

LEITURA LITERÁRIA, ESCRITA E CORPOREIDADE: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Márcia Maria e Silva ¹

Sandra Maciel de Almeida ²

Débora de Queiroz Moreira ³

Larissa Portugal de Andrade Moreira ⁴

RESUMO

Este trabalho apresenta o processo de implementação de um projeto de ensino, extensão e pesquisa voltado para formação docente antirracista, com perspectiva inclusiva e diversa, articulado diretamente na/com a escola pública, considerando crianças em condições de vulnerabilidade educacional e social. De maneira dialógica, proativa e criativa, através de uma metodologia biocêntrica, busca-se contribuir para o aperfeiçoamento da organização do trabalho docente e do vínculo entre a universidade e a escola. A docência pressupõe uma complexidade de ações e articulações teórico-metodológicas específicas dessa área de conhecimento. A literatura negro-brasileira, base de sustentação deste projeto, prevê tratamento didático de elementos culturais afrodiaspóricos corporificados, prevê a ruptura da lógica de vigilância e docilização dos corpos infantis, prevê vivências de corporeidade e autorreconhecimento do próprio valor, atenção aos contornos da subjetividade coletiva negra; requer a compreensão de distinções entre os paradigmas crítico-literários brancocentrados e negrocêntricos. Além disso, o projeto prevê ensinar aos licenciandos como elaborar sequências didáticas que envolvam sistemática e coerentemente leituras literárias, escritas e corpos que brincam, dançam, escrevem, vivem, biocentrando-se. Compreendendo a relação intrínseca entre o movimento humano, o corpo, a corporeidade, as culturas infantis e os processos cognitivos, nestes tempos pós-pandêmicos adoecidos física e psicologicamente, devido também aos excessos de uso de tela e às manipulações algorítmicas no ciberespaço, a arte literária antirracista, articulada ao fortalecimento da educação estética na escola, insurge como uma estratégia de inclusão social, de reconhecimento e fortalecimento das intersubjetividades afrodiaspóricas. São referências teóricas do Projeto: Toro (2005), Silva & Magiolino (2024), Vigotski (2003), Cuti (2010), Gomes (2017), Gonsalves (2015).

Palavras-chave: literatura negra, biodança, educação antirracista, educação biocêntrica, ensino.

Introdução

A educação é um direito fundamental no Brasil garantido pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Estes mecanismos legais abriram as portas das instituições escolares públicas, tendo como dever garantir a permanência e a qualidade do ensino da educação básica do país. No entanto, a garantia legal ainda não assegura a efetividade deste direito, como demonstram os dados do Índice de Desenvolvimento da

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - FEUFF, marciamaria@if.uff.br;

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - FEUFF, sandramaciel@id.uff.br

³ Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense - UFF, deboraqm@if.uff.br

⁴ Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense - UFF, larissaportugal@id.uff.br.



Educação Básica - IDEB (BRASIL, 2023) no município de Niterói, *locus* deste estudo.

Este trabalho se destaca por considerar o aluno real e não o ideal. Os alunos que permanecem na escola, vítimas do fracasso escolar, no entanto, ainda acreditam na educação como um dos únicos meios de reverter a situação de pobreza em que vivem (Almeida, 2016). Desse modo, essa formação deverá passar, fundamentalmente, por uma proposta de educação inclusiva, como afirmam Dias e Silva (2020, p. 406):

O discurso que fundamenta a Educação Inclusiva passa, entre outros aspectos, por uma formação docente que seja capaz de considerar as diferenças dos alunos e suas aprendizagens. Neste sentido, é interessante entender em que medida os currículos dos cursos de formação de professores têm sido configurados para permitir discussões e reflexões sobre a diversidade dos alunos.

Defender uma política de leitura literária e de educação estética nas escolas exige: pesquisar as características do público a que se destina; problematizar a função da escola, articulando-a às diretrizes gerais de uma proposta pedagógica voltada para as infâncias; cuidar da identificação do acervo literário em interação com as crianças reais das escolas públicas; valorizar os estudos de formação literária antirracista, inclusiva e diversa; aperfeiçoar as práticas de interação com o livro; atentar para a cultura adultocêntrica, evitando que se sobreponha às culturas infantis; considerar as mais de cem linguagens das crianças à luz das ideias de Loris Malaguzzi, conforme a proposta de Reggio Emília; aprofundar os estudos e as práticas de educação estética na escola, conforme proposto por Vigotski (2003); reconhecer que o trabalho didático com a literatura afrodiaspórica requer rupturas de caráter epistemológico, cultural, histórico, social, pedagógico e didático; e compreender o conceito de vivência em Vigotski (2003) e Toro (2005), que apontam para a importância da vivência estética literária no aqui e no agora.

Toro (2005), Cavalcante & Góis (2017) criaram e aperfeiçoaram uma teoria de educação, inclusive com crianças, articulando biodança, música, literatura, brincadeiras, fruição, compreensão de pertencimento e aprendizagem. Como defende Nêgo Bispo (2023), no lugar de (des)envolvimento, busca-se o envolvimento. À luz do pensamento de Montaigne (Montaigne, 1996 apud Martins, 2018), é necessário superar a difícil tarefa dos adultos de se colocarem à altura das crianças, seja pela diferença de estatura física, seja pelas diferenças nos modos e tempos de interação e fruição no viver.

Neste sentido a escolha por livros de literatura infanto juvenil de autoria negra, neste estudo, reconhece que o trabalho com a cultura e a história afro-brasileira e africana é um direito garantido pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).



Caetano, Gomes e Castro (2022, p. 18) destacam que o trabalho com literatura infantojuvenil negra valoriza

A potência da representatividade, de olhar para o livro e se ver como é ou como se quer ser, se identificar com os autores e os personagens, descritos e ilustrados de forma positiva; conscientes de suas origens, sua história e sua cultura; do valor, da sabedoria e da luta de seus ancestrais; orgulhosos de sua cor e de seus cabelos.

Para as autoras (2022, p. 18) esses elementos “contribuem para a afirmação identitária das crianças negras”. Essa identificação, no entanto, deve ser feita pela criança por meio da oferta de referenciais que valorizem e rompam com elementos estereotipados e que não valorizem as identidades e culturas afro-brasileiras e africanas. Neste sentido, este estudo tem como foco à criança, buscando romper com uma educação tecnicista adultocêntrica e com o brancocentrismo nas sequências didáticas. O planejamento, neste contexto, precisa ser vivenciado coletivamente, sendo as crianças copartícipes, dada a importância de se compreender suas formas de ser, dizer, fazer e interagir.

Neste estudo, atua-se numa turma do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em Niterói. A turma foi indicada pela direção da escola por ser formada por estudantes em situação de vulnerabilidade e risco de exclusão educacional, ou seja, o aluno real. É esse o perfil de aluno/a para o qual esse estudo se destina. A aproximação entre as/os licenciandos/as e os/as estudantes da escola básica como mediadores dos processos de pertencimento através da leitura, escrita e da biodança, tem como princípio teórico-metodológico o respeito pela fala, expressões e histórias de vida desses sujeitos. Conceição Evaristo, citada por Ferreira (2023, p. 63) sobre a literatura negra afirma que: “A gente poderia começar pensando numa produção literária em que o sujeito da escrita, tanto o sujeito como o objeto da escrita, é o próprio negro, homens e mulheres que vão criar seus textos literários a partir de uma subjetividade negra”.

Todos os livros de literatura escolhidos para o trabalho com a escola são de autoria de autores negros, tendo, como protagonistas das histórias, personagens negros em situação de valorização e respeito e não de maneira estereotipada como muitas vezes são representados em livros de literatura infantil. Entende-se que esta escolha favorece a identificação dos estudantes da turma do quarto ano - crianças moradoras de regiões mais empobrecidas da cidade de Niterói e majoritariamente negras.

Este trabalho propõe-se a pensar, refletir e executar práticas pedagógicas que levem em consideração os modos de ser, pensar, agir e aprender dos estudantes da educação básica, ao mesmo tempo, que oportuniza que, docentes em formação conheçam os estudantes e façam intervenções pedagógicas efetivas e qualificadas que atendam a aluna/o real, garantindo-lhes



o acesso à educação e a sua permanência na escola. Este estudo, no entanto, estranha e questiona, uma certa regularidade na formulação didático-pedagógica dentro das escolas e no cumprimento de metas consistentes relativas à formação do leitor literário nas infâncias.

Neste sentido, por meio da garantia do direito à educação, pretende-se formar licenciandas/os para atuar junto a esse grupo de estudantes, promovendo o fortalecimento dos vínculos escolares, assegurando a formação de futuras professoras/es. A intervenção pedagógica proposta pelas licenciandas em formação advém da construção dialógica entre o corpo docente da instituição, escola, alunas e alunos, estabelecendo uma aproximação efetiva entre a escola e a universidade e indo ao encontro do aluno real das escolas públicas.

Metodologia

A dialogicidade freireana é um dos eixos neste trabalho, por meio das abordagens metodológicas pesquisa-ação e etnografia (Mattos 2001). No âmbito da pesquisa-ação, tanto as professoras da escola básica e da universidade estão ligadas numa relação recíproca, comprometida e implicadas na obrigação ética e estética com a complexidade e com a pluralidade que envolve os sujeitos sociais. A abordagem etnográfica, oportuniza a contribuição genuína da busca e da descoberta do aluno real.

A etnografia educacional, além de ter o compromisso social com os sujeitos marginalizados, caracteriza-se por ser um método interpretativo alheio ao molde cartesiano. O professor-pesquisador, de modo sistematizado e deliberado, utilizará estratégias e habilidades que favoreçam a compreensão de cada um dos estudantes participantes a partir das quais serão definidas as formas de atuação. Em suma, por meio da etnografia educacional é possível conhecer as singularidades dos estudantes, auxiliando as professoras/pesquisadores e professoras em formação em suas práticas pedagógicas, partindo sempre do aluno real, plural, intercultural e hipertextual.

Ao propor uma metodologia de ensino inovadora, construída em colaboração, o projeto está fundamentado em teorias como de Lopes que destaca a importância de criar (2010, p. 144) "instrumentos para compreender a [...] realidade de alunos" enquanto sujeitos plurais, e não mais na concepção de um sujeito universal. Esta proposta tem apresentado resultados positivos na relação com os estudantes participantes. Ao mesmo tempo em que tem se desenvolvido estratégias que, a curto, médio e longo prazos, poderão orientar políticas públicas mais sensíveis às necessidades desses sujeitos, repercutindo no trabalho realizado nas escolas, ampliando as oportunidades de formação e inserção social cidadã.



Referencial teórico

Este estudo obedece ao princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Moita; Andrade, 2009), por meio de uma abordagem metodológica que conjuga a pesquisa-ação e a etnografia, numa ação colaborativa e dialógica entre universidade-escola. Ensino no sentido da formação inicial de professoras/es que aprendem por meio da relação direta com a escola básica e dos estudantes, pesquisa no sentido da descoberta do aluno real (Fagundes, 2024), estudante da rede pública e extensão que supere a visão redentora da função social da universidade, ressignificando este papel no sentido de uma extensão cidadã e colaborativa.

A opção por construir esse espaço em colaboração está apoiada no princípio de que aos sujeitos, especialmente, os excluídos - dentre estes, as crianças - tem sido continuamente negado o direito à palavra, o que inclui a negação do corpo-infância, do movimento, da singularidade nas diferentes práticas culturais que as identificam.

A atenção ao espaço-tempo de ludicidade tem como objetivo que as práticas culturais infantis compreendam o que, na voz de Manoel de Barros, corresponde ao “exercício de ser criança”. Nesse sentido, as dimensões social, ética, estética e política devem estar na base do processo de ensinar e aprender. O trabalho com o corpo em múltiplas linguagens leva a uma condição de formação humana contrária às práticas conteudistas.

A docência com crianças não só exige o domínio de técnicas interativas de ensino, o manejo de grupos, a compreensão e a sensibilidade envolvidas na ocupação e vivência dos/nos diferentes tempos-espaços disponibilizados na escola e dos tempos-espaços subjetivos do brincar. Mas, exige também interações verbais e corporais (não verbais) que favoreçam ambiências inclusivas, diversificadas, criativas, respeitando o universo infantil em suas especificidades, estas definidas também pelos aspectos históricos e culturais que identificam a escola, os professores, as famílias, as crianças envolvidas e também os/as próprios/as licenciandos/as e coordenadoras deste projeto.

A docência antirracista requer uma mediação literária, além da abordagem de conteúdos e práticas sociais antirracistas. A literatura negro-brasileira (Cuti, 2010; Ferreira, 2022), base de sustentação deste projeto, prevê tratamento didático de elementos culturais afrodiaspóricos corporificados, a ruptura da lógica de vigilância e docilização dos corpos infantis, vivências de corporeidade e autorreconhecimento, atenção aos contornos da subjetividade coletiva negra; requer a compreensão de distinções entre os paradigmas crítico-literários brancocentrados e negrocêntricos. Além disso, o trabalho prevê ensinar aos licenciandos como elaborar sequências didáticas que envolvam sistemática e coerentemente leituras,



escritas literárias e corpos que brincam, dançam, escrevem, vivem, biocentrando-se.

Trata-se de um trabalho de inovação didático-pedagógica, que se vale de princípios biocêntricos encontrados no sistema Biodança e na educação biocêntrica. O criador da biodanza, Rolando Toro, formou-se e trabalhou como educador de crianças na escola chilena. Para ele era importante fazer com que a educação das crianças oportunizasse a expressão do que já tinham dentro de si como potencial. Reconhecia a riqueza de um trabalho de expressão estética. Toro (2005) priorizava experiências sensíveis centradas no aqui-agora, no conceito de vivência, buscando ampliar os ecofatores positivos, de modo a favorecer a auto-organização, a harmonização, a reintegração do sujeito.

O que está em jogo na relação entre a formação humana antirracista, a biodança e a educação biocêntrica é que todas requerem uma aprendizagem do princípio biocêntrico como guia de organização da vida criativa, da vida plena, do bem-viver. Na contramão do princípio antropocêntrico, este trabalho ancora-se na ideia de que a vida deve estar no centro de todas as decisões didático-pedagógicas da escola. Tudo que se fizer deve fazer sentido para que a vida seja mais feliz, mais integrada com uma perspectiva de infância não abstrata, mas sim real, culturalmente identificada na sua diversidade, que é potente, criativa, corporificada.

Vivência é palavra-chave desse princípio defendido por Toro(2005). Dialoga com o conceito de vivência estética em Vigotski (Silva & Magiolino,2024; Vigotski,2003) no âmbito da educação estética. As crianças, segundo este, devem ir além da aprendizagem da técnica de ler e fazer arte. A arte deve ser valorizada como prática social; não como pretexto para qualquer outra função externa à própria vivência estética. Dá-se um entrelaçamento de fios que sustentam o direito à literatura, à brincadeira, ao estar/ sentir-se vivo, ao princípio biocêntrico, ao respeito à diversidade e à inclusão. Ler, escrever, dançar, cantar a vida é uma proposta consistente, sustentada teórico-metodologicamente por este projeto com efetiva contribuição para a formação de professores e de estudantes.

Este trabalho recorre também à pedagogia das ausências e das emergências enquanto procedimento teórico-epistemológico adotado pelo movimento negro educador (Gomes, 2017), favorecendo o alargamento das brechas para que a inclusão social deixe de ser realizada nas margens (Santos, 2007, p. 25) Essa perspectiva considera que o mundo “tem uma diversidade epistemológica inesgotável e que nossas categorias são reducionistas”, isto é, não concebemos que existam outras racionalidades. Posicionando-se contra a “monocultura do saber e do rigor”, propõe uma ecologia de saberes em coexistência.

Resultados e discussão



Para fomentar essa integração entre escola-universidade a equipe, composta pelas coordenadoras do trabalho, professoras da escola, coordenadora pedagógica e licenciandas, se reúnem semanalmente na escola. A frequência tem sido um facilitador do processo de uma aproximação mais horizontalizada e respeitosa, sem que a universidade ocupe um lugar verticalizado em relação à escola.

Ao longo de seis meses, podemos destacar entre os aprendizados das licenciandas a percepção de si, no espaço escolar como corpos estranhos. A demarcação “Vocês são da UFF” parece significar a existência de um olhar específico diferenciado, vigilante das práticas escolares. Elas reconhecem e vivenciam diariamente o desafio de construir uma relação de confiança com todas as envolvidas no trabalho docente para que o desenrolar de todas as ações concernentes aos objetivos do projeto se efetivem. Destaca-se que esse estranhamento de ambas as partes é também resultado de uma prática muito verticalizada comum nas relações universidade-escola.

A realização de trabalhos em grupo revelou-se um desafio, em parte devido à organização da sala com as crianças enfileiradas, o que restringe as interações e a criatividade. Questiona-se se essa disposição, influenciada por fatores como laudos médicos, níveis de alfabetização, comportamento ou até aspectos raciais, não estaria relacionada a práticas de controle corporal. Além disso, o espaço físico limitado dificulta reorganizações, indicando a necessidade de repensar formas mais inclusivas e colaborativas de organização da sala de aula.

Destaca-se que a escola se encontra localizada em um bairro nobre de Niterói e recebe um índice maior de matrículas por seu fácil acesso, onde responsáveis podem deixar as crianças na escola e ir direto para o trabalho. A turma de 4º ano tem 29 alunos, 18 meninas e 11 meninos, em maior número heteroidentificadas como negras e pardas. Em abril, foi constatada pela escola a presença de 20 estudantes não alfabetizados.

Mas como construir vínculos com crianças já marcadas pela exclusão educacional? A leitura literária colocou-se como importante via de aproximação entre estudantes e as docentes em formação, e o trabalho começou pela leitura do livro “*Na minha Janela de Otávio Júnior*”. Aproveitamos o título do livro para a realização da atividade: “Eu vejo da minha janela”, onde fomos capazes de captar através da escrita e dos desenhos as moradias dos estudantes e conversar sobre elas.

O mapeamento da turma foi importante, pois, a partir da voz dos estudantes, conseguimos observar o estigma presente na construção do perfil conhecido na escola como “a turma do Preventório”. Acreditamos que ao ocultar as diferentes localidades de moradia, privilegiando o “Preventório”, tem como um dos fatores a dissimulação da tendência da



racialização e a configuração do fracasso escolar que é compenetrada no termo. Em Niterói, o Preventório é uma grande comunidade que, embora tenha rica produção cultural, também é marcada por desafios referentes à segurança pública, falta de infraestrutura e pobreza.

Compreender as tessituras do racismo e sua articulação sobre um grupo de crianças em situação de vulnerabilidade social, como evidenciado pela nomenclatura utilizada para definir o perfil da turma, constitui o primeiro passo para o estabelecimento de uma abordagem antirracista sólida, fundamentada na escuta ativa e na articulação entre a leitura literária e a biodança.

Através dessa metodologia, conseguimos atingir e expandir os nossos objetivos ao longo do projeto. Notamos a ampliação do repertório de palavras em consonância com o estímulo da leitura através da construção de uma biblioteca em sala de aula, sendo apenas possível através do diálogo estabelecido entre a professora regente, e as licenciandas, as quais se apropriaram do gênero textual diário abordado com a turma naquele momento.

Observando a troca de livros, podemos evidenciar que das 29 crianças, 27 levaram os livros para casa. Cada livro têm uma média geral de tempo de leitura de 1 a 2 semanas, havendo uma rotatividade grande, existindo crianças que fizeram a leitura de 8 livros no período de maio a outubro. Para acompanhar as leituras e o processo de escrita, foi construído na sala o recanto da opinião, dando a liberdade para os alunos escreverem pequenas resenhas sobre os livros, estimulando assim, a troca entre o grupo. A atividade é autônoma, havendo a liberdade de realizar ou não.

O projeto promove a leitura antirracista no cotidiano das crianças por meio de obras de autores brasileiros escolhidos com base na escuta ativa das crianças e da professora. As leituras, iniciadas com *Da minha janela* (Otávio Júnior) e *Amoras* (Emicida), abordaram temas como território, musicalidade e biodança. Outros livros, como *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas* e *Aqui e Aqui*, tratavam de medos e das relações familiares. As obras de Carolina Maria de Jesus e suas releituras foram trabalhadas para estimular a consciência política e a valorização da autoria e da leitura como formas de expressão e empoderamento.

Essas articulações proporcionaram uma aproximação entre os/as estudantes que passaram a se enxergar nas histórias. Ouvir das crianças a frase “Acho que entendi a história e que bom que sou pretinho também” remete às palavras de Dias e Silva (2024) sobre a inclusão e diversidade. Ao mesmo tempo se materializam as falas de Conceição Evaristo ao vermos a literatura tomando a forma, e as crianças se reconhecendo enquanto sujeitos, com voz ativa e sabendo que serão escutados pelas professoras e licenciandas. A exemplificação manifesta-se na atividade proposta pelas próprias crianças, que consistiu em reescrever o final



do livro “*Procura-se Carolina*”. De modo autônomo, elas evidenciaram a importância dos livros - reconhecendo, em suas histórias, um tesouro valioso para toda a comunidade - e, ao mesmo tempo, inseriram-se como personagens centrais das histórias. Isso significa enxergar-se como protagonistas e, mais do que isso, como agentes de transformação dentro de suas próprias comunidades.

Destaca-se que, ao se trabalhar sob a perspectiva biocêntrica, compreendem-se rupturas na forma e no conteúdo das práticas de ensino. A biodança, articulada à leitura de literatura, viabiliza a integração humana, a renovação orgânica, a reeducação afetiva, o autoconhecimento e a criatividade. Os movimentos propostos, as brincadeiras em roda, o ritmo e a melodia das músicas levam as crianças a experimentarem outras sensações em níveis adrenérgico e colinérgico, resultando em uma curva pedagógica que as conduz de estados energéticos para estados de calma, afetividade e transcendência, impulsionando, progressivamente, vínculos profundos e sensação de integração corpo-mente.

Trata-se de uma metodologia de autorregulação do humano em diferentes níveis de resposta às condições ambientais. A oportunidade de autopercepção, de autovalor, de alegria, de pertencimento, de ser criativo favorece que as atividades escolares sejam vividas com mais sentido e interesse para as crianças. Práticas preconceituosas, atitudes de resistência, baixa autoestima, fracasso escolar vão se transformando em experiências criativas, em vínculos afetivos, em aprendizagem sem resistências.

A coparticipação vai sendo construída no fluxo das interações colaborativas. A adesão vai se firmando na disponibilidade das crianças em ler mais, em falar mais sobre o que leem e escrevem, em se posicionarem mais assertivamente e sem receios de errar ou de ser repreendidas por serem como são.

As reuniões semanais com as professoras que atuam direta ou indiretamente na turma vem gerando várias conexões, adesão e reconhecimento da efetiva contribuição do trabalho realizado. O fato de o projeto antirracista passar a fazer parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, por decisão espontânea do Conselho de professores, reafirma o reconhecimento das demandas da escola alinhadas ao do projeto, além de demonstrar a efetiva integração paulatina do corpo docente de toda escola com a proposta.

Conclusão

Sabendo que a pluralidade não pode ser apreendida, nem encerrada em um conjunto de teorias que pretendam explicá-la integralmente, compreende-se, neste estudo, a importância do envolvimento constante de professoras da educação básica, da universidade e de futuras



docentes em formação, em grupos de estudo que promovam o avanço do conhecimento e a ampliação do entendimento dessa diversidade. Tal envolvimento possibilita conhecer e criar estratégias de atuação que conferem às docentes a construção da identidade de professoras-pesquisadoras (Fagundes, 2016), estabelecendo o compromisso com processos de ensino-aprendizagem coerentes com os contextos educacionais nos quais estão inseridas.

A colaboração entre esses sujeitos, faz-se necessária, para que sejam elaborados instrumentos que fomentem as formas de atuação, fazendo o uso de uma metodologia que permita conhecer/trabalhar com o aluno real (Fagundes, 2024). A aproximação entre as/os licenciandos/as e os estudantes da escola básica como mediadores dos processos de pertencimento através da leitura, escrita e da biodança, tem como princípio teórico-metodológico o respeito à fala, às expressões e histórias de vida desses sujeitos que, em muitos casos estão em risco de exclusão educacional.

Este estudo também questiona a formulação didático-pedagógica no cumprimento de metas relativas à formação do leitor literário nas infâncias. O contexto político-pedagógico e as práticas de formação do leitor literário, muitas vezes, não oferecem a articulação e a interlocução desejável entre o desejo e a obrigação de ler na escola.

Os resultados obtidos com o trabalho de iniciação à docência compreenderam, na prática das licenciandas, um permanente diálogo entre os atores da relação universidade-escola, no processo de seleção, na leitura e na análise de livros literários de autoria e temática negra, mantendo-se interligados aos referenciais teóricos do trabalho proposto à escola. Orientadas pelos estudos para uma educação antirracista, destacamos os seguintes aspectos como metas das políticas de reparação histórica contra as inúmeras formas explícitas e tácitas de violência contra pessoas negras, em especial as crianças da turma, que são, na sua maioria negras, de famílias em situação de vulnerabilidade social e econômica. Quanto ao trabalho de educação antirracista, identificou-se que as crianças, ao longo do processo, reconheceram-se, enquanto negras, como sujeitos de direito; foram escutadas com amorosidade e disponibilidade; puderam expressar-se livremente em suas múltiplas linguagens; e sentiram-se orgulhosas de seu pertencimento étnico-racial.

Nesse sentido, ao exercitar-se uma sensibilidade voltada às realidades vividas dentro e fora da escola, buscou-se compreender o tempo da aula - entendido como a dinâmica das vivências experienciadas entre os interlocutores - em contraste com o tempo de aula, isto é, o espaço temporal em que essas vivências se realizam. Ao buscar afinamento a uma perspectiva de acolhimento dos corpos - por meio do deleite da leitura literária e da biodança - dentro de um sistema que, historicamente, exerce a vigilância e a punição como ferramentas de controle



em favor de uma lógica de ordem arbitrária e dissociada da realidade dos corpos e das individualidades ativas, conseguiu-se envolvimento dessa comunidade escolar e, assim, desenvolver o restante do trabalho pedagógico proposto.

Referencial bibliográfico

ALMEIDA, Sandra Maciel de. **Educação de Mulheres e Jovens Privadas de Liberdade: vulnerabilidade socioeducacional e contingências da privação**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 6 de dez. 2024.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> Acesso: 11 de dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13563-16577, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/07/1990&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=80>. Acesso em: 6 dez. 2024.

BRASIL. **Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 6 dez. 2024.

CAETANO, Janaína Oliveira; GOMES, Suzete Araujo Oliveira; CASTRO, Helena Carla. **Da marginalização à centralidade: a importância da representatividade negra na literatura infantojuvenil**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 10 de dez., 2025.

CAVALCANTE, Ruth & GÓIS, Cezar Wagner de Lima. **Educação Biocêntrica: ciência, arte, mística, amor e transformação**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DIAS, Viviane Borges e SILVA, Luciene Maria da. **Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura?**. Práx. Educ. [online]. 2020, vol.16, n.43, pp.406-429. Epub 24-Nov-2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2178-26792020000700406&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 11 de dez., 2024.

EMICIDA. **Amoras**. Companhia das Letrinhas (Companhia das Letras). 2018.

_____. **E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas**. Companhia das Letrinhas (Companhia das Letras). 2020.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. **Para uma epistemologia da educação escolar: caminhos de uma atitude etnográfica**. Curitiba: Appris, 2024.

_____. **Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho**



docente. Rev. Bras. Educ. 21 (65) • Apr-Jun 2016 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RmXYydFLRBqmvYtK5vNGVCq/?lang=pt> Acesso em 10 de dez., 2025.

FERREIRA, Sinara Rubia. **Letramentos de Inspiração Griô**: Contação de Histórias e Literatura Infantojuvenil Negra por uma Educação Antirracista. Mestrado em Educação. Centro Federal de Educação Tecnológica, 2022.

GOMES, N.L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, 2017.

GONSALVES. E.P. **Educação e emoções**. Campinas: Alínea, 2015. JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JUNIOR. Otávio. **Da Minha Janela**. Companhia das Letrinhas (Companhia das Letras). 2019. _____. Procura-se Carolina. Yellowfante. 2022.

LOPES, P. da S.V.C. **Estados de Escrita**: contribuições à formação de professoresalfabetizadores. 2010. 179f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

MARTINS. G.T. **kairós**: Valsar com a infância, na escola, através da experiência filosófica. In Revista Teias: Estudos da infância - diálogos contemporâneos. V 19 • n. 52 • 2018 (Jan./Mar.).

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **Fracasso escolar**: imagens e explicações populares sobre dificuldades educacionais entre jovens da área rural e urbana do estado do Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 73, n. 174, maio/ago. 1992.

_____. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Espaço, Rio de Janeiro, v.1, 2001.

TORO, R. **Biodanza**. São Paulo: Olavobrás, 2005. VIGOTSKI, L.S. Psicologia pedagógica. Porto Alegre, 2003.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Buenos Aires, 2005.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; Magiolino, Lavínia. Educação estética: Princípios e fundamentos a partir das elaborações de L. S. Vigotski. In **Caderno Cedes**, Campinas, v. 44, n. 124, p.268-279, Set.-Dez., 2024.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed 2003.

ZERO. Caio. **Aqui e Aqui**. Companhia das Letrinhas (Companhia das Letras). 2023.

