade racial. Portanto, uma educação que desafie essas ideologias estereotipadas e discriminatórias é essencial. Nesse contexto, as tecnologias emergem como ferramentas valiosas para promover a mudança social e combater o racismo, ao permitir que novas narrativas e representações sejam construídas e disseminadas.

Na categoria 3, *Tecnologias Digitais*, destacam-se as ferramentas que facilitaram a integração entre as atividades voltadas à apropriação da leitura, escrita e letramento por meio de uma educação antirracista, aliadas aos recursos tecnológicos. Essas tecnologias promoveram a ludicidade, ampliam o acesso a novas informações e permitiram a assimilação de conhecimentos diversos e geograficamente distantes, conectando passado e presente, nesta perceptiva, “a internet se torna no Século XXI uma poderosa ferramenta de disseminação do

conhecimento e de informações das mais variadas e possíveis da sociedade", como afirma Costa (2017, p. 2). Dessa forma as tecnologias digitais com acesso à internet possibilitaram uma aprendizagem significativa e interativa, essencial para o desenvolvimento da leitura, escrita e letramento dentro de uma perspectiva antirracista.

Foi possível observar que *o uso das tecnologias digitais em sala de aula não foi percebido pelos alunos como uma atividade*. Eles participaram com entusiasmo dos jogos no *WordWall*, que foram cuidadosamente planejados para desenvolver habilidades específicas com propósitos pedagógicos. Nos jogos voltados ao desenvolvimento da consciência fonológica, os estudantes frequentemente pediam para jogar novamente, expressando o desejo de continuar "brincando". Para eles, a atividade era vista como uma forma de diversão, tanto que algumas vezes perguntavam se haveria "atividade" depois. Como afirma Moran (2000, p. 61), "aluno motivado e com participação ativa avança mais, facilitando todo o trabalho".

Essa percepção também se aplicava aos vídeos da plataforma *YouTube*, utilizados para trazer à sala de aula conhecimentos geograficamente e temporalmente distantes. Ao assistir e refletir sobre esses vídeos, os alunos não os percebiam como parte da aula "tradicional"; em vez disso, mencionavam que não haviam realizado atividades, mas simplesmente assistido a vídeos. Moran (2013, p. 54) lembra que "a internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece".

O fato de os alunos não perceberem o uso das tecnologias digitais como atividades no processo educativo sugere que essas ferramentas foram integradas de maneira tão natural à rotina deles que se aproximaram mais da diversão do que do ensino tradicional. Isso demonstra que as tecnologias digitais, como jogos e vídeos, foram eficazes em criar um ambiente de aprendizado envolvente e lúdico, pois, como destaca Moran (2013, p. 33), "só a aprendizagem viva e motivadora ajuda a progredir".

Essa percepção pode ser vista como um sucesso, no sentido de que os alunos estavam absorvendo conhecimentos e desenvolvendo habilidades sem a sensação de estarem cumprindo uma obrigação acadêmica formal. O aprendizado tornou-se uma experiência prazerosa e fluida, em que o engajamento com o conteúdo era motivado pelo interesse e pela diversão. Isso pode levar a uma maior motivação para aprender e a uma associação positiva com o processo educativo. De acordo com Costa, Cassemiro e Silva (2020, p. 105), "as tecnologias na educação se tornaram importantes, uma vez que podem tornar as aulas mais atrativas e diferenciadas, sendo um recurso que ajuda o professor a criar facilidades de aprendizagem, com o uso de jogos interativos que despertam o interesse do aluno".

Certamente, o fato de os alunos não identificarem essas atividades como pedagógicas pode ser interpretado como um indicador de que o uso das tecnologias digitais conseguiu transformar a aprendizagem em uma experiência mais leve, interativa e conectada com o cotidiano deles, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

O uso das tecnologias digitais também proporcionou oportunidades para o trabalho colaborativo entre os alunos. Durante os jogos que estimulavam a construção de palavras e a consciência fonológica, observou-se uma colaboração natural entre os estudantes, que estavam em diferentes estágios de apropriação da leitura e escrita. Nos jogos de completar sílabas e palavras, os alunos com maior desenvolvimento ajudavam e incentivavam aqueles que ainda enfrentavam dificuldades. Na primeira atividade da sequência didática, onde os alunos completaram nomes com vogais, ainda no início do processo de alfabetização, essa cooperação já se manifestava e continuou nas atividades subsequentes.

Notavelmente, esse processo de colaboração ocorreu de forma espontânea, sem a necessidade de intervenção da professora. Costa (2017) lembra que as novas tecnologias não mudam drasticamente as condições de ensino e aprendizagem, mas direcionam o processo para uma abordagem mais focada no aluno, permitindo a construção de um conhecimento coletivo. As observações feitas corroboram essa ideia, pois as atividades digitais criaram um ambiente propício para a colaboração. Moran (2000, p. 60) destaca que “o aluno desenvolve a aprendizagem cooperativa, a pesquisa em grupo, a troca de resultados. A interação bem-sucedida aumenta a aprendizagem”.

Os alunos demonstraram uma tendência natural a colaborar durante as atividades digitais, especialmente nos jogos de completar sílabas e palavras. Aqueles que estavam mais avançados no processo de alfabetização ajudaram espontaneamente seus colegas que ainda enfrentavam dificuldades. Isso sugere que as tecnologias digitais, ao engajarem os alunos em tarefas interativas, criaram oportunidades para que a colaboração surgisse de maneira orgânica, sem a necessidade de orientação explícita por parte da professora. Como aponta Moran (2000, p. 71), “o aluno desenvolve a aprendizagem cooperativa, a pesquisa em grupo, a troca de resultados. A interação bem-sucedida aumenta a aprendizagem”.

Além do desenvolvimento pedagógico, essas interações colaborativas proporcionadas pelas tecnologias digitais também contribuíram para o desenvolvimento de habilidades sociais importantes, como empatia, paciência e a capacidade de trabalhar em equipe. Os alunos aprenderam a apoiar uns aos outros, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e cooperativo. As tecnologias digitais ajudaram a transformar o processo de aprendizagem em uma experiência compartilhada. Ao invés de trabalhar de forma isolada, os alunos se

envolveram coletivamente nas atividades, o que pode ter aumentado o engajamento e o interesse geral pelo conteúdo. Isso reflete a capacidade das ferramentas digitais de promover não apenas a aprendizagem individual, mas também o aprendizado em grupo.

O uso dos jogos digitais estimulou a apropriação do sistema alfabético de maneira lúdica e envolvente. Durante a participação nas atividades, os alunos foram incentivados a refletir sobre a relação entre fonema e grafema, repetindo palavras e sílabas para associar as letras aos sons da fala. Esse processo foi contínuo e prazeroso, caracterizado por uma interação dinâmica e reflexiva, onde os alunos foram além da simples decodificação mecânica, engajando-se na transformação dos sons em símbolos gráficos.

Ao longo desse percurso, observou-se o desenvolvimento gradual dos alunos na construção do sistema alfabético. Costa, Cassemiro e Silva (2021, p. 108) ressaltam que "a utilização desses recursos tecnológicos tem impacto positivo em todo o processo de aprendizagem em sala de aula, com melhores índices de aprendizagem, maior atenção e motivação dos alunos pelo conteúdo ensinado, potencializando o desenvolvimento da leitura e escrita". Isso se refletiu na evolução dos alunos, que passaram do nível silábico sem valor sonoro até alcançar, em alguns casos, o nível alfabético. A ludicidade proporcionada pelos jogos desempenhou um papel fundamental nesse avanço, confirmando a ideia de que métodos envolventes e bem planejados podem promover um aprendizado mais eficaz.

O uso dos jogos digitais nos anos iniciais do ensino fundamental demonstrou ser eficaz para estimular a apropriação e o desenvolvimento do sistema alfabético. Segundo Costa, Cassemiro e Silva,

> [...] é a escola, que deve possibilitar às crianças atividades pedagógicas que potencializam o desenvolvimento leitura e escrita, dentro e fora da sala de aula, nos demais ambientes pedagógicos, com a utilização de práticas linguísticas dinâmicas e prazerosas do ponto de vista das crianças, colaborando no desenvolvimento do processo de alfabetização, destacando as tecnologias de multimídias (Costa; Cassemiro; Silva, 2021, p. 109).

A pesquisa mostrou que, através de atividades pedagógicas na escola, esses jogos transformaram o processo de aprendizagem em uma experiência lúdica e envolvente, incentivando os alunos a refletirem sobre a relação entre fonema e grafema de maneira dinâmica e interativa. Essa abordagem facilitou a compreensão do sistema alfabético, crucial nessa fase inicial da alfabetização.

Além disso, os jogos digitais permitiram que os alunos avançassem gradualmente nas diferentes fases do desenvolvimento da escrita. Moran (2013) destaca que os jogos digitais

estarão cada vez mais presentes nesta geração, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Essa observação foi confirmada pela turma envolvida na pesquisa, que iniciou o processo no nível silábico sem valor sonoro e, de forma natural e progressiva, avançou para os níveis silábico-alfabético e alfabético. A prática pedagógica apoiada por tecnologias foi essencial para o desenvolvimento infantil, com ênfase na linguagem oral e escrita, preparando os alunos para a vida e para as exigências da sociedade. Costa, Cassemiro e Silva (2021) também apontam que a interatividade dos jogos auxilia na experimentação e consolidação dessas habilidades, respeitando o ritmo individual de cada aluno. De acordo com a BNCC (2017), os alunos têm até o final do 2º ano do Ensino Fundamental para consolidar esse processo de alfabetização e letramento, o que reforça a importância de métodos pedagógicos eficazes e adaptáveis.

Os jogos também desempenharam um papel significativo no desenvolvimento da consciência fonológica, ajudando os alunos a associarem os sons da fala aos símbolos gráficos. A repetição de palavras e sílabas nos jogos estimulou uma reflexão contínua, essencial para a apropriação do sistema alfabético.

Observou-se também que *o uso de sites de busca na sala de aula não apenas fomentou o desejo dos alunos em realizar pesquisas fora do ambiente escolar*, mas também os incentivou a trazer as informações obtidas para a sala de aula. Além disso, os alunos utilizaram essas buscas para validar as atividades realizadas em classe. Mesmo sem saber ler e escrever completamente, os estudantes já dominavam as técnicas necessárias para efetuar pesquisas, explicando que bastava pressionar o microfone do *Google* e falar o que desejavam pesquisar, obtendo a resposta imediata. Todos mostraram um entendimento unânime sobre como realizar essas pesquisas.

Notou-se que as pesquisas dos alunos começaram a se concentrar nos temas estudados em sala de aula. Esse interesse foi evidenciado pelas falas dos alunos, que relataram ter pesquisado informações superficiais mencionadas durante as aulas e, em alguns casos, trouxeram informações mais aprofundadas no dia seguinte. Alguns também mencionaram que pediram ajuda aos familiares para realizar pesquisas mais detalhadas. Souza (2017) destaca que:

> A escola tem o papel fundamental de oferecer aos alunos meios para que possam interagir com o mundo tecnológico e incentivá-los em sua formação como sujeitos críticos e conscientes e não se contentarem apenas com as informações dadas. O papel da escola é formar alunos capazes de pensar e ter autonomia para tomar decisões, e o professor nesse processo é de suma importância, pois é um grande mediador no processo de ensino e aprendizagem (Souza, 2017, p. 5).

Esse papel de mediação é crucial para fomentar habilidades de pesquisa e pensamento crítico, que foram evidentes na participação ativa dos alunos.

Outro indicativo dessa prática foi a procura dos pais para entender as pesquisas que seus filhos faziam em casa, principalmente quando os temas eram de natureza "acadêmica", como personalidades negras e expressões culturais africanas e afro-brasileiras. Alguns pais relataram que, diante da falta de conhecimento sobre algum tema, os alunos sugeriram que eles realizassem uma pesquisa online, como faziam na escola. O uso de sites de busca na escola demonstrou ser eficaz em fomentar o desejo dos alunos em pesquisarem fora do ambiente escolar, evidenciando a importância das atividades de pesquisa. Souza (2017) observa que:

> O mundo está passando por constantes mudanças e vivenciando uma revolução técnico-científico-informacional na qual não basta ler e escrever, mas sim saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade moderna nos faz a todo momento, bem como interagir com as novas ferramentas da internet e as novas formas de socialização, dentro e fora do ambiente escolar através das redes (Souza, 2017, p. 2).

Essa evolução destaca a relevância de integrar tecnologias digitais ao processo educativo, preparando os alunos para os desafios da sociedade contemporânea.

Assim, a habilidade de utilizar essas ferramentas, desenvolvida em sala de aula, despertou nos estudantes o interesse em continuar suas pesquisas em casa, promovendo uma continuidade no processo de aprendizado. Os alunos passaram a ver a pesquisa online como uma atividade acessível e útil para responder às suas curiosidades, independentemente do ambiente em que se encontravam. Além disso, utilizaram os sites de busca não apenas para encontrar informações, mas também para validar o que aprenderam na escola. Essa prática indica uma compreensão crítica e uma vontade de confirmar ou expandir o conhecimento adquirido.

A prática de pesquisa online também teve um impacto positivo no ambiente familiar, envolvendo os pais no processo. Os alunos, ao enfrentarem temas que exigiam maior profundidade, solicitaram a ajuda dos familiares e, em alguns casos, sugeriram que seus pais realizassem pesquisas online, como faziam na escola. Isso indica que essa prática foi internalizada pelos alunos e transmitida para o ambiente doméstico, ampliando o impacto educacional para além da sala de aula. Moran (2013) afirma que cabe ao professor possibilitar ao aluno atividades desafiadoras e que explorem recursos diferentes dos quais estão acostumados no sistema tradicional de ensino, transformando as atividades pedagógicas e

garantindo que os conhecimentos sejam adquiridos de forma significativa. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

> [...] compreender, utilizar e criar tecnologia digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar novas informações, produzir conhecimento, resolver problemas e exercer o protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

O trecho da BNCC enfatiza que os alunos devem aprender a usar tecnologias digitais de forma crítica, ética e significativa, desenvolvendo habilidades que sejam úteis tanto nas atividades escolares quanto em sua vida cotidiana. Isso promove um uso responsável e criativo da tecnologia. O uso das tecnologias digitais se destacou quando os alunos começaram a direcionar suas pesquisas para os temas discutidos em sala de aula, mostrando um interesse específico em aprofundar seus conhecimentos acadêmicos. Essa mudança de foco sugere que os sites de busca ajudaram a criar uma conexão mais forte entre o conteúdo escolar e o interesse dos alunos em explorar esses tópicos por conta própria. Além de incentivar a realização de pesquisas fora do ambiente escolar, o uso de sites de busca também fortaleceu a continuidade do aprendizado, a validação e a expansão do conhecimento, promovendo, ainda, o engajamento familiar no processo educacional.

9 PRODUTO CONSOLIDADO

O *e-book* é um material desenvolvido para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ele é um recurso que visa integrar a alfabetização e o letramento com a educação antirracista, mediada por tecnologias digitais. Este material tem como objetivo fornecer sugestões de atividades práticas que não apenas atendam às exigências pedagógicas, mas também promovam uma compreensão crítica e inclusiva da diversidade cultural.

A estrutura das atividades propostas no *e-book* começa com a leitura de textos de literatura antirracista, seguindo o conceito de "alfaletrar" de Magda Soares (2023). Esta abordagem é centrada na ideia de que a alfabetização deve estar profundamente conectada ao letramento, tendo como eixo central o texto, permitindo que os alunos façam uso significativo e contextualizado da linguagem escrita. A partir dos textos literários, as primeiras atividades propões que os alunos explorem as características do Continente Africano e do Brasil, estabelecendo conexões culturais e históricas que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem.

A escrita espontânea dos alunos e a terceira etapa, ela desempenha um papel crucial na metodologia adotada. Ela serve não apenas para analisar as fases da escrita, mas também para identificar o desenvolvimento proximal de cada aluno, permitindo o planejamento de atividades que os ajudem a avançar para níveis superiores de alfabetização. Esta prática se alinha com a teoria de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, destacando a importância do suporte pedagógico na progressão do aprendizado.

As atividades de exploração textual são complementadas por exercícios focados no reconhecimento das letras do alfabeto e na relação fonema/grafema. Assim no quarto dia, a escolha de palavras-chave a partir dos textos permite um estudo mais profundo dos aspectos fonológicos e ortográficos, essencial para a consolidação das habilidades de leitura e escrita.

No quinto dia de cada sequência didática, os alunos participam de atividades vivas e significativas que têm como objetivo conhecer e resgatar os saberes da comunidade negra. Isso não apenas promove o respeito e a valorização da diversidade cultural, mas também contribui para uma educação antirracista.

As tecnologias digitais são integradas de maneira estratégica em todo o processo educativo. Jogos interativos, vídeos educacionais e o uso de sites de busca são ferramentas que não apenas tornam o aprendizado mais dinâmico e envolvente, mas também incentivam os alunos a desenvolverem habilidades tecnológicas essenciais para o século XXI.

A avaliação dentro deste processo é contínua e formativa, focada no desenvolvimento progressivo dos alunos sem a exigência de avaliações formais. Isso garante que o processo de aprendizagem seja visto como um percurso de crescimento contínuo, onde cada etapa é valorizada e reconhecida.

O *e-book* oferece uma abordagem pedagógica inclusiva, que une a alfabetização e o letramento com a educação antirracista e o uso de tecnologias digitais. Ele é um recurso para professores que desejam transformar suas práticas pedagógicas, promovendo um ensino que não só educa, mas também forma cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a diversidade e a luta contra o racismo.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste relato de experiência visam refletir sobre os resultados alcançados e as lições extraídas do uso da educação antirracista mediada por recursos tecnológicos no processo de letramento e apropriação da leitura e escrita das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa demonstrou que a integração de práticas pedagógicas que unem a educação antirracista e o uso de tecnologias digitais promoveu significativamente a apropriação da leitura, escrita e o letramento dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. A literatura infantil antirracista, como eixo central do processo de ensino-aprendizagem, associada ao uso de plataformas como *YouTube* para vídeos e músicas, juntamente com os jogos pedagógicos desenvolvidos no *WordWall* e o uso do *Mentimeter*, permitiu que os alunos explorassem espaços e conhecimentos distantes, tornando-os acessíveis por meio das tecnologias, além de dinamizar a aprendizagem fonológica. A educação antirracista, aliada a esses recursos, não só facilitou o processo de alfabetização e letramento, mas também tornou o aprendizado mais significativo e reflexivo, permitindo uma análise crítica das relações étnico-raciais e a valorização de saberes historicamente deslegitimados.

No entanto, ficou evidente que, conforme apontado na etapa preliminar da pesquisa, a implementação de uma educação antirracista nas escolas ainda carece de estímulo institucional. A responsabilidade por promover essa abordagem muitas vezes recai sobre o posicionamento político individual do professor, e não como uma iniciativa coletiva da instituição. Embora muitos docentes reconheçam a importância da educação antirracista, a experiência trouxe à tona a relevância de um compromisso político-pedagógico para promover a educação antirracista para toda a escola, que chegue a todos os alunos negros ou não.

Através da educação antirracista mediada por tecnologias, os alunos foram expostos a narrativas diversas, o que contribuiu para a desconstrução de estereótipos e para a valorização das identidades negras. A abordagem antirracista permitiu que os alunos construíssem seu próprio conhecimento, resultando em um avanço significativo no processo de alfabetização e letramento da turma. Ao final de maio, a maioria dos alunos alcançou os níveis silábico-alfabético e alfabético. Esse progresso foi impulsionado pelo uso de literatura antirracista, que serviu como base para discussões e reflexões em sala de aula.

Ao longo da pesquisa, surgiram questões centrais: "Qual é o papel do professor alfabetizador negro em uma escola que reproduz o racismo?" e "Como alfabetizar uma criança de modo que, além de decodificar palavras, ela se aproprie de conhecimentos que lhe permitam

refletir sobre as questões étnico-raciais?". Como mulher preta, aprendi a importância de me reconhecer e me posicionar como tal diante dos alunos, assumindo uma postura política. A jornada para uma educação antirracista é longa, e cabe ao professor negro iniciar essa caminhada na sala de aula. Ali, através de histórias, vídeos e jogos digitais, os alunos negros podem se ver como protagonistas e reconhecer figuras negras como artistas, compositores e produtores de saberes transmitidos por gerações.

Essa experiência revelou que é possível promover a alfabetização de forma prazerosa e significativa por meio de uma educação antirracista. Os alunos puderam não apenas se reconhecer como indivíduos, mas também valorizar suas heranças e ancestrais. O processo de autodeclaração e reconhecimento positivo foi fortalecido, permitindo que as crianças vissem o negro como produtor de saberes e parte fundamental da história e cultura brasileiras.

No entanto, é importante ressaltar que este estudo só foi possível devido à disponibilidade de tecnologias digitais e acesso à internet durante todo o processo de pesquisa. Como limitação, destaca-se a escassez de literatura antirracista disponível, uma vez que os livros utilizados pertenciam ao acervo pessoal da pesquisadora.

Por fim, os resultados indicam que a educação antirracista mediada por tecnologias digitais é uma estratégia poderosa, não apenas para combater o racismo, mas também para enriquecer o processo de letramento e apropriação da leitura e escrita dos alunos. Essa abordagem contribui para uma educação mais crítica, inclusiva e comprometida com a transformação social.

Para futuras pesquisas, seria interessante expandir o estudo para todo o município de Maricá, mapeando as turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental e analisando se a prática pedagógica antirracista mediada por tecnologias digitais está restrita a professores negros. Seria relevante investigar se os docentes em geral se sentem capacitados para desenvolver essa abordagem e como a veem como uma ferramenta eficaz para alfabetizar e letrar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, Jennifer Oliveira; DE SOUZA, Ivanise Melo; LOPES, Bernarda Elane Madureira. Educação étnico-racial e a valorização da cultura afro-brasileira e africana nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Ciranda**, 2022, 6.01: 03-20.

ALMEIDA, Layana Silva de; AZEVEDO, Vitória Oscar de; OLIVEIRA, Maria das Graças Borges de. Alfabetização e Letramento em diferentes ambientes de aprendizagem: a relevância da tecnologia na prática pedagógica. **Revista Tecnologias na Educação**, ano 12, vol.34, p. 1-13, dez. 2020. Disponível em: https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2021/05/Art3-Ano-12-vol34-Dezembro-2020-1.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Editora Jandaíra Ltda, 2020.

ARTE, Canal. **Exposição Heitor dos Prazeres no CCBB-RJ**. YouTube, 3 de ago. de 2023. 3min26s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8NoOaeC6ak0. Acesso em: 21 mai. 2024.

BATISTA, Patrícia Barros Soares; RIBEIRO, Bruna D.; CAVALCANTI, Ana Paula Campos. Docência, currículo e negritude: caminhos (re) existentes de afeto e dissidência na prática alfabetizadora. **Série-Estudos**, 2024, 29.65: 102-113.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília, DF: CSN, 2016. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.

Brasil. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Brasília, DF: CSN, 1996. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996/Reso196.doc. Acesso em: 15 set. 2024.

Brasil. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: CSN, 2012. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf. Acesso em: 15 de set. 2024.

BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRUM, Cezar. **Contando a História de Maricá**. Rio de Janeiro: Cezar Brum Editora e Eventos, 2016.

CANTADA, Coral Palavra. **África**. YouTube, 20 nov. 2017. 4min15s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zRYF5f5nJQI. Acesso em: 15 fev. 2024.

CAPRARA, Bernardo Mattes; MACHADO, Lucas Antunes. Contribuições para uma educação escolar antirracista: bell hooks e a pedagogia engajada. **Retratos da Escola**, v. 18, n. 40, 2024. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2028/1230. Acesso em: 6 jun. 2024.

COSTA, Orlando Santana. A internet como espaço de formação de leitores: uma mediação possível do professor na sala de aula. **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba, n. 17, p. 1-10, 2017. Disponível em: http://revista.utfpr.edu.br/pr/index.php/revedutec-ct/article/view/2275/1676. Acesso em: 18 set. 2023.

COSTA, Renato Pinheiro da; CASSIMIRO, Élida Estevão; SILVA, Rozinaldo Ribeiro da. Tecnologias no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 1, p. 97-116, jan./abr. 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53068/36747. Acesso em: 10 jul. 2024.

DA SILVA FRANÇA, Elisangela; COSTA, Kelly Regina Miranda. Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 7, p. 631-640, 2022.

DA SILVA, Kelly; FERRARI, Anderson. Educação antirracista é possível? Trajetória de professoras negras cotistas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, 13ª ed., p. 112-137, 2021. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1307/1219. Acesso em: 2 jul. 2024.

DE JESUS, Lori Hack. Professora, mulher negra e a lei da diversidade. **Periferia**, p. 67-79, 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/33613/25553. Acesso em: 2 jul. 2024.

Dicionário Michaelis. **Articular**. 2021. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/antirracismo/. Acesso em: 15 jul. 2024.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5794503/mod_resource/content/1/DOLZ%3B%20NOVERRAZ%3B%20SCHNEUWLY.%20Sequ%C3%AAncias%20Did%C3%A1ticas%20para%20o%20oral%20e%20para%20a%20escrita%20apresenta%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20procedimento.pdf. Acesso em: 6 ago. 2024.

FELIPE, Gabriela Maria dos Santos. **A família de Liz**. Curitiba: Ed. InVeso, 2022.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. Cortez Editora, 2017.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; LICHTENSTEIN, Diana Myriam. **Psicogênese da língua escrita**. Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 4 mai. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6/7, p. 67-82, 1996. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862/1983. Acesso em: 10 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Editora Vozes Limitada, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, 2012, v. 12, n. 1, p. 98-109. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

HISTÓRIA, Um canal de. **Uma breve história do Samba ao longo do século XX - Entre festas, perseguições e sucessos**. YouTube, 22 jun. 2021. 4min.23s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RuazKqo6FJI. Acesso em: 24 mai. 2024.

JUNIOR, Gonçalo; QUEIROZ, Julia. Filha de Samara Felippo é vítima de racismo em escola de SP; colégio suspende autoras do ato. **Estadão**, 28 abr. 2024. Disponível em: https://www.estadao.com.br/emais/gente/filha-de-samara-felippo-e-vitima-de-racismo-em-escola-de-sp-colegio-suspende-autoras-do-ato-nprec/. Acesso em: 8 set. 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/20/18. Acesso em: 20 out. 2023.

MARICÁ. **Conteúdos Básicos da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá**. Maricá: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

MARICÁ. Parecer CME 002/2012. Aprova o Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá. **Jornal Oficial de Maricá**, Maricá: Secretaria de Comunicação Social, ano 5, n. 330, p. 13-21, 5 nov. 2012. Disponível em: https://www.marica.rj.gov.br/jom/ed-330/. Acesso em: 27 jan. 2024.

MARICÁ. Plano Municipal de Educação de Maricá. **Jornal Oficial do Município**, n. 605, 15 out. 2015. Disponível em: https://www.marica.rj.gov.br/wp-content/uploads/2015/10/jom-605.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

MARICÁ. Plano Municipal de Educação de Maricá. **Jornal Oficial do Município**, n. 1239, 17 nov. 2021. Disponível em: https://www.marica.rj.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/JOM_1239_17_11_2021-2.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. **Interações**, n. 9, p. 57-72, 2000. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/354/35450905.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

MORAN, José. **Desafios que as tecnologias digitais nos trazem**. 2013. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica, Papirus, 21ª ed. 2013, p. 30-35. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/textos/tecnologias_eduacacao/desaf_int.pdf. Acesso em: 16 fev. 2024.

MORHY, Priscila Eduarda Dessimoni; TERÁN, Augusto Fachín; DA COSTA NEGRÃO, Felipe. Avaliação formativa na educação infantil: sequências didáticas a partir do tema água. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 14, n. 2, p. 531-541, 2019.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2005.

MUNANGA, Kabengele. (2012). Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. I Seminário Municipal de Formação de Professores Para Relações Étnico-Raciais. **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, jul./out. 2012. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246/222. Acesso em: 2 jun. 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010/6134. Acesso em: 20 out. 2023.

O ambiente escolar é o mais citado por brasileiros entre os locais onde já sofreram o racismo, diz pesquisa. **O Globo**, Educação, 15 ago. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/15/ambiente-escolar-e-o-mais-citado-por-

brasileiros-entre-os-locais-onde-ja-sofreram-o-racismo-diz-pesquisa.ghtml. Acesso em: 15 jul. 2024.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Com qual penteado eu vou?**. São Paulo: Melhoramentos, 2021.

PAULUCCI, Marília Barreto; DE ABREU MÓL, Antônio Carlos; DE SIQUEIRA, Ana Paula Legey. Sequência didática aliada a recursos digitais como proposta de prática pedagógica sgnificativa na alfabetização. **Revista EDaPECI**, v. 22, n. 1, p. 65-80, 2022. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/603180. Acesso em: 10 jul. 2024.

PRAZERES, Heitor. **Cheguei, moçada**. YouTube, 28 nov. 2015. 2min.48s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=br6--wWSvFg. Acesso em: 21 mai. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Elberto Teles *et al*. Tecnologias e inovações na promoção do antirracismo: uma análise interdisciplinar para a construção de uma sociedade inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 7, p. 1292-1300, 2023.

RIO, TV Band. **União de Maricá. Desfile completo 2024 Série Ouro na Band**. YouTube, 10 fev. 2024. 51min.45s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=W5ukgJpn_qI. Acesso em: 24 mai. 2024.

RODA de Samba. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra4654/roda-de-samba. Acesso em: 21 mai. 2024.

S/A, Samba. **Desfile das Escolas de Samba 1974;1975;1976 RJ**. YouTube, 29 jan. 2019. 16min.52s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8kMjz9jHABE. Acesso em: 24 mai. 2024.

SANDINI, Sabrina Plá; PAZ, Ketlyn Dessordi. Ludicidade, alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. **Momento – Diálogos em Educação**, v. 32, n. 1, p. 339-363, 2023. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14404. Acesso em: 18 set. 2023.

SANTOS, Fernanda de Nazaré Cardoso *et al*. Estudos descritivos exploratórios qualitativos: um estudo bibliométrico. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 6, n. 3, p. 11670-11681, 2023. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/60412. Acesso em: 22 out. 2023.

SANTOS, Kellen da Silva Pinheiro. Alfabetização – Qual a vogal faltosa. **Wordwall**, 5 mar. 2024. Disponível em: https://wordwall.net/pt/resource/69391770. Acesso em: 12 mar. 2024.

SANTOS, Kellen da Silva Pinheiro. Jogo da memória dos compositores. **Wordwall**, 20 mai. 2024. Disponível em: https://wordwall.net/pt/resource/74919026. Acesso em: 24 mai. 2024.

SANTOS, Kellen da Silva Pinheiro. Qual pedacinho está faltando? **Wordwall**, 5 mar. 2024. Disponível em: https://wordwall.net/pt/resource/69999277. Acesso em: 15 mar. 2024.

SILVA, Antônio João Hocayen da. **Metodologia de pesquisa**: conceitos gerais. 2014. Disponível em: http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/841/1/Metodologia-da-pesquisa-cient%C3%ADfica-conceitos-gerais.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

SILVA, Rafael Araújo da; SILVA, Alessandra Nascimento; MOMO, Mariangela. Racismo estrutural e a criança negra no contexto escolar. **Revista África e Africanidades**, ano XV, n. 47, mai. 2023. Disponível em: https://africaeafricanidades.com.br/documentos/ARTLIVRE100523.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. Cortez Editora, 1991.

SOARES, Carlos José Ferreira. **Análise Descritiva Qualitativa**. Editora CRV, 2022.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2023.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-17, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 set. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Autêntica, 2018. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=zJ5fDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=letramento+magda+soares&ots=yt7FajQwas&sig=JsbmYCXHDad_1yCRjZvTfFN3Ew#v=onepage&q=letramento%20magda%20soares&f=false. Acesso em: 19 set. 2023.

SOKIDZTV. **Head, Shoulder, Knees & Toes Afrobeats – Sokidztv (English & Yoruba)**. YouTube, 10 de maio de 2023. 2min.56s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eYQd4mHIYIM. Acesso em: 15 fev. 2024.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Negritude, letramento e uso social da oralidade. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2024.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2798855/mod_resource/content/1/As%20sequ%C3%AAncias%20did%C3%A1ticas.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

APÊNDICES
Apêndice I – TCLE

TCLE - RESPONSÁVEL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de Pesquisa: Educação Antirracista e os Recursos Tecnológicos, um caminho para o letramento de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Prezado(a) Responsável, o **Aluno**(a),

_____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado para participar da pesquisa "Educação Antirracista e os Recursos Tecnológicos, um caminho para o letramento de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental", a ser realizada E. M. Vereador Levy Carlos Ribeiro. Antes de autorizá-la a participar desta pesquisa o pesquisador deverá responder a todas as suas dúvidas e é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A participação do aluno não é obrigatória. Você tem o direito de desistir da participação nesta pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo e sem perder os benefícios aos quais tenha direito. A pesquisa se faz necessária porque a população negra carece da construção de novos paradigmas sobre ela. Faz-se preciso combater o preconceito, a discriminação, pela população negra, pelos alunos negros que crescem em um mundo hostil. Contextualizar o processo da apropriação da leitura e escrita com a temática antirracista, utilizando os recursos tecnológicos, a qual os alunos desta faixa etária estão inseridos e fazem uso, é potenciar o processo de forma significativa para os educandos. Deste modo, o estudo pretende favorecer que os alunos negros se vejam representados na sala através de materiais não estereotipados, que os elevem e valorizem. Uma alfabetização através da Educação Antirracista que busca de forma concomitante letrar e, desenvolver a conscientização e percepção do multiculturalismo a qual estamos inseridos. Valorizando a diferença e a diversidade, assumindo assim, uma postura antirracista desde a infância.

Esta pesquisa tem por objetivo, refletir sobre processo de apropriação da leitura e escrita, e o letramento das turmas dos anos iniciais a partir de uma Educação Antirracistas utilizando como recursos metodológicos as tecnologias digitais.

Os procedimentos adotados para esta pesquisa serão: aplicação de sequências didáticas durante as aulas presenciais, a professora aplicará as sequências didáticas para a turma, 121, do primeiro ano do Ensino

Fundamental, de acordo com os conteúdos os Conteúdos Básicos da Prefeitura de Maricá, para as turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, através da Educação Antirracista mediada pelas tecnologias digitais.

O (a) aluno(a) que der seu aceite para ser voluntário da pesquisa irá participar das atividades das sequências didáticas referente a sua turma.

Enfatiza-se que os alunos convidados a participar da pesquisa tem total liberdade de escolherem participar da pesquisa ou não, sem que nada lhes seja pago ao cobrado para tal e quaisquer dúvidas sejam sanadas através da pesquisadora que adotará uma conduta ética e respeitosa com os questionamentos dos participantes, utilizando linguagem clara e acessível, e acrescenta-se que estes que aceitarem participar poderão em qualquer fase da pesquisa retirar seu consentimento, sem penalidades ou necessidade de justificativas.

Cabe ressaltar que, a sala de aula como um campo reconhecido do aluno, acontecerá a referente pesquisa. A pesquisa estará pautada na relação de afeto, confiança e diálogo entre o professor pesquisador e os alunos. Também pretende-se que a sala de aula seja um ambiente acolhedor, de forma que o pesquisador atente-se aos sinais verbais e não verbais de desconfortos, sem prejuízo de identificação dos participantes bem como suas ideias associadas ao seu nome, todos os dados pessoais serão preservados a fim de garantir a privacidade e confidencialidade dos participantes.

Quanto aos riscos, segundo a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, em suas diretrizes e normas, indica que toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco, sendo este caraterizado como a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente. Salienta-se que apenas os alunos autorizados previamente pelos os responsáveis, a partir do documento TCLE, assinado participarão da pesquisa, fica frisado que nenhum aluno é obrigado a participar, sendo a decisão de assentimento restrita aos responsáveis.

Quaisquer potenciais riscos físicos, psicológicos, espirituais, morais, familiares, intelectuais, sociais e culturais serão cuidadosamente minimizados a partir de ações cabíveis dentro da Unidade Escolar. Para além, será garantida a indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação no projeto, conforme decisão judicial ou extrajudicial, e também, caso haja necessidade, o ressarcimento de despesas de transporte e alimentação dos participantes.

Sobre as expectativas, o trabalho desenvolvido que será uma dissertação de Mestrado, apresenta como objetivo, agregar conhecimento dentro do campo acadêmico, e não possui poder dentro da instituição, a não ser de contribuir com as pesquisas dentro do campo do estudo relacionado.

Como benefício esta pesquisa trará para o(a) aluno(a) participante da Escola Municipal Vereador Levy Carlos Ribeiro, espera-se que o projeto possibilite outros caminhos aos professores no desenvolvimento da leitura, escrita e letramento dos alunos a partir da educação antirracista utilizando como mediação as tecnologias digitais. A partir do estimulo do desenvolvimento cognitivo e ético dos discentes, utilizando textos, livros infantis, vídeos e outros materiais que abordam as questões étnico-raciais, possibilitando ao aluno uma alfabetização e letramento pautado no desenvolvimento pleno do aluno, de forma a potencializar e significar este processo importante na vida das crianças para viver e atuar

socialmente no mundo letrado a qual vivemos. Como benefício indireto, poderá contribuir para outras pesquisas na busca por estratégias para o aprendizado, usando as tecnologias digitais.

A participação do (a) aluno(a) na pesquisa não implicará em custos adicionais. O/A aluno (a) não terá qualquer despesa com a realização das etapas desta pesquisa que serão custeadas pela pesquisadora responsável por essa proposta. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela participação dele.

Assinando esse consentimento, o (a) aluno(a) não desiste de nenhum de seus direitos. Além disso, o(a) aluno(a) não libera os investigadores de suas responsabilidades legais e profissionais no caso de alguma situação que prejudique o participante. A participação nessa pesquisa é inteiramente voluntária. Uma vez aceitando a participar dessa pesquisa, o(a) aluno(a) deverá se sentir livre para desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que isso afete o seu relacionamento futuro com esta instituição.

É assegurado a garantia ao ressarcimento ao participante da pesquisa, das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso VII). E o Responsável Legal pelo Aluno-Participante da pesquisa terá garantido o direito de solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 9º, Inciso VI), caso os direitos do Aluno tenham sido violados.

Em caso de dúvidas quanto à ética do estudo, o(a) aluno(a) poderá se reportar ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos - subordinado ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, órgão do Ministério da Saúde, através de solicitação ao representante de pesquisa, que estará sob contato permanente, ou contatando o Comitê de Ética em Pesquisa desta instituição, no telefone (21) 2215-1485. Caso necessite de mais informações sobre a pesquisa, poderá procurar o pesquisador responsável pela mesma, professora Kellen da Silva Pinheiro Santos, pelo telefone profissional (21) 97126-3640, ou pelo e-mail kellenpinheiro.pedagoga@gmail.com.

Todas as informações da pesquisa serão confidenciais, sendo divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não incluindo apresentação de dados ou informações que possibilitem a identificação dos voluntários, sendo asseguradas a confidencialidade das informações e a privacidade dos participantes da pesquisa e dos não participantes presentes, bem como será preservada a privacidade de suas identidades, inclusive do uso de imagem e voz.

Todos os dados físicos e digitais coletados serão sigilosamente armazenados sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora Kellen Silva Pinheiro Santos por um período de cinco (5) anos, e após esse período, eles serão excluídos permanentemente ou rasgados e incinerados.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores eu, firmado abaixo, acredito ter sido suficientemente informado(a) pela pesquisadora Kellen da Silva Pinheiro Santos a respeito da pesquisa **"Educação Antirracista e os Recursos Tecnológicos, um caminho para o letramento de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental".** Ficou clara para mim, a participação na pesquisa e a garantia de proteção e sigilo de meus dados individuais. Foi oportunizado questionar a pesquisadora sobre todos os aspectos do estudo. Fui informado (a) de que o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido é um procedimento exigido pelo

Ministério da Saúde e que é possível, a qualquer tempo, desistir de participar do estudo sem qualquer prejuízo. Este Registro foi emitido em duas vias, o pesquisador ficou com uma via e eu recebi uma via desse Registro que está por mim assinado(a) e assinada também pelo pesquisador/professor, e pelo presente concordo voluntariamente com minha participação na pesquisa.

Nome do aluno participante: _____

Endereço do participante:_____

Assinatura do aluno: _____Data: ___/___/2024.

Nome e assinatura do Responsável Pelo Aluno (se menor de idade): _____

Assinatura do pesquisador: _____Data: ____/____/2024.

Pesquisador responsável: Kellen da Silva Pinheiro Santos., Telefone: (21)97126-3640; e-mail: kellenpinheiro.pedagoga@gmail.com

Orientadores responsáveis:

Professores: Verônica Elói de Almeida. Endereço profissional: Centro Universitário Carioca – UniCarioca. Av. Paulo de Frontin, 568 - Rio Comprido, Rio de Janeiro - RJ, 20261-063. Telefone: (21) 97123-6156, endereço eletrônico: relacionamento@unicarioca.edu.br

Apêndice II – TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de Pesquisa:
Educação Antirracista e os Recursos Tecnológicos, um caminho para o letramento de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Prezado(a) **Senhor**(a),

A criança _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidada para participar da pesquisa, Educação Antirracista e os Recursos Tecnológicos, um caminho para o letramento de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental , a ser realizada na Escola Municipal Vereador Levy Carlos Ribeiro Antes de autorizá-la a participar desta pesquisa a pesquisadora deverá responder a todas as suas dúvidas e é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A participação da criança não é obrigatória. Você tem o direito de desistir da participação da criança nesta pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Esta pesquisa tem por objetivo, refletir sobre processo de apropriação da leitura e escrita, e o letramento das turmas dos anos iniciais a partir de uma Educação Antirracistas utilizando como recursos metodológicos as tecnologias digitais.

Os procedimentos adotados para esta pesquisa serão: durante as aulas seu filho(a) participará de atividades com o uso de recursos digitais e terá o apoio da pesquisadora em todos os momentos, seja nas atividades individuais ou coletivas. A voz da criança poderá ser gravada durante algumas aulas.

Sobre os riscos apenas os alunos autorizados previamente pelos os responsáveis, a partir do documento Termo de Assentimento Livre e Esclarecido , assinado participará da pesquisa, fica frisado que nenhum aluno é obrigado a participar, sendo a decisão de assentimento restrita aos responsáveis. Sobre as expectativas, o trabalho desenvolvido

que será uma dissertação de Mestrado apresenta como objetivo agregar conhecimento dentro do campo acadêmico, e não possui poder dentro da instituição, a não ser de contribuir com as pesquisas dentro do campo de estudo relacionado.

Seu filho(a) será acompanhado (a) e assistido (a) pela pesquisadora ao longo de todos os momentos de coleta de dados desta pesquisa. Durante todas essas etapas, todo o esforço será feito pela pesquisadora para que os riscos sejam minimizados. Eventuais riscos serão minimizados, a partir de ações pontuais dentro da Unidade Escolar.

Sobre os benefícios espera-se que o projeto possibilite outros caminhos aos professores no desenvolvimento da leitura, escrita e letramento dos alunos a partir da educação antirracista utilizando como mediação as tecnologias digitais. A partir do estimulo do desenvolvimento cognitivo e ético dos discentes, utilizando textos, livros infantis, vídeos e outros materiais que abordam as questões étnico-raciais, possibilitando ao aluno uma alfabetização e letramento pautado no desenvolvimento pleno do aluno, de forma a potencializar e significar este processo importante na vida das crianças para viver e atuar socialmente no mundo letrado a qual vivemos.

A participação da criança no estudo não implicará em custos adicionais. O (a) Sr. (a) nem a criança terão qualquer despesa com a realização das etapas desta pesquisa que serão custeadas pela pesquisadora responsável por essa proposta. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela participação da criança.

Assinando esse consentimento, o(a) Sr. (a) não desiste de nenhum de seus direitos. Além disso, o(a) Sr. (a) não libera os investigadores de suas responsabilidades legais e profissionais no caso de alguma situação que prejudique o participante. A participação nessa pesquisa é inteiramente voluntária. Uma vez aceitando que a criança participe dessa pesquisa, o(a) Sr.(a) deverá se sentir livre para desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que isso afete o relacionamento da criança, ou seu relacionamento futuro, com esta instituição. A pesquisadora também poderá retirar o participante do estudo a qualquer momento, se ela julgar que seja necessário para o bem-estar da criança.

Em caso de dúvidas quanto à ética do estudo, o(a) Sr.(a) poderá se reportar ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos - subordinado ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, órgão do Ministério da Saúde, através de solicitação ao representante de pesquisa, que estará sob contato permanente, ou contatando o Comitê de Ética em Pesquisa desta instituição, no telefone (21) 2215-1485. Caso necessite de mais informações sobre a pesquisa, poderá procurar a pesquisadora responsável pela

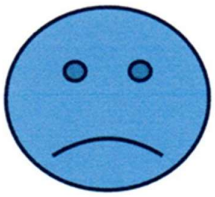
mesma, professora Kellen da Silva Pinheiro Santos, pelo telefone profissional (21) 97126-3640, ou pelo e-mail: kellenpinheiro.pedagoga@gmail.com.

É assegurado o completo sigilo da identidade do participante dessa pesquisa. Em nenhum momento serão publicados dados ou informações que possibilitem a identificação da criança dentro desta pesquisa, incluindo a apresentação dos resultados deste estudo em congressos e periódicos científicos.

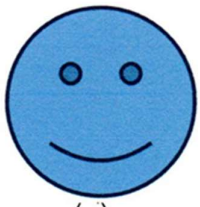
Todos os dados físicos e digitais coletados serão sigilosamente armazenados sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco (5) anos, e após esse período, eles serão excluídos permanentemente.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores eu, firmado abaixo, acredito ter sido suficientemente informado(a) pela pesquisadora Kellen da Silva Pinheiro Santos, a respeito da pesquisa **"Educação Antirracista e os Recursos Tecnológicos, um caminho para o letramento de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental"**. Ficou clara para mim qual é a participação da criança na pesquisa e a garantia de proteção e sigilo de meus dados individuais. Foi oportunizado questionar a pesquisadora sobre todos os aspectos do estudo. Fui informado(a) de que o Termo de assentimento Livre e Esclarecido é um procedimento exigido pelo Ministério da Saúde e que é possível, a qualquer tempo, desistir de participar do estudo sem qualquer prejuízo. Recebi um exemplar assinado desse Termo e pelo presente concordo voluntariamente com minha participação na pesquisa.

OBS: Autorização da criança: (marcar com um "x")



( )



( )

Nome do aluno participante:

_____

Endereço do participante:_____

Assinatura do responsável: _____Data: ___/___/2024.

Nome e assinatura do Responsável Pelo Aluno (se menor de idade): _____

Assinatura do pesquisador: _____Data: ____/____/2024.

Pesquisador responsável: Kellen da Silva Pinheiro Santos., Telefone: (21)97126-3640; e-mail: kellenpinheiro.pedagoga@gmail.com

Orientadores responsáveis:

Professores: Verônica Elói de Almeida. Endereço profissional: Centro Universitário Carioca – UniCarioca. Av. Paulo de Frontin, 568 - Rio Comprido, Rio de Janeiro - RJ, 20261-063. Telefone: (21) 97123-6156, endereço eletrônico: relacionamento@unicarioca.edu.br

ANEXOS
Anexo I – Termo de Anuência Institucional

ACEITE INSTITUCIONAL

A Sra. Simone Frazão Nascimento diretora geral, da Escola Municipal Vereador Levy Carlos Ribeiro , está de acordo com a realização da pesquisa "Educação Antirracista e os Recursos Tecnológicos, um caminho para o letramento de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental" de responsabilidade do(a) pesquisador(a) aluno(a) Kellen da Silva Pinheiro Santos do MPNTDE – Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais em Educação da Unicarioca e que é aluna desta instituição.

Esta pesquisa será realizada sob orientação do(a) *Professor(a)* Veronica Elói de Almeida , após revisão e aprovação pelo CEP/SMS - Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde. O estudo e pesquisa envolvem a realização de duas sequências didáticas com duração de uma semana cada uma, sob o assunto "O letramento através da educação antirracista mediada pelos recursos tecnológicos". A amostra de alunos que participarão da pesquisa será de ____ alunos, da turma 121. Os alunos que não apresentarem os Protocolos (TCLE´s e outros Termos) assinados por seus Representantes Legais serão excluídos da pesquisa. No entanto esses alunos não serão excluídos da sala de aula, participarão das aulas e farão os exercícios que todos os alunos incluídos irão fazer, mas com uma diferença, estes alunos não serão contados em futuras estatísticas sobre os resultados obtidos na pesquisa que envolve exercícios, tecnologias, métodos e atividades. Planejamos o cronograma da pesquisa com uma duração de aproximadamente 3 meses, com previsão de início em 12/02/2024 e término em 31/05/2024.

Assim, eu, Kellen da Silva Pinheiro Santos, professora do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Vereador Levy Carlos Ribeiro declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 455/12 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Maricá, 23 de novembro de 2023.

Simone Frazão Nascimento

Nome do(a) responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição

Anexo II – Aprovação da Plataforma Brasil para a realização do campo

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DO RIO DE JANEIRO - SMS/RJ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E OS RECURSOS TECNOLÓGICOS, UM CAMINHO PARA O LETRAMENTO DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: KELLEN DA SILVA PINHEIRO SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76768723.0.0000.5279

Instituição Proponente: ASSOCIACAO CARIOCA DE ENSINO SUPERIOR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.656.609

Apresentação do Projeto:

As informações contidas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas dos documentos contendo as Informações Básicas sobre o Projeto de Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2223223.pdf,08/02/202).

Resumo:

O letramento através da educação antirracista mediada pelos recursos tecnológicos remete ao tema sobre o qual está se debruçando esta dissertação. Vivemos em uma sociedade multicultural, onde o racismo ainda exclui e marginaliza um grupo significativo da população, as pessoas negras. Sendo assim, uma educação antirracista ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental se faz necessária, para uma sociedade mais inclusiva. A partir desde pressuposto, esta pesquisa questiona: como desenvolver o processo de apropriação da leitura, escrita e letramento nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental valendo-se de educação antirracista apoiada em tecnologias digitais? Acredita-se que a criança negra em seu processo de escolarização, não se vê representada nos livros didáticos ou materiais de apoio às práticas pedagógicas e, desta forma, acaba por não transformar estereótipos. Práticas pedagógicas amparadas em sequências didáticas que contemplem literatura infantil e vídeos do YouTube pertinentes, e ações que proponham pesquisas sobre a cultura africana e estimulem rodas de conversas cujo tema tangencie valorização da população negra (do corpo negro, de seus saberes e sua história) podem

Endereço: Rua Evaristo da Veiga, 16, 4º andar
Bairro: Centro **CEP:** 20.031-040
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2215-1485 **E-mail:** cepsmsrj@yahoo.com.br

desempenhar um papel importante no processo da construção de alunos éticos, capazes de perceber e respeitar as diferenças, e combater ao racismo que estrutura a nossa sociedade. Esta dissertação objetiva apresentar um estudo sobre o processo de apropriação da leitura, escrita e letramento das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma Educação Antirracista. Para tanto, precisa-se (1) identificar as melhores práticas na implementação da Educação Antirracista com o uso da tecnologia; (2) captar de forma ampla, as percepções dos educadores que acreditam ou não numa Educação Antirracista mediada por tecnologia; (3) avaliar o processo de apropriação da leitura e escrita nas crianças por meio da abordagem antirracista mediada pelas tecnologias digitais; (4) extrair informações significativas sobre processo de apropriação da leitura, escrita e letramento dos alunos das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma Educação Antirracista, empregando tecnologias digitais. Destaca-se que certos autores serão primordiais para o progresso desta dissertação, a saber, Emília Ferreiro (2017), que colabora para o entendimento da evolução da escrita; assim como as brasileiras Nilma Gomes (2021), que disserta sobre a importância de levar os saberes sistematizados pela comunidade negra para a escola (como uma das formas de romper a visão estereotipada e preconceituosa sobre o negro); e Magda Soares (2018), que trata da importância da criança não somente se alfabetizar, mas sim letrar-se, para ler o mundo não somente o código escrito. Espera-se ao final, como produto desta dissertação, elaborar um EBook como proposta pedagógica de como a Educação Antirracista mediada pelas tecnologias digitais pode facilitar o processo de alfabetização e letramentos dos alunos das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Metodologia Proposta:

(1) realizar pesquisa bibliográfica sobre alfabetização e letramento, construção da identidade, racismo e educação antirracista no ambiente escolar; (2) realizar preliminar de pesquisa, com base na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, junto a professores negros que atuam nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com vias a obter uma melhor compreensão da relação de trabalho do professor negro e sua prática na sala aula com a Educação Antirracista (dores, inseguranças, limitações e anseios); (3) Planejamento e criação das sequências didáticas (nesta fase se constroem os protocolos da pesquisa que serão entregue aos responsáveis dos alunos); (4) aplicação da sequência didática antirracista proposta pela pesquisadora (e ajustada com base em dados da preliminar de pesquisa realizada anteriormente); (5) Avaliação dos achados no processo de aplicação das sequências didáticas; (6) Criação do E-book.

Critério de Inclusão:

Participarão da pesquisa os alunos que apresentarem os Protocolos (Termo de Autorização Livre e Esclarecido e outros Termos)assinados por seus Representantes Legais.

Critério de Exclusão:

Os alunos que não apresentarem os Protocolos (Termo de Autorização Livre e Esclarecido e outros Termos) assinados por seus Representantes Legais serão excluídos da pesquisa. No entanto esses alunos não serão excluídos da sala de aula, participarão das aulas e farão os exercícios que todos os alunos incluídos irão fazer, mas com uma diferença, estes alunos não serão contados em futuras estatísticas sobre os resultados obtidos na pesquisa que envolve exercícios, tecnologias, métodos, atividades.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Apresentar um estudo sobre processo de apropriação da leitura e escrita, e do letramento das turmas dos anos iniciais a partir de uma Educação Antirracistas.

Objetivo Secundário:

(1) Identificar as melhores práticas na implementação da Educação Antirracista com o uso da tecnologia; (2)Captar de forma ampla, as percepções dos educadores que acreditam ou não numa Educação Antirracista mediada por tecnologia; (3)Avaliar o processo de apropriação da leitura e escrita nas crianças por meio da abordagem antirracista mediada pelas tecnologias digitais; (4) Extrair informações significativas sobre processo de apropriação da leitura, escrita e letramento dos alunos das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma Educação Antirracista, empregando tecnologias digitais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Sobre os riscos apenas os alunos autorizados previamente pelos os responsáveis, a partir do documento TALE, assinado participará da pesquisa, fica frisado que nenhum aluno é obrigado a participar, sendo a decisão de assentimento restrita aos responsáveis. Sobre as expectativas, o trabalho desenvolvido que será uma dissertação de Mestrado apresenta como objetivo agregar conhecimento dentro do campo acadêmico, e não possui poder dentro da instituição, a não ser de contribuir com as pesquisas dentro do campo de estudo relacionado.

Benefícios:

Sobre os benefícios espera-se que o projeto possibilite outros caminhos aos professores no desenvolvimento da leitura, escrita e letramento dos alunos a partir da educação antirracista utilizando como mediação as tecnologias digitais. A partir do estimulo do desenvolvimento cognitivo e ético dos discentes, utilizando textos, livros infantis, vídeos e outros materiais que abordam as questões étnico-raciais, possibilitando ao aluno uma alfabetização e letramento pautado no desenvolvimento pleno do aluno, de forma a potencializar e significar este processo importante na vida das crianças para viver e atuar socialmente no mundo letrado a qual vivemos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa com intuito de obter Título de mestre do curso de Mestrado Profissional em TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DA UNICARIOCA. O projeto de pesquisa será realizado no município de Maricá.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados, satisfatoriamente, conforme solicitados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após apreciação ética, o Comitê identificou as seguintes pendências:

1. Descrever se o projeto de pesquisa será realizado apenas no município de Maricá, caso não seja realizado no município do Rio de Janeiro, solicitamos a exclusão desta Secretaria como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa, tendo em vista que não ocorrerá a coparticipação desta Secretaria.
pesquisa, tendo em vista que não ocorrerá a coparticipação desta Secretaria.
Resposta: O projeto será desenvolvido no município de Maricá conforme consta no item metodologia, da brochura do pesquisador que foi anexada na Plataforma Brasil.
Foi retirada da Plataforma a menção à Co-Participação do CEP/SMS da Prefeitura do Rio de Janeiro.
SITUAÇÃO: Pendência atendida, conforme arquivo anexado nesta platatorma: RESPOSTA_PARECER_CONSIBSTANCIADO_KELLEN.docx, de 08/02/2024.

2. Incluir o risco direto ou indireto do projeto de pesquisa, tendo em vista que toda pesquisa apresenta risco, conforme a Resolução CNS nº 466/12.

Resposta: Foi incluído na Plataforma os riscos que a pesquisa apresenta, conforme a Resolução CNS nº 466/12. Eis o trecho incluído na Plataforma Brasil:
SITUAÇÃO: Pendência atendida, conforme arquivo anexado nesta platatorma: RESPOSTA_PARECER_CONSIBSTANCIADO_KELLEN.docx, de 08/02/2024.

Sendo assim, a pesquisadora atendeu às solicitações de pendências, o presente projeto de pesquisa contemplou as exigências éticas que foram solicitadas. Com isso, encontra-se aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Sr.(a) Pesquisador(a),

Atentamos que o pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP/SMS-RJ como emenda. Deve-se aguardar o parecer favorável do CEP/SMS-RJ antes de efetuar a modificação. Atentar para a necessidade de atualização do cronograma da pesquisa.

Caso ocorra alguma alteração no financiamento do projeto ora apresentado (alteração de patrocinador, modificação no orçamento ou copatrocínio), o pesquisador tem a responsabilidade de submeter uma emenda ao CEP/SMS-RJ solicitando as alterações necessárias. A nova Folha de Rosto a ser gerada deverá ser assinada nos campos pertinentes e anexada novamente na Plataforma Brasil para análise deste CEP/SMS-RJ.

O CEP/SMS-RJ deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas a este CEP/SMS-RJ, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Acrescentamos que o participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (item IV.3 .d., da Resolução CNS/MS Nº 466/12) e deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (item IV.5.d., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Continuação do Parecer: 6.656.609

Ressaltamos que o pesquisador responsável por este Protocolo de Pesquisa deverá apresentar a este Comitê de Ética um relatório das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Caso haja interrupção do projeto ou não publicação dos resultados, solicitamos justificar fundamentalmente ao CEP/SMS-RJ.

Quando se tratar de pesquisas com seres humanos em instituições integrantes do Sistema Único de Saúde (SUS), os procedimentos não deverão interferir na rotina dos serviços de assistência à saúde, a não ser quando a finalidade do estudo o justificar, e for expressamente autorizado pelo dirigente da instituição.

As pesquisas realizadas em instituições integrantes do SUS devem atender aos preceitos éticos e de responsabilidade do serviço público e de interesse social, não devendo ser confundidas com as atividades de atenção à saúde.

Este parecer possui validade de 12 meses a contar da data de sua aprovação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2223223.pdf	08/02/2024 21:08:35		Aceito
Outros	RESPOSTA_PARECER_CONSIBSTANCIADO_KELLEN.docx	08/02/2024 21:07:11	KELLEN DA SILVA PINHEIRO SANTOS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	TCUD_Kellen_Pinheiro.pdf	08/02/2024 20:54:28	KELLEN DA SILVA PINHEIRO SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AUTORIZACAO_VOZ_IMAGEM_CRIANCA_Kellen_Pinheiro.pdf	08/02/2024 18:39:32	KELLEN DA SILVA PINHEIRO SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_VERACIDADE_Kellen_Pinheiro.pdf	08/02/2024 18:38:20	KELLEN DA SILVA PINHEIRO SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEL_Kellen_Pinheiro.pdf	08/02/2024 18:33:21	KELLEN DA SILVA PINHEIRO SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Kellen_Pinheiro.pdf	08/02/2024 18:32:21	KELLEN DA SILVA PINHEIRO SANTOS	Aceito

Endereço: Rua Evaristo da Veiga, 16, 4º andar
Bairro: Centro **CEP:** 20.031-040
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2215-1485 **E-mail:** cepsmsrj@yahoo.com.br

Declaração de Pesquisadores	Ausencia_de_Custo_Kellen_Pinheiro.pdf	08/02/2024 18:30:22	KELLEN DA SILVA PINHEIRO SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aceite_Institucional_Kellen_Pinheiro.pdf	08/02/2024 18:18:23	KELLEN DA SILVA PINHEIRO SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_Brochura_Kellen_Pinheiro.pdf	28/11/2023 23:29:15	KELLEN DA SILVA PINHEIRO SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Kellen_Pinheiro.pdf	28/11/2023 23:15:59	KELLEN DA SILVA PINHEIRO SANTOS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_Kellen_Pinheiro.pdf	28/11/2023 22:36:12	KELLEN DA SILVA PINHEIRO SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_Kellen_Pinheiro.pdf	28/11/2023 22:31:22	KELLEN DA SILVA PINHEIRO SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIO DE JANEIRO, 19 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
Salesia Felipe de Oliveira
(Coordenador(a))