

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

DENILSON LUIZ DA SILVA LISBOA

**CAMINHOS DE APRENDIZAGENS: A TRAJETÓRIA DE VIDA DE UM
EDUCANDO NEGRO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE RECIFE**

RECIFE

2024

DENILSON LUIZ DA SILVA LISBOA

**CAMINHOS DE APRENDIZAGENS: A TRAJETÓRIA DE VIDA DE UM
EDUCANDO NEGRO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE RECIFE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovado em: 25/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andrea Tereza Brito Ferreira (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profa. Dra. Clarissa Martins (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profa. Dra. Cristiana Vasconcelos do Amaral e Silva (Examinadora Externa)
Docente da Rede Municipal de Recife

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Lisboa, Denilson Luiz da Silva.

CAMINHOS DE APRENDIZAGENS: A TRAJETÓRIA DE VIDA DE UM
EDUCANDO NEGRO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE RECIFE / Denilson Luiz da Silva Lisboa. -
Recife, 2024.

25 p. : il., tab.

Orientador(a): Andrea Tereza Brito Ferreira

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Educação, Pedagogia - Licenciatura, 2024.

1. Trajetória de Vida. 2. Alfabetização e Letramento . 3. Educação Para As
Relações Étnico-Raciais . I. Ferreira, Andrea Tereza Brito . (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

CAMINHOS DE APRENDIZAGENS: AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DE DOIS EDUCANDOS NEGROS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE RECIFE

Denilson Luiz da Silva Lisboa¹

Andréa Tereza Brito Ferreira²

RESUMO

Este estudo almejou compreender como aspectos das trajetórias de vida influenciam no processo de alfabetização e letramento de crianças negras do 3º ano do Ensino Fundamental I em uma escola pública da Rede Municipal de Recife. A metodologia utilizada abarcou observações realizadas ao longo do ano letivo de 2023, registradas em diário de campo, e com a aplicação de entrevistas semiestruturadas. Os dados analisados e, posteriormente, produzidos, partem da concepção biográfica-narrativa (Bolívar Botía, 2002). O referencial teórico foi fundamentado em autores como Magda Soares (2023), Priscila Santos (2006) e Nilma Lino Gomes (2018). Os resultados indicaram que, embora o educando compartilhasse o mesmo contexto social com seus pares, sua narrativa cotidiana se revelou única, refletindo formas singulares de se relacionar com suas subjetividades e corporeidades no ambiente escolar. O alinhamento dos esforços familiares e escolares contribuíram para a superação das dificuldades do educando durante o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Portanto, a implementação de metodologias transdisciplinares nas práticas pedagógicas é essencial para o desenvolvimento de um ambiente emancipatório e transformador.

Palavras-chave: Trajetórias de vida; Alfabetização e Letramento; Educação Para as Relações Étnico-raciais

1. INTRODUÇÃO

Ao ponderarmos que toda criança constrói suas próprias narrativas a partir das experiências vividas, buscaremos, nesta pesquisa, compreender como diversos aspectos das trajetórias de vida interferem no processo de alfabetização e letramento de crianças negras que estão no 3º ano do ensino fundamental I em uma escola pública da Rede Municipal do Recife. As discussões a seguir nos darão um arcabouço para que possamos entender como as dimensões socioculturais presentes no âmbito familiar e escolar afetam as maneiras com as

¹ Concluinte da graduação em Pedagogia, turma PC, 2024.1 — Centro de Educação — UFPE. E-mail: denilson.lisboa@ufpe.br

² Professora do Departamento de Ensino e Currículo- DEC— Centro de Educação— UFPE. E-mail: andrea.bferreira@ufpe.br

quais as crianças irão se relacionar com o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), no processo de aprendizagem na sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2017) prevê que a alfabetização deve ocorrer nos dois primeiros anos do ensino fundamental I, mas na rede municipal do Recife, esse processo vai até o 3º ano. Mesmo com essa ampliação, muitas crianças chegam ao terceiro ano sem as habilidades básicas de leitura e escrita. Como educador em formação, fui profundamente impactado por essa realidade durante meus estágios, especialmente no Programa Residência Pedagógica em Alfabetização (PRP), que me ajudou a compreender a importância do papel do educador e os desafios nas salas de aula da rede pública.

Quando criança, passei por momentos difíceis para me alfabetizar devido à minha inaptidão para aprender com práticas enrijecidas. Minha resistência às metodologias da época ocasionou situações de violência e marginalização na minha progressão escolar. Assim como algumas crianças com dificuldades que observei e auxiliei nas idas às escolas, também cheguei à 2ª série, hoje 3º ano, sem saber ler e escrever, o que evidencia uma gestão do fracasso escolar arraigada por métodos analíticos e sintéticos ainda em curso.

A predominância de métodos associacionistas nega o direito à educação crítica e emancipatória, ao tratar os educandos como sujeitos passivos, sem reconhecer sua capacidade intelectual ativa. Para Lerner (2002), a educação obrigatória deve formar crianças como cidadãs da cultura escrita, preparadas para participar criticamente da sociedade. A falta de práticas que explorem as funções sociais dos textos subestima a capacidade dos educandos de desenvolver estratégias a partir de suas experiências e contextos sociais. Isso enfraquece o pertencimento identitário e compromete a formação cidadã plena, desconsiderando os esforços familiares na educação dos educandos.

Com a predominância de métodos associacionistas, é negado o direito à educação crítica e emancipatória, pois não consideram os educandos como sujeitos intelectualmente ativos, considerando os aprendizes como tábulas rasas. Para Lerner (2002), o propósito da educação obrigatória é o de formar as crianças como cidadãs da cultura escrita, fazendo-as adentrar a comunidade de leitores e escritores competentes para assumir uma postura crítica diante da realidade. A ausência de práticas que visam explorar as funções sociais dos textos, menospreza a capacidade cognitiva de formular estratégias a partir das experiências e contextos sociais aos quais eles estão envolvidos. À vista disso, a escola fomenta a quebra do pertencimento identitário crucial na formação cidadã plena e invalida os esforços familiares postos na formação escolar e humana dos educandos.

Conforme a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada em 2016, 34% dos discentes apresentaram insuficiência na escrita, enquanto na leitura, os números apontaram para 55%. Em Pernambuco, os resultados demonstraram cerca de 52% de insuficiência nos índices de escrita, aumentando na leitura, sendo 71%. Estes resultados realçam quantitativamente que o processo de alfabetização, partindo da codificação e decodificação sem estímulo à reflexão e desvinculado do letramento, ou seja, do ato de ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita (Soares, 2021), está colapsando.

Quando abordamos a questão do fracasso escolar, denotamos os fatores intraescolares e extraescolares que juntos, no cotidiano da escola, reproduzem e mantêm o insucesso do ensino (Patto, 2022). Os fatores extraescolares irão influenciar diretamente o ritmo de desenvolvimento nas etapas da escolarização dos educandos, pois versa de questões que fazem parte de uma coletividade social presente nas famílias que compõem a comunidade escolar das redes públicas de ensino brasileiras, as quais, em suma maioria, são pertencentes às classes sociais assoladas pelas desigualdades. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), as pessoas negras e pardas se encontram em maior risco de vulnerabilidade social, levando em conta que 73% da população mais pobre do Brasil fazem parte desses sujeitos sociais. Nessa perspectiva, as desigualdades sociais por cor e/ou raça estão intrínsecas ao cotidiano e inerentes às etapas de escolarização das crianças, o que demanda atenção integral nos processos de aprendizagens.

Durante minha vivência no PRP, notei que a fragilidade identitária e emocional de educandos e educandas negras(os) se destacaram entre os fatores que prejudicaram a progressão saudável nas suas etapas de alfabetização. E essa defasagem para a educação das relações étnico raciais nos métodos de alfabetização que as crianças acumularam durante dois anos de ensino remoto devido à pandemia da COVID-19 foi um dos grandes motivadores para a escolha deste campo de pesquisa. De acordo com Bossa (2000), o processo de invisibilização que essas crianças passaram está intrinsecamente ligado à determinação cultural do sintoma (entrave) na aprendizagem, ou seja, as metas que a escola planeja atingir. A autora salienta que a escola se centra a corresponder um ideal de educação na dimensão do impossível, com esse propósito, se adequa para receber a criança ideal, excluindo os demais sujeitos que não se enquadram e/ou não atingem as expectativas narcisistas da humanidade que a instituição busca suprir.

A fim de agregar valor aos saberes construídos e apresentados nesta pesquisa, bem como, elucidar a relevância deste estudo, realizamos um levantamento no Repositório de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o uso do descritor “Trajetórias de vida na alfabetização”. Nos últimos 10 anos, foram produzidas 25 pesquisas, entretanto, nenhuma delas coloca a trajetória de vida das crianças como foco central de análise. Ao delimitarmos o descritor para “Trajetórias de vida de crianças negras na alfabetização”, não foi encontrado nenhum estudo, denotando o papel essencial desta pesquisa.

Em síntese, defendemos que a prática pedagógica deslocada da realidade, como também, o uso de métodos que não abarcam abordagens interculturais e antirracistas, são insuficientes. Pois, ainda que a criança avance em suas hipóteses de escrita, é necessária a construção identitária particular e coletiva para a emancipação dos sujeitos. Ante o exposto, emergem duas perguntas norteadoras da pesquisa: Como as trajetórias de vida de educandos negros³ interferem no processo de alfabetização e letramento no ciclo final de alfabetização? E quais são os esforços familiares e escolares realizados para que os educandos superem as dificuldades e avancem no processo de alfabetização?

Por fim, temos por objetivo geral: compreender como as trajetórias de vida interferem no processo de alfabetização e letramento de crianças negras no ciclo final de alfabetização. E, como objetivos específicos: acompanhar a rotina escolar de crianças negras do terceiro ano do fundamental I, identificar os esforços familiares e escolares na progressão das aprendizagens das crianças e analisar as práticas de leitura e da escrita presentes na rotina escolar e familiar dos educandos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para nortear o presente estudo, elencamos três categorias teóricas, sendo elas: A alfabetização e o letramento no mundo da criança letrada; as práticas sociais da leitura e da escrita na relação escola-família, em foco: o letramento; e as interfaces das aprendizagens de leitura e da escrita com as questões da educação para as relações étnico-raciais.

Na primeira, dissertamos acerca da concepção de alfabetização, do letramento e de como eles se apresentam na realidade da criança que ainda não está alfabetizada. Quanto à segunda, argumentamos sobre as práticas sociais de leitura e da escrita em ambientes escolares e não-escolares, tecendo ligação com as condições da criança ao entrar em contato

³ São pessoas pretas e pardas, conforme as categorias censitárias do IBGE

com os diversos letramentos existentes na sua rotina. No que tange a terceira, desvelamos a necessidade da educação para as relações étnico-raciais nos métodos e práticas de ensino-aprendizagens.

2.1 A alfabetização e o letramento no mundo da criança letrada

Um dos maiores desafios existentes no campo educacional refere-se à construção de saberes capazes de contribuir na formação crítica, consciente e emancipatória de crianças, jovens, adultos e idosos. Essencialmente, na alfabetização, as avaliações nacionais e internacionais mostram que o Brasil ainda não consegue superar o fracasso factual nesta etapa de escolarização, os resultados da pesquisa realizada em 2018, pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), indicam que o país está estagnado com o penúltimo pior índice sul-americano em leitura desde 2009, tendo 55% dos estudantes brasileiros de 15 anos sem ter o nível básico de leitura (Brasil, 2019).

Nessa conjuntura, é preciso repensar os métodos e práticas de alfabetização que orientam o andamento da formação escolar do cidadão brasileiro. Com essa finalidade, nos apoiaremos nas concepções epistemológicas de estudos que discorrem sobre a alfabetização e o letramento. Para fomentar a discussão, usaremos como subsídios teóricos pesquisas dos seguintes autores: Albuquerque (2005), Soares (2021, 2022, 2023).

Antes de abordar as práticas e conceitos contemporâneos da alfabetização, é importante contextualizar historicamente essa etapa de ensino, conforme Soares (2022). No Brasil, o método da soletração foi introduzido visando dominar a língua escrita, iniciando pelo aprendizado das unidades menores das palavras. Esse método foca na grafia, desconsiderando as relações grafofônicas, e inverte a lógica ao associar letras aos sons da língua, quando, na realidade, elas *representam* esses sons.

Mais tarde, a cultura da soletração possibilitou a criação de dois métodos que disputavam espaços nas escolas: o primeiro, o método sintético, prioriza o valor sonoro das letras e sílabas, agrupando os métodos alfabéticos, fônicos e silábicos, amplamente difundidos como métodos sintéticos. Já o segundo agrupamento de métodos, conhecidos como analíticos, considera a realidade psicológica da criança e sente a necessidade de tornar a aprendizagem significativa. Desse modo, iniciam com a compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas.

Essas abordagens de ensino foram fortemente difundidas por cartilhas, abecedários, pré-textos, dentre outros materiais tidos para alfabetizar, que foram projetados propriamente para difundir os métodos, não a aprendizagem, reduzindo a alfabetização a uma escolha de metodologias (Soares, 2022). Em meados de 1980, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, estabelecem um novo paradigma pautado no cognitivismo piagetiano, a psicogênese da língua escrita, que rompe com a ideia da língua escrita como código e desloca o foco do “como ensinar”, para “o que se aprende”, centralizando o educando no processo de alfabetização ao mesmo tempo que oferta possibilidades para a criança construir suas hipóteses de aprendizagem a partir de textos reais.

As consequências por não refletir o que se escreve imputa às crianças limitações cognitivas da relação fonema-grafema, delegando ao discente o papel de reproduzidor, onde, por mais que ele reproduza algumas sílabas ou longos textos, o mesmo não consegue identificar quais letras e palavras os compõem. Para superar esse déficit, Soares (2022) aponta que é necessário compreender o sistema da língua escrita como um sistema de notação alfabética. Conforme descreve Albuquerque (2005, p. 17),

No processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, os alunos precisariam compreender como esse sistema funciona e isso pressupõe que descubram que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. É interagindo com a língua escrita através de seus usos e funções que essa aprendizagem ocorreria, e não a partir da leitura de textos “forçados” como os presentes nas “cartilhas tradicionais”.

A interação dos educandos com os textos presentes em seu cotidiano atribui significados às práticas de aprendizagem, permitindo a compreensão das hipóteses de escrita e a valorização das subjetividades na sala de aula. Nas últimas décadas, a alfabetização passou a ser abordada também sob a ótica do letramento. Todavia, isto não significa que alfabetização e letramento partilhem do mesmo significado. A alfabetização é o processo de apropriação das tecnologias de escrita, ou seja, dos conjuntos de técnicas, procedimentos e habilidades para a prática da leitura e da escrita (Soares, 2021). Enquanto o letramento, ainda de acordo com Soares (2021), é a capacidade da leitura e da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita. Com isso, ainda que um educando esteja apropriado do SEA, não necessariamente ele fará uso social da leitura e escrita, o mesmo vale para o oposto.

Em consonância a isso, Albuquerque (2005) relata que o domínio do sistema de escrita alfabética não garante que consigamos ler e produzir gêneros textuais, por haver inúmeros casos de discentes que saem da escola com o domínio das habilidades equivocadas de

codificação e decodificação, mas que são incapazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em ambientes não escolares, ainda que tenham alcançado um letramento escolar.

Não sendo este o caso da realidade brasileira quando falamos de alfabetização, como referido anteriormente, um contingente considerável de crianças em turmas de alfabetização chega ao terceiro ano do fundamental I sem ter domínio básico da leitura e da escrita, apesar disso, participam de práticas sociais que demandam o uso de tais habilidades. Ou seja, são crianças letradas, mas que o acesso às tecnologias do ler e do escrever marginaliza esses educandos em alguma etapa da escolarização, fazendo de sua progressão escolar uma manutenção do analfabetismo durante os anos. Consoante com o exposto, Soares (2023, p. 19-20) destaca que

o “estado ou condição de analfabeto”, que não é apenas o estado ou condição de quem não dispõe da “tecnologia” do ler e do escrever: o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas.

Sabendo disso, Soares (2021) propõe que o processo de alfabetização seja pautado em práticas que alfabetizem na perspectiva do letramento, isto significa: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, de forma simultânea, alfabetizado e letrado. A autora complementa alegando que a aquisição das tecnologias de alfabetização não precede e nem é pré-requisito para o letramento, as crianças aprendem a ler e escrever envolvendo-se em atividades de leitura e de produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

2.2 As práticas sociais da leitura e da escrita na relação escola-família, em foco: o letramento

Com o surgimento do estudo psicolinguístico da psicogênese da língua escrita, entra em evidência o termo “letramento”, como resposta às inquietações no tocante às práticas sociais da escrita e da leitura. Rompendo com métodos de ensino centrados na produção cotidiana de atividades escolares irreflexivas e mudando a dinâmica das aprendizagens que se constituíam na escola, o letramento atua como fator determinante para a reflexão do sistema notacional de escrita alfabética, viabilizando a apropriação de diferentes gêneros textuais escritos e produzidos de forma autônoma pelos educandos. Diante disso, esta categoria visa debater as práticas sociais da leitura na rotina escolar e familiar das crianças, recorrendo a

pesquisas dos seguintes autores: Albuquerque, Ferreira e Morais (2008), Batista e Silva-Carvalho (2013), Lahire (1995), Meirieu (1998), Santos (2016) e Soares (2023).

O fenômeno do letramento surge conforme a sociedade caminha para superar o analfabetismo, concomitantemente, ela também se transborda em um corpo social mais grafocêntrico (Soares, 2023). Nesse processo de apropriação do ler e escrever, aflora a necessidade de incorporar as práticas sociais da leitura e da escrita na construção das aprendizagens. Para tanto, é crucial entender a concepção dessas duas manifestações no letramento:

Ler: É um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa... uma pessoa pode ser capaz de um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal... Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum* [...]

Escrever: É também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado... uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto... Assim: escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum* [...] (Soares, 2023, p. 48-49)

Considerando tais manifestações como práticas sociais ativas e contínuas, que estão em constantes transformações devido às realidades dos sujeitos, surgem numerosos questionamentos acerca de como medir se uma pessoa está letrada na leitura e/ou na escrita. Em vista disso, Soares (2023) elucida que não é possível definir letramento de forma homogênea, pois seu conceito envolve um conjunto de fatores que dependem de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências sociais funcionais. Dito isto, é crucial falarmos em letramentos, abarcando as diversas habilidades e conhecimentos no campo de cada contexto social.

Por essa lógica, fica evidente a comodidade da escola ao marginalizar algumas realidades que fazem parte da cultura organizacional da instituição. Sendo a definição dos letramentos fundamentadas em preceitos tão complexos, é mais cômodo para uma instituição reguladora desvincular o ato de ler e escrever das práticas sociais, e limitar-se a conceitos tradicionais para definir os sujeitos como alfabetizados, ou não.

Para tanto, é fundamental compreendermos o papel da rotina escolar nesse procedimento. Albuquerque, Ferreira e Morais (2008) denotam que o termo cotidiano é ambíguo e frequentemente empregado para designar rotinas ou banalidades. Em alguns momentos, é considerado como um objeto que está subjacente, distante dos momentos

importantes. Sendo o cotidiano algo fabricado, estes pesquisadores afirmam que a maneira como os atores intervêm na escola é inventiva e produtiva, logo, as estratégias devem ser pensadas de formas particulares, visto que, as situações diferem umas das outras. As interpretações dos atores são o que dá significados e sentidos diferentes às situações diárias, conforme os eventos e os contextos de cada realidade.

O que entra em conformidade com Batista e Silva-Carvalho (2013), quando realçam a importância organizacional da rotina familiar para beneficiar o processo de ensino aprendizagem. A pesquisa destes autores nos mostra os esforços realizados pelos familiares, principalmente, pelo papel fundamental exercido pelas mães na colaboração da progressão escolar de seus filhos. Com o intuito de acompanhar o desempenho escolar dos educandos, os núcleos familiares estabeleciam diálogos para a criança socializar o que acontecia na escola, verificavam os cadernos para observar o desempenho dos filhos na realização de tarefas, e contribuíram na realização e acompanhamento do dever de casa.

Santos (2016) enfatiza que trazer a família para o cenário educacional não significa dizer que ela tem a responsabilidade de alfabetizar, atributo este que cabe ao professor. Na sua pesquisa, a autora busca compreender os esforços e investimentos da família e da escola no processo de alfabetização, a pesquisadora utiliza do termo “esforços⁴”, situado por Batista e Silva-Carvalho (2013) como ações intensificadas a fim de contribuir com a alfabetização das crianças. Estes autores compreendem ser necessário romper com a banalização dos esforços exercidos pelos sujeitos pertencentes às classes populares, que nutrem nos seus filhos expectativas de ascensão social por meio da educação.

Partindo desta premissa, também utilizamos o conceito do termo “esforços” para designar comportamentos intensificados e excedentes que tenham o propósito de alfabetizar os educandos, pois entendemos ser as relações construídas da intensificação dos esforços familiares e escolares que possibilitam a progressão dos discentes na escola.

Contudo, nem todas as famílias possuem os recursos e condições de exercer os esforços necessários para superar as demandas da rotina escolar que excedem os muros da

⁴ O termo “esforço”, com efeito, parece ser o mais adequado para caracterizar as ações realizadas pelas mães. Trata-se de um movimento distinto daquele das famílias das classes médias, que, tal como a literatura vem descrevendo, tendem a desenvolver um conjunto regular, sistemático e coerente de estratégias para otimizar a escolarização dos filhos. Essas famílias, na maior parte das vezes, deliberadamente se mobilizam para assegurar o sucesso escolar de suas crianças e acumular diferenciais em seu percurso escolar com vistas a uma difícil conciliação entre seu desenvolvimento pessoal, sua “felicidade” e a construção de sua “identidade”, bem como a reprodução ou a melhoria da posição social familiar. Para isso, tendem a fazer investimentos precoces, ambiciosos, e adotam lógicas educativas que são muitas vezes uma extensão da escolar (Batista e Silva-Carvalho, 2013, p. 205).

escola, o que irrompe na estagnação do discente, culminando em um amontoado de fracassos. Meirieu (1998) frisa que toda atividade mandada para fazer em casa é expedida para as desigualdades, em função do desvelamento das condições de habitação e capital cultural dos vários formatos familiares.

Em concordância, Lahire (1995) traz uma concepção pouco explorada acerca do fracasso escolar, associando-o à solidão no ambiente educacional, onde muitos educandos não possuem as disposições e habilidades cognitivas ou comportamentais necessárias para enfrentar as exigências escolares. Esses educandos, ao retornarem para casa, carregam problemas insolúveis que suas famílias não conseguem resolver, refletindo práticas socioculturais que historicamente são patrimônios de certos grupos sociais.

De acordo com Lahire (1995), cada aspecto que atribuímos ao indivíduo não é seu, mas corresponde à relação que ele desenvolve com alguma outra pessoa ou coisa, o mais íntimo, o mais particular ou singular dos traços da personalidade e comportamento de uma pessoa só pode ser entendido se o contexto que o levou a tal condição for reconstituído. Em contrapartida, compreendemos as experiências como vivências únicas, que mesmo em contextos coletivos, recebem uma nova roupagem para a trajetória do sujeito particular.

Após traçar um caminho a fim de compreender o alcance das práticas sociais da leitura e da escrita no cotidiano escolar e familiar dos educandos, concluímos que os letramentos contribuem para além da promoção na alfabetização, seus vários tipos -a depender do contexto presente- fomentam o desenvolvimento da autonomia, consolidada a partir da rotina reflexiva da realidade. É importante que os educadores e familiares estimulem a emancipação identitária dos educandos, possibilitando a compreensão do ambiente cultural ao qual fazem parte. No que tange aos processos pedagógicos, mais uma vez, enfatizamos a importância de considerar as práticas sociais de leitura e escrita nos métodos de alfabetização, como também a valorização dos mundos plurais existentes nas singularidades dos educandos.

2.3 Interfaces das aprendizagens de leitura e da escrita com as questões da educação para as relações étnico-raciais.

Partindo da concepção que as populações negras eram organizadas e tinham a prática social da leitura e da escrita como ferramentas para resistir às diversas formas de opressão⁵, as discussões a seguir apresentam o Movimento Negro contemporâneo enquanto um Movimento Educador. Para basilar nossas discussões, discorreremos a partir dos presentes autores: Bell Hooks (2017), Conceição e Silva (2022), Nilma Lino Gomes (2018), Paulo Freire (1989) e Pinheiro (2023).

Em 2022, o IBGE realizou um levantamento que buscou entender a situação da educação dos jovens brasileiros; no mesmo período, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD — Contínua) estava em andamento, com o intuito de analisar o cenário nacional da educação entre os anos de 2012 e 2022. Os dados do IBGE indicam que 53,2% das pessoas com 25 anos ou mais de idade concluíram a educação básica obrigatória, porém, quando atrelamos este resultado com os encontrados na PNAD Contínua e delimitamos para educandos negros e pardos, os índices de ingresso e término no ensino médio correspondem a uma década de atraso em comparação aos discentes brancos. Quer dizer que, em 2012, 73% dos jovens brancos entre 15 e 17 anos estavam matriculados no ensino médio, enquanto tal taxa de matrícula foi atingida pela população negra e parda dez anos depois, apenas em 2022, com 72% de taxa de inclusão da população negra e 73% da população parda.

As defasagens de ensino das crianças, jovens, adultos e idosos brasileiros, são consequências da ausência de políticas públicas pós-coloniais que durante os séculos excluíram a população racializada do projeto de sociedade que se constituía. Esse processo de segregação e compreensão dos povos racializados como sub-humanos interferiu diretamente na escolarização desses grupos sociais, a ponto de o acesso à educação ter uma discrepância de décadas entre os grupos racializados e os não racializados, como apontam os dados acima.

À face do exposto, após muita luta da população negra do país, são criadas as leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, que dispõem da obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira, africana e indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essas mudanças advêm após décadas de luta do movimento negro e do movimento indígena, que enxergam as educações étnico-raciais como uma necessidade para superar as desigualdades provocadas pelo racismo presente em todas as esferas sociais vivenciadas por esses cidadãos.

⁵ Segundo Barros e Fonseca (2016), a apropriação da leitura e da escrita foram os primeiros instrumentos de resistência dos povos de África. Ao buscar se apropriar da linguagem do colonizador para combatê-lo no seu mundo, os negros e negras também tinham a leitura de mundo para compreender os processos sociopolíticos que os cerceavam.

Ao discorrermos da educação antirracista, também estamos nos referindo à emancipação de um povo que sofre com o rolo compressor do eurocentrismo que destrói tudo aquilo que não for um espelho (Woodson, 2022 apud Emicida, 2022, p.8). Para tanto, o Movimento Negro, enquanto um movimento educador (Gomes, 2017), é quem consegue fazer a discussão sobre as questões raciais chegar de forma acessível à população de massa, se estendendo para além dos polos de produções de pesquisas e sendo um facilitador para a emancipação do corpo negro. Em um país que dissemina o discurso da democracia racial, cujo folcloriza e subalterniza as culturas que não estão alinhadas a um ideário da branquitude, ter um movimento racializado que se constitui como educador, logo produtor de práticas pedagógicas, interfere diretamente nos processos educativos e nas políticas educacionais. Em conformidade com o exposto, Gomes (2019, p. 144) afirma que:

A principal tarefa desse movimento social é a luta contra um fenômeno que o Brasil ainda insiste em dizer que não existe ou, se existe, dá-se de forma mais branda em nosso país do que em outros: o racismo.

Segundo Hooks (2017), educar para a liberdade requer desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos. Partindo dessa posição, acreditamos que, para superar as desigualdades raciais e contribuir na formação identitária de maneira significativa, é preciso ampliar a concepção educativa sobre a educação antirracista, integralizando os saberes, vivências e conhecimentos de valorização da vida dos povos negros e originários durante todo o processo educativo, não apenas destiná-los a projetos que serão desenvolvidos em momentos específicos do ano letivo escolar.

A formação do educador antirracista não se constitui de ações desordenadas com atividades pontuais e desconexas do contexto sociocultural vigente. Considerando que a educação também volta-se para a socialização dos conhecimentos históricos produzidos, passamos por processos geracionais que nos ensinam a seguir papéis formulados por currículos que, a partir dos aspectos culturais e das características físicas de nascença, começam a ditar qual seria a concepção ideal de homens e mulheres (Pinheiro, 2023). Com a exposição à violência antes mesmo de sermos concebidos, Silva e Reis (2021) apontam que a formação continuada é uma importante ferramenta para combater práticas discriminatórias, pois é através dos processos formativos que os educadores podem construir, (re)configurar e avaliar as práticas pedagógicas antirracistas que se tencionam democráticas e equânimes.

Com essa finalidade, é importante mencionar que o conhecimento da educação para as relações étnico-raciais não se limita a fatos históricos, personalidades importantes na trajetória dos povos racializados ou características culturais de comunidades distantes do nosso

cotidiano. Mas, deve retratar, sobretudo, a forma que essas populações interagem com a sociedade, as relações que eles estabelecem com as práticas de leitura e escrita, que irão desenvolver progressivamente a forma como esses sujeitos se compreendem no mundo. “Buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra” (Freire, 1989, p. 4). Por isso, as práticas antirracistas devem, também, trabalhar com a potencialização da memória e do pertencimento dos sujeitos particulares. Hooks (2017), relata que

Reconhecer que através da língua nós tocamos uns nos outros parece particularmente difícil numa sociedade que gostaria de nos fazer crer que não há dignidade na experiência da paixão, que sentir profundamente é marca de inferioridade; pois dentro do dualismo do pensamento metafísico ocidental, as ideias são sempre mais importantes que a língua (p.233).

Através das ponderações feitas, é fundamental que a educação como prática pedagógica antirracista assuma uma posição integral nas práticas e métodos de ensino. De acordo com Silva e Reis (2021, p. 15 e 16), “pensar o contexto histórico e social do Brasil, nos ajuda a entender a imprescindibilidade de construir diálogos étnico-raciais positivos na educação”. Por fim, é notável a necessidade das educações para as relações étnico-raciais, tendo em vista que, por meio do acesso à história, cultura e compartilhamentos de conhecimentos de realidades diversas, é possível promover um empoderamento metodológico e atitudinal voltado para o processo de ensino-aprendizagens em uma perspectiva afetiva de acolhimento dos diversos contextos dos educadores e educandos.

3. METODOLOGIA

O estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza etnográfica, focada na investigação de aspectos da realidade que não podem ser quantificados, buscando compreender as dinâmicas das relações sociais (Markoni e Lakatos, 2003). Essa abordagem permite analisar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, considerando suas experiências sociais únicas e plurais. Silveira e Gerhardt (2009) destacam que, nesse tipo de pesquisa, não se quantificam hábitos e valores, pois os dados são não-métricos e podem ser interpretados por diversas abordagens.

Para analisar detalhadamente as singularidades dos sujeitos da pesquisa e as particularidades dos contextos aos quais eles estão inseridos, esta pesquisa também é caracterizada como um estudo de caso exploratório, que Silveira e Gerhardt (2009) definem como a ação de ganhar familiaridade com a problemática da pesquisa. A escolha deste tipo de

pesquisa culminou em uma compreensão aprofundada das particularidades do campo de estudo e dos sujeitos participantes. Sendo assim, mediante observações, intervenções e entrevistas, é possível analisar como os aspectos das trajetórias de vida interferem no processo de alfabetização e letramento de crianças negras no 3º ano do ensino fundamental I.

3.1 A escola e os sujeitos da pesquisa

Com o intuito de localizar os ambientes que fazem parte das narrativas aqui construídas, apresentamos os campos de pesquisa e os sujeitos participantes envolvidos no estudo.

3.1.1 Caracterização da escola

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da zona norte de Recife, capital de Pernambuco. Localizada no bairro Alto do Mandu, a instituição oferta dez turmas distribuídas nos horários matutino e vespertino, onde atende crianças do 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental I. A escolha do campo de pesquisa parte da minha participação no Programa Residência Pedagógica, que aconteceu na instituição no período de outubro de 2022 a março de 2024. Contudo, a realização desta pesquisa sucedeu-se na turma do 3º ano do turno matutino durante o ano letivo de 2023, o que a qualifica como uma pesquisa de caráter longitudinal. Neste período, pude acompanhar a rotina da professora regente da turma e desenvolver intervenções sob sua supervisão.

3.1.2 Caracterização da turma

A turma, composta por 25 educandos com idades entre 8 e 10 anos, apresentou uma diversidade significativa em termos de contexto social e racial. Os educandos eram oriundos de áreas periféricas e nobres da cidade, sendo a maioria negra ou parda (21 crianças), com 4 educandos brancos. Evidenciando a necessidade de desenvolver projetos que promovam o fortalecimento e pertencimento identitário de grupos minoritários. Dentre essas crianças, tinham dois educandos com deficiência: um menino cadeirante e uma menina no espectro autista (TEA) com TDAH. Faz-se importante ressaltar que o início da escolarização dessas crianças aconteceu no período pandêmico da COVID-19⁶, o que limitou o fazer pedagógico da escola ao ensino remoto. Boa parte do grupo veio de turmas anteriores, então já tinham constituído um laço amigável.

⁶ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.

Durante o mês de fevereiro de 2023, a professora realizou verificações diagnósticas para avaliar os níveis de escrita da turma, revelando que o grupo era bastante heterogêneo: 5 educandos na hipótese pré-silábica, 4 na hipótese silábico-qualitativa, 2 na hipótese alfabética e 12 na escrita ortográfica.

3.1.3 Em cena, a docente

A referida educadora possui formação em licenciatura plena em pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, é Mestre em alfabetização e Doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Sua prática pedagógica é desenvolvida com muito afeto e respeito com as crianças e com o fazer docente. Repleta de intencionalidade pedagógica, a docente estimula a problematização e reflexão dos conteúdos e assuntos que emergem na sala de aula, visando incluir os educandos na construção dos saberes que ali são trabalhados. Com o planejamento flexível, as aulas moldam-se consoante as demandas que surgem ao decorrer das intervenções das crianças, o que as tornam protagonistas na construção de suas aprendizagens.

As atividades eram conduzidas por meio de mediação e compartilhamento de conhecimentos, permitindo que os educandos se apropriassem de suas vivências e assumissem, também, uma posição pedagógica. Frequentemente, por meio da leitura literária, a docente desenvolveu inúmeras sequências e projetos didáticos que utilizam as práticas sociais de leitura e escrita a fim de incluir as diversas realidades que se defrontam na sala de aula. De igual modo, tencionava-se atender a heterogeneidade dos níveis de escrita do grupo. Ao integrar essas dimensões, a professora conseguiu criar um ambiente de aprendizagem que valoriza as singularidades de cada criança, promovendo um espaço de acolhimento e compartilhamento de saberes que enriquece o processo educativo.

3.1.4 Os sujeitos da pesquisa

Para compreender as influências dos aspectos socioculturais na promoção das aprendizagens de crianças negras, bem como os esforços familiares e escolares em sua progressão, inicialmente selecionamos dois educandos negros do 3º ano do Ensino Fundamental I, um menino e uma menina, da instituição mencionada. No entanto, ao longo da pesquisa, percebemos que, devido às limitações impostas pela natureza do estudo, não dispúnhamos de espaço suficiente para abordar de maneira profunda e responsável as trajetórias de vida dos educandos e seus familiares. Assim, decidimos concentrar a análise dos

dados em um único educando. Sabendo que a pesquisa se debruça na realidade do educando, inicialmente, de maneira breve, apresentamos o perfil da criança.

Pedro é um estudante negro que, no início da pesquisa, tinha 08 anos, apresentava-se em uma hipótese pré-silábica de escrita e enfrentava dificuldades significativas para acompanhar o que era trabalhado em sala de aula. Em decorrência de experiências escolares anteriores, ele desenvolveu barreiras emocionais que dificultavam sua socialização e a realização de atividades cotidianas no ambiente educativo. Extremamente tímido, Pedro frequentemente manifestava crises de ansiedade quando a professora ou os residentes se aproximavam para oferecer auxílio. Irmão mais velho de três irmãs, Pedro reside com seus pais em um bairro distante da escola. Sua moradia, uma casa pequena localizada em um morro, exige que percorramos uma escadaria que nos leva aos fundos de outra residência, a entrada da casa de Pedro fica embaixo da escadaria pessoal desta residência. A casa conta com dois quartos, um banheiro, uma cozinha e uma sala de estar.

3.2 Procedimentos de coleta de dados

Considerando que a pesquisa visa adentrar nas realidades que compõem as trajetórias de vida dos educandos, adotamos a perspectiva biográfico-narrativa, a fim de valorizar o sujeito pessoal nas ciências sociais (Bolívar Botía, 2002). O autor compreende os fenômenos sociais como “textos”, cujo valor e significado são dados principalmente pela autointerpretação que os sujeitos relatam na primeira pessoa, onde a dimensão temporal e biográfica ocupa a centralidade da pesquisa. Sendo este um fator fundamental para compreender e reconstruir de maneira interpretativa a realidade dos educandos.

O método de observação adotado foi a pesquisa participante, realizada ao longo do ano letivo de 2023, conforme Markoni e Lakatos (2003), que definem esse método como a participação ativa do pesquisador no grupo ou comunidade estudada, integrando-se a ele e participando das atividades cotidianas. Para o registro das observações, utilizamos o diário de campo, cuja função é apresentar, descrever, ordenar e interpretar as experiências e narrativas do campo de estudo (Silveira e Gerhardt, 2009). Essa abordagem contribuiu para a coleta de dados empíricos, preservação de informações sobre a rotina escolar e compreensão das práticas sociais de leitura e escrita dos participantes.

Adotamos a entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa, permitindo ao entrevistador maior flexibilidade para explorar questões de maneira aprofundada (Markoni e Lakatos, 2003). Esse formato proporcionou um material conciso sobre como as trajetórias de vida influenciam a progressão da alfabetização dos educandos. Após o período de

observações, no ano letivo de 2023, foram realizadas 01 entrevista com os educandos e seus responsáveis. As entrevistas foram previamente agendadas e aconteceram na casa dos educandos.

Para análise dos dados, partiremos da representação que compreende a pesquisa narrativa como um processo complexo e reflexivo que recria textos “do campo” para o leitor vivenciar os acontecimentos narrados (Bolívar Botía, 2002). Ou seja, para além de estabelecer um retrato da realidade interna do informante, devemos ocupar um contexto externo que dê sentido e significado à realidade vivida pelos sujeitos do estudo. Ao qual, ainda segundo o referido autor, as experiências narradas no discurso devem situar-se em um conjunto de parâmetros sócio-historicamente explicáveis, pensando que a história de vida responde a uma realidade socialmente construída; no entanto, não se pode ignorar que é completamente única e singular (Bolívar Botía, 2002).

4. ANÁLISE DOS DADOS

Após estabelecer as discussões teóricas e o delineamento do estudo com o propósito de compreender o impacto das trajetórias de vida no processo de alfabetização e letramento de crianças negras de uma escola municipal do Recife, organizamos nossa análise a partir do pressuposto da pesquisa narrativa, que aborda os dados coletados como uma história que o pesquisador conta para si e para o público leitor. O resultado não é um relato frio, objetivo e neutro, em que as vozes dos participantes ficam silenciadas, nem se trata de uma mera transcrição de dados; consiste em dar sentido a esses dados e representar seu significado no contexto em que ocorreram (Bolívar Botía, 2002).

Para basilar nossa análise no campo de pesquisa, primeiramente, soa necessário estabelecer uma discussão para entender a relação da escola na construção da identidade racial dos grupos sociais estratificados que compõem a comunidade escolar. Posteriormente, abordamos o perfil narrativo do educando e seus familiares e, por último, buscamos identificar e analisar os esforços familiares e escolares empenhados no processo de aquisição da leitura e da escrita.

4.1. Escola, território e identidade racial

A instituição é frequentada por educandos de variadas classes sociais, posto que, devido ao seu bom desempenho nas avaliações externas, famílias com maior poder aquisitivo buscam matricular seus filhos na instituição de ensino almejando melhores condições de

acesso ao ensino superior público futuramente. Porém, a maioria das crianças matriculadas na escola são pertencentes a classe trabalhadora e fazem parte da área periférica da comunidade, ou dos bairros vizinhos.

Desse modo, visando desvelar as ausências deixadas pela escola ao tratar das relações étnico-raciais, o censo realizado juntamente com o IDEB de 2019, que buscou analisar o perfil escolar dos educandos do 5º ano da referida instituição, apontou que, dentre os 49 educandos que responderam à pesquisa, 0% deles se identificaram como uma pessoa negra, 67% se autodeclararam pardos e 17% brancos, enquanto 13% não quiseram autodeclarar-se. Em contrapartida, segundo o censo demográfico da prefeitura do Recife realizado em 2010, 53,32% da população do bairro Alto do Mandu se declararam como pardos e 7,15% como pretos, ou seja, existe uma população negra ativa na comunidade e, por decorrência, na escola.

Os dados evidenciam que os educandos passaram pelo ciclo inicial da educação básica sem ter constituído características identitárias fundamentais para a formação humana e valorização do sentimento de pertença a uma comunidade semântica. A marginalização dos aspectos étnico-raciais na formação cidadã desses educandos não se depreende apenas a escola, tal violência enuncia a exclusão da negritude de um território, uma vez que a regulação e emancipação do corpo negro trata de experiências produzidas coletivamente (Gomes, 2017). A autora destaca ainda que esta perspectiva não apaga a individualidade e subjetividade do corpo negro, mas sim que a identidade se constrói de maneira coletiva, porque somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo.

Em razão de um passado estruturado em preceitos discriminatórios, a menor instabilidade nesse discurso pode ocasionar na fragmentação da nossa realidade, afetando o acesso aos saberes culturais da comunidade negra e a conexão que a corporeidade negra estabelece com o mundo. O que se assemelha ao relato da Darlene, mãe de Pedro, que teve a negritude do seu filho questionada desde o seu nascimento, desenvolvendo aproximações e distanciamentos que regulam a sua emancipação identitária.

P: E com relação ao tom de pele do Pedro, como a senhora o considera?

M: Como assim?

P: Se a senhora o considera branco, negro, pardo?

M: Eu “considero ele” negro, moreno mesmo. Apesar que tem lá “branco no registro”, porque eu não entendi o que é. Mas, pra mim, ele é moreno. (*relata rindo*)

P: É a coisa que importa, essa autoidentificação. E a maioria dos amigos que seu filho teve ou tem, são de que cor? Você saberia dizer?

M: Da escola, são tudo assim, moreninho, branquinho, assim. Por aqui, pela redondeza da igreja mesmo, quem tiver é todo moreno. Poucos são... Pronto, poucos são os brancos que ele tem. Poucos são os brancos que ele tem, mas é toda essa cor. Morena, meio moreno claro, moreno escuro, essa é a fase.

Aqui, a narrativa de Darlene aborda a dicotomia que é ser uma pessoa negra no Brasil, em razão de se identificar como sujeito negro, mas não se sentir pertencente a sua negritude. No trecho, o único momento que ela afirma que seu filho é negro, acontece após as opções sugeridas pelo pesquisador, em seguida, ela assume o termo “moreno” como catalisador de sua identidade racial. Historicamente, o termo “moreno” busca elevar o corpo negro a uma categoria superior, “pois, é mais aceitável socialmente e racialmente” (Gomes, 2017, p. 78). É uma forma de perpetuar o ideário racista da pessoa negra enquanto uma pessoa inferior; é o embranquecimento político para desmoralizar e desmobilizar comunidades negras.

Conforme Gomes (2017), pessoas pardas são compreendidas como aqueles que ocupam uma posição ambígua no campo racial brasileiro, são negros, mas devido ao tom de pele ser mais claro, são vistos como mais aceitáveis socialmente. Mesmo compartilhando experiências de discriminação racial, o tom de pele mais claro concede maior possibilidade para ocupar alguns espaços socialmente construídos para excluir a população negra.

Diante dos fatos abordados, compreende-se que a escola, para romper com a exclusão da negritude do território que se encontra, ela precisa abdicar do mito da democracia racial, que enxerga seus educandos em posições igualitárias, independentemente de raça, cor ou etnia. A escola precisa acolher a pluralidade que surge da unicidade dos seus educandos. E para isso, além da instituição reconhecer os aspectos históricos que, hoje, colocam a comunidade negra em condições subalternas, ela também precisa entender que nossas dores não se findam no campo tangível da realidade. Ou seja, o racismo estrutural e subjetivo impede a construção integral das subjetividades e corporeidades dos sujeitos afrodiáspóricos.

4.2 Pedro

Pedro vive com suas três irmãs, seu pai e sua mãe, Darlene. Sua família mora em uma pequena casa na subida de uma escadaria, nos fundos de um primeiro andar. A relação da família com o bairro é longa, tendo em vista que seu pai e sua mãe cresceram nele. Darlene cresceu com seus pais e quatro irmãos, em uma casa com um quintal espaçoso. Na infância, gostava de brincar na rua e no quintal, com jogos como elástico, corda e esconde-esconde, típicos daquela época. Ela ressalta que teve uma infância feliz, sempre com a presença de seus pais, que até hoje são casados e moram perto de sua casa. Darlene concluiu o ensino médio no período regular, mas ao ingressar no mercado de trabalho engravidou do seu primeiro filho, Pedro. Após a gravidez, ela decidiu dedicar-se integralmente aos cuidados do lar e de seu filho, o que, no decorrer da entrevista, relata ter sido uma decisão que se arrepende de ter

tomado. Realizamos 01 visita à sua casa, por agendamento prévio, tendo em vista a sua disponibilidade para nos receber.

Aos 5 anos de idade, após passar por um difícil período de adaptação em uma escola particular, Pedro iniciou seu processo de escolarização no grupo 05 em uma creche da Rede Municipal de Recife. Posteriormente, juntamente com seus amigos da creche, ele ingressa no primeiro ano do ensino fundamental I, na instituição na qual realizamos esta pesquisa. Darlene relata que a adaptação de Pedro foi difícil no começo, porém, destacou que a professora do 1º ano contribuiu muito para o bem-estar e inclusão do seu filho na escola, devido ele ser tímido e introspectivo.

Entretanto, no 2º ano, Pedro enfrentou dificuldades, especialmente com a professora, que o tratava de forma insensível e o constrangia por sua timidez e dificuldades de fala. Esse período foi muito doloroso para Pedro e para sua mãe, que, chorando, relata que, após várias tentativas de intervir e conversar com a professora, não conseguiu ver mudanças. Isso fez com que Pedro se retraísse ainda mais, chegando a pedir para sair da escola. Este relato demonstra a centralidade docente na construção do sentimento de pertença com a escola, que, por conseguinte, colabora na formação identitária do educando e na forma que ele irá ler e relacionar-se com o mundo.

Em 2023, período de realização da presente pesquisa, Pedro enfrentava dificuldades para compreender o sistema de escrita alfabética, sobretudo, nas atividades que desenvolviam a consciência fonológica, já que explorava a fala. Ao visitar sua casa, por meio do depoimento de sua mãe, entendemos, de maneira detalhada, que a etapa de escolarização anterior despertou muitos traumas nas relações que Pedro estabeleceu com a escola e as dinâmicas que acontecem em seu cotidiano. Sabendo disso, nesta sessão iremos nos debruçar no sujeito particular e único que Pedro é, compondo sua narrativa a partir dos aspectos que constituem sua trajetória de vida. No primeiro momento, identificaremos os esforços familiares e escolares na progressão das aprendizagens de Pedro. Logo após, analisaremos as práticas sociais de leitura e escrita presentes na rotina escolar e familiar do educando.

4.2.1 “Eu sou porque nós somos”: esforços familiares e escolares na aquisição da leitura e da escrita

Os povos Bantu, grupo de etnias e culturas que habitam a África Central, tem como uma de suas expressões de vida a filosofia Ubuntu, que compreende o Muntu (ser humano) como sujeitos coletivos. Partindo desta concepção epistemológica, entendemos que a

progressão escolar de Pedro é marcada por desafios superados com auxílio da mobilização de agentes escolares e extraescolares, o que garantiu não apenas a superação de dificuldades encontradas no âmbito educativo, como também, a emancipação de suas subjetividades.

Pedro era um menino absorto e silencioso, às vezes, para os residentes que acompanhavam a turma, sua presença era imperceptível. No cotidiano da sala de aula, ficava frequentemente ansioso quando alguém partia para auxiliá-lo, suava excessivamente pelas mãos, tremia, por vezes também chorava, o menino sentia-se envergonhado. Esta postura era prejudicial em muitos segmentos da vida do educando, inclusive, no relacionamento com a professora. A docente não conseguia criar uma aproximação para aplicar estratégias que o ajudassem a superar as limitações e explorar suas potencialidades. Sua mãe relata que:

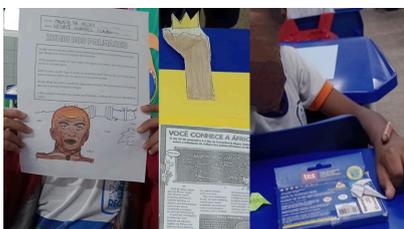
No primeiro ano com a **Docente 1**, né? Ela sempre dizia que Pedro é muito tímido, que Pedro não falava e brincava direito com quase ninguém. Mas com o decorrer do tempo, ele foi melhorando. No segundo ano, ele foi para **Docente 2**. Foi um período em que eu me engravidei e Pedro travou com a **Docente 2**. Pedro travou, literalmente. Ele não queria ir para escola e ela constrangia muito ele. Pelo fato dele ser muito tímido, pelo fato dele não falar as palavras corretamente, ela constrangia demais Pedro. Que até eu como mãe, não queria que ele fosse para a escola. *(relata isto chorando)* Porque me doía muito. Doía o modo como ela tratava meu filho. Ainda cheguei a falar, ainda cheguei a ir na escola, falar, conversar. Ela, “ah mãe, isso é frescura”. Isso não é frescura!

Para Lahire (1995), o comportamento das crianças em sala de aula advém de ações sistemáticas vividas em sociedade. Nessa perspectiva, é notório que a falta de sensibilidade da Docente 2 na trajetória escolar de Pedro para entender sua timidez, atrelado às violências simbólicas que ele sofria por não conseguir verbalizar corretamente as palavras e atender expectativas da professora na realização das atividades, sucedeu na fragilidade de sua autoestima e na quebra do pertencimento que ele construiu com a escola quando estava no 1º ano.

O cotidiano escolar de Pedro durante o ano letivo de 2023 foi marcado pela emancipação de sua subjetividade e corporeidade, bem como pela valorização de suas características fenotípicas. Contudo, durante o processo de letramento racial, desenvolvido gradualmente com a turma, em diversos momentos, o educando se retraía diante das práticas afetivas que uma docente nutria por ele e seus colegas. Em conversa com os residentes, identificamos que ele também apresentou dificuldades para lidar com o afeto dos residentes não racializados, o que nos leva a entender que a identificação com corpos semelhantes ao seu, no processo de ensino-aprendizagem, estimulava de forma mais eficaz o desenvolvimento do sentimento de pertença com o ambiente escolar.

Esse distanciamento criado pelo garoto evoca reflexões sobre o porquê de ele não se sentir “merecedor” da afetividade das educadoras, o que contribuiu para a criação de mais uma barreira emocional no ambiente escolar. De acordo com Pinheiro (2023), crenças racistas introjetam, na formação subjetiva de pessoas negras, a ideia de que seus corpos não são dignos de receber carinho. Buscando romper com esse tipo de regulação do corpo negro na sala de aula, a docente e os residentes desconstruíam esse ideário racista por meio de momentos de problematização e reflexão sobre a diversidade étnica racial brasileira. Tal dinâmica evidenciou a importância de considerar a intersecção entre identidade racial e processos educativos nos métodos e práticas de ensino.

Anexo 01: Práticas de emancipação racial em sala de aula



Fonte: Autor (2023)

Como percebido, suas limitações eram intensificadas por seus déficits emocionais e pelo contexto histórico-social da corporeidade negra na sociedade brasileira. Mesmo tendo dificuldades para alcançar Pedro, a professora tentou inúmeras abordagens para fazê-lo se familiarizar com ela e seus novos colegas de turma. Entendemos que as intervenções da docente evocaram mudanças na compreensão que Pedro tinha do contexto escolar, a reconfiguração da estrutura de coexistência com a escola transformou seu comportamento no ambiente (Lahire 1995). Como podemos perceber no seguinte extrato de fala:

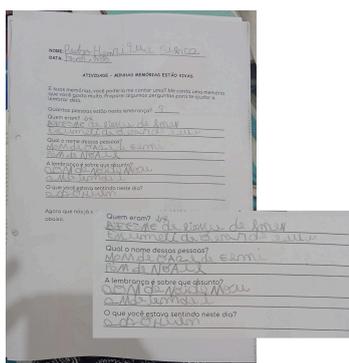
Tia Cris? Ah, ela é um amor. Ela é uma pessoa que me acordou pra realidade [...]Porque assim, eu sei que ela não tinha obrigação, mas nunca a professora chegou pra ser tão clara comigo nesse período que Pedro foi para a escola. Tia Cris chegou e disse assim, ó: Pedro tem dificuldade e a dificuldade de Pedro realmente é essa. Então assim, ele falava muito, “ah, Tia Cris é isso, Tia Cris é aquilo. Até me doeu, meu deus! Como eu queria que ela fosse de Pedro ano que vem também. Porque realmente eu vi, eu vi de verdade, eu vi o quanto ele desabrochou com ela. Com aquela paciência dela, aquele cuidado todinho. Eu vi o quanto o Pedro pulou assim, da água pro vinho. De um ano que Pedro sofreu, pra um ano que Pedro foi completamente feliz com ela.

A imprescindibilidade do papel docente na vida escolar e familiar do educando, nos faz refletir paulatinamente sobre a importância do fazer pedagógico em sala de aula, partindo da reflexão e inclusão das diversas demonstrações do existir presentes na escola. Inúmeras vezes a docente relatou que tem a teoria como um subsídio importante, porém a prática é, para ela, primordialmente, pautada na realidade da sala de aula. Essa distinção entre a realidade

dos educadores imersos na escola e os conhecimentos fabricados sobre eles, evidencia um posicionamento contra hegemônico que valoriza os acontecimentos das práticas cotidianas (Albuquerque, Ferreira e Morais, 2008).

Como já mencionado anteriormente, após a realização da análise diagnóstica no início do ano letivo, constatamos que Pedro estava na hipótese pré-silábica de escrita, como ilustra o anexo 01. O que mobilizou a docente a reunir os residentes e pensar formas de adequar as atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética (que ocorriam de maneira sistemática) às particularidades das crianças com maiores adversidades. Para que Pedro progredisse no processo de alfabetização, era necessário desenvolver a escrita atrelada à consciência fonológica, abordagem que estimula a reflexão grafofônica e a percepção de que a escrita nota os sons da fala (Soares, 2023). Todavia, o educando possuía dificuldades com a fala, o que vinculado às suas experiências traumáticas na escola, falar lhe incomodava de forma imensurável. A iminência de ter que falar com a Educadora era um martírio para ele.

Anexo 01: Atividade da sequência didática “Minhas memórias estão vivas”



Fonte: Autor (2023)

Sabendo que os residentes tinham maior passabilidade na comunicação verbal com o educando, a professora propõe que os universitários passem a planejar sequências didáticas que desenvolvam não só a apropriação do SEA, como também: estímulo à formação da identidade leitora, fortalecimento identitário, respeito às diferenças, formação do educando pesquisador, estímulo ao pensamento crítico e autônomo, aprimoramento da escrita autônoma, dentre outros aspectos que compreendem a construção do saber como uma prática transdisciplinar de ensino.

Em suma, essas intervenções estavam vinculadas aos projetos didáticos que a professora desenvolvia, sendo alguns, em parceria com toda a comunidade escolar, como: a leitura simultânea, momento de leitura deleite que acontecia no primeiro horário do dia para todas as turmas visando aproximar os educandos do mundo da leitura literária; o programa tempo de aprender, que buscava fomentar uma suplementação do ensino para as crianças que

ainda não estavam alfabetizadas; e os projetos mensais, que teciam ricas discussões a partir de datas importantes do calendário escolar, a fim de exemplificar, segue o registro de uma sequência didática desenvolvida no mês dos povos originários (anexo 02).

Anexo 02: Aula sobre os povos indígenas de Pernambuco e suas expressões ancestrais de vida.



Fonte: Autor (2023)

O contato com a família foi um divisor de águas nas construções das aprendizagens de Pedro, pois, ainda que os agentes escolares estivessem empenhados em sua alfabetização, o educando demandava acompanhamento multidisciplinar. Após algumas tentativas de contato com os familiares do educando, durante o plantão pedagógico de outubro, a docente conversa com a mãe de Pedro sobre a situação do garoto e alerta para uma possível retenção. Nessa conversa, a professora diz que prestará todo apoio possível para que Pedro se aproprie da leitura e da escrita.

Eu acho que já no período final, ela chegou para mim e disse, “olhe mãe, Pedro não tem condições nenhuma de Passar”. Porque ela me mostrou as tarefas de Pedro, ali para mim o mundo caiu, literalmente. [...] Ela falou “vou procurar, vou ajudar, vou fazer, estou aqui para lhe ajudar” e quando eu saí dali já fui correr atrás de um fonoaudiólogo, fui falando com um, falando com outro.

A partir desse momento, além do educando frequentar periodicamente uma fonoaudióloga, ele também começa a ir ao reforço escolar. O que, de acordo com sua mãe, a ida ao reforço era para fazer atividades que auxiliassem no processo de alfabetização, sendo ela a responsável em ajudar com os exercícios de casa. Esta mudança de percepção sobre a importância do acompanhamento familiar nas práticas e propostas desenvolvidas pela escola, aponta a participação ativa da família no desenvolvimento das competências cognitivas e sociais de seu filho, sendo um indicativo da compreensão de que a construção das aprendizagens escolares é, na verdade, uma ação compartilhada que também envolve o lar (Meirieu, 1995).

Conforme o exposto acima, Darlene acrescenta que excetuando o acompanhamento das atividades de casa, também conversava com Pedro sobre seu cotidiano escolar e estimulava seus filhos a serem leitores, mesmo não possuindo um vasto acervo de materiais escritos (anexo 04). Ela narra que comprou uma bíblia ilustrada para proporcionar um

momento de leitura antes de dormir, onde cada uma das crianças conta uma história diferente. Muitas vezes, Pedro não queria ler, mas sua mãe relata que o obrigava porque compreende a importância da leitura em sua vida: “mas você vai contar, conte uma pequenininha”.

Anexo 04: Anexo 03: Materiais escritos da casa de Pedro



Fonte: Autor (2023)

As abordagens familiares apresentadas indicam a intensificação dos esforços adotados por Darlene, para que seu filho fosse alfabetizado. O que coincide com os resultados obtidos por Santos (2016), que elencou três princípios de esforços familiares existentes em famílias de classes populares para que seus filhos progridam no processo de alfabetização. No primeiro, vemos a importância dada aos estudos e a permanência na escola; no segundo, a compreensão das dificuldades escolares do filho, que, ao serem percebidas, geraram mudanças na rotina da família, promovendo o investimento de recursos e tempo para superar os entraves e tornar Pedro alfabetizado; e em terceiro, a garantia de práticas diversas de leitura e escrita fora do ambiente escolar.

Na escola, as atividades de aquisição de leitura recorriam a variados tipos de textos. Com ênfase na literatura, as crianças eram estimuladas a escrever textos autênticos de forma espontânea, ao mesmo tempo que refletiam sobre a morfologia e fonética da escrita. Através dos momentos de leitura, foi possível explorar novos caminhos de mediação para refletir o SEA com Pedro, como a leitura em voz alta, a identificação de rimas e aliterações nos poemas. Nos dias de “piquenique literário” (empréstimos de livros), notávamos que o envolvimento do educando com a leitura e com o texto escrito de forma prazerosa, significativa e socialmente referenciada, fomentava que ele protagonizasse e produzisse suas próprias histórias, culminando na valorização de sua identidade leitora e no avanço do entendimento da relação fonográfica⁷ e da consciência grafofonêmica⁸.

Anexo 05: Práticas de leitura literária desenvolvidas com a turma.

⁷ Identificação dos sons da língua até no nível dos fonemas e sua representação escrita correspondentes aos fonemas (Soares, 2023).

⁸ Relacionar as letras do alfabeto aos sons que elas representam (Soares, 2023).



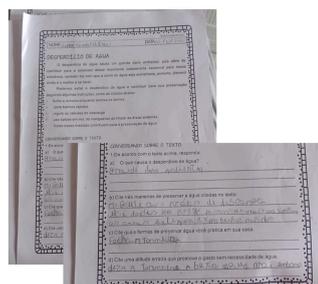
Fonte: Autor (2023)

Pedro expõe que seu momento predileto na escola acontecia nas ocasiões que estava brincando com seus amigos, dizendo: “eu só sei fazer junto, brincar!”. Expandindo esta afirmação para além das brincadeiras, por meio das observações, percebemos que após iniciar o acompanhamento com, segundo ele, “a professora que ensina a falar direito (fonoaudióloga)”, o educando ficou mais comunicativo e obteve melhores desempenhos em grupo ao praticar a leitura e a escrita.

A formação de grupos com níveis heterogêneos da escrita era uma prática habitual da docente e dos residentes, porque, a partir dos conflitos de opiniões, surgiam debates que, concomitantemente às inferências do mediador, geravam reflexões acerca de hipóteses que buscavam responder às demandas do exercício. A prática dialógica da docente não subestimava o potencial de seus educandos, pelo contrário, os integrava na apropriação e construção de novos conhecimentos.

Diante do exposto, observa-se que uma parcela significativa dos esforços empregados pela escola para promover a autonomia de Pedro nos processos de leitura e escrita decorreu das práticas pedagógicas realizadas pela docente em sala de aula. Ademais, a interdisciplinaridade para abarcar os conteúdos programáticos não excluíram as dificuldades individuais do educando, pelo contrário, resultaram no aumento do repertório de palavras e saberes que contribuíram na superação de dificuldades relacionadas à compreensão do sistema de escrita alfabética e no avanço de suas hipóteses de escrita. Ao final do ano letivo, Pedro atingiu o nível silábico-alfabético, conforme evidenciado em sua produção escrita na imagem abaixo.

Anexo 06: Atividade sobre consumo consciente de água, realizada no dia 04/12/2023.



Fonte: Autor (2023)

Os dados apontam que, além dos esforços desempenhados pela escola para que o educando se apropriasse do SEA, sem os esforços familiares, tampouco, Pedro conseguiria superar as dificuldades para desenvolver a aquisição da leitura e da escrita. Sendo assim, a partir da reconfiguração da relação escola-família, os esforços familiares mobilizados foram fundamentais para que Pedro voltasse a se sentir pertencente ao ambiente escolar. Ademais, a cooperação entre as duas esferas contribui no fortalecimento emocional e identitário do educando, o que abriu portas para ele explorar e ler o mundo de maneira crítica e consciente de sua realidade.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo almejou, acima de tudo, compreender como aspectos das trajetórias de vida interferem no processo de alfabetização e letramento de educandos negros do 3º ano do ensino fundamental I em uma escola pública da Rede Municipal de Recife. Embora as crianças partilhem de um mesmo demarcador social, a unicidade de suas narrativas cotidianas enunciou diferentes maneiras de se relacionar com as subjetividades e corporeidades negras. Todavia, mesmo enfrentando grandes dificuldades, com os esforços escolares e familiares, o educando progrediu no processo de apropriação do SEA.

Os esforços familiares concentraram-se, mesmo de forma tardia, majoritariamente no acompanhamento escolar realizado pela mãe educando. Após engravidar, Darlene abdicou dos estudos para cuidar dos filhos e do lar. Atualmente, ela aspira um futuro melhor para seus filhos, fundamentado na ascensão social por meio da educação. Os principais esforços dedicados para que isso se concretize são: a busca de apoio multidisciplinar, acompanhamento das atividades escolares, disponibilidade para desenvolver momentos de ensino em casa, acesso a materiais escritos, estímulo à leitura e produção de texto, respeito à unicidade dos educandos, atividades extraescolares e compreensão sobre a responsabilidade da tarefa de casa.

Em relação aos esforços escolares, é importante destacar que as iniciativas realizadas pela escola se encontram em uma linha tênue entre a formação das subjetividades e corporeidades negras do território onde a instituição está situada e a prática pedagógica transdisciplinar da docente do 3º ano, que, em determinados momentos, contrapõe-se às intervenções da instituição. Essas contraposições ocorrem porque a escola, ao não considerar as particularidades de grupos minoritários, proporciona o ensino com base no mito da democracia racial, que culmina na contribuição da exclusão da negritude existente no bairro.

Essa perspectiva ignora as desigualdades raciais, tratando os educandos como se estivessem em posições igualitárias, independentemente de raça, cor ou etnia.

Em síntese, os esforços escolares desempenharam um papel crucial na trajetória escolar dos educandos. Embora a equipe gestora apresente algumas características que tende a tornar o ensino superficial e burocrático, os projetos desenvolvidos pela escola forneceram subsídios necessários para as crianças superarem as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização, especialmente por meio das práticas transdisciplinares da professora em sala de aula. O que proporcionou a construção de um ambiente mais inclusivo, sensível e acolhedor às especificidades das crianças, promovendo uma educação transformadora e emancipatória que fomenta a superação de violências subjetivas e a autonomia para transgredir contextos que regulem as subjetividades e corporeidades dos educandos negros.

Nesse sentido, concluímos que a adoção de metodologias transdisciplinares nas práticas pedagógicas são essenciais para o desenvolvimento de um ambiente educacional inclusivo e transformador. Ao integrar as trajetórias de vida dos educandos e problematizar os indicadores raciais e de classe, promovemos uma educação que valoriza a diversidade e a individualidade de cada educando. Isso não apenas fortalece a autonomia e a resiliência das crianças, especialmente aquelas de grupos historicamente marginalizados, mas também combate o racismo simbólico, subjetivo e institucional que permeiam a experiência educacional. Assim, é possível cultivar um espaço de aprendizado que reconhece e celebra as subjetividades e corporeidades das negritudes, contribuindo para a emancipação identitária e fomentando a coragem para lutar pelos filhos que o Brasil insiste em abandonar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*; FERRAZ, Telma E MENDONÇA, Márcia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.17.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. *As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, p. 252-264, 2008.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; DE CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley. *Família, escola, território vulnerável*. São Paulo: Cenpec, 2013, p. 205.

BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. “*De nobis ipsis silemus?*”: *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Revista electrónica de investigación educativa, v. 4, n. 1, 2002.

BOSSA, Nadia A. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Artmed, São Paulo, 2002.

BRASIL, Instituto Nacional. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2019*. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL, Instituto Nacional. *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)*, 2018: Relatório Nacional. Brasília, DF: IN, 2018.

BRASIL, Instituto Nacional. *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*, 2016: Relatório Nacional. Brasília, DF: IN, 2016.

BRASIL, Instituto Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. Brasília, DF: IN, 2017.

CONCEIÇÃO, Danielle Cristina da; SILVA, Rejane Dias da. *Relações étnico-raciais e formação inicial de professores: as representações compartilhadas pelos estudantes de pedagogia da UFPE sobre educação étnico-racial*. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2022.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo, ed. Cortez, 1989, p. 10 e 28.

GOMES, Nilma. Lino. *O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais*. São Paulo: Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (ABPN), ed. 11. 2019, p. 114.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2, 2013, p. 233.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Educação, Rio de Janeiro*, 2022. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38545-pobreza-cai-para-31-6-da-populacao-em-2022-apos-alcancar-36-7-em-2021>. Acesso em: 05 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Educação, Rio de Janeiro*, 2022. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 05 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2022*. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 05 mar. 2024.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. Editora Ética, 1995.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Editora Penso. ed. 1, São Paulo, 2002.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEIRIEU, Philippe; MONTEIRO, Manuela. *Os trabalhos de casa*. Presença, Ed.1. Lisboa, 1998.

MORTATTI, Maria do Rosário Magnani. *Educação e letramento*. Unesp, 2004.

NEVES, André. *Obax*. 1. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

PINHEIRO, Bárbara. Carine. Soares. *Como ser um educador antirracista?* São Paulo: Planeta do Brasil. ed. 03. 2023.

SANTOS, Priscila Angelina Silva da Costa. *Escola e família: investimentos e esforços na alfabetização de crianças*. Tese de Doutorado, Recife, 2016.

SERRALVA, Marcelo. *O pequeno príncipe preto*. CONTIoutra, 06 de agosto de 2015. Disponível em: <https://www.contioutra.com/o-pequeno-principe-preto-por-marcelo-serralva/>. Acesso em: 01 de outubro de 2024.

SILVEIRA, Denise, Tolfo. GERHARDT, Tatiana, Engel. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre, RS. 3. ed. da UFRGS, 2009.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Editora Contexto, 2021.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica, ed.8, Belo Horizonte, 2023, p. 19-20 e 48-49.

SOUZA, Rodrigo França. *O Pequeno Príncipe Preto*. 1. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2018.

WOODSON, C. G. Prefácio. In: EMICIDA. *A deseducação do negro*. São Paulo, Brasil. 1. ed. p. 08, 2022.