



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tatiana Valentin Mina

Possibilidades para uma Educação Literária Antirracista: Literaturas moçambicanas
publicadas para a infância no Brasil

Florianópolis

2024

Tatiana Valentin Mina

Possibilidades para uma Educação Literária Antirracista: Literaturas moçambicanas
publicadas para a infância no Brasil

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Eliane Santana Dias Debus, Dr.^a

Florianópolis

2024

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Mina, Tatiana Valentin

Possibilidades para uma Educação Literária Antirracista
: Literaturas moçambicanas publicadas para a infância no
Brasil / Tatiana Valentin Mina ; orientadora, Eliane
Santana Dias Debus, 2024.

244 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Literatura moçambicana. 3. Educação
infantil. 4. Mediação literária. 5. Formação de professores.
I. Debus, Eliane Santana Dias. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

Tatiana Valentin Mina Bernardes

Possibilidades para uma Educação Literária Antirracista: Literaturas moçambicanas publicadas para a infância no Brasil

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 9 de agosto de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Sara Jona Laisse, Dr.^a
Universidade Católica de Moçambique

Prof.^a Márcia Buss Simão, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Lucimar Dias, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Elison Antônio Paim, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof.^a Eliane Santana Dias Debus, Dr.^a
Orientadora

Florianópolis, 2024.

Dedico esta pesquisa ao meu pai, João Vitor
Mina (*in memoriam*), meu maior e melhor
orientador, com todo meu amor, carinho e
gratidão por tudo que fez por mim.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, João Vitor Mina (*in memoriam*) pelo exemplo, dedicação e apoio incondicional em todos os momentos de minha vida.

À minha mãe, Cantalícia Valentin Mina, por todo amor, carinho e atenção.

À minha mana, Daniela Valentin Mina, pelo carinho, apoio e amor compartilhados de uma vida.

A Valdir Bernardes Júnior, pelo incentivo e apoio.

Aos meus filhos, Vinicius Mina Bernardes e Henrique Mina Bernardes, pelo amor absoluto, inspirações e motivações de uma vida.

Aos meus sogros, Salete Bernardes e Valdir Bernardes, pelo carinho, afeto e apoio.

À minha orientadora, Eliane Santana Dias Debus, pelo apoio, atenção, dedicação, momentos compartilhados, empenho, compromisso e envolvimento na realização desta pesquisa.

À professora Andreza, pelo acolhimento à pesquisa, pela docência compartilhada, pelo apoio e atenção dada para o desenvolvimento e conclusão desta tese.

À Equipe Gestora do Neim, Diretora Keity, supervisoras Adriene e Ana Letícia, pelo carinho e apoio.

Às auxiliares de sala Ana Paula e Gabriela, Professora Auxiliar Makezine, Professor de Educação Física Cláudio e a Professora Auxiliar de Educação Especial Solange pela atenção e partilha.

Às/os profissionais docentes do Neim pelo acolhimento à pesquisa.

Às amigas, Andréia do Carmo e Zâmbia Osório dos Santos, companheiras de trajetória e por não soltarem a minha mão.

Às amigas do Grupo Sexteta, em especial, Jacira Carla Bosquetti Muniz pelos ensinamentos compartilhados.

Às companheiras e companheiros do Grupo Literalise, especialmente Ivanir Maciel e Etelvino Manuel Raul Guila, pela ajuda, apoio e conhecimentos divididos.

Às companheiras e aos companheiros da Associação das/as Educadoras/es Negras/os de Santa Catarina (AENSC), pelo aquilombamento, conhecimentos compartilhados e união resistente.

Às companheiras e companheiros do Grupo Alteritas pelos momentos compartilhados.

A todas as professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina pelos ensinamentos e conhecimentos compartilhados.

Às professoras e aos professores das Bancas de Qualificação e Defesa, Sara Antónia Jona Laisse, Débora Cristina de Araújo, Lucimar Rosa Dias, Márcia Buss-Simão, Maria Aparecida Rita Moreira e Elison Antônio Paim, pela leitura atenta e apontamentos que potencializaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Às revisoras, Tatyane, Ana, em especial, Heloisa pelo trabalho, comprometido e responsável, realizado.

E a todas e todos que, de alguma forma, contribuíram para a efetivação desta pesquisa.

Memórias afetivas

Na infância ouvia histórias contadas pelo meu pai,
Histórias inventadas? Histórias vividas!
Memórias, recordações, lembranças, acontecimentos.
Momentos de aconchego, carinho.
Saudade...
Muitas risadas, perguntas cheias de curiosidade, questionamentos,
Na adolescência, novas histórias... romances...
Dom Casmurro, A moreninha, Memórias Póstumas de Brás Cubas,
Cânones Literários! Referências? Tradição literária?
Mas qual o sentido?
Em contraponto, os romances de bancas de jornais...
O sonho de vida perfeita, “E viveram felizes para sempre”.
Na escola, a procura por identificação, referências, representações.
Histórias sem sentido, fatos históricos excluídos.
Dúvidas... Sofrimento... A busca da minha história, minha identidade.
Encontro com minha negritude.
Conhecimento da minha história.
Ancestralidade. Tradição. Cultura. Memória.
Constituição da minha identidade. Mulher e negra
Na vida adulta, a formação docente,
Construção de uma identidade profissional.
Ser professora, o encontro com as crianças,
O encontro com a Literatura Infantil,
Brincadeira de faz de conta, imaginação, fantasia,
O encontro com leitura literária,
O conhecimento de novos mundos, novas realidades,
A formação leitora.
Hoje? A busca por novas aprendizagens, conhecimentos, estudos e pesquisas.
Ênfase na Literatura, na Educação Literária.
Na evidência sobre a importância da inserção de uma Educação Literária Antirracista.

(Tatiana Valentin Mina)



RESUMO

A pesquisa apresenta um estudo que desenvolveu uma mediação formativa, em um Núcleo de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis com a intenção de construir caminhos para uma Educação Literária Antirracista. O referencial teórico compreende autores/as da área da Leitura Literária e Letramento Literário e Educação Literária da área da Literatura para a infância e da área das Literaturas Africanas, o diálogo com os estudos da Recepção Literária, bem como, os estudos sobre as possibilidades de Mediação Literária buscando articulação com as teorias do campo de estudos da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), dentre outros. Para a realização do estudo, optamos pela pesquisa-ação como proposta metodológica, com destaque na utilização de metodologias participativas. Como estratégias metodológicas, reflexões e procedimentos de análises, desenvolvemos um percurso metodológico a partir de duas etapas: a primeira consistiu na realização do estudo e análise dos livros de Literaturas Moçambicanas para a infância, publicadas no Brasil, a partir de uma análise qualitativa de cunho bibliográfico e documental; e a segunda etapa incluiu o desenvolvimento da pesquisa na Unidade Educativa, com a construção e desenvolvimento de um estudo dirigido, em conjunto com uma professora da Educação Infantil. O processo formativo envolveu: a elaboração de princípios e estratégias de mediação literária com os livros analisados; o processo formativo com a professora envolvida; o planejamento de ações educativo-pedagógicas; a elaboração de ações desenvolvidas pela pesquisadora e professora ao grupo de crianças; análise das possibilidades de recepção literária das crianças a partir do contato com os títulos. Na proposta, trabalhamos com três títulos, do conjunto de 23 livros analisados, de autores/as e gêneros literários diferentes.. A partir do desenvolvimento da pesquisa, constatamos que, os momentos de estudo dirigido contribuíram para a elaboração e construção dos planejamentos e estratégias de mediações literárias e para as observações, avaliações e análise sobre o processo receptivo das crianças. Nesse sentido, o contato das crianças com os livros de Literaturas Moçambicanas e suas narrativas ampliou seus conhecimentos acerca dos contextos que envolvem as culturas Moçambicanas. Nesse percurso, defendemos a tese de que o envolvimento da professora no planejamento e desenvolvimento das propostas de mediação e recepção literária com os Livros de Literaturas Moçambicanas contribuiu para a ampliação dos debates e discussões da ERER e a inserção de uma Educação Literária Antirracista no grupo de crianças atendidas.

Palavras-chave: literaturas moçambicanas; mediação literária; recepção literária; educação infantil; ERER; formação de professores.

ABSTRACT

The research presents a study that developed a formative mediation, in an Early Childhood Education Center of the Municipal Education Network of Florianópolis with the intention of building paths for an Anti-Racist Literary Education. The theoretical framework comprises authors in the area of Literary Reading and Literary Literacy and Literary Education in the area of Children's Literature and in the area of African Literatures, the dialogue with the studies of Reception Aesthetics, as well as studies on the possibilities of Literary Mediation seeking articulation with theories from the field of studies of Education of Ethnic-Racial Relations (ERER), among others. To carry out the study, we chose action research as a methodological proposal, with emphasis on the use of participatory methodologies. As methodological strategies, reflections and analysis procedures, we developed a methodological path based on two stages: the first consisted of carrying out the study and analysis of Mozambican Literature books for children, published in Brazil, based on a qualitative analysis of a bibliographic nature. and documentary; and the second stage included the development of research in the Educational Unit, with the construction and development of a directed study, together with an Early Childhood Education teacher. The training process involved: the development of principles and strategies for literary mediation with the books analyzed; the training work with the teacher involved; pedagogical action planning; the elaboration of proposals developed by the teacher for the group of children she works with; analysis of the possibilities of literary reception for children and teachers based on contact with the titles. In the proposal, we worked with three titles, from the set of 23 books analyzed, by different authors and literary genres. Thus, we observed and analyzed what possibilities for literary reception contact with Mozambican Literature books can present to children and how the teacher's involvement in the planning and development of proposals can contribute to the expansion of debates and discussions about the Education of Ethnic Relations -Racial and the insertion of an Anti-Racist Literary Education. From the development of the research, we found that the moments of guided study contributed to the elaboration and construction of planning and strategies for literary mediations and to the observations, evaluations and analysis of the children's receptive process. In this sense, the children's contact with Mozambican Literature books and their narratives expanded their knowledge about the contexts involving Mozambican cultures. Along this path, we defend the thesis that the teacher's involvement in the planning and development of proposals for mediation and literary reception with the Books of Mozambican Literatures contributed to the expansion of ERER's debates and discussions and the insertion of an Anti-Racist Literary Education in the group of children met.

Keywords: Mozambican literatures; literary mediation; literary receptivity; child education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Continente Africano	28
Figura 2 – Fachada do Neim	51
Figura 3 – Fachada da Escola de Samba	52
Figura 4 – Entrevista com a professora	87
Figura 5 – Registros da 1ª Formação	90
Figura 6 – Registro 5ª Formação	94
Figura 7 – Capa livro <i>Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas</i>	94
Figura 8 – Miolo livro <i>Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas</i> – poema: “O Bailarino da Mafalala”.....	95
Figura 9 – O autor Pedro Pereira Lopes e a ilustradora Filipa Pontes.....	95
Figura 10 – Livro Capulana, um pano estampado de histórias	97
Figura 11 – Os autores Heloísa Pires Lima e Mário Lemos e a ilustradora Vanina Starkoff ..	98
Figura 12 – Livro <i>A Viagem</i>	100
Figura 13 – A autora Tatiana Pinto, o ilustrador de Luís Cardoso e o artista Tomás Armando Muchanga	101
Figura 14 – Planejamento Mediações.....	105
Figura 15 – Planejamento Mediações.....	107
Figura 16 – Registros do 1º dia de mediação	109
Figura 17 – Registros do 1º dia de mediação	114
Figura 18 – Registros do 2º dia de mediação	114
Figura 19 – Registros do 3º dia de mediação	117
Figura 20 – Registros do 4º e 5º dias de mediação	122
Figura 21 – Registros do 6º e 7º dias de mediação	124
Figura 22 – Registros 8º dia de mediação – Visita Pedro Pereira Lopes	125
Figura 23 – Visita Pedro Pereira Lopes	125
Figura 24 – Visita Pedro Pereira Lopes	126
Figura 25 – Visita Pedro Pereira Lopes	126
Figura 26 – Visita Pedro Pereira Lopes	127
Figura 27 – Registros do 9º dia mediação	130
Figura 28 – Registros do 10º dia de mediação	131
Figura 29 – Registros do 11º dia de mediação	132
Figura 30 – Registros do 11º dia de mediação	133

Figura 31 – Registros do 11º dia de mediação	134
Figura 32 – Registros do 11º dia de mediação	134
Figura 33 – Registros do 12º dia de mediação	136
Figura 34 – Registros do 13º dia de mediação	140
Figura 35 – Registros do 14º dia de mediação	142
Figura 36 – Registros do 15º dia de mediação	144
Figura 37 – Registros do 16º dia de mediação	145
Figura 38 – Registros do 17º dia de mediação	147
Figura 39 – Registros do 18º dia de mediação	148
Figura 40 – Registros do 19º dia de mediação	150
Figura 41 – Registros do 19º dia de mediação	151
Figura 42 – Registros do 20º dia de mediação	153
Figura 43 – Registros do 21º dia de mediação	154
Figura 44 – Registros do 22º e 23º dias de mediação.....	157
Figura 45 – Registros do 24º dia de mediação	158
Figura 46 – Desenhos Luiza	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento Livros de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	24
Quadro 2 – Mapeamento produção/publicação Livros Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no Brasil.....	41
Quadro 3 – Quadro dos objetivos da pesquisa	46
Quadro 4 – Mapeamento dos profissionais	53
Quadro 5 – Classificação categoria raça/cor dos profissionais	53
Quadro 6 – Mapeamento categoria raça/cor crianças.....	56
Quadro 7 – Organização dos grupos.....	57
Quadro 8 – Mapeamento de pesquisas BDTD-IBICT	63
Quadro 9 – Mapeamento de pesquisas Google Acadêmico	64
Quadro 10 – Mapeamento de artigos Scielo.....	65
Quadro 11 – Mapeamento Capes.....	68
Quadro 12 – Mapeamento 1 – Edições – COPENE NACIONAIS	76
Quadro 13 – Mapeamento 2 – Edições – COPENE NACIONAIS	78
Quadro 14 – Mapeamento 1 – Edições – COPENE REGIONAIS SUL.....	80
Quadro 15 – Mapeamento 2 –Edições – COPENE REGIONAIS SUL	80
Quadro 16 – Mapeamento 1 – Edições –ANPED Nacionais	81
Quadro 17 – Mapeamento –Edições –ANPED Regionais Sul.....	82
Quadro 18 – Cronograma atividades encontros formativos	88
Quadro 19 – Planejamento das Mediações – Primeira semana	115
Quadro 20 – Planejamento das Mediações – Primeira semana	117
Quadro 21 – Planejamento das Mediações – Segunda semana	122
Quadro 22 – Planejamento das Mediações – Terceira semana	123
Quadro 23 – Planejamento das Mediações – Quarta semana	131
Quadro 24 – Planejamento das Mediações – Quinta semana	137
Quadro 25 – Planejamento das Mediações – Sexta semana.....	140
Quadro 26 – Planejamento das Mediações – Sétima semana.....	144
Quadro 27 – Planejamento das Mediações – Oitava semana	147
Quadro 28 – Planejamento das Mediações – Décima semana	151
Quadro 29 – Planejamento das Mediações – Sexta semana.....	153
Quadro 30 – Planejamento das Mediações – Décima segunda semana	156
Quadro 31 – Planejamento das Mediações – Décima terceira semana	157

Quadro 32 – Planejamento das Mediações – Décima quarta semana	158
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Alteritas	–	Diferença, Arte e Educação
ANPED	–	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP	–	Associação de pais e professores
BDTD	–	Bancos de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPSH	–	Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos
COPENE	–	Congresso de Pesquisadores/as Negros/as
DCNERER	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais
EFE	–	Ensino e Formação de Educadores
ERER	–	Educação das Relações Étnico-Raciais
FEIMA	–	Feira de Artesanato, Flores e Gastronomia de Maputo
FORPRED	–	Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação
FURB	–	Universidade Regional de Blumenau
GFC	–	Gerência de Formação Continuada
GO	–	Goiás
GT	–	Grupos temáticos
GT	–	Grupos de Trabalho
IBGE	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IF	–	Instituto Federal
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LITERALISE	–	Grupo de Pesquisa de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária
MEC	–	Ministério da Educação
NEIM	–	Núcleo de Educação Infantil Municipal
MG	–	Minas Gerais
NS	–	Núcleos de Significação
ORBENK	–	Organização Benkendorf
PE	–	Pernambuco
PLACON	–	Planejamento de um Plano de Contingência

PNBE	– Programa Nacional Biblioteca da Escola
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PR	– Paraná
PUC	– Pontifícia Universidade Católica
RMEF	– Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
RN	– Rio Grande do Norte
RS	– Rio Grande do Sul
SC	– Santa Catarina
SCIELO	– Scientific Electronic Library Online
SEPAT	– Serviços Especializados em Prevenção e Atenção ao Trabalho
ST	– Sessões Temáticas
SUPED	– Sujeitos, Processos Educativos e Docência
TCLE	– Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS	– Universidade de Caixas do Sul
UNESC	– Universidade Estadual de Santa Catarina
UEL	– Universidade Estadual de Londrina
UEMS	– Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UERJ	– Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFG	– Universidade Federal de Goiás
UFMA	– Universidade Federal do Maranhão
UFPA	– Universidade Federal do Pará
UFP	– Universidade Federal do Paraná
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
UNIOESTE	– Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	– Universidade Federal do Pampa
UPE	– Universidade de Pernambuco
UFPE	– Universidade Federal do Pernambuco
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	– Universidade Federal de Uberlândia
UNEB	– Universidade Estadual da Bahia
UNESC	– Universidade do Extremo Sul Catarinense

- UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco
- UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
- UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO - KUSUNGULA KA BÚLÚ.....	20
2	AS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: PANORAMA SOBRE O CONTEXTO QUE AS CONTORNAM.....	33
2.1	NO QUE SE INSCREVE A PESQUISA: EM FOCO A PUBLICAÇÃO DE LIVROS DE LITERATURA MOÇAMBICANA PARA INFÂNCIA NO BRASIL	36
2.2	A LITERATURA MOÇAMBICANA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ANTIRRACISTA	42
3	OS FUNDAMENTOS QUE ASSEGURAM NOSSA PESQUISA: OS PERCURSOS METODOLÓGICOS	46
3.1	DELINEANDO A PESQUISA DE CAMPO: NOSSOS PRIMEIROS PASSOS	48
3.2	A UNIDADE EDUCATIVA: CONTEXTUALIZANDO SUA HISTÓRIA E SEUS CONTEXTOS.....	50
3.3	A METODOLOGIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS	57
3.4	O MAPEAMENTO DAS PESQUISAS: CONTEXTUALIZANDO OS ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A MEDIAÇÃO E A RECEPÇÃO LITERÁRIA DAS LITERATURAS MOÇAMBICANAS PARA INFÂNCIA NO BRASIL	62
4	O QUE CONSTITUI A PESQUISA: A MEDIAÇÃO E A RECEPÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ANTIRRACISTA.	84
4.1	OS PERCURSOS DA PESQUISA: A SISTEMATIZAÇÃO, A ORGANIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO DIRIGIDO	85
4.2	A MEDIAÇÃO LITERÁRIA: OS CAMINHOS E AS ESTRATÉGIAS PROPOSTAS	102
4.3	A RECEPÇÃO LITERÁRIA: OS LIVROS DE LITERATURAS MOÇAMBICANAS COMO FOCO.....	159
5	DAS ANÁLISES: AS BASES QUE APOIAM NOSSAS INDAGAÇÕES	169
5.1	OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO COMO INSPIRAÇÃO E APORTE PARA NOSSAS ANÁLISES.....	171
5.2	O RACISMO ESTRUTURAL: A NÃO AÇÃO COMO NORMA OU A NORMALIZAÇÃO DA NÃO AÇÃO	172
5.3	“É ENTÃO... AQUI, É MEDIAÇÃO QUE TU FALA? É?”: O PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DAS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA	180

5.4	“SÃO AS CARAS E BOCAS QUE ELES FAZEM NO DECORRER DA CONTAÇÃO?”: O PROCESSO RECEPTIVO DAS CRIANÇAS	187
6	CONCLUSÃO: NO QUE SE FINDA, ABRE-SE CAMINHO PARA NOVOS COMEÇOS.....	197
	REFERÊNCIAS.....	204
	APÊNDICE A – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA PESQUISA.....	214
	APÊNDICE B – CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DA PESQUISA NA UNIDADE EDUCATIVA	215
	APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO À UNIDADE EDUCATIVA	216
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	218
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - RESPONSÁVEIS.....	224
	APÊNDICE F – QUESTÕES SEMIESTRUTURADAS PARA A ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	228
	APÊNDICE G – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	230
	APÊNDICE H – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS.....	231
	APÊNDICE I – IMAGENS UTILIZADAS DURANTE AS MEDIAÇÕES DE LEITURAS.....	232

1 INTRODUÇÃO - KUSUNGULA KA BÚLÚ¹

O poema, de minha autoria, que abre esta pesquisa e escolho para iniciar os diálogos da pesquisa é fruto de minhas experiências de leitura, desde a minha infância até a vida adulta, e se entrelaçam com a minha trajetória de vida enquanto leitora, professora e pesquisadora. As ilustrações apresentadas em seguida, compõem um conjunto de desenhos de autoria da artista Bruna Mina para ilustrar o poema. Os primeiros versos do poema foram construídos durante meu Estágio Docência, na Disciplina Literatura e Infância, junto ao Curso de Pedagogia, no Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ministrada pela Professora Doutora [Eliane Santana Dias Debus](#)², no período que estava cursando o mestrado, com início em 2016 e concluído em 2018. Foi finalizado no decorrer da Disciplina Escrevivências na Literatura Infantil e Juvenil Afro-brasileira pós Lei nº 10.639/2003, ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSC), e ministrada pelas Professoras Doutoras Eliane Debus UFSC) e Telma Borges da Silva (UFMG), durante o meu doutoramento, que integrada à ilustração e fez parte do trabalho final.

Desse modo, destaco que a tese que aqui apresentamos, é parte de um trabalho coletivo, resultado da minha trajetória como pesquisadora e do meu encontro com o grupo [Literalise](#)–Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (UFSC/CNPq), em especial, com minha orientadora Eliane Santana Dias Debus. Contudo, antes de iniciar o desenvolvimento da pesquisa é necessário situar o lugar, que eu, Tatiana, ocupo. Assim, inicio os diálogos na primeira pessoa, para apresentar parte da minha trajetória pessoal e profissional e trago um pouco do que me compõe e constitui.

Meu nome é Tatiana Valentin Mina, mulher, negra, professora, militante e atuante na defesa de uma Educação Antirracista. Filha de João Vítor Mina (*in memoriam*, militar da reserva, pai dedicado e meu maior exemplo) e Cantálicia Valentin Mina (professora aposentada, meu amor), irmã de Daniela Valentin Mina (minha amiga de todas as horas), mãe de dois meninos negros (Vinícius Mina Bernardes e Henrique Mina Bernardes, inspirações de

¹ O título (Início de conversa) está escrito em Changana, uma das línguas faladas em Maputo, capital de Moçambique. “Segundo Nhampoca (2018) e Siteo e Ngunga (2012), o changana é conhecido na África do Sul, como tsonga, sendo que em Moçambique é falado nas províncias de Maputo, Gaza, Inhambane, bem como na zona meridional das províncias de Manica e Sofala. De acordo com dados fornecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2020, Changana é uma das línguas mais faladas em Moçambique, mas existem mais de 20 (vinte) línguas nesse país (ONU NEWS, 2020).” (Lima, 2022, p. 15).

A tradução foi realizada pelo Professor Doutor Etelvino Manuel Raul Guila, docente da Universidade Eduardo Mondlane – Maputo, companheiro do Grupo Literalise.

² No decorrer do texto, inserimos Hiperlinks, com o objetivo de dar acesso ao leitor a sites que apresentam informações extras acerca dos elementos, aspectos e conhecimentos abordados.

todos os dias).

Os estudos referentes à formação inicial e continuada das/os professoras/es que atuam na Educação Básica acompanham minha trajetória profissional desde a entrada até a conclusão no curso de Pedagogia, na UFSC, em 1999, bem como, já graduada e constituindo-me professora, atuando na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC). No encontro com as crianças, identifiquei a importância de desenvolver ações educativo-pedagógicas que possibilitem às crianças negras construir uma identidade positiva de si, bem como às crianças não negras, e que ambas possam perceber-se nas suas diversas identidades e diferenças. Nessa inserção do cotidiano com as crianças surgem muitos questionamentos que intensificam a vontade de ampliar meus conhecimentos. Na procura pela qualificação profissional, realizei um curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL/2001), ampliando minha formação docente.

A necessidade de aprimorar minha formação se revigora a partir da inserção no trabalho como Assessora Pedagógica da Diretoria de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, à frente do planejamento da formação continuada dos profissionais da educação. Em especial, nos aspectos que envolvem a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)³, com foco nas Literaturas de Temática das Culturas Africanas e Afro-brasileiras, bem como a entrada para os Grupos de Pesquisa LITERALISE da UFSC, coordenado pela Professora Doutora Eliane Debus, e o grupo [Alteritas](#): Diferença, Arte e Educação, coordenado pela Professora Doutora. Jeane Vanessa Santos Silva.

Esses espaços de atuação criaram o desejo de me tornar uma pesquisadora na área da Literatura Infantil com ênfase na Temática das Culturas Africanas e Afro-brasileiras e impulsionaram minha entrada como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC, na Linha Ensino e Formação de Educadores (EFE), atualmente linha Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED), com a dissertação *A literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) na Educação Infantil* desenvolvida no PPGE/UFSC, no período de 2016 a 2018, sob a orientação da Professora Doutora Eliane Debus e coorientação da Professora Doutora Joana Célia dos Passos.

Desse modo, a escolha pela temática das Culturas Africanas e Afro-brasileiras nos

³ Segundo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.” (Brasil, 2004, p.14).

livros de Literatura Infantil e a Educação das Relações Étnico-Raciais como tema de pesquisa, me constitui e me define como mulher, negra e pesquisadora. E é nesta perspectiva que este texto se compõe e tem como tema a mediação e a recepção dos livros de Literaturas Moçambicanas, para a infância, publicadas no Brasil, no período de 2003 a 2022.⁴

A Lei nº 10.639, sancionada em janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) nos artigos 26-A e 79-B, determinando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo da Educação Básica, alterada pela Lei nº 11.645/2008 que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e culturas indígenas, assim como a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER), de 2004, e ainda a promulgação da Lei nº 12.793/2013, que estabelece a Diversidade Étnico-Racial como princípio da Educação Nacional, constituem-se como políticas de ações afirmativas que buscam valorizar a história e cultura da população negra e a construir uma Educação Antirracista.

Segundo Debus, a Lei nº 10.639/2003, seus documentos normativos e suas diretrizes promoveram a necessidade da produção e publicação de livros

[...] que tematizem e problematizem as questões étnico-raciais, por meio da representação de personagens negras como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo; desfazendo ideias enraizadas como aquelas que trazem as personagens negras em papéis de submissão e/ou retratando o período escravista, bem como, a representação do continente africano pelo viés do exótico (Debus, 2017, p. 49).

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 promoveu a ampliação da publicação e circulação mercadológica de livros de literatura infantil e juvenil sobre a temática das culturas africanas e afro-brasileiras.

Segundo Eliane Debus (2017, p. 33), “[...] os títulos que circulam atualmente no mercado editorial brasileiro estão divididos em três grandes categorias: 1) literatura que tematiza as culturas africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literaturas africanas”. Para a referida autora, o conceito de literatura de temática das culturas africanas e afro-brasileira focaliza a temática e não quem as escreve, apresentam nas narrativas as culturas africana e afro-brasileira, mas são escritas por escritores brancos.

A literatura afro-brasileira é aquela escrita por escritores afro-brasileiros (negros), mas ainda de acordo com Debus (2017, p. 30), “não há um acordo para denominar e conceituar o [...] conjunto da produção de escritores negros como literatura negra ou afro-brasileira”.

⁴A partir deste momento o texto é escrito na primeira pessoa do plural por entendermos que toda a pesquisa é coletiva.

Por sua vez, as literaturas africanas são aquelas escritas por africanos, porém quando nos reportamos ao contexto do continente africano, é preciso estar atenta para a pluralidade cultural, social e linguística presente em África. Debus (2017) observa que as literaturas africanas podem ser conceituadas conforme a língua (portuguesa, inglesa, francesa...), e destaca ainda, que ao enfocarmos por essa perspectiva partiremos do lado do colonizador sem considerar as especificidades de cada país, nas suas diversidades e heterogeneidades, tanto culturais e sociais quanto linguísticas.

Para o pesquisador Eduardo Assis Duarte (2008), esse conceito, ainda está se constituindo. O pesquisador, escritor e poeta Luiz Silva (Cuti) no livro *Literatura negro-brasileira*, publicado em 2010, apresenta questionamentos referentes aos conceitos de Literatura afro-brasileira e Literatura afrodescendente e defende o conceito de Literatura negro-brasileira.

Os conceitos utilizados por pesquisadores da área para conceituar as literaturas escritas por autores negros, africanos ou autores não negros que tematizam as culturas africanas e afro-brasileiras apresentam reflexões sobre os contextos dessas narrativas e ajudam a analisar os títulos trazendo uma metodologia de análises desses títulos. Mas é certo que tais conceitos não aparecem quando analisamos um título escrito por autores brancos, pois tal literatura é vista como universal. Desse modo, se faz necessário, ainda, demarcar a autoria dos livros escritos por escritoras/es negras/os, africanas/os, pois os sistemas literários são atravessados pelas relações (políticas, sociais, culturais, econômicas) que compõem as sociedades e esses elementos e aspectos cruzam as produções literárias e influenciam na circulação e publicação dos livros no mercado editorial.

No caso desta pesquisa, o recorte refere-se à terceira categoria: “as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa para infância publicadas no Brasil”, em particular de autores/as Moçambicanos/as. Para tanto, utilizamos como ponto de partida o mapeamento realizado pela pesquisadora Eliane Debus, publicizado no artigo *A literatura Africana de Língua Portuguesa para a infância publicada no Brasil*, publicado em 2018, no livro [*Resistências e re-existências: desenvolvimento e cultura Afro-brasileira na Região Sul*](#), resultado da união de textos de pesquisadores/as que têm como foco dos seus estudos as Relações Étnico-Raciais, e que participaram do III Congresso de Pesquisadores/as Negros/as da Região Sul: desenvolvimento, patrimônio e cultura afro-brasileira ([III COPENE SUL](#)), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis, de 10 a 13 de julho de 2017.

Em seu artigo, Debus (2018) socializa o estudo que realizou sobre a produção literária

de escritores/as africanos/as de Língua Portuguesa com livros publicados no Brasil, a partir de uma linha cronológica, no período de 2003 a 2018, em que apresentou os nomes dos escritores/as e os respectivos livros, bem como, seus gêneros e características, a autora levantou trinta títulos publicados, 13 títulos de autores/as Moçambicanos e 17 Angolanos, sendo os livros de 15 escritores diferentes, desses 12 são de autoria masculina e três de autoria feminina (duas Moçambicanas e uma Angolana), dos 17 escritores/as, 13 são originários de Moçambique e seis de Angola. Em relação aos gêneros literários, a autora identificou um texto dramático, quatro poemas e 25 prosas — os livros em prosa são vinculados à literatura de origem oral, exceto três títulos: *Beijo da palavrinha*, de Mia Couto, *Nweti e o mar*, de José Eduardo Agualusa e *Kambas para sempre*, de Maria Celestina Fernandes (Debus, 2018). Esse estudo vem sendo ampliado por algumas/alguns membras/os pesquisadores do Grupo Literalise/UFSC. Os estudos têm diferentes focos de pesquisas e se desenvolvem de maneira individual e coletiva, sendo que recentemente o grupo realizou coletivamente a ampliação do mapeamento dos livros.

Em publicação — [Para dar a conhecer as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa para infância publicadas no Brasil: resenhas](#) (Debus; Santos; Bernardes, 2022), o Grupo Literalise apresenta no livro um trabalho de estudos com a escrita de 36 resenhas, dos 46 títulos mapeados, sendo 18 de Angola, 16 de Moçambique, um de Cabo Verde e um de Guiné-Bissau.

O Quadro 1 foi esquematizado pelas/os membras/os do grupo Literalise, com reunião dos últimos títulos publicados no Brasil, atualizado em estudo realizado em 2022, indicando um aumento nos números levantados inicialmente, passando de 36 para 46 títulos de 2018 a 2022.

Quadro 1 – Mapeamento Livros de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa

Nº	Nome do autor/a	Nacionalidade	Título do Livro	Editora	Ano de publicação
1	AGUALUSA, José Eduardo	Angola	<i>O Filho do Vento</i>	Língua Geral	2006
2	AGUALUSA, José Eduardo	Angola	<i>Nweti e o Mar: exercícios para sonhar sereias</i>	Griphus	2012
3	AGUALUSA, José Eduardo	Angola	<i>A rainha do Estapafurdi</i>	Melhoramentos	2016
4	BANORI, Eliseu	Guiné-Bissau	<i>A história que</i>	Nandyala	2020

			<i>minha mãe não me contou e outras histórias da Guiné-Bissau</i>		
5	BRITO, Mauro	Moçambique	<i>O luminoso voo das palavras</i>	Katarina Kartonera	2019
6	CHIZIANE, Paulina	Moçambique	<i>Tenta</i>	Nandyala	2018
7	COUTO, Mia	Moçambique	<i>O pátio das Sombras</i>	Kapulana	2018
8	COUTO, Mia	Moçambique	<i>A água e a água</i>		2018
9	COUTO, Mia	Moçambique	<i>O Beijo da Palavrinha</i>	Língua Geral	2016
10	COUTO, Mia	Moçambique	<i>O gato e o escuto</i>	Companhia das Letrinhas	2008
11	DAUX, Alex	Moçambique	<i>O galo que não cantou e outras histórias de Moçambique</i>	Nandyala	2019
12	DUARTE, Vera	Cabo Verde	<i>Ai, se um dia...</i>	Nandyala	2019
13	DUNDURO, Alexandre	Moçambique	<i>O casamento misterioso de Mwidja</i>	Kapulana	2017
14	FAIFE, Hélder	Moçambique	<i>As armadilhas da Floresta</i>	Kapulana	2016
15	FERNANDES, Maria Celestina	Angola	<i>A árvore dos Gingongos</i>	DCL	2009
16	FERNANDES, Maria Celestina	Angola	<i>Kalimba</i>	Kapulana	2015
17	FERNANDES, Maria Celestina	Angola	<i>Kamba para sempre</i>	Kapulana	2017
18	GONÇALVES, Zetho Cunha	Angola	<i>Debaixo do arco-íris não passa ninguém</i>	Língua Geral	2006
19	GONÇALVES, Zetho Cunha	Angola	<i>A vassoura do ar encantado</i>	Pallas	2012
20	GONÇALVES, Zetho Cunha	Angola	<i>A caçada real</i>	Matrix	2011
21	GONÇALVES, Zetho Cunha	Angola	<i>Brincando, brincando não tem macaco</i>	Matrix	2011

			<i>troglodita</i>		
22	LEMOS, Mário; LIMA, Heloisa Pires	Moçambique/Brasil ⁵	<i>Capulana: um pano estampado de histórias</i>	Scipione	2014
23	LEMOS, Mário; GNEKA, George; LIMA, Heloisa Pires	Moçambique	<i>A semente que veio da África</i>	Salamandra	2005
24	LOPES, Pedro Pereira	Moçambique	<i>Kanova e o segredo da caveira</i>	Kapulana	2017
25	LOPES, Pedro Pereira	Moçambique	Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas	Kapulana	2015
26	KHOSA, Ungulani Ba Ka	Moçambique	<i>O rei Mocho</i>	Kapulana	2016
27	MANJATE, Lucilio	Moçambique	O jovem caçador e a velha dentuça	Kapulana	2016
28	MANJATE, Rogério	Moçambique	O coelho que fugiu da história	Ática	2009
29	MANJATE, Rogério	Moçambique	<i>Wazi</i>	Kapulana	2017
30	ONDJAKI	Angola	<i>O Leão e o Coelho Saltitão</i>	Língua Geral	2009
31	ONDJAKI	Angola	<i>Ynari: a menina das cinco tranças</i>	Companhia das Letrinhas	2010
32	ONDJAKI	Angola	<i>O voo do golfinho</i>	Companhia das Letrinhas	2012
33	ONDJAKI	Angola	<i>A bicicleta que tinha bigodes</i>	Pallas	2012
34	ONDJAKI	Angola	<i>Uma escuridão bonita</i>	Pallas	2013
35	ONDJAKI	Angola	<i>Ombela a origem das chuvas</i>	Pallas Mini	2014

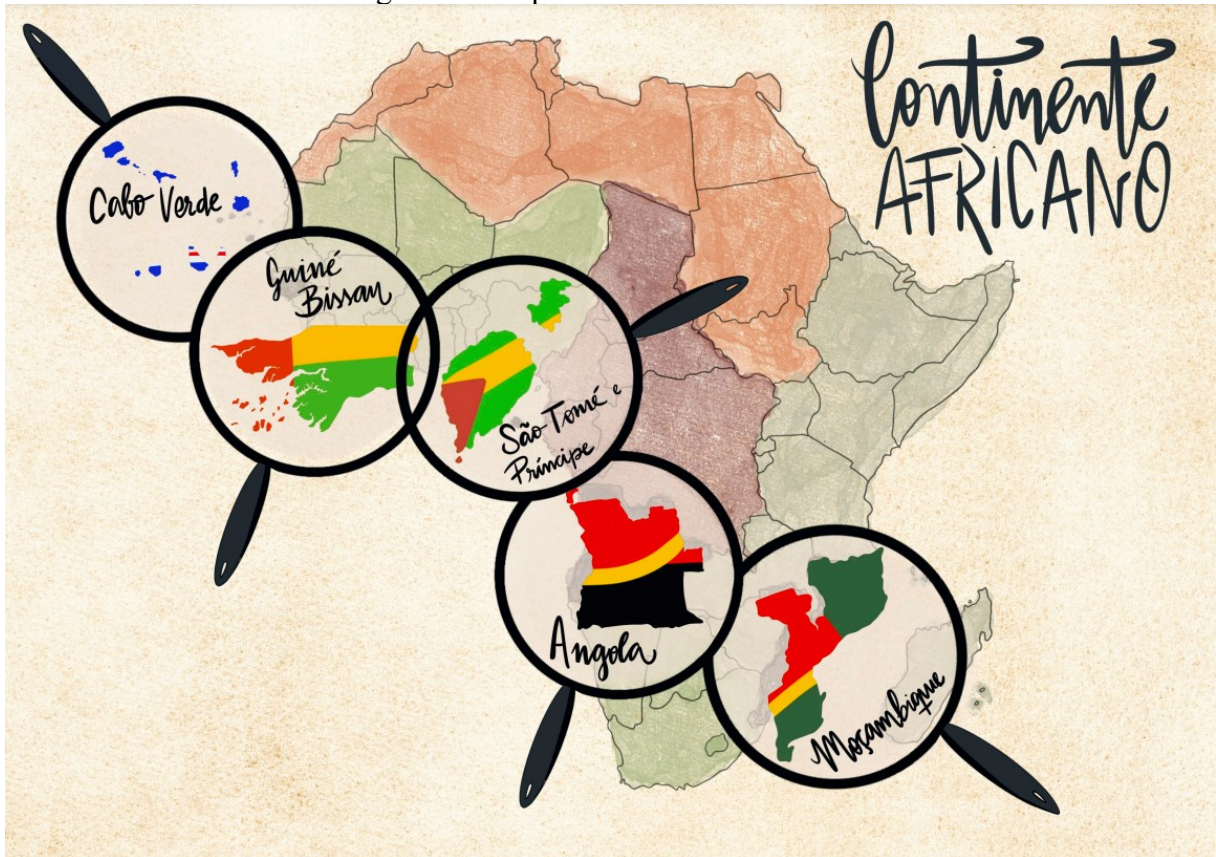
⁵ O livro *Capulana: um pano estampado de histórias*, foi escrito por Mário Lemos (moçambicano) e Heloisa Pires Lima (brasileira), portanto tem dupla nacionalidade. Desse modo, é importante relatar que optamos pelo título em razão de apresentar na narrativa a história do tecido *Capulana*, um tecido tradicional da cultura moçambicana com importante representatividade para a população do país e assim entendemos ser relevante o contato das crianças com os contos presentes no livro.

36	ONDJAKI	Angola	<i>Os vivos, o morto e o peixe-frito</i>	Pallas	2014
37	PATRAQUIM, Luis Carlos	Moçambique	<i>O coelho que falava Latim</i>	Melhoramentos	2013
38	PANGUANA, Marcelo	Moçambique	<i>Leona, a filha do silêncio</i>	Kapulana	2018
39	PEPETELA	Angola	<i>As Aventuras de Ngunga</i>	Dom Quixote	2002
40	PINTO, Tatiana	Moçambique	<i>A viagem</i>	Kapulana	2016
41	RUI, Manuel	Angola	<i>Conchas e búzios</i>	FTD	2013
42	SAÚTE, Nelson	Moçambique	<i>O homem que não podia olhar para trás</i>	Língua Geral	2006
43	SANTOS, Carlos	Moçambique	<i>O caçador de ossos</i>	Kapulana	2017
44	TIMOTÉO, Adelino	Moçambique	<i>Na aldeia dos crocodilos</i>	Kapulana	2011
45	VIEIRA, José Luandino	Angola	<i>Kaxinjengele e o poder: uma fábula angolana</i>	Pallas	2012
46	VIEIRA, José Luandino	Angola	<i>KaputuKinjila e o sócio dele, KambaxiKiáxi</i>	Melhoramentos	2013

Fonte: Elaborado pelos membros do Grupo Literalise (2022).

No mapeamento, levantamos 46 títulos, e destes 23 são de autoria moçambicana (1 livro com dupla nacionalidade moçambicana/brasileira), 21 de autoria angolana, um (1) de autoria cabo-verdiana, um (1) de autoria guineense e não encontramos publicações de São Tomé e Príncipe. Como podemos observar, a produção literária desses países é expressiva e pode ser estudada e compartilhada no ambiente escolar. Na Figura 1, providenciamos a elaboração de uma ilustração do mapa do Continente Africano, com destaque aos países que fizeram parte do mapeamento realizado. A ilustração foi elaborada pela artista plástica Bruna Mina, especialmente para compor esta tese.

Figura 1 – Mapa do Continente Africano



Fonte: [Mina](#) (2024).

É a partir desses estudos que esta pesquisa se desenvolveu, com a ampliação dos dados e das análises dos livros, a começar pelo processo de analisar a mediação e a recepção dos títulos e refletir sobre as possibilidades que a participação da professora e das crianças na pesquisa poderia trazer como contribuição às discussões acerca da EREER e a inserção de uma Educação Literária Antirracista no cotidiano das Unidades Educativas de Educação Infantil.

O contato com as Literaturas Africanas pode ampliar o repertório vivencial dos leitores de múltiplas formas, ao desmistificar ideias estereotipadas e em certos momentos, preconceituosas e racistas, e, desse modo, apresentar o contexto plural do continente africano. Ao mesmo tempo, evidenciar a produção literária de livros para infância de escritores/as Moçambicanos/as que circulam no mercado editorial brasileiro, bem como, a leitura literária desses livros, com a apresentação de tempos, espaços e personagens diversos,

pode colaborar para uma mediação literária (fora e dentro do espaço escolar). E também com um fazer pedagógico que tenha como fim a educação literária das crianças múltipla nas opções de escolha de escritores e gêneros, culminando em um olhar para o outro com respeito às diferenças e, por certo, numa prática de leitura literária plural (Debus, 2018, p. 133).

Desse modo, os estudos, pesquisas e leituras a respeito da mediação e da recepção dos

livros de Literaturas Africanas, para infância, publicados no Brasil contribuem para aumentar o repertório e visão de mundo dos leitores brasileiros. O contato com narrativas que tragam conhecimentos e aspectos culturais diferentes — na verdade, nem tão diferentes assim, pois a história e cultura brasileira foram construídas junto às matrizes das culturas e histórias africanas — precisam estar inseridos nos currículos e cotidianos das instituições educativas. O conhecimento de tal produção, no caso, a publicada e comercializada no Brasil, se faz importante para romper com ideias e visões estereotipadas, preconceituosas, discriminatórias e racistas acerca da história e das culturas africanas (Debus, 2018).

Expostas as motivações que nos levaram ao desenvolvimento desta tese, indicamos a problematização, as hipóteses e os objetivos que nos auxiliaram a estruturar e compor os caminhos para a sua constituição.

Assim, indicamos a problemática da pesquisa: Como o envolvimento da professora no planejamento e desenvolvimento das propostas de mediação e de recepção literária com os livros de Literaturas Moçambicanas pode contribuir para a ampliação de debates e discussões da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e a inserção de uma Educação Literária Antirracista? Ainda como forma de hipóteses, temos que: Hipótese 1: A linguagem literária pode contribuir e proporcionar o conhecimento de diferentes culturas; Hipótese 2: A leitura literária possibilita a formação de leitores mais críticos; Hipótese 3: O contato da professora e das crianças (negras e brancas) com as Literaturas Africanas pode contribuir no reconhecimento da importância da história e Culturas Africanas e seus ancestrais na construção do Brasil, possibilitando reconhecê-las e valorizá-las como parte integrante da cultura brasileira.

Sendo assim, de modo a resolver a problemática desta pesquisa e de confirmar ou refutar as hipóteses acima apresentadas, definimos como objetivo geral: analisar como uma mediação formativa em um Núcleo de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis com livros de Literaturas moçambicanas pode contribuir para a ampliação de debates e discussões da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e a inserção de uma Educação Literária Antirracista.

E como objetivos específicos, citamos: a) estudar os livros de Literatura Moçambicana publicados no Brasil, voltados para a infância; b) desenvolver um processo formativo por meio de estudo dirigido, de modo a elaborar estratégias de mediação de leitura dos livros analisados em conjunto com a docente envolvida na pesquisa; c) analisar como ocorre a mediação e a recepção das crianças diante do contato com os livros; e d) levantar as possibilidades de implementação da Educação literária Antirracista.

Indicados a problemática, os motivos e objetivos da pesquisa, reiteramos a relevância do desenvolvimento de estudos e pesquisas acerca das Literaturas Moçambicanas para a infância, publicadas no Brasil, e no que consiste a presente intenção de pesquisa, as possibilidades que o trabalho com a mediação e a recepção das crianças em presença da leitura literária desses títulos, pode apresentar às crianças e à professora envolvida no processo formativo para a construção de uma Educação Literária Antirracista. E para tanto, concordamos com Beatriz Cardoso (2014), quando anuncia que a mediação literária excede o ato específico de ler para que os leitores interajam com os livros e tenham “[...] como desafio, dar visibilidade à linguagem a fim de introduzi-las no universo letrado desde a primeira infância”.

A respeito da recepção literária, Hans Robert Jauss (1994), menciona que o processo receptivo dos leitores se insere sobre a relação entre o leitor e o texto literário, considerando o aspecto estético e histórico que os compõem.

E neste caminho, ao indicar possibilidades de mediações literárias com livros que trazem em suas narrativas contextos culturais e históricos sobre Moçambique, país do continente africano, para desmistificar o olhar preconceituoso, discriminatório e racista presentes na sociedade brasileira, estamos nos propomos a implantar e implementar⁶ uma Educação Literária Antirracista.

Portanto, ao nos referirmos que a pesquisa intenciona construir possibilidades para a implantação e implementação de uma Educação Literária Antirracista, nos ancoramos nas reflexões da autora Bárbara Carine Soares Pinheiro, no livro *Como ser um educador antirracista: para familiares e professores* (2023). Assim, quando escrevemos em uma Educação Antirracista, sugerimos, como preconiza a autora, “[...] repensarmos nossas práticas pedagógicas a partir da sensibilidade docente para as opressões estruturais, fundamentalmente o racismo, buscando desenvolver um olhar antirracista de natureza prática” (Pinheiro, 2023, p. 148).

E, por conseguinte, ao indicarmos uma Educação Literária, recorreremos a Fernando

⁶ Quando indicamos a necessidade da implantação e implementação da EREER como Política Pública partimos da perspectiva apresentada por Nilma Lino Gomes (2017) que define os dois conceitos “implantação” e “implementação” como etapas importantes para essa efetivação. Desse modo a implantação é o momento inaugural, com apresentação de perspectivas iniciais, regulamentação das propostas levantadas pela política ou pela legislação a partir da análise das condições para a sua constituição com a — identificação dos recursos necessários, parcerias na sociedade civil, posicionamentos políticos sobre o tema, identificação de tensões. (Gomes, 2017, p. 26). E a implementação decorre desta etapa inaugural, pois [...] é a capacidade de implementação da política, da execução de um plano, programa ou projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas. (Gomes, 2017, p. 26) Neste âmbito a implantação e a implementação se configuram como [...] momentos interdependentes, que, conforme a concepção da legislação em questão, podem se dar como movimentos contínuos. (Gomes, 2017, p. 26).

Azevedo e Ângela Balça (2016) quando indicam que permite a ampliação do repertório vivencial dos leitores para a constituição de uma formação de sujeitos reflexivos e críticos. Para os referidos autores, a Educação Literária:

[...] visa dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, gêneros, bem como convenções, temas e estilemas literários de modo a que ele se possa sentir membro ativo e participante de uma *casa comum* (Azevedo; Balça, 2016, p. 2).

Nessa perspectiva, unimos as expressões e a significação de seus conceitos, Educação Antirracista e Educação Literária e criamos a expressão, Educação Literária Antirracista, entrelaçando os conceitos e seus significados. Sendo assim, entendemos como Educação Literária Antirracista um conjunto de ações e propostas desenvolvidas a partir de literaturas que apresentam nas narrativas a valorização das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Desta maneira, ao longo do texto dialogamos sobre as possibilidades e efetividade de elaborar mediações literárias com as Literaturas Moçambicanas e que estas propostas estejam presentes no planejamento das ações educativo-pedagógicas desenvolvidas para e com as crianças e destacamos que tais propostas são importantes para a construção de uma Educação Literária Antirracista. E, portanto, indicamos a necessidade da implantação e implementação da EREER como uma Política Pública para que seus conceitos, temáticas, pressupostos e concepções sejam atravessados

[...] não apenas de ações e políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudança nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também de regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores(as) do sistema de ensino e das escolas (Gomes, 2012, p. 25).

Desse modo, estruturamos esta pesquisa em seis seções: 1 *Introdução - Kusungula Ka Búlú*, onde apresentamos a trajetória da pesquisadora, tanto pessoal como profissional, bem como, a relevância da pesquisa com a indicação da problemática, os motivos e objetivos; 2 *As Literaturas Africanas de Língua Portuguesa: panorama sobre o contexto que as contornam*, com a apresentação da conjuntura que envolve a publicação e circulação das Literaturas Africanas no Brasil e nos cinco países Africanos de Língua portuguesa, o mapeamento das pesquisas e algumas reflexões acerca das possibilidades que o contato com as Literaturas Africanas pode proporcionar aos leitores; 3 *Os fundamentos que asseguram nossa pesquisa: os percursos metodológicos*, em que indicamos a pesquisa-ação como fundamento para o

desenvolvimento dos métodos de pesquisa com base no uso da metodologia participativa, e ainda uma contextualização sobre os agentes da pesquisa (unidade educativa, professora e crianças); 4 *O que constitui a pesquisa: a mediação e a recepção como possibilidade para uma Educação Literária Antirracista*, seção na qual indicamos reflexões teóricas sobre a importância do processo formativo, a relevância da mediação literária e da recepção literária e ainda expomos como realizamos os momentos de estudo dirigido, quais foram os planejamentos e quais foram as estratégias propostas nos momentos de mediação literária; 5 *Das análises: as bases que apoiam nossas indagações*, seção na qual apresentamos os caminhos que traçamos para a elaboração, a construção e o desenvolvimento das análises; e 6 *Conclusão: no que se finda, abre-se o caminho para novos começos*, onde apontamos a importância do desenvolvimento da pesquisa.

2 AS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: PANORAMA SOBRE O CONTEXTO QUE AS CONTORNAM

Esta é a história de uma Capulana
Que voou, voou, voou, voou
E estampas Africanas levou, levou, levou, levou...
(Lima; Lemos, 2014, p.6).

Os versos que abrem a seção fazem parte da composição dos contos do livro *Capulana, um pano estampado de histórias*, de Heloisa Pires Lima e Mário Lemos, ilustrado por Vanina Starkoff, um dos livros escolhidos para integrar a mediação com as crianças, a cada início de um conto um verso é apresentado pelo personagem Tulany e seguindo os passos desse personagem, a cada início de seção apresentaremos um verso do livro para começar nossos diálogos.

Nas palavras dos versos as narrativas são como as Capulanas: elas contam histórias, voam, são levadas e chegam a algum lugar. É assim que pretendemos apresentar esta pesquisa: como uma história que transporta ideias, interage, incentiva o diálogo. Dessa forma, seguiremos o que Tulany diz ser costume na sua terra: sempre antes de contar “boas histórias”, criar “versos bem bonitos e quem os escuta já descobre logo o assunto” (Lima; Lemos, 2014, p. 6).

Antecedendo as discussões sobre a mediação e recepção das Literaturas Moçambicanas publicadas no Brasil para a infância, apresentamos um panorama acerca do contexto em que essas Literaturas são produzidas. Portanto, iniciamos a seção com uma contextualização sobre os processos que envolvem as produções e publicações das Literaturas Africanas nos cinco países de Língua Portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe).

Maria Nazareth Soares Fonseca e Terezinha Taborda Moreira (2007) dialogam sobre o processo de exploração e colonização e suas consequências aos diferentes povos africanos e à constituição da sociedade africana, e como a literatura produzida ao longo desses anos retrata essa história.

Segundo Francisco Noa (2017), as literaturas africanas, como um artefato cultural e acompanhadas do conhecimento de diferentes culturas, podem contribuir para “reumanização do mundo”, ponto de vista, também levantado por Eliane Debus (2013), que evidencia as possibilidades de ampliação dos repertórios dos leitores brasileiros no contato com as narrativas africanas.

Ao focalizarmos as conjunturas que envolvem a produção das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, não podemos dissociá-las do contexto histórico em que essas narrativas são e foram construídas.

Fonseca e Moreira (2007, p. 1), ao indicarem a origem das Literaturas Africanas, destacam que fazem parte de um processo histórico, extenso, de cerca de quinhentos anos de assimilação cultural e social, mas, no entanto, o processo de conscientização iniciado a partir das décadas de 1940 e 1950 trouxe o desenvolvimento cultural e o aparecimento de um “jornalismo ativo e polêmico que, destoando do cenário geral, se pautava numa crítica severa à máquina colonial”.

Ainda citando os estudos de Gerald Moser (1993), as referidas autoras destacam que as literaturas produzidas nos cinco países de língua portuguesa — Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe — retratam a sociedade colonial e a sociedade africana até a data da independência, expressando a tensão dessas duas realidades, pois ao produzir, os escritores apresentavam nos seus escritos o embate entre os legados dos movimentos e correntes literárias europeias e americanas, bem como as manifestações provenientes da relação com as línguas locais.

Nesse sentido, Manuel Ferreira (1989) parte de uma perspectiva semelhante à pontuada por Gerard Moser (1993), mas realizando uma análise sobre a produção das Literaturas africanas a partir de quatro momentos: alienação, manifestação sobre a realidade, a consciência de colonizado e a independência nacional com a reconstituição da individualidade (liberdade, criatividade, surgimento de temas – o mestiço, identificação com África e orgulho conquistado).

Patrick Chabal (1994) destaca o relacionamento do escritor africano com a oralidade, também se apoiando em quatro etapas das Literaturas Africanas: assimilação (seguindo modelos europeus), resistência (rompimento com os modelos europeus e a conscientização do valor do homem africano), tempo da afirmação e consolidação do trabalho literário (atualidade).

A reflexão dos aspectos levantados por Patrick Chabal remete ao discurso realizado pela escritora Nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em 2009, no [Technology, Entertainment and Design \(TED\)](#), quando destaca que desde a infância teve o contato com a literatura, mas a Literatura Inglesa e Americana, até encontrar a Literatura Africana, quando destaca o processo que viveu como escritora:

[...] que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis em

face de uma história, principalmente quando somos crianças. Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Bem, as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos (Adichie, 2009, p.7-8)

A escritora nigeriana apresenta nesse trecho e também ao longo de todo o discurso, o que nomeia como “o perigo de uma história única” destacando a influência do processo colonizador na constituição da identidade dos africanos e como os africanos são vistos, a partir de uma única vertente, ideia, do que é ser um africano, carregada de estereótipos.

Maria Nazareth Soares Fonseca e Terezinha Taborda Moreira (2007) apresentam elementos que nos fazem pensar sobre a construção dessa produção literária africana, que carrega na sua origem a história desse processo colonial, mas que passa por um processo, onde os escritores querem se encontrar com aspectos do universo africano e buscam uma identidade cultural e a conquista gradual de uma consciência nacional, bem como um discurso de resistência e exigência de transformações que rumam para o desenvolvimento de um processo permanente de verificação sobre os aspectos que envolvem a atualidade, mas sem deixar de considerar os elementos do passado para a construção África, que se reconstrói sempre.

Fonseca e Moreira também afirmam que as bases da produção literária africana, de língua portuguesa, vêm com o nascimento de movimentos literários expressivos ou por meio da produção de um conjunto de obras que ampliam o desenvolvimento das literaturas. As autoras destacam referências sobre a produção literária, dos cinco países de colonização portuguesa, levantando os elementos que compõem a origem e atualidade das Literaturas africanas e traçam questões que convergem e divergem entre os países.

Dessa forma, salientamos os fatos apresentados pelas autoras sobre a produção literária de Moçambique, foco desta pesquisa, ao indicarem três etapas para esse processo de construção das narrativas: a colonial, nacional e pós-colonial. Na colonial, as produções centram-se nos problemas sociais de Moçambique; na nacional, as narrativas englobam questões políticas e combativas; e na pós-colonial, os textos trazem elementos mais particulares e naturais dos escritores.

Maria Anória de Jesus Oliveira (2010, p. 162) comenta que a produção cultural moçambicana emana dos tensionamentos do “contexto sociocultural antes e após a independência”. Ainda segundo Oliveira (2014), a publicação de livros de literatura trazendo o recorte para a infância em Moçambique é recente e sua expansão ocorre no período pós-

colonial, a partir de 1990, em que os livros, em sua maioria, são vinculados a conceitos morais e educativos. Mas a pesquisa e o mapeamento realizados por Eliane Debus (2018, p. 125) demonstra que há uma ampliação dessa produção a partir de 2006 e destaca “a produção de vários escritores africanos de Língua Portuguesa para infância e juventude tem adentrado no mercado editorial brasileiro”, tais como: Pedro Pereira Lopes, Rogério Manjate e Lucílio Manjate.

Assim, exposta a importância do desenvolvimento de ações que integrem livros de Literaturas Moçambicanas, na próxima seção apresentamos um diálogo acerca da publicação, produção e circulação desses livros, para infância, pelo mercado editorial brasileiro.

2.1 NO QUE SE INSCREVE A PESQUISA: EM FOCO A PUBLICAÇÃO DE LIVROS DE LITERATURA MOÇAMBICANA PARA INFÂNCIA NO BRASIL

É conhecido pela antropologia (a partir do século XX) e biologia (com o início dos estudos sobre o sequenciamento do genoma) que o conceito biológico de raça não existe, mas durante muitos séculos este conceito foi sustentado pelo racismo científico, que cria o conceito social de raça, presente ainda hoje na nossa sociedade brasileira (Pinheiro, 2023).

Não existem diferenças biológicas ou culturais que expliquem a relação e o modo discriminatório com que os seres humanos tratam a si mesmos, “[...] o fato é que a noção de raça é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades, justificar a segregação e o genocídio de grupos socialmente considerados minoritários.” (Almeida, 2018, p. 24).

Em face desse pressuposto, o conceito de raça é uma construção social inventada nas tensões existentes entre as relações entre negros e não negros que em certos momentos foram disfarçadas como tranquilas, pelo mito de democracia racial, que não envolve o conceito biológico de raça presente no século XVIII, hoje já ultrapassado. A terminologia raça é usada com constância nas relações sociais na sociedade brasileira para indicar como alguns fenótipos, como cor de pele e constituição do cabelo, “[...] influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (Brasil, 2004, p. 13).

O conceito de raça [...] é uma relação social, o que significa dizer que raça se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos e antagonismos (Almeida, 2018, p. 40).

Segundo Nilma Lino Gomes, no artigo *Alguns termos e conceitos presentes no debate*

sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão (2005), os debates em torno das relações raciais são permeados por uma diversidade de termos e conceitos, dessa forma a autora destaca que:

Os militantes e intelectuais que adotam o termo *raça* não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo *raça* atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo *étnico-racial*, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil (Gomes, 2005, p.47, grifo da autora).

O conceito de raça se constitui de uma construção política e social e o racismo se baseia em um discurso organizado por um sistema de poder de exploração e exclusão nas esferas social e econômica. Entretanto, o racismo tem fundamento próprio e busca “[...] justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza.” (Hall, 2003, p. 69).

O termo raça, no Brasil, foi ressignificado pelo Movimento Negro com um significado político e de valorização da história dos africanos e foi integrado ao termo étnico, criando a expressão étnico-racial, que sinaliza para além da tensão existente nas relações entre negros e não negros em razão das diferenças na cor da pele e traços fenotípicos “[...] à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.” (Brasil, 2004, p. 13).

Desse modo, o racismo é um sistema ordenado de discriminação que se fundamenta na raça e se apresenta mediante práticas racionais ou não, que terminam em prejuízos ou vantagens para sujeitos, conforme o grupo racial do qual fazem parte. (Almeida, 2018). Nesse sentido, apesar de existir relação entre os conceitos de racismo, preconceito racial e discriminação racial, eles se diferenciam nas formas como são colocados durante a ação. O preconceito racial é a ideia atribuída a estereótipos a respeito de sujeitos que fazem parte de um grupo racial, podendo ou não terminar em práticas discriminatórias, como, por exemplo, acreditar que negros são naturalmente violentos e suspeitos, judeus são mesquinhos ou orientais são prontamente bons em ciências exatas (Almeida, 2018). “A discriminação racial é o modo diferenciado pelo qual [...] membros de grupos racialmente identificados” (Almeida, 2018, p. 25) são tratados. “Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens

ou desvantagens por conta da raça.” (Almeida, 2018, p. 25).

E o racismo, que da existência a discriminação racial, é determinado por uma maneira ordenada, é um artifício que em circunstâncias de inferioridade e de privilégio que são compartilhados em meio a grupos racializados, refletindo nas esferas da política, da economia e das relações sociais, vividas no cotidiano. O racismo é capaz de trazer a segregação racial, levando a separação racial dos espaços ambientais, sociais e institucionais (Almeida, 2018, p. 27).

O racismo é estruturante e estruturador de todas as relações humanas, tanto em níveis pessoais como institucionais, se constitui como um padrão de normalidade, de racionalidade, que compreende as relações conscientes e até mesmo as inconscientes (Almeida, 2018). Nessa perspectiva, Silvio Luiz de Almeida (2018, p. 27) explica que podemos definir o racismo em três concepções: individualista, institucional e estrutural, “[...] partindo dos seguintes critérios: relação estabelecida entre racismo e subjetividade; a relação estabelecida entre racismo e Estado; a relação entre racismo e economia.”

Do ponto de vista da concepção individualista, o racismo,

[...] é concebido como uma espécie de “patologia”. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou ainda, a uma “irracionalidade”, a ser combatida no jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno de sua natureza política (Almeida, 2018, p. 28).

Doravante, da concepção institucional, “[...] o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica e privilégios a partir da raça.” (Almeida, 2018, p. 29).

Dessa maneira, para Almeida (2018), o racismo institucional está nas instituições. O referido pesquisador ainda indica que as diferenças e desigualdades raciais não se constituem na sociedade em ações exclusivas de um grupo ou sujeitos individuais, mas em razão do caráter hegemônico de alguns grupos raciais presentes nas instituições que usam de estruturas institucionais para atribuir benefícios econômicos e políticos (Almeida, 2018).

O conceito de racismo institucional indica que o racismo excede o domínio da atuação individual e da proporção do poder como aspecto característico das relações raciais, no entanto “[...] não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional.” (Almeida, 2018, p. 36).

Do prisma, da concepção estrutural, o racismo é consequência da estrutura social, da ação normalizada nas relações humanas, nas esferas políticas, sociais, econômicas, jurídicas, familiares, na compreensão que não é uma doença social e tão pouco defeitos institucionais. Por conseguinte, o racismo é estrutural, onde atitudes e ações individuais decorrem de uma sociedade que tem o racismo como norma (Almeida, 2018).

A sociedade brasileira é estruturalmente racista, trata-se de um mal social, constitui-se de uma opressão estrutural e estruturante, compõe “[...] subjetivamente cada um de nós, de modo que nosso modo de pensar é atravessado por ele, e isso reverbera nas nossas falas e ações.” (Pinheiro, 2023, p. 145). O racismo nos habita, está em nós e mesmo que compreendamos algumas estruturas de controle do racismo que vive em nós, “[...] ele segue formando nossa noção de mundo.” (Pinheiro, 2023, p. 145). Seguindo esta reflexão, Nilma Lino Gomes (2009), adverte que mesmo sem querer, sem perceber, nossas ideias, pensamentos e ações são racializadas, são naturalizadas e, portanto, normalizadas, e assim naturalizamos e normalizamos as práticas racistas.

E nesse contexto estão a produção e circulação de livros com as temáticas das Culturas Africanas, Afro-brasileira e Indígenas pelo mercado editorial brasileiro, impulsionadas a partir da promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, mas apesar do crescimento expressivo,

[...] o racismo continua se atualizando e, mesmo com as políticas de ações afirmativas e esse aumento de obras mais plurais, ainda podemos encontrar livros que reforçam o mito da democracia racial, com estereótipos da população negra, desconsiderando sua cultura e reiterando a discriminação racial em suas páginas (Costa; Dias; Pereira, 2022, p. 134).

Dessa forma, ao refletir sobre as literaturas africanas, afro-brasileiras ou as que tematizam as culturas africana e afro-brasileira, não podemos dissociá-las das problematizações sobre os processos de produção e publicação desses títulos pelo mercado editorial, atravessados por relações políticas, sociais, culturais e econômicas que compõem a sociedade brasileira, estruturalmente racializada. Assim, é necessário pensar sobre as possibilidades que a linguagem literária dessas narrativas pode desenvolver para a promoção de ações e propostas antirracistas nas instituições educativas.

Em 2018, Eliane Debus, ao mapear a publicação de livros para infância e juventude de escritores/as africanos/as de Língua Portuguesa no Brasil, constata a quase inexistência no mercado editorial brasileiro até 2006 (Debus, 2018) afirmando que, a Lei nº 10.639/2003, bem como seus documentos normativos e suas diretrizes contribuíram para fomentar a sua

publicação e circulação. A pesquisadora levanta uma série de questionamentos e perguntas que giram entre a produção e circulação dos livros. Em relação à produção, Debus questiona que sendo cinco os países africanos de Língua Portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe), a representação dos livros no Brasil se dá em maior número por dois países (Angola e Moçambique), “Por que os demais não chegam ao mercado editorial brasileiro?” (Debus, 2018, p. 133), e “Por que [...] a maioria dos escritos se dá pela mão masculina? Como se efetiva realmente a escrita feminina para infância nestes dois países?” (Debus, 2018, p. 133) e, por último, “Qual a razão da maioria das narrativas serem vinculadas à tradição oral?” Quanto à circulação, a autora afirma que nenhum dos livros mapeados integrou os acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), programa que distribuiu livros literários e manteve continuidade como uma política pública de leitura por 17 anos (de 1997 a 2015), no momento extinto. Esses livros “[...] estão sendo lidos? Qual é o público leitor? A criança ou o pesquisador leem esses títulos?” (Debus, 2018, p. 133).

Foi a partir desse mapeamento que a pesquisa seguiu adensando as análises e ampliando o estudo em torno da mediação e da recepção dos livros. Desse modo, desenvolvemos uma mediação formativa por meio de um estudo dirigido, envolvendo uma professora da Educação Infantil de uma mesma Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC), e a partir do processo formativo construímos, em conjunto com a docente, princípios e estratégias de mediação literária para o desenvolvimento de uma ação pedagógica com crianças do grupo que a referida professora atua. Na proposta, o objetivo foi trabalhar com três títulos de Literatura Moçambicana, de autores e gêneros literários diferentes e planejar ações de mediação literária com a leitura dos livros para as crianças, de forma a observar quais as possibilidades de mediação e de recepção literária o contato com os livros pode apresentar às crianças e como o envolvimento da professora, no planejamento e desenvolvimento das propostas de mediação literária podem contribuir para a ampliação de debates e discussões acerca da EREER e a inserção de uma Educação Literária Antirracista.

Para a escolha dos livros foram elencados alguns critérios: escolha de um único país, significativa produção literária (número de títulos publicados), títulos presentes no debate teórico (interlocação com os conceitos e pressupostos) e livros de escritores/as negros/as.

Dessa forma, com a ampliação dos dados já analisados e mapeados, no estudo realizado pelo grupo Literalise, no ano de 2022, entre os cinco países africanos de Língua Portuguesa, até o decorrente ano, 46 títulos foram publicados no Brasil. Dos 46 livros, 23 são de Moçambique, 21 de Angola, um de Cabo Verde e um de Guiné Bissau, não encontramos

publicações de São Tomé e Príncipe.

Do total de 28 escritores, 18 são moçambicanos/as (16 negros/as), oito angolanos/as (três negros), 1 cabo verdiana (negra) e 1 santomense (negro). Assim diante dos critérios levantados definiu-se trabalhar com escritores/as Moçambicanos/as que do conjunto dos cinco países é o que tem maior publicação no Brasil e mais escritores/as negros/as. O Quadro 2 ilustra esse mapeamento em números.

Quadro 2 – Mapeamento produção/publicação Livros Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no Brasil

Países	Número de Títulos publicados no Brasil	Escritores/as	Raça/cor
Moçambique	23	18	16 negros/as e dois brancos
Angola	21	8	três negros e cinco brancos
Cabo Verde	1	1	Negro
Guiné Bissau	1	1	Negro
São Tomé e Príncipe	X	X	X
Total	46	28	22 negros/as e seis brancos

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Nos últimos anos, principalmente após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, ocorreu um aumento de pesquisas na área da Literatura Infantil e Juvenil com foco na temática das culturas africanas e afro-brasileiras (Araújo, 2010, 2015; Bernardes, 2018; Kaercher, 2006; Lopes, 2012; Mata, 2015; Moreno, 2015; Oliveira, 2003, 2010; Oliveira, 2011; Rodrigues, 2009; Sampaio, 2014; Santos, 2013; Venâncio, 2009), principalmente sobre os acervos de livros distribuídos pelo PNBE. Tais pesquisas constaram que a presença de títulos nos acervos do PNBE que abordam a temática das Culturas Africanas e Afro-brasileiras é pequena, sobretudo no que se referem às Literaturas Africanas. Desse modo, prevê-se que a inserção das Literaturas Africanas nos acervos literários das Unidades Educativas brasileiras é pouca ou até inexistente.

Nos últimos anos, percebe-se um crescimento de pesquisas em relação à Literatura de temática das Culturas Africanas e Afro-brasileira, mas se nota, ainda, poucas produções acerca das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa para a infância publicadas no Brasil.

Nessa perspectiva, ainda de acordo com Eliane Debus:

[...] o compartilhamento desse mapa atualizado da produção literária para infância de escritores moçambicanos e angolanos que circula no mercado editorial brasileiro pode colaborar para a mediação literária para infância (fora e dentro do espaço escolar). É também com um fazer pedagógico que tenha como fim a educação literária das crianças múltiplas nas opções de escolha de escritores e gêneros, culminando em um olhar para o outro com respeito às diferenças e, por certo, numa prática de leitura plural (Debus, 2018, p. 133).

Desse modo, destacamos a importância da realização de pesquisas e estudos sobre a mediação e a recepção literária de Livros de Literaturas Africanas, no caso desta pesquisa, Literaturas Moçambicanas. Sendo assim, na próxima seção abordamos sobre literatura moçambicana como forma de educação literária antirracista.

2.2 A LITERATURA MOÇAMBICANA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ANTIRRACISTA

Exposto o cenário acerca do contexto em que essas literaturas são produzidas, reiteremos a importância do fomento de tais pesquisas e estudos para a expansão de uma Educação Literária Antirracista e destacamos a relevância da linguagem literária para a contribuição e promoção do conhecimento de diferentes culturas e possibilitar a formação de leitores mais críticos. Nesse aspecto,

A linguagem literária e sua capacidade humanizadora pode contribuir para a vivência, mesmo que ficcionada, de experiências que tragam à cena um fabulário positivo em relação aos africanos aqui escravizados e, por consequência, aos seus descendentes. Numa sociedade étnico plural como a brasileira, faz-se necessário, todos os dias, lembrar quem fomos para não esquecermos o que somos (Debus, 2012, p. 142).

O desenvolvimento de ações educativo-pedagógicas que envolvem a Literatura na Educação Infantil torna-se importante aliada na contribuição para a constituição da subjetividade das crianças, bem como na construção positiva de suas identidades. E deste modo, “[...] criar oportunidades para reflexões antirracistas no cotidiano da educação infantil é fundamental e a literatura infantil tem sido um dos suportes que fortalecem essa prática por conseguir afetar aqueles que têm acesso ao livro.” (Costa; Dias; Pereira, 2022, p. 127).

De acordo com Debus (2007, p. 268):

A obra literária exerce no leitor um “poder”, seja negativo, seja positivo. No primeiro caso, ao trazer para o leitor personagens submissas, sem noção de pertencimento, desfiguradas de sua origem étnica, não há ampliação do seu repertório cultural, o que colabora para uma visão deturpada de si e do outro.

Por outro lado, a identificação com personagens conscientes de seu papel social, de suas origens, e respeitosos diante da pluralidade cultural acena para uma relação de respeito ao outro.

A inserção das Literaturas Moçambicanas nas ações educativo-pedagógicas da Educação Infantil pode contribuir para que as crianças reconheçam a importância da história e culturas africanas e seus ancestrais na construção do Brasil e ainda reconheçam e valorizem a arte, as religiões de matriz africana, os contos africanos e afro-brasileiros como parte integrante da cultura brasileira.

Segundo Sara Jona Laisse (2020, p. 101), é necessária a construção de uma Educação Intercultural onde os sujeitos aprendam a conhecerem-se, culturalmente, a conhecer o outro ser social, com o qual convive e com quem coabita, a fim de que ambos se relacionem e se enriqueçam culturalmente, protegendo a sua espécie, a sociedade e o planeta. E nesse contexto, a pesquisadora afirma que “o texto literário pode contribuir [...] para esse reconhecimento da cultura local de cada um e da do outro.” (Laisse, 2020, p. 101).

Para Debus (2017), a mediação literária precisa ser integrada às ações educativo-pedagógicas, e aos princípios educativos e, assim, desenvolver ações com criatividade, ludicidade, sensibilidade e a liberdade de expressão, nas diferentes manifestações artísticas e culturais, possibilitando conhecer a infância na sua plenitude; ater-se aos processos de letramento e letramento literário, oferecendo e potencializando na criança a leitura literária, por meio do acesso e manuseio de livros e textos com repertórios das diferentes culturas.

As crianças precisam ter conhecimento sobre o ambiente em que vivem e assim, dar sentido e significado aos elementos presentes nos seus cotidianos. O acesso a esses conhecimentos pode vir por meio da leitura literária, encontrando, nas narrativas, elementos como a ludicidade e a fantasia, aspectos importantes para formar leitores críticos.

Nesse sentido, o contato com “[...] as literaturas africanas, em geral, a moçambicana, em particular, na assunção, utópica ou não, da criação literária como valor cultural fundamental, funcionam como um contributo inestimável de reumanização do mundo” (Noa, 2017, p. 22). Para Noa (2015, p. 67), a literatura está associada ao conhecimento e os dois interagem, [...] “significam espaços de possibilidades ilimitadas, de criação, de simbolização, de busca da permanência, busca de sentido e de interpretações de fenômenos”, mas a leitura também é fruição, contribui para a formação do leitor, promove o conhecimento, ampliação de visão de mundo “[...] e como conhecimento da condição humana, da natureza, limites, angústias, contradições e aspirações, onde a literatura ocupa lugar que a singulariza e o papel que o tempo consagrou” (Noa, 2017, p. 67–68). Partindo desse ponto de vista, as Literaturas

Africanas “fazem toda a diferença” (Noa, 2015), pois o contato das crianças com narrativas africanas, no caso específico de Moçambique, proporciona

[...] a representação do Outro, por meio de personagens que vivem experiências culturais diferentes do leitor brasileiro, por certo colabora para a ampliação do horizonte de expectativas do mesmo, promovendo, por meio desse repertório literário, um encontro singular imerso em pluralidades (Debus, 2013, p. 1143).

Nessa mesma perspectiva, Maria Anória de Jesus Oliveira (2014) destaca que é necessário dar novos sentidos e significados para a história e cultura africana e afro-brasileira, com enfoques diferentes das representações estigmatizadas e estereotipadas, que por muito tempo foi dada aos negros do continente africano e da diáspora. Nessa mesma conjuntura, Sara Jona Laisse (2020, p. 105) destaca a importância de ampliar o horizonte cultural dos sujeitos, para o conhecimento de novos aspectos e elementos, semelhantes ou não da sua cultura e assim enriquecer sua vida e sua visão de mundo.

Oliveira (2014) ainda afirma ser indispensável romper com olhar único, naturalizado e estereotipado deixado pelos colonizadores, presente ainda hoje, e assim ressignificar a história da África, na busca pela valorização dos processos históricos de resistência dos negros escravizados no Brasil e seus descendentes que aqui vivem, e diante deste pressuposto indica:

É comum em nossa história sem atribuir os feitos heroicos do desbravamento do mar aos portugueses, sem menção aos antecessores africanos. Ao contrário disso, se reitera a ideia de índios e africanos selvagens em suas tribos, de um lado e, de outro, a civilização europeia avançada, conquistadora e responsável pela expansão das terras além-mar, já que descobridores e vencedores dos povos subjugados, logo, passíveis ao domínio e a escravização (Oliveira, 2014, p. 143).

Em presença desses aspectos é que esta pesquisa se inscreve, com a perspectiva de apresentar as possibilidades de recepção e de mediação literária das Literaturas Moçambicanas para a ampliação do debate e discussões acerca da EREER e da implantação e implementação de uma Educação Literária Antirracista, “pois é urgente ser-se capaz de aprender a conhecer, a interpretar e a acolher a diferença e a alteridade.” (Laisse, 2020, p. 103).

De acordo com Hélder Pinheiro (2003, p. 24),

[...] toda obra artística é simbolização de uma experiência humana e está ligada — queira ou não o autor — a um contexto histórico, pois mantém relações — de consonância ou não — com tradição”, envolve uma concepção humana com características e linguagens simbólicas para a representação de conceitos, provoca sensações e experiências de sentido e

apresentam conhecimentos estéticos e conceituais.

Para Oliveira (2010, p. 266–267),

Ao estudar a literatura infanto-juvenil moçambicana e a brasileira, não podemos desconsiderar a realidade de onde emergem. Afinal, reiteramos, Moçambique sofreu as consequências da colonização portuguesa até 1975. Logo em seguida se iniciou um conflito armado visando à desestabilização do país, com duração de 16 anos. Levar em conta esse complicado contexto pode ajudar a não incorrerem em olhares reducionistas ao comparar a fase de proliferação de nossa literatura com o “renascimento” ainda embrionário, no mercado editorial das produções moçambicanas. Quer dizer, tratamos de produções imersas em trajetórias e conjunturas socioculturais distintas.

Dessa forma, a indicação descrita nessa contextualização histórica sobre as Literaturas Africanas, confirma ser recente a produção de tal literatura e que ao designar a recepção e a mediação dos livros de Literaturas Moçambicanas para as crianças da Educação Infantil, como aporte teórico, consideramos o diálogo com os estudos da Estética da recepção Wolfgang Iser (1983, 1989), Hans Robert Jauss (1979, 1994), bem como, os estudos sobre as possibilidades de mediação literária Teresa Colomer (2003, 2007), Maria Zélia Versiani Machado (2007, 2011), Flávia Brocchetto Ramos (2010, 2011), Cecília Bajour (2012), buscando articulação com os estudos acerca da ERE Nilma Lino Gomes (2005, 2009, 2012, 2021, 2024), Silvio Almeida (2018).

Por fim, reiteramos que os pressupostos acerca da mediação literária e da recepção dos leitores brasileiros diante da leitura das narrativas moçambicanas podem ser evidenciados com pesquisas e estudos que se fixem na real efetivação da leitura desses livros (Debus, 2013).

Desse modo, na próxima seção expomos os caminhos e percursos metodológicos que organizamos para a concretização dos objetivos propostos para o desenvolvimento desta tese.

3 OS FUNDAMENTOS QUE ASSEGURAM NOSSA PESQUISA: OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

A beira do rio,
as mulheres da minha aldeia
lavam e deixam secar as Capulanas ao sabor do vento.
Abanam, contorcem, que nem velas içadas
em mastros dos barcos dos pescadores,
e espalham mil e uma cores.
Espantando todos os males da velha savana.
Nem crocodilos nem leões
ficam alheios a tal festival de cores.
As mulheres da minha aldeia
dão banho nos seus filhos
à beira do rio,
seguras, vigiadas pelas encantadoras Capulanas.
(Lima; Lemos, 2014, p. 11).

Ao apresentar os versos acima, Tulany explica aos leitores que aprendeu com o pai que em Moçambique “as mulheres, mais do que os homens, têm o saudável hábito de registrar o seu percurso de vida” (Lima; Lemos, 2014, p. 11) e esse registro é feito com as Capulanas. A maioria das mulheres guarda em um baú suas Capulanas, que são “uma fonte imensa de informação, é como um baú de histórias.” (Lima; Lemos, 2014, p. 11). E assim, tal como as mulheres Moçambicanas, para delimitar os caminhos e fundamentos desta pesquisa é importante descrever e registrar as metodologias que asseguram nossas análises.

Para apresentar de forma sintética como cada objetivo será alcançado, elaboramos o Quadro 3, com este detalhamento.

Quadro 3 – Quadro dos objetivos da pesquisa

Objetivo geral			
Analisar como uma mediação formativa em um Núcleo de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis com livros de Literaturas moçambicanas pode contribuir para a ampliação de debates e discussões da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e a inserção de uma Educação Literária Antirracista.			
Objetivos específicos	Dados coletados	Procedimentos metodológicos	Resultado
a) estudar os livros de Literatura Moçambicana publicados no Brasil, voltados para a infância.	Mapeamento dos livros de Literatura Moçambicana publicados pelo mercado editorial do Brasil.	Levantamento bibliográfico Revisão de literatura	23 livros mapeados
b) desenvolver um	Obter conhecimento	Realização de oito	Planejamentos das

processo formativo por meio de estudo dirigido, de modo a elaborar estratégias de mediação de leitura dos livros analisados em conjunto com a docente envolvida na pesquisa.	teórico para planejar e desenvolver as mediações literárias.	encontros formativos para dialogar sobre aspectos teóricos que envolvem a temática da ERER, das Literaturas de temáticas das culturas africanas e afro-brasileira, da mediação e recepção literária.	mediações literárias.
c) analisar como ocorre a mediação e a recepção das crianças diante do contato com os livros.	Por meio de análise das transcrições levantar as possibilidades de mediação e recepção literária.	Desenvolvimento das mediações dos três livros. Gravações dos momentos de mediação. Transcrição das gravações dos momentos de mediação.	Avaliação dos momentos de mediação e do processo receptivo das crianças. Análise das transcrições, criação de núcleos de significação.
d) levantar as possibilidades de implementação da Educação literária Antirracista.	O contato com as Literaturas Moçambicanas pode ampliar o repertório vivencial das crianças de múltiplas formas: desmitificar ideias estereotipadas, preconceituosas e racistas com a apresentação do contexto plural de Moçambique.	Criação de possibilidades de planejar momentos interativos com as crianças por meio de mediações literárias de livros de literatura Moçambicana.	Debate/discussões

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

No Quadro 1 evidenciamos como cada objetivo específico foi respondido, apresentando para cada um deles quais dados foram coletados, quais os procedimentos metodológicos foram utilizados, bem como o resultado encontrado. Percebe-se que a partir do levantamento bibliográfico e do referencial teórico que sustenta a parte conceitual deste estudo, necessários para atingir o objetivo ‘a’, os demais objetivos partiram de técnicas como a pesquisa de campo e pesquisa-ação, e de uma metodologia própria elaborada por nós para atingir esses objetivos de forma criativa e empírica, mas comprovada pelas evidências geradas

por meio do registro das atividades desenvolvidas.

Antes de descrevermos os caminhos metodológicos, é necessário contextualizar os caminhos estabelecidos para a realização da pesquisa de campo.

3.1 DELINEANDO A PESQUISA DE CAMPO: NOSSOS PRIMEIROS PASSOS

O planejamento das ações e os caminhos para iniciar a pesquisa de campo foram construídos aos poucos e com a preocupação de seguir as indicações previstas pelo PPGE, Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) e Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, com as orientações da Gerência de Formação Continuada (GFC). Elaboramos um cronograma (APÊNDICES A e B) com a descrição das ações para ajudar na organização e orientar como procederíamos. Assim, a seguir descrevemos passo a passo como se deu esse processo, que não ocorreu de forma linear, foram idas e vindas, estruturando com cuidado cada ação, seguindo gradativamente o cronograma.

O primeiro passo foi entrar em contato com a GFC da Prefeitura Municipal de Florianópolis (SC), em 28 de agosto de 2021, para solicitar a autorização para o desenvolvimento da pesquisa em um Núcleo de Educação Infantil Municipal (Neim) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), para o qual recebemos o aceite no dia 10 de setembro de 2021.

Diante da acolhida, enviamos, em 08 de outubro de 2021, ao CEPSH da UFSC os documentos necessários para a aprovação dos procedimentos da pesquisa de campo. Recebemos o comunicado de permissão para desenvolver a pesquisa de campo no dia 06 de dezembro de 2021. No dia 10 de dezembro de 2021 enviamos a declaração do CEPSH ao GFC com ‘parecer favorável’ sobre a realização da pesquisa, que indicava o recebimento do documento, confirmava a autorização do desenvolvimento da pesquisa de campo e solicitava a indicação da Unidade Educativa em que pretendíamos realizar o estudo. Informamos que pretendíamos efetivar a pesquisa no Neim ao qual a pesquisadora é lotada, em razão de considerarmos que a relação profissional já construída com os membros da comunidade educativa auxiliaria no desenvolvimento da pesquisa, ancorados na perspectiva da pesquisa-ação que indica a necessidade de o pesquisador sentir se parte da Comunidade Educativa (na subseção 3.3 discorreremos de forma mais pontual sobre esse ponto de vista). Dessa forma, a GFC encaminhou por e-mail o documento com a apresentação da pesquisadora para a diretora do Neim.

Mediante a aprovação e carta de apresentação, entramos em contato com a diretora do

Neim, via contato telefônico, no dia 1º de fevereiro de 2022, para comunicar o interesse de desenvolver a pesquisa na Unidade Educativa. A diretora aceitou a proposta da pesquisa no Neim e marcou um encontro presencial no dia 22 de fevereiro de 2022, reunião que aconteceu com a presença da diretora e da supervisora. Durante esse encontro, socializamos a pesquisa e entregamos a carta de apresentação da GFC (APÊNDICE C). Combinamos, ainda, que a apresentação da pesquisadora às profissionais docentes⁷ seria agendada para a próxima Reunião Pedagógica. Esse momento se deu de forma positiva no nosso entendimento, pois apresentamos a intenção da pesquisa, elucidamos dúvidas, dialogamos sobre algumas possibilidades para o seu desenvolvimento.

No dia 02 de março de 2022, o Projeto foi apresentado às profissionais⁸ e após a apresentação as convidamos a participar da pesquisa. Na ocasião, somente uma profissional demonstrou interesse, a professora Andreza, professora do Grupo 6B. Mesmo com apenas uma professora manifestando o desejo em participar da pesquisa, percebemos o interesse das demais profissionais pela temática da ERER. O encontro foi marcado pelo compartilhamento de ideias, houve interação, muitas perguntas foram feitas, possibilitando um diálogo reflexivo.

Em seguimento, no dia 11 de março de 2022, realizamos uma reunião com a professora Andreza. e a equipe diretiva para entrega do projeto de pesquisa, juntamente com uma cópia dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁹, para leitura e, posteriormente, decidir pela participação, ou não, na pesquisa (APÊNDICE D e E). Na reunião dialogamos sobre a proposta da pesquisa, estabelecemos uma relação de troca, de interlocução, com perguntas e respostas, compartilhando ideias e conhecimentos.

Passado o tempo de leitura e análise do Projeto, pela equipe diretiva e professora, a Diretora nos comunicou, no dia seguinte, o aceite e agendou a entrevista com a professora no dia 18 de março de 2022. Porém, no dia 16 de março de 2022 a professora entrou em contato

⁷A Nomenclatura “as profissionais docentes” é utilizada no Documento *Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* e utilizaremos a mesma expressão nesta tese, para “identificar todas as categorias que atuam e estão envolvidas diretamente na ação docente com as crianças e que são responsáveis, de forma compartilhada, a organizar, acompanhar, sistematizar e documentar as relações educativo-pedagógicas no tempo e espaço das unidades de Educação Infantil da Rede”. (Florianópolis, 2022, p. 13).

⁸ Ainda, de acordo com o que documento *Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*, pontua, utilizaremos o termo no gênero feminino “a partir do reconhecimento político de que esta profissão é exercida majoritariamente, e historicamente, por mulheres. Todavia, é pertinente considerar que a condição do exercício da docência, seja em qualquer etapa ou nível da educação, não está vinculado ao gênero, mas à formação que define a especificidade de sua profissionalidade” (Florianópolis, 2022, p. 14).

⁹ “O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é o documento que, além de explicar os detalhes da pesquisa (justificativa, objetivos, procedimentos, desconfortos, riscos, benefícios, grupos de alocação etc.), também deve informar e assegurar os direitos dos participantes” Disponível em: <https://cep.paginas.ufsc.br/files/2021/09/Termo-de-Consentimento-Livre-e-Esclarecido-TCLE.pdf>

para remarcar o dia da entrevista, pois uma criança da turma estava com suspeita de ter contraído covid. Transferimos a entrevista para dia 01 de abril de 2022 e a partir desse dia iniciamos os percursos da pesquisa (Roteiro e questões da entrevista realizada estão disponíveis nos APÊNDICES F e G). Assinalados os primeiros procedimentos realizados, faz-se necessário demarcarmos, que iniciamos a pesquisa de campo no ano de 2021, com as primeiras aproximações e demos continuidade em 2022, momento delicado, um período atípico, pandêmico, em que foi necessário reorganizar o cotidiano das Unidades Educativas, com aulas remotas num primeiro momento e, no caso da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a implementação de ações planejadas e desenvolvidas pelas profissionais docentes dos Neim. Foram construídas ações comunicativas (vídeos, cartas, áudios etc.), que eram enviadas às famílias (via WhatsApp, Redes Sociais e Portal Educacional) com a intenção de manter o vínculo com as famílias e as crianças e em segundo momento, com o planejamento de um Plano de Contingência (PLACON) para o retorno das aulas presenciais, com a previsão e adoção de medidas sanitárias para a garantia do regresso seguro com a instituição do sistema híbrido (divisão das crianças em dois grupos, por período), um grupo atendido pela manhã e o outro no período da tarde. Desse modo, compreendemos que o momento pandêmico foi delicado e exigiu um comprometimento ético de todas/os as/os profissionais envolvidas/os com as Unidades Educativas. Mesmo que o período mais crítico da Pandemia já tivesse passado, com uma boa parcela da população vacinada, inclusive as crianças da Educação Infantil, nos propusemos a cumprir todos os requisitos necessários para o desenvolvimento seguro das propostas levantadas pela pesquisa e seguir todos os protocolos indicados pelas autoridades de saúde para a realização da pesquisa de campo.

Indicados os primeiros encaminhamentos, descrevemos a seguir algumas informações e dados da Unidade Educativa onde realizamos a pesquisa de campo. Esses dados foram recolhidos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade.

3.2 A UNIDADE EDUCATIVA: CONTEXTUALIZANDO SUA HISTÓRIA E SEUS CONTEXTOS

O Neim¹⁰ está localizado no Bairro Coloninha, na região continental da cidade de

¹⁰A Unidade Educativa leva o nome de uma professora, negra, uma profissional que dedicou sua vida ao exercício do magistério, lecionando para crianças. Filha de Manoel Miranda da Cruz e de Líbia Rosa da Conceição, nascida em 30 de janeiro de 1890 e falecida em 17 de julho de 1962. Atualmente, a Unidade faz parte do Projeto Neim do Futuro, Projeto instituído em 10 de setembro de 2021, pelo Decreto nº 23.182.

Florianópolis, foi criado em 12 de maio de 2014, pelo Decreto nº 13.049 e iniciou as atividades escolares em agosto desse mesmo ano.

A estrutura da Unidade foi montada em uma antiga Escola de Educação Básica (Estadual), desativada em 2010, cedida ao município de Florianópolis para a sua construção. A criação do Neim ocorreu após grande mobilização da comunidade e os líderes comunitários, atendendo à demanda dos Bairros: Coloninha, Jardim Atlântico, Capoeiras, Monte Cristo, Estreito e Balneário. Assim, a Prefeitura Municipal de Florianópolis, assumiu o prédio e após a reforma o espaço físico ficou adequado para atender crianças de 4 meses a 4 anos e 11 meses de idade. Dessa forma, em 18 de agosto de 2014, a Unidade começou as atividades educativas com o atendimento de 235 crianças em período integral, organizadas em 15 salas, passando a associar a composição da Rede de Ensino do Município de Florianópolis.

Figura 2 – Fachada do Neim



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

A respeito desse contexto, a pesquisadora Azania Mahin Romão Nogueira (2018, p. 108) ao estudar os territórios negros do município de Florianópolis do estado de Santa Catarina, destaca que o Bairro da Coloninha,

[...] onde 19% da população se declara negra, é conhecido bairro importante por abrigar elementos importantes da cultura negra de Florianópolis, como a escola de samba harmônica. Neste bairro localiza-se a Escola de Educação Básica Otília Cruz, que foi fechada em 2007. A partir de então, a comunidade ocupou o espaço e passou a oferecer oficinas de dança, futebol, corte e costura, computação, música, além de manter uma biblioteca. Em 2011, o espaço foi municipalizado, e em setembro de 2014, se tornou uma

creche.

Importante relatar que dentro desse contexto dos territórios negros de Florianópolis, no bairro, tem a sede da Escola de Samba Sociedade Recreativa Unidos da Coloninha, fundada em 10 de janeiro de 1962.

Figura 3 – Fachada da Escola de Samba



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Seguindo com a caracterização do Neim, a descrição das famílias se deu por trabalhadoras e trabalhadores do comércio, autônomos de diferentes áreas, trabalhadoras domésticas, funcionários públicos residentes da Coloninha e bairros próximos.

As profissionais da Unidade são na maioria, mulheres, sendo 32 auxiliares de sala, 39 professoras, duas supervisoras, duas professoras de Educação Especial, um auxiliar administrativo e uma diretora. São 77 profissionais, todos com formação superior, a maior parte com Graduação em Pedagogia, além de especializações em Pedagogia, Educação Infantil e áreas afins, e seis profissionais com Pós-graduação em nível de Mestrado em Educação.

O grupo de profissionais terceirizados é composto por oito trabalhadoras/es na função de auxiliares de serviço gerais, com a responsabilidade de manter a limpeza do espaço físico da Unidade, contratadas/os pela Organização Benkendorf (ORBENK), e sete cozinheiras contratadas pela Serviços Especializados em Prevenção e Atenção ao Trabalho (SEPAT), profissionais com formação em ensino fundamental e médio. A seguir, apresentamos o Quadro 4 com a organização das profissionais do Neim, para evidenciar as informações

relatadas anteriormente.

Quadro 4 – Mapeamento dos profissionais

Profissionais Unidade Educativa		
Cargos	Quantidade profissionais	Formação
Professoras	39	Superior Completo
Auxiliares de sala	32	Superior Completo
Supervisoras	2	Superior Completo
Professoras de Educação Especial	2	Superior Completo
Professoras Auxiliares de Educação Especial ⁸	8	Superior Completo
Auxiliar Administrativo	1	Superior Completo
Diretora	1	Superior Completo
Auxiliares de serviços gerais	8	Ensino Fundamental e Médio
Cozinheiras	7	Ensino Fundamental e Médio
Total	100	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

É necessário relatar que não encontramos informações no PPP da Unidade Educativa sobre a classificação das categorias raça/cor das profissionais do Neim. Desse modo, perguntamos à supervisora se a Unidade tinha essas informações em algum outro documento. A supervisora relatou que poderíamos encontrar na ficha cadastral, documento elaborado pela equipe diretiva, com algumas informações gerais, em que cada profissional que chega à Unidade é convidada/o a preencher, que ficam anexadas em uma pasta na secretaria do Neim. Com o documento em mãos, constatamos que a pergunta sobre cor/raça era uma das informações pedidas, assim realizamos uma análise dos dados e construímos o Quadro 5.

Na organização do Quadro 5 apresentamos informações de todos os profissionais que já passaram pelo Neim (efetivos e temporários), desse modo, o número de profissionais diverge do Quadro 4, que apresenta os dados somente dos profissionais efetivos.

Quadro 5 – Classificação categoria raça/cor dos profissionais

Classificação categoria raça/cor dos profissionais						
Preto	Pardo	Branco	Amarelo	Indígena	Não declarado	Total
25	7	90	0	0	33	155

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A seguir trazemos uma reflexão sobre a relevância da definição da autodeclaração dos

sujeitos nas instituições públicas e privadas para a construção e ampliação de debates, discussões e reflexões que envolvem a ERER.

O Brasil realiza desde a época do Império, 1872, o Recenseamento ou Censo Demográfico (mapeamento acerca das características socioeconômicas da população brasileira como: raça/cor, idade, religião, escolaridade, renda, acesso a saneamento básico e à coleta de lixo, tipo de moradia em que vive, formação, profissão, entre outros). Esse levantamento, a partir dos anos de 1940, passou a ser realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os dados produzidos pelo censo demográfico são muito importantes, pois apresentam as características sociais e econômicas da população brasileira e o conhecimento sobre as condições de vida das pessoas. A produção desses dados ajuda a refletir, construir, revisar, promover e implementar as políticas públicas para a garantia de melhores condições de vida da população.

Os dados são informados em relação aos quesitos raça/cor, por meio da autodeclaração, as pessoas são perguntadas acerca de como se definem a partir de cinco opções (branca, preta, parda, amarela ou indígena). Assim, não é o recenseador que observa e preenche o questionário, mas a pessoa entrevistada que se autodeclara. A identificação dessas informações é necessária, pois nos ajudam a compreender se as diferentes características físicas, os fenótipos promovem desigualdades sociais. E como já mencionamos, raça não é um conceito biológico, é categoria construída socialmente, “[...] sustentado secularmente pelo racismo científico, mas que caiu há duas décadas com as recentes descobertas genéticas, porém o racismo científico cria o conceito social de raça.” (Pinheiro, 2023, p. 43).

Na área Educacional contamos com o censo escolar, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que é a ferramenta fundamental no processo de coleta de informações da educação básica e para pesquisas que envolvem análises educacionais. A coleta de dados é realizada em conjunto com as Secretarias Estaduais, Municipais de Educação incluindo escolas públicas e privadas, na diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e profissional (Ensino regular – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Especial – escolas e classes especiais, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica – cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação Profissional). (Brasil, 2021).

Nessa perspectiva, “as Unidades Educativas precisam identificar a cor/raça de sua comunidade (profissionais, crianças e familiares), pois se caracteriza por uma estrutura social

essencial [...] no processo de transformação da realidade social” (Pinheiro, 2023, p. 147), que são impactadas pelos movimentos da sociedade, formam as pessoas que as habitam e nesse caminho estruturam todas as demais instâncias sociais, tornando-se “[...] forte aliada no enfrentamento das opressões estruturais, fundamentalmente o racismo.” (Pinheiro, 2023, p. 147).

Desse modo, se faz necessário o mapeamento da classificação da raça/cor dos/as profissionais, familiares e crianças nas Unidades Educativas para possibilitar a reflexão sobre a diversidade étnico-racial da Unidade. Profissionais, famílias e crianças negras têm histórias e realidades de vida diferentes dos profissionais, famílias e crianças não negras e essas condições vão influenciar diretamente nos contextos e trajetórias de cada profissional, família e criança. E ter o conhecimento sobre cada grupo racial da comunidade educativa é crucial para a compreensão sobre as desigualdades e singularidade desses grupos, bem como promover a implantação e implementação de ações que envolvam a ERER com a materialização de propostas, com a inserção da temática no PPP, nos Planos de Gestão, nos debates das Reuniões Pedagógicas, nas Reuniões com as famílias e nas ações educativo-pedagógicas.

Pontuada a relevância da identificação da classificação da categoria cor/raça por autodeclaração das profissionais, seguimos com a caracterização do Neim.

A estrutura física do Neim se constitui por: um anfiteatro; três banheiros de adultos; uma biblioteca; uma cozinha; três depósitos (Limpeza, Didáticos e Educação Física); uma lavanderia; um refeitório; 15 salas de atendimento às crianças, com banheiros infantis; uma sala de Atendimento Educacional Especializado/sala multimeios; uma sala de Coordenação Pedagógica; uma sala de direção; uma sala de profissionais; uma secretaria.

A Unidade conta ainda com dois órgãos representativos de pais e profissionais, regulamentados pela Secretaria de Educação do Município, Conselho Escolar¹¹ e Associação de Pais e Professores (APP)¹².

A professora Andreza de Souza Cardoso que participou da pesquisa tem 41 anos de idade, é graduada em pedagogia pela UFSC, trabalha há 22 anos como professora da Educação Infantil e há sete anos no Neim Professora Otilia Cruz. Durante o desenvolvimento

¹¹ “O Conselho Escolar surge para a efetivação da gestão democrática tem o objetivo de garantir a participação de todos os segmentos envolvidos no processo de educação e cuidado das crianças de zero a cinco anos. O Conselho Escolar é parte constitutiva da estrutura da gestão da Unidade Educativa e deve ser concebido como órgão máximo de liberação com a representação das famílias e profissionais”.

¹² “É um órgão de representação das famílias e profissionais da Unidade Educativa que tem por objetivo desenvolver medidas de interesse comum, com responsabilidade, respeitando o coletivo, e ainda, de acordo com a legislação vigente”.

da pesquisa, contamos com a colaboração de duas auxiliares de sala, uma no período matutino e outra no período vespertino e ainda, uma professora auxiliar, uma professora auxiliar de Educação Especial e um professor de Educação Física.

O grupo de crianças com o qual desenvolvemos a pesquisa contava com 30 crianças, 14 em período integral e 16 em período parcial¹³ (sete em período matutino e nove no período vespertino). Das 30 crianças, duas foram declaradas negras, uma parda, 26 brancas, uma não consta a declaração, nenhuma indígena ou amarela. A heteroidentificação das crianças é realizada no ato da matrícula, o preenchimento das informações é realizado pelas famílias, assim como a identificação da cor/raça. A seguir, no Quadro 6 evidenciamos a definição cor/raça das crianças.

Quadro 6 – Mapeamento categoria raça/cor crianças

Classificação categoria raça/cor das crianças						
Preto	Pardo	Branco	Amarelo	Indígena	Não declarado	Total
2	1	26	0	0	1	30

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A nomenclatura usada para identificar o grupo era “Grupo 6B”, com faixa etária entre 5 e 6 anos de idade. A organização dos grupos de atendimento nas Unidades Educativas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é por faixa etária¹⁴: Grupo 1/G1(a partir dos quatro meses), com no máximo 15crianças; Grupo 2/G2 (1 ano a 1 ano e 11 meses), com até 15crianças; Grupo 3/G3 (2 anos a 2 anos e 11 meses), com no máximo 15 crianças; Grupo 4/G4 (3 anos a 3 anos e 11 meses), com até 20 crianças; Grupo 5/G5 (4 anos a 5 anos e 11 meses), com no máximo 25 crianças e Grupo 6/G6 (5 anos a 5 anos e 11 meses), com até 25 crianças. Então, as crianças estavam no último ano da Educação Infantil. No Quadro 7 apresentamos a organização dos grupos informada anteriormente.

¹³A portaria nº 345/2018, que Estabelece as Diretrizes para rematricula, inscrição, matrícula, transferência e permuta das crianças na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis para o Ano Letivo de 201, no seu artigo 4, que versa sobre o atendimento em Pré-escola, estabelece no § 1º que “todas as **NOVAS VAGAS** de pré-escola serão oferecidas em período parcial, sendo no período MATUTINO ou VESPERTINO.” (Florianópolis, 2018, p. 4).

¹⁴ Informações recolhidas da Portaria nº 722/2022, documento que estabelece as Diretrizes para as rematrículas, inscrições e matrículas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, bem como as Instituições Parceiras (conveniadas) para o Ano Letivo de 2023. (Florianópolis, [2022]).

Quadro 7 – Organização dos grupos

Organização Grupos			
Grupo	Data de nascimento	Idade	Número por Grupo
1	A partir de 01/04/2022	A partir de 4 meses	15 crianças
2	De 1/04/2021 a 31/03/2022	1 ano a 1 ano e 11 meses	15 crianças
3	De 01/04/2020 a 31/03/2021	2 anos a 2 anos e 11 meses	15 crianças
4	De 01/04/2019 a 31/03/2020	3 anos a 3 anos e 11 meses	20 crianças
5	De 01/04/2018 a 31/03/2019	4 anos a 4 anos e 11 meses	25 crianças
6	De 01/04/2017 a 31/03/2018	5 anos a 5 anos e 11 meses	25 crianças

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Apontada a caracterização da Unidade Educativa, a seguir apresentamos os caminhos percorridos na construção dos procedimentos metodológicos.

3.3 A METODOLOGIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Para o desenvolvimento das reflexões e procedimentos de análises nos propomos a apresentar um caminho metodológico a partir de duas etapas. A primeira etapa se deu com a realização de estudo e análise dos livros de Literaturas Moçambicanas publicadas para a infância no Brasil. E a segunda etapa, com a construção de mediação coformativa, realizada em conjunto com a professora da Educação Infantil, que se constituiu: de uma entrevista com a professora; do desenvolvimento de um estudo dirigido; do planejamento de estratégias de mediações literárias para a elaboração de ações de mediações literárias; e a análise sobre as possibilidades de recepção literária das crianças a partir do contato com os títulos. Desse modo, a pesquisa abraçou os procedimentos da pesquisa-ação como proposta metodológica, com destaque na participação e na utilização de metodologias participativas.

Ao centrar na participação e no uso de metodologia participativa com base na pesquisa-ação, não nos baseamos, somente, na realidade momentânea do cotidiano educativo, mas, também nas questões sociais que envolvem a vida das/os professoras/es e das crianças envolvidas neste processo e, dessa forma:

[...] segue linha reflexiva e centralidade na linguagem, questiona os atributos emancipatórios dos seus participantes, ao mesmo tempo em que argumenta em favor de seu caráter participativo. Permite que os sujeitos pertencentes a categorias singulares produzam relatos sobre si, suas condições de vida,

cultura, tradições, projetando suas identidades para campos mais amplos das culturas (Simionato; Soares, 2014, p. 67).

De acordo com Adélina Baldissera (2001, p. 6):

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva.

Ainda, segundo Baldissera (2001), o desenvolvimento de uma pesquisa-ação determina o envolvimento entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos no estudo, na definição de constituir um vínculo “[...] entre o conhecimento e ação, entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada e destes com a realidade” (Baldissera, 2001, p. 6). Perspectiva defendida também por Marta Maria Simionato e Solange Toldo Soares (2014, p. 66), quando recomendam que “[...] “para desenvolver a pesquisa-ação é preciso que o pesquisador se sinta um sujeito partícipe da comunidade escolar”.

A pesquisa-ação como metodologia de pesquisa inclui diferentes elementos de análise social, dispõe processos de produção e exposição dos dados, de mediação na conclusão de dificuldades e disposição de práticas, da mesma forma de métodos e processos de trabalhos em grupo com a extensão coletiva e participativa na construção do conhecimento e definição da proposta coletiva (Baldissera, 2001).

E, assim, a pesquisa segue sob o prisma de quatro eixos: Eixo 1) Estudo e análise dos livros de Literaturas Moçambicanas para a infância, publicadas no Brasil, anterior à entrada em campo, com a leitura e análise dos 23 livros; Eixo 2) Elaboração (o planejamento das estratégias e a construção das perguntas e questionamentos, se deu antes da entrada em campo) e realização de entrevista com a professora (primeiro momento da entrada em campo). Elaboração de planejamento para o desenvolvimento de estudo dirigido em conjunto com a professora (posterior à entrevista, com observações e análises das respostas e diálogos estabelecidos). Desenvolvimento do processo formativo, após planejamento, elaborado a partir das demandas observadas na entrevista, com a intenção de criar momentos reflexivos para auxiliar na construção das estratégias de mediação literária; Eixo 3) Planejamento, em conjunto com a professora, de princípios de mediações literárias para o desenvolvimento de propostas de mediação literária com os três livros escolhidos (posterior ao processo formativo) e; Eixo 4) Desenvolvimento das propostas de mediações literárias com as crianças. Observação e análise sobre o processo receptivo das crianças frente aos livros.

A pesquisa de campo deu início com a entrada na Unidade Educativa, momento no

qual começamos as observações, verificações e produção das informações e dados sobre a temática da pesquisa para seu desenvolvimento e realização.

Durante o processo formativo com a professora e o desenvolvimento das mediações literárias com as crianças foram utilizados como recursos metodológicos: aparelho celular, computador, gravações em áudio e/ou vídeo, caderno de anotações, com vistas a qualificar os momentos da pesquisa de campo e contribuir para a produção de dados.

A entrevista semiestruturada com a professora intencionou uma aproximação e um diálogo, importantes para compreender qual sua compreensão sobre a Literatura Infantil, bem com as Literaturas Africanas e Afro-brasileiras, e ainda, conhecer e identificar como seriam planejados os momentos de mediação literária e se esses planejamentos contemplam as Literaturas Africanas e Afro-brasileiras, e ainda, se planejamentos das ações contornavam a temática da EREER e qual o conhecimento em relação aos marcos regulatórios e aos Documentos Norteadores da EREER. Esse contato inicial se deu por meio de uma reunião organizada a partir dos dias de hora-atividade¹⁵ da professora. Também conversamos sobre os objetivos da pesquisa e sobre as questões que envolviam o TCLE.

A socialização dos TCLEs dos responsáveis pelas crianças se deu durante reunião organizada pela Unidade Educativa que aconteceu alguns dias após a entrevista. Posteriormente a professora relatou que durante a reunião pode conversar individualmente com cada responsável, onde explicou o desenvolvimento da pesquisa e solicitou o consentimento para a participação das crianças na Pesquisa de Campo. E com as crianças fomos conversando e estabelecendo uma relação de confiança e aos poucos a pesquisadora se inseriu no cotidiano do grupo.

Durante a entrevista evidenciamos que estaríamos disponíveis para explicações de dúvidas, e se necessário faríamos outras reuniões para mais exposições. A partir da aceitação da professora, iniciamos em horários pré-agendados, primeiro com a entrevista, como já indicamos e posteriormente com inserção dos momentos em campo, com as crianças, de duas a três vezes por semana, em alguns momentos período integral, mas, basicamente no período matutino. A realização da pesquisa de campo iniciou em abril de 2022, período mais ameno da Pandemia, com os protocolos sanitários flexibilizados. Contudo, evidenciamos aqui que seguimos todas as normas decretadas pelas autoridades sanitárias.

¹⁵ A hora-atividade, assegurada pela Lei nº 11.738/2008, é um período de atividades complementares à docência, sem interação com as crianças, incluindo ações e propostas de estudo, planejamento, acompanhamento e avaliação da prática pedagógica, além de aperfeiçoamento profissional. Desse modo, prevê no artigo 2º, que a composição da jornada de trabalho deve ser distribuída em 2/3 para o desempenho das atividades de interação com as crianças e 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse.

A inserção dos momentos em campo, com as crianças, se deu de duas a três vezes por semana, geralmente nas quintas-feiras e sextas-feiras, em alguns momentos período integral, mas, basicamente no período matutino. A realização da pesquisa de campo iniciou em abril e terminou em dezembro de 2022, com o desenvolvimento de 24 dias de mediações com duração, em média, de quinze minutos onde utilizamos diferentes estratégias de mediações de leituras, leituras e dramatizações. O grupo contava com 30 crianças, grupo 6/G6 (5 anos a 5 anos e 11 meses), 14 em período integral e 16 em período parcial (sete em período matutino e nove no período vespertino). Os recursos metodológicos utilizados foram: aparelho celular, computador, gravações em áudio e/ou vídeo, caderno de anotações.

Deste modo, elaboramos, estruturamos e planejamos um percurso para o desenvolvimento das estratégias de mediação literária: 1 – organização dos tempos e espaços, estruturamos diferentes cenários para contar as histórias, elaboramos diferentes formas de dramatizações (introduzimos efeitos sonoros e visuais diversos) na sala e em diferentes espaços externos da Unidade Educativa, distribuimos as histórias em episódios, dividimos as crianças em pequenos grupos; 2 - elaboramos momentos em que dialogamos sobre os enredos das narrativas, onde o grupo interagiu e compartilhou dúvidas, ideias, curiosidades e conhecimentos, e 3 - promover a ampliação das experiências, repertórios e vivências das crianças. Nesse sentido, também procuramos criar espaços e momentos de brincadeiras, onde as crianças imaginaram, representaram e interagiram com as histórias e personagens que compõem as narrativas e enredos dos livros.

Para a construção das análises elaboramos uma metodologia inspirada em núcleos de significação (NS), em razão de esses fundamentarem seus estudos na análise dos sentidos presentes nos discursos, fato que se torna relevante para a estruturação das nossas análises, em função da produção dos dados se darem por meio da elaboração do material discursivo, com a captação de áudios e vídeos gravados dos momentos vividos durante a pesquisa de campo e transcritos posteriormente.

Nesse viés, para Aguiar e Ozella (2013, p. 300), o método é entendido não só pela sua função instrumental, mas “[...] como algo que nos permite penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações”.

E assim, destacam que a apreensão dos sentidos apresenta uma concepção que se sustenta nas vivências, no empírico, como aspectos iniciais, mas que é necessário ampliar as perspectivas na procura por explicações sobre os procedimentos que compõem a temática da pesquisa, isto é, analisar o processo histórico (Aguiar; Ozella, 2013, p. 301).

De acordo com José Edson da Silva (2017, p. 388),

As pesquisas qualitativas se baseiam em métodos de coleta e análise de dados de caráter subjetivo, portanto tem o permanente desafio de criar e aprimorar instrumentos que permitam a aproximação dos objetivos estudados acerca do ser humano. Constitui complexa tarefa tal tratamento de dados, em que pese o papel do pesquisador enquanto analista de tais dados e responsável por tratá-los de maneira que possa ser extraído o maior número possível de elementos contidos nas falas do indivíduo, buscando com isso maior proximidade no entendimento dos significados e sentidos.

Nessa perspectiva, o referido autor confirma “[...] a relevância das análises por meio de NS como instrumento que permite o aprofundamento mais efetivo na apreensão dos sentidos permeados nas falas do indivíduo, cuja forma de apreensão direta se dá através dos significados.” (Silva, 2017, p. 388).

As análises partem da compreensão sobre o que é falado, narrado pelos sujeitos envolvidos no processo com a coleta dos motivos que os levaram a elaborarem tais falas, desconhecidas, por vezes, pelos próprios sujeitos, e, portanto, expõem suas histórias como parte de suas identidades (Silva, 2017, p. 388).

A respeito desse contexto, Aguiar e Ozella (2013) apontam que ao utilizar os NS para análises é essencial usar algumas categorias (mediação, historicidade, necessidades e motivos) no decorrer do processo de interpretação e compreensão acerca da fala dos sujeitos, de modo a permitir a articulação dos significados presentes nas palavras narradas com o objetivo de chegar às zonas de sentido.

Dessa forma, é necessário, segundo os autores, também se atentar ao utilizar as categorias, nas características de complementaridade, similaridade e contraposição que se encontram nas falas e narrações dos sujeitos para ajudar na composição das análises (Aguiar; Ozella, 2013).

Diante do exposto compreendemos que a utilização dos NS como categorias para as nossas análises é relevante. Seguindo o detalhamento dos procedimentos metodológicos, apresentamos na próxima seção a verificação da produção de pesquisas sobre mediação e recepção literária das literaturas moçambicanas, a partir do mapeamento realizado para compor o estado do conhecimento.

3.4 O MAPEAMENTO DAS PESQUISAS: CONTEXTUALIZANDO OS ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A MEDIAÇÃO E A RECEPÇÃO LITERÁRIA DAS LITERATURAS MOÇAMBICANAS PARA INFÂNCIA NO BRASIL

Nesta seção realizamos mapeamento das pesquisas que apresentam como foco e temática a mediação e a recepção literária das Literaturas Moçambicanas publicada pelo mercado editorial brasileiro, para a infância. Para tanto, nos apoiaremos nas teorias do Estado do Conhecimento na construção dos dados para o mapeamento.

O Estado do conhecimento compreende, a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações, e livros sobre a temática específica.” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Assim, realizamos um mapeamento para conhecer as pesquisas desenvolvidas na área da Educação, com foco na mediação e recepção dos livros de Literaturas Moçambicanas para infância publicadas no Brasil. Dessa maneira, para a produção das pesquisas, buscamos apoio na produção científica brasileira cadastrada em quatro bancos de dados, no período compreendido de 2003 a 2022.

- 1) Sistema de Bancos de Teses e Dissertação da Biblioteca Digital Brasileira (BDTD-IBICT);
- 2) Google Acadêmico;
- 3) Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO);
- 4) Sistema de Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Realizamos também buscas nos anais de dois congressos considerados de grande relevância para os estudos e pesquisas em educação no Brasil e, por conseguinte, para a nossa tese:

- 1) Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE); e
- 2) Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

O período escolhido — a partir de 2003 — teve o objetivo de reunir as pesquisas desenvolvidas a partir da promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003, em razão da obrigatoriedade do ensino da história e culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares, que impulsionaram a produção e publicação de livros de Literatura com as temáticas das culturas africanas e afro-brasileiras pelo mercado editorial brasileiro e por

consequência criaram a necessidade de estudos e pesquisas voltadas à análise dos elementos que compõem essas produções e publicações até 2022, que enquadra os limites da composição desta tese, a fase de conclusão dos registros de campo e o início das análises. Os descritores utilizados foram: “Literatura Moçambicana”, “mediação literária”, “recepção literária” e “estética da recepção”.

Nas buscas realizadas no BDTD-IBICT utilizamos três caminhos:

- a) Com os todos os termos de busca, separados pela conjunção “AND” e “OR”: “literatura moçambicana” AND “mediação literária” AND “recepção literária” OR “estética da recepção”;
- b) Sem o termo de busca “estética da recepção”: “literatura moçambicana”AND “mediação literária” AND “recepção literária”;
- c) Sem o termo de busca “recepção literária”: “literatura moçambicana” AND “mediação literária”.

Nas buscas, em todos os campos analisamos: título, resumo, autor, termos, tipo de documento, ano e links, no período de 2003 a 2022. Na primeira e segunda busca não encontramos artigos, estudos e pesquisas relacionadas. Na terceira busca encontramos duas dissertações que analisam livros de Literatura Moçambicana, mas não realizam mediação literária com os livros e não observam a recepção desses livros com crianças como fazemos em nossa pesquisa. O Quadro 8 traz as pesquisas realizadas na BDTD-IBICT.

Quadro 8 – Mapeamento de pesquisas BDTD-IBICT

Título	Autor	Documento	Ano/Instituição
Nações em trânsito em A árvore das palavras e A candidata: Moçambique - Cabo Verde	Benevenuto, Aparecida de Fátima Bosco	Dissertação	PUC/2010
Vozes, mito, história: uma leitura da ambivalência em O Último Voo do Flamingo, de Mia Couto	Parracho, Bianca Basile	Dissertação	UFRGS/2014

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados do Google Acadêmico utilizamos quatro estratégias de buscas:

- 1 Com todos os termos: “literatura moçambicana” AND “mediação literária” AND “recepção literária” OR “estética da recepção”;
- 2 Com o termo “literatura moçambicana” entre aspas;
- 3 Com os termos “literatura moçambicana” AND “mediação literária” entre aspas,

todos sem delimitação de tempo/período;

- 4 Com os termos “literatura moçambicana” AND “mediação literária” AND “recepção literária” OR “estética da recepção”, com delimitação de tempo/período: 2003–2022.

Na produção da primeira busca foram recuperados 2.228 documentos (busca com todos os termos em qualquer lugar do artigo, sem delimitação de tempo/período), na segunda busca foram recuperados 232 documentos (busca com todos os termos em qualquer lugar do artigo, também, sem delimitação de tempo/período), na terceira busca foram recuperados quatro documentos (novamente com todos os termos em qualquer lugar do artigo, sem delimitação de tempo/período) e na quarta busca foram recuperados 211 documentos (igualmente com todos os termos em qualquer lugar do artigo, mas delimitação de tempo/período: 2003–2022). Verificamos que somente a busca 4, que resultou na produção de 211 documentos, a que trouxe resultados pertinentes à nossa pesquisa, e desses, apenas duas pesquisas se aproximam com nossos estudos, ambas analisam livros de escritores moçambicanos utilizando nas análises elementos e aspectos da teoria da recepção literária ou estética da recepção. No Quadro 5 são apresentadas as pesquisas relacionadas à busca nessa base de dados.

Quadro 9 – Mapeamento de pesquisas Google Acadêmico

Título	Autor	Documento	Ano/Instituição
A viagem do leitor entre a busca e o encontro: o efeito e a recepção em terra sonâmbula	Silva, Marilene Soares da	Dissertação	PUC/2013
Literatura luso-afro-brasileira: o leitor-criança de objeto a sujeito na recepção	Macedo, Silvia Terezinha Rezende	Dissertação	UERJ/2011

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na base de dados da Scielo procuramos os artigos, utilizando os descritores: literatura moçambicana, mediação literária, recepção literária ou estética da recepção, sem delimitação de tempo/período, utilizamos os campos: ano, autor, financiador, periódico, resumo e título do artigo. Nas buscas, encontramos: nove artigos que trazem abordagens sobre a Literatura Moçambicana; oito artigos sobre a mediação literária e 31 artigos referentes à recepção literária, mas não localizamos nos documentos recuperados estudos e pesquisas com enfoques na mediação e na recepção literária de livros de Literatura Moçambicana para infância.

Quadro 10 – Mapeamento de artigos Scielo

Temática	Artigos
Literatura Moçambicana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Da autonomia do Fórum Mulher na arena pública moçambicana, Orlando Júlio André Nipassa, 2022. 2. Epidemia da AIDS e a Sociedade Moçambicana de Medicamentos: análise da cooperação brasileira, Maíra da Silva Fedatto, 2017. 3. Literatura colonial: a presença moçambicana, Rosana Morais Weg, 2017. 4. Crises de fraternidade: literatura e etnicidade no Moçambique pós-colonial, Cabral, João de Pina, 2005. 5. A literatura moçambicana: caminhos da consolidação, Pedro Napido, 2020. 6. O luso, o trópico e o cão tnhoso nas revelações literárias de Honwana, Sueli da Silva Saraiva, 2017. 7. A língua é a própria carne do pensamento. Entrevista a João Paulo Borges Coelho Doris Wieser, 2016. 8. Para fazer um mar: Literatura moçambicana e oceano Índico, Jessica Falconi, 2013. 9. Índico e(m) Moçambique: notas sobre o outro, Nazir Ahmed Can, 2013.
Mediação Literária	<ol style="list-style-type: none"> 1. La Performativité de Genre aux Yeux des Enfants: une drag queen comme médiatrice de la lecture littéraire, Cristiano Eduardo da Rosa e Jane Felipe, 2021. 2. Paratextos em livros de imagem selecionados para Educação de Jovens e Adultos, Caroline de Moraes e Flávia Brocchetto Ramos, 2019. 3. Literacy in elementary school: reading Dom Quixote de la Mancha, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, 2019. 4. Formação de leitores: a dimensão afetiva na mediação da família, Isabela Ramalho Orlando e Sérgio Antônio da Silva, 2018. 5. O lugar do PNBE e do PIBID na e para a formação de leitores, Ana Paula Franco Brandileone e Vanderléia da Silva, 2017. 6. Mediações em leitura: encontros na sala de aula, Adair de Aguiar Neitzel e Janete Bridon, 2016. 7. Livro ilustrado: texto, imagem e mediação, Felicia de Oliveira Fleck e Miriam Figueredo Vieira da Cunha, 2016. 8. Sentidos da crise: literatura e processos sociais em Fogo morto e Cidade de Deus, Mariana Miggiolaro Chaguri e Mário Augusto Medeiros da Silva, 2014.
Recepção Literária	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tessitura e subsídios de um produto literário infantojuvenil para o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, Thiago Leandro da Silva Dias e Rogério Santos Souza, 2021. 2. Shirley Jackson, Kazuo Ishiguro e o público leitor geek: aspectos condicionantes de marcas de oralidade em traduções de ficção de gênero e de ficção literária, Lauro Maia Amorim, 2021. 3. Max Weber, leitor de Tolstoi, Glaucia Villas Bôas, 2020. 4. Martírio, rito e fetiche em Body Art e A refeição, de Newton Moreno, Paula Regina Siega, 2020. 5. Entre o céu e a terra: as esculturas (neo)concretas de Franz Weissmann dos anos 1950, Renato Rodrigues Silva, 2019. 6. Mobilidade dos textos e diversidade das línguas: Traduzir nos séculos XVI e XVII, Roger Chartier, 2019. 7. Genji Monogatari - traduzindo a literatura japonesa do século XI para o leitor ocidental contemporâneo, Gisele Tyba Mayrink Orgado, 2019. 8. A filosofia de Machado de Assis, Sérgio Buarque de Holanda e Marcelo Diego, 2019. 9. José Veríssimo, um clássico brasileiro: a antologia escolar como canonização literária e formação de leitores, Felipe Tavares

- de Moraes, 2019.
10. O pato, a morte e a tulipa - Leitura e discussão de um livro ilustrado desafiador com alunos dos anos iniciais, Edgar Roberto Kirchof e Rosa Maria Hessel Silveira, 2018.
 11. A longa história do encontro entre Nietzsche e D. Pedro II, Geraldo Dias, 2018.
 12. Inquietações de um viajante no apogeu do stalinismo, Fabio Cesar Alves, 2018.
 13. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil, Débora Cristina Araújo, 2018.
 14. Ruffato: um escritor e um projeto de nação, Ivete Lara Camargo Walty e Raquel Beatriz Junqueira, 2017.
 15. Evasão do mundo na memorialística de Manuel Bandeira, Fernando Pinheiro, 2016.
 16. O discurso de Luiz Ruffato em Frankfurt: polêmica, recepção inicial e paradigmas em disputa, Wanderlan da Silva Alves, 2016.
 17. Contos de Grimm e novos contos de Grimm: tradução e adaptação em Monteiro Lobato, Sylvia Maria Trusen, 2016.
 18. Literary studies in Romania before and after 1989, Ana Karina Schneider, 2014.
 19. O pecado do historiador: para uma leitura d'A Feiticeira, de Jules Michelet, Maria Juliana Gambogi Michelet, 2013.
 20. A Perturbação, de Thomas Bernhard, em português: duas traduções em comparação, Ruth Bohunovsky, 2013.
 21. "Realismo" e subalternidade na narrativa brasileira contemporânea: o caso de Tropa de elite, Vinícius Gonçalves Carneiro, 2013.
 22. "O Romancista e o Engenho: José Lins do Rego e o regionalismo nordestino dos anos 1920 e 1930", Mariana Ghaguri, 2013.
 23. Cidade de Deus: entre o testemunho e a ficção, Sandro R. Barros, 2012.
 24. Traduzindo literaturas periféricas: a literatura norueguesa, Francis Henrik Aubert, 2012.
 25. Uma leitura em paralelo oblíquo: "A profecia" de Brás Cubas, "O delírio" de João de Patmos, Daiane Carneiro Pimentel, 2012.
 26. A recepção de Machado de Assis nos Estados Unidos durante as décadas de 1950 e 1960, Earl Fitz, 2012.
 27. Saer versus Aira: versões de uma antropologia especulativa, Antônio Marcos Pereira, 2011.
 28. Autores, editores, leitores: O que os livros cívicos para crianças da Primeira República dizem sobre eles?, Patricia Santos Hansen, 2011.
 29. Um crítico no redemoinho, Flávio Rosa de Moura, 2011.
 30. A literatura rumo à Modernidade - via Konstanz e Frankfurt, Marcos F. Campos da Rocha, 2011.
 31. A literatura austríaca como questão para a historiografia literária alemã: a provocação formal em Heldenplatz, de Thomas Bernhard, Alexandre Vilibor Flory, 2010.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na verificação do banco de dados da CAPES buscamos por artigos científicos, seguindo três caminhos:

1) Com os termos “literatura moçambicana” AND “mediação literária” AND “recepção literária” OR estética da recepção;

2) Com todos os termos entre aspas: “literatura moçambicana” AND “mediação literária” AND “recepção literária” OR “estética da recepção”;

3) Com todos os termos entre aspas, delimitando o tempo/período: 2003–2022 “literatura moçambicana” AND “mediação literária” AND “recepção literária” OR “estética da recepção”.

A primeira busca foi realizada com todos os termos nos campos: ano, autor, financiador, período, resumo e título do artigo, sem delimitação de tempo/período, sendo encontrados 614 artigos. A segunda busca foi realizada do mesmo modo, com todos os termos nos campos ano, autor, financiador, periódico, resumo e título do artigo, sem delimitação de tempo/período, relacionamos 214 itens. A terceira busca, assim como as anteriores, foi feita com todos os termos nos campos: ano, autor, financiador, periódico, resumo e título do artigo com tempo/período de 2003–2022, em português, em que recuperamos 96 documentos. E tal como no levantamento realizado no Google Acadêmico, identificamos que apenas a quarta busca com 96 artigos relacionados apresentavam itens significativos à nossa pesquisa, mas nos documentos relacionados encontramos análises de livros e mediações literárias de diferentes campos de estudos e pesquisas, realizadas a partir das teorias da recepção literária ou estética da recepção, sendo: quatro dissertações, uma tese, um livro e 90 artigos. Mas não localizamos pesquisa focalizando a mediação e a recepção literária de livros de Literatura Moçambicana com a observação de quais efeitos o contato com os livros possibilitaram às crianças (Quadro 11).

Quadro 11 – Mapeamento Capes

Título	Autor	Tipo de documento
Leitor, a leitura, o livro e a literatura na estética da recepção e na história cultural	Arnon Tragino	Artigo - Revista Mosaicum, 2020
Psicologia analítica e estética da recepção: diálogos possíveis	Luisa Rosenberg Colonnese e Laura Villares de Freitas,	Artigo - Psicologia USP, 2018, v. 29 (3), p.354-362
A relação entre arte e público ao longo da história: Um olhar sobre a estética da recepção virtual	Naiara Sales Araújo e Jaynne Silva de Sousa Borges	Artigo - REVELL: Revista de Estudos Literários da UEMS, 2022 (32), p.406-428
Intercursos entre Biblioterapia, Letramento Literário e a Teoria da Estética da Recepção: pistas de um enlace para uma formação leitora diferenciada na escola	Veras de Andrade, Lucas	Artigo - Revista ACB, 2022, v. 27(1)
A estética da recepção no campo da formação do professor de teatro	Beatriz A. V. Cabral	Artigo – DA Pesquisa, 2018, v.4 (6), p.007-013
Uma proposta pedagógica para o ensino das literaturas dos países de língua portuguesa na China: teoria da estética da recepção em prática	XueqingLi	Artigo - Linguagem & ensino, 2020, v. 23(2), p. 494
Psicanálise e estética da recepção: desacordos e entrecruzamentos	Gustavo Henrique Dionisio	Artigo - Ágora (Rio de Janeiro, Brazil), (2014), 43-58, 17(1)
A Estética da Recepção e o Leitor da Literatura Popular Brasileira (Folhetos de Cordel)	Carolina Veloso	Artigo
A Estética da Recepção e sua aplicabilidade pelo Método Receptional: uma apresentação de Machado de Assis	Rita de Cássia Araújo e Marcela Verônica da Silva	Artigo - FronteiraZ, 2015, (14), p.111-122
Por uma estética da recepção criativa e da comunicação performativa no teatro: imagem, imaginação e imaginário	Nadiana Assis de Carvalho	Artigo - Revista Arte da Cena, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 70-78, abr./set. 2014
Cânone e mercado editorial: uma reflexão sobre a vitalidade de Frankenstein, de Mary Shelley	Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e Guilherme Magri da Rocha	Artigo- FronteiraZ, 2020 (24), p.119-137
Os pentecostais e a Bíblia no Brasil Aproximações mediante a estética da recepção	Antônio Paulo Benatte	Artigo - Revista de estudos da religião, 2012, v.12 (1), p. 9-30
O tempo do espectador: a fruição da imagem em movimento no espaço do museu	Cristiane Herres Terraza e Lorena Travassos	Artigo - Galáxia, 2018 (37), p.120-134
Estética da recepção como exemplo de contribuição da teoria literária para a teologia exegética	João Leonel	Artigo - Teoliterária, 2012, v.2 (4), p.100-122
Ler a Bíblia como literatura: sobre a dessacralização de um texto fundamental	Anderson Oliveira Lima	Artigo - Clássica (São Paulo), 2023 (36)

Os caminhos a serem percorridos na poesia de Alberto Caeiro: uma abordagem segundo a Estética da Recepção	Fabício César Aguiar	Artigo - Anuário de literatura: publicação do Curso de Pós-Graduação em Letras, Literatura Brasileira e Teoria Literária, 2011, v.16 (2), p. 145-160
Liberdade e denúncia social no texto poético de autoria feminina: Análise da obra O nome da manhã, de Marina Colasanti	Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e Ricardo Magalhães Bulhões	Artigo - Signo (Santa Cruz do Sul), 2020, v. 45 (83), p. 49-60
O conto fantástico na formação do leitor: uma leitura do conto “O Buraco”, de Luiz Vilela	Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e Ricardo Magalhães Bulhões	Artigo - Signo (Santa Cruz do Sul), 2020, v. 45 (82), p. 47-58
Martírio, rito e fetiche em Body Art e A refeição, de Newton Moreno	Paula Regina Siega	Artigo - Estudos de literatura brasileira contemporânea, 2020 (59)
Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher	Elisa Maria Dalla-Bona e Jair Tadeu da Fonseca	Artigo - Educar em revista, 2018, v. 34 (72), p. 39-56
Literatura portuguesa e formação do leitor: uma análise de A maior flor do mundo, de José Saramago	Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, Bruna Geórgia Domingues dos Santos e Luiz Henrique Milanez Pereira	Artigo - Revista de Letras v. 20, n. 30 (2018)
O pensamento ficcional e seus desdobramentos na formulação dos discursos teológicos	Alessandro Rodrigues Rocha	Artigo - HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, v. 16, n. 51, p. 1107, 31 dez. 2018.
A leitura bíblica dos pentecostais e a noção de performance	David Mesquiati de Oliveira	Artigo - Revista de estudos da religião, 2017, Vol.17 (2), p.119-140
A estética da recepção e as práticas de leitura do bibliotecário-indexador	Fabício José Nascimento Silveira, da e Maria Aparecida Moura	Artigo - Perspectivas em ciência da informação, 2007, Vol.12 (1), p. 123-135
O discurso narrativo em A Ilha Perdida, de Maria José Dupré e A Casa da Madrinha, de Lygia Bojunga Nunes	Alice Atsuko Matsuda e Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira	Artigo - Revista de Letras v. 19, n. 24 (2017)
No meio do caminho tinha uma pedra: o papel do leitor e do narrador no romance Pedro Pedra, de Gustavo Bernardo	Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira	Artigo - FronteiraZ, 2012 (6), p. 66-78
Leitor-alfaiate: cosendo e tramando o texto	Luciane Bernardi Souza	Artigo - ArReDia, 2012, v.1 (1), p. 13-28
The spectator's time: the aesthetic appreciation of moving images inside the museum	Cristiane Herres Terraza e Lorena Travassos	Artigo - Galáxia (São Paulo, Brazil), 2018 (37)

Recepção de Amor de Perdição em Portugal	Terena Thomassim Guimarães	Artigo - Nau Literária, v. 8, n. 2 (2012)
Martírio, rito e fetiche em Body Art e A refeição, de Newton Moreno	Paula Regina Siega	Artigo- Estudos de literatura brasileira contemporânea, 2020 (59)
Para tirar o leitor da toca: o papel do narrador em O hobbit, de Tolkien	Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira	Artigo - Via Atlântica, 2014, v.1 (26), p.185-200
Arte como ética. Por uma estética da produção. Breve reflexão spinozista	Vinciguerra, Lorenzo	Artigo - Viso: Cadernos de estética aplicada, v. 4, n. 8, jan./jun. 2010, p. 1-9.
O papel do leitor na obra híbrida Crônica de uma morte anunciada, de Gabriel García Márquez	Eliane Galvão Ferreira	Artigo – Nauliterária, 2009, v.5 (1)
No meio do caminho tinha uma pedra: o papel do leitor e do narrador no romance Pedro Pedra, de Gustavo Bernardo	Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira	Artigo - FronteiraZ, 2012 (9), p.211-224
O presente da leitura: beleza e contradição	Monica Gama	Artigo - Alea: estudos neolatinos, 2012, v.14 (2), p.307-326
A recepção de O Crime do Padre Amaro no Brasil do século XIX	Diógenes Caliarí Armani	Artigo – Nauliterária, 2012, v.8 (2)
No meio do caminho tinha uma pedra: o papel do leitor e do narrador no romance	Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira	Artigo - FronteiraZ, 2011 (6)
A recepção de Machado de Assis nos Estados Unidos durante as décadas de 1950 e 1960	Earl Fitz	Artigo - Machado de Assis em Linha, 2012, v.5 (9), p. 24-52
Memória e feminino em Simone de Beauvoir: o problema da recepção	Magda Guadalupe dos Santos	Artigo - Estudos feministas, 2012, v.20 (3), p.919-937
A Literatura Rumo à Modernidade-via Konstanz e Frankfurt	Marcos F. Campos da Rocha	Artigo – Pandaemonium germanicum, 2011, v.17 (17), p.62-86
"Nobody can translate": a obra enigmática de John Ashbery no contexto internacional	Ulrich Johannes Belt	Artigo – Literatura e sociedade, 2006, v.11 (9)
O papel do leitor na construção de sentido do texto: uma análise dos contos “um som de trovão”, de Ray Bradbury e “a máscara da morte rubra”, de Edgar Allan Poe	Daniel Iturvides Dutra	Artigo - Signum. Estudos em linguagem, 2010, Vol.13 (1), p. 127
Uma superfície de gelo ancorada no riso: a atualidade do grotesco em Hilda Hilst	Reginaldo Oliveira Silva	Livro - Editora da Universidade Estadual da Paraíba, 2013
A estética do sucesso vocal: discursos engendrados na construção de vozes de sucesso midiático	Thiago Barbosa Soares e Damião Francisco Boucher	Artigo - Anuário de literatura: publicação do Curso de Pós-Graduação em Letras, Literatura Brasileira e Teoria Literária, 2020, v.25 (2), p.101-118
Augusto dos Anjos: um olhar sobre a primeira recepção de sua	Denise Carneiro Nazareth	Artigo - Navegações, 2019, Vol.12 (1), p.32270

obra		
Literatura de circulación masiva, de la producción a la recepción: el caso de los lectores de autoayuda	Vanina Papalini e Ana Valeria Rizo	Artigo - Cadernos De Linguagem E Sociedade, 13(2), p. 117-142.
A paixão segundo G.H.: uma (re)leitura do romance de Clarice Lispector	Aline Costada Silva	Artigo - Nova Revista Amazônica, 2019, v.7 (1), p. 227
Análise de poesia em Libras com base na teoria de experiência estética de Jauss	Shisleny Machado Lopes, Nayara Macedo Coelho Barbosa e Luzir de Oliveira	Artigo - Seção Tema Livre, Estud. Lit. Bras. Contemp. (65), 2022
A recepção de Adília Lopes no Brasil	Karine Ferreira Maciel	Artigo - Abril – NEPA / UFF, 12(24), 113-128.
Possibilidade de leitura crítica a partir do conto “The Last Poor Man”, de Moacyr Scliar, mediada pelas TIC	Marli Teresinha da Silva, Ernani Mügge e Débora Nice Ferrari Barbosa	Artigo - Revista De Letras, v.9, n. 2, jun./dez. 2017.
Memórias de tempos sombrios	Regina Zilberman	Artigo - Estudos de literatura brasileira contemporânea, 2017 (52), p.9-30
O conceito de texto, contexto e de leitor na interpretação de textos religiosos: o caso da literatura bíblica	Paulo Augusto de Souza Nogueira	Artigo - Estudos de religião, 2019, v.33 (3), p.175-190
Estudos de gênero no conto tchau, de Lygia Bojunga: uma proposta PARA as aulas de Língua Portuguesa	Silva do Nascimento, Stefany e José Silva dos Santos, Odair	Artigo - Diversidade e Educação, 2019, v.7 (1), p.285-302
A leitura coletiva teatral (dialogando com a escola)	Mei Hua Soares	Artigo - Via Atlântica, 2015, v.1 (28), p. 233-248
A literatura brasileira para infância e sua recepção em Portugal: princípios da pesquisa	Eliane Santana Dias Debus e Fernando José Fraga de Azevedo	Artigo - Revista de letras (Curitiba, Brazil), 2019, v. 20 (30)
Distinção e marginalização no campo literário e o caso de Machado de Assis	Daniel Castello Branco Ciarlini	Artigo - Machado de Assis em Linha, 2017, v.10 (22), p.94-114
Nas entrelinhas do desejo: uma carta	José Luiz Foureaux De Souza Júnior	Artigo - Textura (Canoas.), 2017, v.19 (41)
A poesia na biblioteca escolar: análise das marcas da escrita feminina no acervo do PNBE 2013	Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e Lucas Mateus Vieira de Godoy Stringuetti	Artigo - Textura (Canoas.), 2017, v.19 (41)
Entre leitores e literatura: formação literária em as palavras, de Jean-Paul Sarter	Eduardo Amorim Naiane Vieira dos Reis e Márcio Araújo de Melo	Artigo - EntreLetras, 2017, v.8 (1), p.76-88
Ariel y La Formación Estética	Jose Di Marco	Artigo - Diálogos (Maringá, Brazil), 2018, v.10 (1)
O leitor adolescente em Querida	Gisela Johann	Artigo - Revista de letras (Curitiba, Brazil), 2017, v.19 (24)

Balé dramático e literatura em diálogo: uma análise da obra infantojuvenil "O lago dos cisnes", adaptada por Lee Ji Yoeng e ilustrada por Gabriel Pacheco	Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e Cláudia Valéria Penavel Binato	Artigo - Estudos Linguísticos (São Paulo, 1978), 2017, v.46 (3), p. 1211
Sensibilidade versus acessibilidade: o debate em foco	Joana Célia do Socorro, Gomes de Andrade Martins e Josebel Akel Fares	Artigo - Revista Cocar, 2017, v. 11 (21), p. 209-229
Arte, história e literatura em diálogo: uma análise da obra Moça com brinco de pérola, de Tracy Chevalier	Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e Thiago Alves Valente,	Artigo - FronteiraZ, 2013 (10), p.79-95
Viver sem Deus: expressões de uma espiritualidade ateia na literatura de José Saramago	K. M. S. Raydan	Artigo - Horizonte (Belo Horizonte, Brasil), 2019, v.17 (52), p.527-529
Concepções de leitor, de leitura e de literatura no conto Machadoiano "Miss Dollar"	Débora Bender; Juracy Assmann Saraiva	Artigo- Signo (Santa Cruz do Sul), 2012, v.37 (62), p.367-380
Taste of the reader: a comparison of flavors between the tale "Feijoada Completa" by Luis Fernando Verissimo and the song "Feijoada Completa" by Chico Buarque	Luciële Bernardi Souza	Artigo - ArReDia, 2015, v.4 (6), p.56-67
A Literatura como Direito Fundamental e a viabilização deste direito pelo Método Recepcional e outras metodologias	Lóide Lacerda e Alice Atsuko Matsuda	Artigo - Revista de letras (Curitiba, Brasil), 2016, v.17 (21)
Autobiografia: Gênero Literário ou forma de recepção	Adriano Carlos Moura	Artigo - Miguilim: revista eletrônica do NETLLI, 2014, v.3 (2), p.142-152
Do signo às relações discursivas: contribuições da análise do discurso para a educação literária a partir da escola	Denise Gabriel Witzel e Cláudio José de Almeida Mello	Artigo - Raído, 2015, v.9 (19), p.23-42
Nas entrelinhas do desejo: uma carta	José Luiz Foureaux de Souza Júnior	Artigo - Lirel'épistolaire. Paris: Dunod, 1998, p.5.
A leitura nas organizações não governamentais e inter-relações com a escola pública	Ana Shitara Inglesi e Idméa Semeghini-Siqueira	Artigo - Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011, v. 37 (2), p. 321-338
Uma proposta de leitura de poesia a partir do acervo do PNBE	José Helder Pinheiro Alves	Artigo - Educar em revista, 2014 (52), p.103-119
Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária	Angela Maria Hidalgo e José de Almeida Mello	Artigo - Educar em revista, 2014 (52), p.155-173
O Audiovisual publicitário no contexto das mídias digitais: um olhar sobre a prática do advertainment	André Bonfim dos Santos e Regina Lucia Gomes Souza Silva	Artigo - Em Questão, 2013, v.19 (1), p. 65-83
Textos literários e a formação do professor: novas possibilidades de narrar	Eda Maria de Oliveira Henriques	Artigo - Cadernos CEDES, 2012, v.32 (88), p.319-334
Possibilidades da leitura literária: entre resistência e a sedução	Marli Cristina Tasca Marangoni e Flávia Brochetto Ramos	Artigo - Signo (Santa Cruz do Sul), 2012, v.37 (62), p.110-128

Memórias de tempos sombrios	Regina Zilberman	Artigo - Estudos de literatura brasileira contemporânea, 2017 (52), p.9-30
Os contos de Machado de Assis: uma nova perspectiva no Ensino Médio	Simone Maria Dos Santos Cunha, Franciele Alves Amandio e Juracy Ignez Assmann Saraiva,	Artigo – Nauliterária, 2010, v.6 (2)
Violência, silêncio e revolta velada nas leituras de Safo (fr. 31 Voigt)	Anjos, Sara Camila Barbosa dos; da Silva, Rafael Guimarães Tavares	Artigo - Estudos feministas, 2021, v.29 (3), p. 1-12
Memórias Póstumas de Brás Cubas: trilhas de leitura	Verbena Maria Rocha Cordeiro	Artigo - Signo (Santa Cruz do Sul), 2008, v.33, p. 121-127
O valor hipotextual do conto “Missa do Galo”	Tiago Pellizzaro	Artigo - Signo (Santa Cruz do Sul), 2008, v.33, p. 99-108
Leitura e conhecimento	Vera Teixeira Aguiar	Artigo - Signo (Santa Cruz do Sul), 2008, v.32 (53), p. 26-41
O Audiovisual publicitário no contexto das mídias digitais: um olhar sobre a prática do advertainment	Regina Lucia Gomes S Silva e André Bomfim dos Santos	Artigo - Em Questão, 2013, v.19 (1), p.65-83
Campo o literário em convergência: problemas dos limites e das definições da arte literária no contexto convergencial	Mario Lousada de Andrade	Artigo - Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação, 2017, v.11 (1), p.218
Evidenciando concepções de leitura e biblioteca na formação do leitor	Ana Maria Sá de Carvalho	Artigo - Educação em questão, 2005, v.23 (9), p.66-78
O movimento da significação - o jogo do texto e o jogo da cena	Biange Cabral	Artigo - Cena, 2010 (7), p.3
Por espaços democráticos de aprendizagem	Ana Maria Sá de Carvalho e Rute Batista de Pontes	Artigo - Transinformação, 2003, v.15 (3), p.339-350
A literatura infantil na Revista do Globo: a que leitor se destina?	Sandra Tessler Rodrigues	Dissertação, 2007.
Do leitor invisível ao hiperleitor: uma teoria a partir de Harry Potter	Ana Cláudia Pelisoli, e Domingos Munari	Dissertação. 2011.
Experiencia estética de la naturaleza y concepción de progreso en la Comisión Corográfica	Mario Alejandro Molano Vega	Artigo - Hallazgos, 2015, v.12 (23), p.73-89
Peter Pan e Wendy em versão brasileira: uma janela aberta para o livro como suporte híbrido	Paula Mastroberti	Dissertação, 2007.
De Sherlock Holmes a Shakespeare: um caminho a ser descoberto: projeto de ensino de literatura: o leitor como foco, o professor como mediador	Daniela Bortolon	Dissertação, 2006.

A produção de poesia lírica das mulheres sul-rio-grandenses: uma escrita amarfanhada	Maria Helena Campos de Bairro	Tese, 2004.
Para uma discussão sobre a percepção e valorização do "novo" na literatura do século XX	José Luís JOBIM	Artigo - Revista de Letras, São Paulo, 44 (1): 19–31, 2004.
Uma Leitura Interdisciplinar de Estudos sobre Leitura	Marta Yumi, Ando	Artigo - Acta Scientiarum. Language and Culture (UEM), 2009, v.31 (1), p.85

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Nas buscas realizadas no COPENE e na ANPED, consideramos nas verificações o tempo/período de 2003 a 2022 e analisamos os registros dos anais das apresentações de trabalhos. As Reuniões da ANPED organizam as apresentações das pesquisas e estudos em Grupos de Trabalho (GT). E o COPENE, em Grupos temáticos (GT) e Sessões Temáticas (ST), dessa forma, relacionamos as apresentações que englobam como temáticas: a Literatura, a Educação Infantil e Educação das Relações Étnico-raciais.

Nos registros do COPENE averiguamos os Congressos Nacionais e os Regionais Sul, analisando os anais e as indicações dos trabalhos apresentados e disponibilizados nos sites de cada edição. A organização dos GTs e das STs mudou ao longo dos anos de realização do Congresso. Nos primeiros anos, os Grupos de Trabalho tinham uma configuração ampliada e nos últimos anos tornaram-se mais concentradas, desse modo, avaliamos os GTs e STs que traziam nas suas ementas trabalhos com temáticas sobre a Literatura, a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Infantil.

No mapeamento que realizamos nas edições do COPENE Nacionais e Regionais Sul, pudemos verificar uma diversidade de pesquisas apresentadas, contudo, não identificamos estudos que apresentassem semelhanças com a pesquisa que estamos desenvolvendo.

A seguir, organizamos quatro quadros: o primeiro e o segundo com as edições dos COPENE Nacionais (primeiro, destacando os GTs e as STs, e depois indicando as temáticas dos eventos), o terceiro e o quarto com as edições dos COPENE Regionais Sul (o terceiro também evidenciando os GTs e as STs e o quarto as temáticas). Destacamos, ainda, o número das edições com o ano de realização e as Instituições que realizaram os Congressos. As verificações foram realizadas nas STs, nas quais analisamos os trabalhos apresentados, entre os anos de 2004 e 2022.

Quadro 12 – Mapeamento 1 – Edições – COPENE NACIONAIS

COPENE NACIONAIS	
III COPENE - 2004 - São Luís/Maranhão/UFMA	GT2 - África, afrodescendentes e educação GT14 - História, literatura e cultura afro-brasileira
IV COPENE - 2006 - Salvador/Bahia/UNEB	GT3 - Educação, gênero e diversidade GT5 - Artes, literaturas e linguagens GT7 - África e africanidades da diáspora
V COPENE - 2008 - Goiania/Goiás/UFG	GT3 - Educação, gênero e hierarquias étnico-raciais GT4 - África e diásporas africanas
VI COPENE - 2010 - Rio de Janeiro/Rio de Janeiro/UERJ	GT1 - África, africanidade e panafricanismo nas diásporas GT6 - Literaturas afro-brasileiras GT13 - Educação para as relações étnico-raciais GT14 - Políticas de ação afirmativa, educação e identidades diaspóricas GT15 - Educação e políticas públicas GT17 - Educação e formação de professores
VII COPENE - 2012 - Florianópolis/Santa Catarina/UFSC	GT2 - Processos identitários, relações raciais e educação GT5 - Infância, juventude negra e educação: desafios e possibilidades de igualdade racial no Brasil GT6- Educação e africanidades: trilhas, desafios e possibilidades GT7 - Relações étnico-raciais nos currículos da educação básica GT8 - Literatura e outras expressões artísticas afrodiáspórica
VIII COPENE - 2014 - Belém/Pará/UFPA	Não encontramos registros desta edição.
IX COPENE - 2017 - Dourados/Mato Grosso do Sul/UEMS	GT 03 - Educação das Relações Étnico-raciais na educação básica e técnica (ERER na educação básica e técnica) GT 14 - Literatura e demais produtos culturais para infância e juventude e a diversidade étnico-racial GT 20 - Infância(s) negra(s): culturas e interseccionalidades
X COPENE - 2018 - Uberlândia/MG/UFU	GT1 - Educação para as relações étnico-raciais GT12 - Educação das relações étnico-raciais na educação básica GT17 - Literatura infantil, juvenil e demais produtos culturais para infância, juventude e a afirmação identitária negra

	<p>GT22 - O/A negro/a na literatura: personagens e autores/as</p> <p>GT36 - A Educação das Relações Étnico-raciais e o pensamento educacional africano e afro-brasileiro</p> <p>GT39 - Educação para as Relações Étnicos raciais: realidade e possibilidades na educação básica, técnica e ensino superior</p> <p>GT42 - Infância(s) negras(s) - educação, cultura, conhecimento e interseccionalidade: desafios contemporâneos de igualdade étnico-racial no Brasil</p> <p>GT48 - Relações Raciais na Educação Básica: pesquisas, práticas e construção de saberes</p> <p>GT50 - OS Estudos linguísticos, literatura, linguagens e as questões raciais: diálogos e intersecções possíveis</p>
XI COPENE - 2020 - Curitiba/PR/UFPR	<p>ST - Literatura infantil, juvenil e demais produtos culturais para infância, juventude e a afirmação identitária negra</p> <p>ST - Educação das Relações Étnico-Raciais: práticas de resistência na educação</p> <p>ST - As crianças pequeninhas e pequenas e a educação das relações étnico-raciais: participação e protagonismo infantil</p>
XII COPENE - 2022 - Recife/PE/UFPE/UPE/UNICAP (formato remoto)	<p>ST7 - Educação para as Relações Étnico-raciais</p> <p>ST13 - Educação das Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico</p> <p>ST 24 - Infâncias, pedagogias e Relações Étnico-raciais: possibilidades e desafios para a Educação Infantil Antirracista nos 20 anos da Lei nº 10.639/2003</p> <p>ST 28. Literatura infantil, juvenil e demais produtos culturais para infância, juventude e a afirmação identitária negra</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Quadro 13 – Mapeamento 2 – Edições – COPENE NACIONAIS

Edição	Local	Período	Instituição	Temática
III	São Luís/Maranhão	06 a 10 de setembro de 2004	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Pesquisa Social e Ações Afirmativas para Afrodescendentes
IV	Salvador/Bahia	13 a 16 de setembro de 2006	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	O Brasil Negro e Suas Africanidades – Produção e Transmissão de Conhecimentos
V	Goiânia/Goiás	29 de julho a 01 de agosto de 2008	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Pensamento Negro e Antirracismo – Diferenciações e Percursos
VI	Rio de Janeiro/Rio de Janeiro	26 a 29 de julho de 2010	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	<i>Afro-diaspórica, saberes pós-coloniais, poderes e movimentos sociais</i> ” Concomitante: I Seminário Internacional de Pesquisadores/as Negros/as
VII	Florianópolis/Santa Catarina	16 a 20 de julho de 2012	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Os desafios da luta antirracista do século XXI Concomitantes: II Seminário Internacional de Pesquisadores/as Negros/as e I Seminário de Iniciação Científica da ABPN e I Encontro Nacional de Pesquisadoras e Pesquisadores em Saúde da População Negra
VII	Belém/Pará	29 de julho a 02 de agosto de 2014	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Ações Afirmativas – Cidadania e Relações Étnico-raciais Concomitantes: III Seminário Internacional de Pesquisadores/as Negros/as, II Seminário de Iniciação Científica da ABPN, II Encontro Nacional de Pesquisadoras e Pesquisadores em Saúde da População Negra, Simpósio da American Educational Research Association (AERA), VI Seminário Nacional e VIII Seminário Regional sobre Formação de Professores e Relações

				Étnico-Raciais
IX	Dourados/Mato Grosso do Sul	23 a 28 de janeiro de 2017	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)	Novas fronteiras da intolerância racial: velhas práticas de discriminação e novos espaços – universo web
X	Uberlândia, Minas Gerais	16 de outubro de 2018	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Reexistência intelectual negra e ancestral: 18 anos de enfrentamento
XI	Curitiba/PR	Atividades remotas entre os dias 09 e 12 de novembro de 2020 e atividades híbridas - com parte remota e parte presencial - a serem realizadas na semana da África com abertura em 23 de maio e atividades de 24 a 26 de maio de 2021	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Negras escrituras, interseccionalidades e engenhosidades
XII	Recife-PE	11 a 16 de setembro de 2022, on-line	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Democracia, poder e antirracismos: avanços, retrocessos legais e ações institucionais

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No Quadro 14 estão apresentadas as Edições do COPENE Regionais Sul, com destaque aos STs.

Quadro 14 – Mapeamento 1 – Edições – COPENE REGIONAIS SUL

COPENE REGIONAIS SUL	
I COPENE SUL -2013 –Pelotas/RS/IF-Sul	ST2 - Linguagens: artes, literaturas e corporeidades negras ST5 - Educação, Ensino e Diversidade Étnico-Racial: leis, normas e práticas educativas
II COPENE SUL – 2015 – Curitiba/PR/UFPR	ST - Literaturas negras e linguística ST- Literatura infanto-juvenil, artes e culturas (música, dança, teatro) ST - Educação na infância - 0 a 10
III COPENE SUL – 2017 – Florianópolis/SC/UFSC	NÃO ENCONTRAMOS INFORMAÇÕES
IV COPENE SUL - 2019 – Jaguarão/RS/UNIPAMPA	ST 02: Infância(s) negras(s) – a produção de conhecimento interseccional e os desafios contemporâneos de igualdade Étnico-racial no Brasil ST 04: Literatura e demais produtos culturais para infância e juventude e as Relações Étnico-raciais
V COPENE SUL – 2021 – Criciúma/SC/UNESC	ST 03 - Literatura e demais produtos culturais para infância e juventude e as Relações Étnico-raciais ST 07-Relações Étnico-raciais: perspectivas pedagógicas na Educação Básica

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No Quadro 15 apresentamos a reunião do Mapeamento das Edições dos COPENE Regional Sul, com destaque às temáticas tratadas nos eventos.

Quadro 15 – Mapeamento 2 –Edições – COPENE REGIONAIS SUL

Edição	Local	Período	Instituição	Temática
I	Pelotas/RS	24 a 26 de julho de 2013	Instituto Federal SUL (IFSul Pelotas)	Lei nº 10.639 - Dez anos rompendo fronteiras Territoriais, Identitárias, Culturais, Sociais, Acadêmicas e Políticas no âmbito das Relações Étnico-Raciais na Região Sul
II	Curitiba/PR	21 a 24 de julho de 2015	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Saberes Negros do Sul do Brasil; Pensamento Afro-brasileiro; Pensamento Africano e da Diáspora
III	Florianópolis/SC	10 a 13 de julho de 2017	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Negras e Negros no Sul do Brasil: desenvolvimento, patrimônio e cultura afro-brasileira
IV	Jaguarão/RS	16 a 19 de julho de 2019	Universidade Federal do Pampa (Unipampa)	Ancestralidades, Conquistas e Resistência em tempo de intolerância
V	Criciúma/SC	26 a 28 de outubro de 2021	Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)	Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro: “O Direito à Cidade e as populações negras no Sul do Brasil

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nas análises que realizamos nas Reuniões da ANPED, Nacionais e Regionais Sul, mapeamos os resumos dos anais e concentramos as buscas em três GTs que apresentam pesquisas com as temáticas da Literatura, Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Infantil, mas essa organização dos GT se configura de forma diferente entre as Reuniões Nacionais e Regionais Sul. Nas Reuniões Nacionais os GTs investigados foram: GT7 – Educação da Criança de 0 a 6 anos, GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita e GT21 – Grupo de Estudos Afro-brasileiro e Educação. E nas Reuniões Regionais Sul, os GTs: GT5 – Educação e Infância, GT7 – Alfabetização e Letramento e GT16 – Relações Étnico-raciais. Constatamos uma variedade de pesquisas apresentadas nos GTs, entretanto, não identificamos estudos que se assemelhassem com a pesquisa que estamos desenvolvendo. O Quadro 16, apresentado a seguir, traz o mapeamento das Edições Nacionais.

Quadro 16 – Mapeamento 1 – Edições –ANPED Nacionais

Edição	Local	Período	Instituição	Temática
26 ^a	Poços de Caldas/MG	5 a 8 de outubro de 2003	Informação do local não localizada	Novo Governo. Novas Políticas?
27 ^a	Caxambu/MG	21 a 24 de novembro de 2004	Informação do local não localizada	Sociedade, Democracia e Educação. Qual universidade?
28 ^a	Caxambu/MG	16 a 19 de outubro de 2005	Informação do local não localizada	40 ANOS da Pós-Graduação em Educação no Brasil
29 ^a	Caxambu/MG	15 a 18 de outubro 2006	Informação do local não localizada	Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos
30 ^a	Caxambu/MG	07 a 10 de outubro de 2007	Informação do local não localizada	ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social
31 ^a	Caxambu/MG	19 a 22 de outubro de 2008	Informação do local não localizada	Constituição brasileira, direitos humanos e educação
32 ^a	Caxambu/MG	04 a 07 de outubro de 2009	Informação do local não localizada	Sociedade, cultura e educação: novas regulações?
33 ^a	Caxambu/MG	2010	Informação do local não localizada	Informação não localizada
34 ^a	Natal/RN	02 a 05 de outubro de 2011	Centro de Convenções de Natal - RN	Educação e justiça social
35 ^a	Porto de Galinhas/PE	21 a 24 de outubro de 2012	Centro de Convenções do Hotel Armação, Porto de Galinhas - PE	Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI

36 ^a	Goiânia/GO	29/09 a 02/10/2013	Campus Samambaia/UFG	Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais
37 ^a	Florianópolis/SC	04 a 08 de outubro de 2015	Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC	PNE: Tensões e perspectivas para a Educação pública brasileira
38 ^a	São Luís, Maranhão	01 a 05 de outubro de 2017	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência
39 ^a	Niterói/RJ	20 a 24 de outubro de 2019	Universidade Federal Fluminense	Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências
40 ^a	remoto	Setembro/outubro de 2021	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), em parceria com o FORPRED – Norte	Educação como prática de liberdade: cartas da Amazônia para o mundo

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A seguir, destacamos no Quadro 17o mapeamento das Edições das Regionais Sul.

Quadro 17 – Mapeamento –Edições –ANPED Regionais Sul

ANPED SUL				
Edição	Local	Período	Instituição	Temática
V	Curitiba/PR	27 a 30 de abril de 2004	Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUC/PR	Pesquisa em educação e compromisso social
VI	Santa Maria/RS	7 a 9 de junho de 2006	Universidade Federal de Santa Maria/UFSM	Pesquisa em Educação: Novas Questões?
VII	Florianópolis/SC	2008	UNIVALI	Pesquisa em Educação e inserção social
VIII	Londrina/PR	18 a 21 de julho de 2010	Universidade Estadual de Londrina/UEL	Formação, Ética e Políticas: Qual Pesquisa, Qual Educação?
IX	Caxias do Sul/RS	Julho/agosto de 2012	Universidade de Caxias do Sul/UCS	A Pós-Graduação e suas Interlocações com a Educação Básica
X	Florianópolis/SC	26 a 29 de outubro de 2014	Universidade Estadual de Santa Catarina/ UDESC	A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências
XI	Curitiba/PR	De 24 a 27 de julho de 2016	Universidade Federal do Paraná/UFPR	Educação, movimentos sociais e políticas governamentais
XII	Porto Alegre/RS	23 a 26 de julho de 2018	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS	Educação, democracia e justiça social: pesquisar para quê?

XIII	Blumenau/SC	Mesas temáticas no segundo semestre de 2020 (on-line) e presencial de 22 a 24/03/2021	Universidade Regional de Blumenau/FURB	Educação: direito de todos e condição para a democracia
XIV	Cascavel/PR	7 a 20 de 2022, on-line	Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE	Formação e trabalho docente: tensões e perspectivas na educação brasileira

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na realização do mapeamento verificamos pesquisas sobre as Literaturas Moçambicanas, a mediação literária e a recepção literária, mas tais estudos não reúnem as três temáticas numa mesma pesquisa, que incide o planejamento de mediações literárias com Livros de Literaturas Moçambicanas e a observação sobre o processo receptivo das crianças frente aos livros.

Entretanto, na realização da leitura dos 196 itens encontrados, entre, artigos, livros, dissertações e teses, destacamos: quatro dissertações, nos bancos de dados da BDTD-IBICT e do Google Acadêmico; 48 artigos na Scielo, sendo que destes nove eram relacionados à literatura moçambicana, oito eram sobre mediação literária e 31 eram referentes à recepção literária; e dos 96 itens na Capes, quatro eram dissertações, uma tese, um livro e 90 artigos.

Então, a partir da leitura desses itens realizamos reflexões que adensaram os diálogos da pesquisa, em especial, a leitura dos artigos: *Tessitura e subsídios de um produto literário infantojuvenil para o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira* (Dias; Souza, 2021); *O leitor, a leitura, o livro e a literatura na estética da recepção e na história cultural* (Tragino, 2013); *Mediações em leitura: encontros na sala de aula* (Neitzei; Bridon; Weiss, 2016) e a dissertação *A viagem do leitor entre a busca e o encontro, o efeito e a recepção em Terra sonâmbula de Mia Couto* (Silva, 2013) que nos auxiliaram nas análises sobre a mediação e recepção literária, bem como, os contextos que envolvem as literaturas africanas.

Apresentados os caminhos, procedimentos e metodologias utilizadas para a elaboração desta pesquisa, a seguir expomos as ações e propostas construídas para o desenvolvimento dos momentos de estudos, planejamento e realização das mediações e análises sobre o processo de recepção literária das crianças.

4 O QUE CONSTITUI A PESQUISA: A MEDIAÇÃO E A RECEPÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ANTIRRACISTA

Tu tutuuuummmm!
 Ba babaaaammmm!
 Toca que toca o batuque,
 Brilham as estrelas iluminando a escuridão da noite.
 Pé ante pé,
 Salto da gazela, pulo da zebra, gingado da girafa,
 Passo ágil dos jovens esbeltos dançando a Marrabenta.

Gira que gira a Capulana da noiva escolhida,
 com alegrias e unem os espíritos das famílias,
 brotando harmonia e serenidade na aldeia.

Tu tutuuuummmm!
 Ba babaaaammmm!
 toca que toca o batuque
 toca que toca o batuque,
 sobre o manto mágico
 as famílias celebram
 a festa de casamento dos seus filhos.
 (Lima; Lemos, 2014, p. 21).

Em Moçambique é tradição nas famílias as mulheres serem presenteadas com Capulanas. Capulanas diferentes, distintas no tamanho e na disposição das cores com desenhos e formatos diversos. E como diz Tulany: “Capulana diferente significa que na vida nem sempre temos as mesmas ideias, mas nem por isso precisamos estar em conflito, em lutas, em desacordo” (Lima; Lemos, 2014, p. 29), e complementa que “as cores, mesmos as mais diferentes, podem conviver numa só Capulana, assim como as ideias das pessoas.” (Lima; Lemos, 2014, p. 29), as Capulanas orientam as pessoas a seguir os percursos mais certos, a tomar as melhores decisões.” (Lima; Lemos, 2014, p. 29). É dessa forma que desejamos compor os diálogos e análises para constituir os caminhos e as trajetórias da pesquisa, delineando as possibilidades de mediações e recepção literária para a implementação de uma Educação Literária Antirracista.

Sendo assim, estruturamos esta seção com base no processo que construímos para desenvolver a pesquisa-ação, por acreditarmos que “[...] os processos formativos devem ocorrer entre e com os próprios participantes, valorizando a prática docente e o professor como conhecedor e pesquisador da sua própria prática pedagógica.” (Marchiori; Trindade; Mello, 2020, p. 3).

Desse modo, organizamos um percurso metodológico com foco nos eixos já mencionados, estudo e análise dos livros; estudo e pesquisa acerca da mediação literária, as estratégias planejadas e a análise sobre a recepção, os efeitos estéticos e as possibilidades

estabelecidas pelas crianças frente aos títulos.

À vista disso, nesta seção, ilustramos como desenvolvemos a pesquisa de campo, com a elaboração e construção dos caminhos percorridos para verificar, observar e recolher os dados e as informações acerca do nosso foco de pesquisa.

A pesquisa de campo foi parte importante do processo e representou um percurso essencial da pesquisa, pois constituiu a etapa onde estruturamos os elementos e acontecimentos desenvolvidos, por meio da observação, coleta dos dados, análises e interpretações do vivido. A partir da produção dos dados e informações, estabelecemos as possibilidades de análises para chegarmos aos objetivos propostos para esta tese.

Para tanto, dividimos a seção em três subseções, com base nos elementos e aspectos que compõem os eixos que apoiam a nossa pesquisa: (1) os livros com seus conteúdos (a temática das culturas africanas) e suas representações (textos e ilustrações), (2) as possibilidades de mediações literárias dos títulos e (3) as experiências estéticas proporcionadas a partir da recepção literária das crianças diante do contato com os livros.

Na primeira subseção, intitulada: *Os percursos da pesquisa: a sistematização, a organização e o desenvolvimento do estudo dirigido*, a partir do estudo e análise dos livros, indicamos como foi construído o processo formativo do estudo dirigido. Apresentamos, também, quais foram os livros escolhidos e quais estratégias foram planejadas para o desenvolvimento das mediações. Na segunda subseção, sob o título de: *A mediação literária: os caminhos e as estratégias propostas*, apresentamos como se deu o desenvolvimento das propostas de mediação literária com as crianças. E na terceira subseção, com o título: *A recepção literária: o encontro e o diálogo das crianças com os livros*, dialogamos sobre a recepção das crianças frente aos livros, como foram as experiências estéticas e quais as possibilidades de aprendizagem que o contato com os títulos pode trazer às crianças.

4.1 OS PERCURSOS DA PESQUISA: A SISTEMATIZAÇÃO, A ORGANIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO DIRIGIDO

Organizamos e estruturamos um processo formativo, mediante a sistematização de um estudo dirigido, por entendermos que esta forma de metodologia possibilita a elaboração de um roteiro de estudos, com análises e avaliações do desenvolvimento do processo de conhecimentos e aprendizagens de maneira ativa. Assim, seguimos um percurso com momentos de estudos, análises, diálogos e avaliações de cada conteúdo, temática e assunto pesquisado de forma contínua e integrada.

Segundo Ilma Passos Alencastro Veiga (2013, p. 80–81),

[...] o estudo dirigido é um processo formativo que compreende a elaboração de um roteiro de estudo para que as pessoas envolvidas construam as etapas definidas de forma sistemática e organizada, de maneira que possam compreender, interpretar, analisar, avaliar e criar/aplicar o conteúdo abordado no roteiro proposto.

Nessa perspectiva, concordamos com Alexandre Freitas Marchiori, Laura Helmer Trindade e André da Silva Mello (2020, p. 3) quando apontam que a formação continuada envolve

[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do trabalho pedagógico, dos saberes e valores éticos, no respeito ao protagonismo do professor e na valorização de um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar a sua prática.

Assim, elaboramos um percurso formativo no qual a professora A. participou ativamente de todo processo e construção do conhecimento.

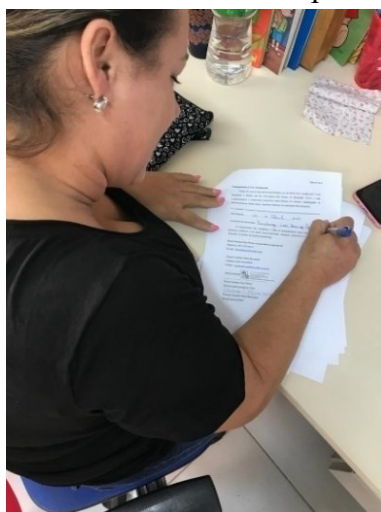
A partir das observações e registros levantados durante a entrevista com a professora Andreza, iniciamos a organização do estudo dirigido. A entrevista foi realizada no dia 01 de abril de 2022, no ambiente da biblioteca do Neim, no período vespertino, dia da hora-atividade da professora, as perguntas foram elaboradas anteriormente e lidas no decorrer da entrevista de forma dialógica. Os momentos de hora-atividade da professora aconteciam às segundas-feiras, em período integral, e às sextas-feiras, em meio período (vespertino), desse modo, acordamos que os momentos de estudos, planejamentos e avaliações das ações de mediação literária aconteceriam às sextas-feiras no período vespertino. A entrevista contou com perguntas semiestruturadas, como já anunciamos, discorreremos sobre a importância da inserção das Literaturas Africanas e Afro-brasileiras e de temática das Culturas Africanas e Afro-brasileiras no dia a dia com as crianças.

À medida que a entrevista transcorria, a professora Andreza foi ficando à vontade e como teve acesso às perguntas anteriormente — pois como já citamos, estivemos reunidas com a equipe diretiva (direção e supervisão) e na ocasião foi entregue a ela uma cópia, em mãos, do pré-projeto, dos TCLE e da entrevista —, a professora pôde ler a documentação e fazer anotações, em sua maioria reflexões e dúvidas. Desse modo, em certos momentos da entrevista os lados se inverteram e a professora A. também fez perguntas, como evidenciamos no trecho transcrito a seguir:

Professora Andreza: Quando você fala dessas mediações, é... é diálogos, é propostas, é produções coletivas. Pesquisadora: Isso, a partir da leitura dos

livros. Professora Andreza: Esquematizando? Pesquisadora: Sim. Vamos estudar, juntas, em relação à mediação e recepção. Como é que as crianças reagem com a leitura dos livros, também terei que aprender junto com você. Na pesquisa terá uma seção só falando sobre isso, de mediação e recepção, entendeu? Que é como as crianças agem diante da narrativa dos livros, entendeu? E aí a gente vai ter que ver, vamos ter que estudar, claro que eu sou a pesquisadora. Mas aí tu, também vai estudar, nesse estudo que a gente vai fazer, juntas, nesse estudo dirigido. Professora Andreza: são as caras e bocas que eles fazem no decorrer da contação? Isso? Ai o que eles vão perguntando e aí à medida que eles forem perguntando também dá pra gente ir bolando estratégias de atividades, né? De atividades ou de ações, né? Que atividades? É mais não deixa de ser atividades, né? E é isso? Pesquisadora: Sim. E aí fica bem tranquila pra responder ou não, se também não souber, já te preparasse aí! Risos... [falo porque a professora está com documento da entrevista nas mãos, que foi entregue anteriormente, com várias anotações]. Professora Andreza: é que pra mim vem mesmo, aí eu botei aqui [mostra o papel cheio de anotações]. Como são utilizados, não sei? Na Unidade como um todo? [lê uma das perguntas]. Pesquisadora: Como um todo. Professora Andreza: Mas é pra fazer parte do dia a dia, porque todo mundo recebeu suporte pra livro, porém a gente tem uma pobreza de livros na altura das crianças. A gente tem na biblioteca. Os bons livros ficam na biblioteca? Não vão para as salas individuais (Diário de Campo – 01/04/2022).

Figura 4 – Entrevista com a professora



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Ao final, organizamos os dias dos encontros formativos, planejamos o estudo dirigido, elaboramos o cronograma dos encontros conforme os dias de hora-atividade da professora, estabelecendo os encontros às sextas-feiras, no período vespertino. Assim, os momentos de estudo foram divididos em seis encontros (08/04/2022, 22/04/2022, 29/04/2022, 06/05/2022, 13/05/2022 e 20/05/2022), e a temática dos encontros foi pensada a partir de indicações levantadas pela professora e conforme a necessidade para a elaboração dos planejamentos e propostas de mediação com as crianças. Então, as temáticas para os encontros formativos

foram: (i) diálogo sobre a Descolonização do Currículo com a participação da Professora Mestre Zâmbia Osório dos Santos; (ii) as Literaturas Africanas, Afro-brasileira e de Temáticas das Culturas Africanas e Afro-brasileira nos livros para infância; (iii) as Literaturas Moçambicanas de Língua Portuguesa para infância publicadas no Brasil; (iv) a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: princípio educativo; e ainda tivemos um encontro com a professora doutora Eliane Santana Dias Debus, em que dialogamos sobre (v) as possibilidades de estratégias para o planejamento e construção dos momentos de mediações literárias. No último dia, dialogamos sobre todas as (vi) discussões estabelecidas nos encontros e como poderíamos construir as mediações literárias.

Os momentos dos encontros formativos foram carregados de aprendizagens, em que dialogamos sobre nossas histórias de vida, nossos percursos profissionais como docentes da Educação Infantil, reflexões acerca do trabalho pedagógico, planejamento das ações pedagógicas e como utilizar os livros de Literatura nas ações educativo-pedagógicas. Períodos em que compartilhamos ideias, conhecimentos e aprendizagens. Nessa perspectiva, à medida que avançávamos nos estudos, compartilhávamos dúvidas, estabelecíamos metas e construíamos novas proposições.

Dessa forma, os encontros formativos foram acontecendo e à medida que estabelecíamos os diálogos conversávamos sobre as possibilidades para a apresentação e as mediações dos livros às crianças.

No Quadro 18 expomos a organização dos encontros formativos e do estudo dirigido.

Quadro 18 – Cronograma atividades encontros formativos

Cronograma dos encontros formativos	
Dia	Temática
08/04/2022	Descolonização do Currículo
29/04/2022	As Literaturas Africanas, Afro-brasileira e de Temáticas das Culturas Africanas e Afro-brasileira nos livros para infância
06/05/2022	As Literaturas Moçambicanas de Língua Portuguesa para infância publicadas no Brasil
09/05/2022	A Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: princípio educativo
20/05/2022	Diálogos sobre as possibilidades de mediação e recepção literária dos livros de Literatura Moçambicana para infância
27/05/2022	Avaliação dos encontros formativos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Nas discussões do primeiro encontro tivemos a participação da Professora Mestre Zâmbia Osório dos Santos. Para esse encontro foi dado o título de *Descolonização do*

Currículo. Nessa primeira formação tivemos a participação de uma Professora do grupo G1 e de uma Professora Auxiliar¹⁶, do Grupo G1 e G2, a participação se deu em função das profissionais docentes e da equipe diretiva estarem reorganizando o PPP do Neim. As profissionais se organizaram em pequenos grupos e cada grupo ficou com uma parte do documento para reeditar. O grupo responsável pela reedição do texto da ERER era composto pela professora com a qual desenvolvemos esta pesquisa e as duas professoras citadas acima.

Primeiramente, dialogamos acerca da história das constituições sociais desiguais e seus reflexos em nossos currículos. E como, ao longo da história das sociedades, o discurso da branquitude construiu o homem branco e adulto como modelo hegemônico da humanidade, representação do legado eurocêntrico. A professora, Zâmbia, também, nos alertou sobre as desigualdades presentes nas sociedades entre brancos e negros, destacando que: 1– historicamente, são decorrentes de uma narração colonial, relacionada por uma visão eurocêntrica; 2 – o racismo se constitui de um fenômeno ocidental e moderno e tem validação ideológica, social e política; 3 – raça e racismo são fenômenos vivos, definem as condições econômicas e estabelecem as relações sociais.

Nessa perspectiva, dialogamos sobre o conceito da branquitude, conforme a ideia de Maria Aparecida Bento (2002, p. 5) de que

A branquitude foi inventada e mantida pela elite branca brasileira, no entanto, é apontada por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro, construindo um imaginário negativo a respeito deste que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais.

A partir dessa reflexão, trouxemos a discussão para o contexto das Unidades Educativas e discutimos que estas branquitudes são comprovadas nas reproduções estéticas no cotidiano dos Neim, nos livros produzidos para infância (ilustrações), nas imagens fixadas nas paredes e nas atitudes adotadas pelas profissionais docentes. Desse ponto de vista, as Unidades Educativas de Educação Infantil, marcadas pelo racismo estrutural e institucional, compõem espaços adversos para as crianças negras, quando não inserem artefatos culturais

¹⁶ O cargo de Professora Auxiliar tem como função, assumir a docência na ausência e na hora-atividade do professor; auxiliar o professor na ausência do auxiliar de sala; desenvolver atividades de planejamento, registro e avaliação; viabilizar ações na unidade educativa que garantam os direitos das crianças e promovam o educar e o cuidar de forma indissociável (realizar ações que garantam o direito da criança à higiene e à saúde, mantendo seu corpo cuidado, limpo e saudável, oferecendo colo, trocas de fraldas e banhos sempre que necessários, entre outros); participar, articular e avaliar as ações educativas/pedagógicas estabelecidas no projeto político pedagógico da unidade educativa; contribuir com a implementação e com a avaliação de ações relacionadas ao projeto de gestão da unidade educativa; participar da formação em serviço promovida pela Secretaria Municipal de Educação e pela unidade educativa; assumir uma postura ética e respeitosa com as crianças, famílias e os demais profissionais. (Referência Edital nº 014/2016). (Florianópolis, 2022).

para o acolhimento dessas crianças.

Por fim, nesse contexto, refletimos sobre o epistemicídio do conhecimento negro pela história e que o ambiente das Unidades Educativas é na sua maioria tomado por um aporte etnocêntrico. Dialogamos que para desconstruir essa concepção da branquitude, é necessário retirá-la do centro das narrativas, apresentando cientistas, pesquisadoras/es, artistas negras/os; trazendo representações negras/os (profissionais, crianças de todas as raças/etnias, diferentes famílias e diversidade de artefatos culturais).

Figura 5 – Registros da 1ª Formação



Fonte: Acervo da autora (2022).

No segundo encontro formativo, intitulado: *As Literaturas Africanas, Afro-brasileira e de Temáticas das Culturas Africanas e Afro-brasileira nos livros para infância*, dialogamos acerca dos títulos que circulam atualmente no mercado editorial brasileiro, em especial, os livros de Literaturas Africanas. No dia, levamos os 23 livros de Literatura Moçambicana e fomos analisando-os, para, posteriormente, selecionarmos os três livros para realizar as ações de mediação literária. À medida que discutimos as categorias exemplificamos com a análise de livros, que se encaixavam nos elementos conceituais de cada categoria. Ainda, discutimos alguns critérios, com a indicação de questionamentos que ajudassem a analisar os Livros de Literaturas, em especialmente livros que trouxessem as temáticas das culturas Africanas e Afro-brasileira, por meio da ilustração (Linguagem visual), representação das imagens das personagens negras, ou no texto escrito (linguagem verbal), trazendo histórias sobre as culturas Africanas e Afro-brasileiras.

Diante das discussões levantadas no encontro, destacamos a relevância da promoção de uma Educação Literária Antirracista e concordamos com Fernando Azevedo e Ângela Balça (2016), quando mencionam que:

Formar leitores é também um desígnio porque a existência de leitores capazes de ler o mundo de modo abrangente e sofisticado, isto é, capazes de ler em quantidade e em qualidade, se correlaciona com o efetivo exercício da cidadania e é um elemento determinante na nossa configuração coletiva como sociedade democrática. Sendo capazes de ler e de interpretar qualquer texto, numa pluralidade de formatos e de suportes, os leitores mostram-se intrinsecamente capazes de interrogar as práticas, de formular juízos de valor, de opinar e de decidir em consciência (Azevedo; Balça, 2016, p. 5).

E coadunado com estas ponderações, lembramos

[...] a importância de desenvolver [ações] [...] [educativo]-pedagógicas que possibilitem às crianças negras construir uma identidade positiva de si, assim como as crianças brancas, e que ambas possam perceber-se nas suas diversas identidades e diferenças (Bernardes, 2018, p. 29).

Durante o terceiro encontro, intitulado: *As Literaturas Moçambicanas de Língua Portuguesa para infância publicadas no Brasil*, debatemos sobre: a circulação e publicação de Livros de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa pelo Mercado editorial brasileiro; a pesquisa e mapeamento acerca da produção, circulação e publicação de Livros de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, realizado por Eliane Santana Dias Debus (2018) e a ampliação do estudo e mapeamento realizados pelo Grupo Literalise (2020), ampliando para 46 títulos. Dialogamos sobre a importância do desenvolvimento de ações que envolvam as temáticas das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e refletimos que inserir propostas com livros de Literaturas Africanas, Afro-brasileiras e que tematizam as culturas Africanas e Afro-brasileiras implica na problematização dos processos de produção do mercado editorial e as possibilidades que a linguagem literária pode desenvolver para a promoção de ações e propostas antirracistas nas instituições educativas.

Perante o exposto, apontamos que

[...] a literatura infantil possui uma especificidade, a leitura de múltiplos códigos: a estrutura física do livro (capa; contracapa; tamanho; formato; tamanho e tipo de letras; tipo, qualidade e textura do papel) e o diálogo entre a palavra (linguagem verbal) e a ilustração (linguagem visual), podendo assim, as representações nas ilustrações inserirem estereótipos e o contexto pelo qual a narrativa na linguagem verbal é descrita reforçar elementos pejorativos, racistas e preconceituosos (Bernardes, 2018, p.188).

Portanto, “[...] a literatura pode ser vista como espaço de sonicação, silenciamento, sujeição, marginalização e opressão de determinados sujeitos e grupos sociais, assim como de empoderamento, representatividade, identidade e resistência dos(as) subalternizados(as)” (Dias; Souza, 2021, p. 379). Nesse sentido, reafirmamos que a linguagem literária proporciona, mesmo que pela ficcionalidade, experiências e aprendizagens negativas ou

positivas, dependendo da maneira que as personagens e as narrativas são apresentadas, seja por meio da linguagem visual ou verbal, podendo reforçar preconceitos ou modificar e transformar conceitos (Bernardes, 2018).

No decorrer do quarto encontro, *A Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: princípio educativo*, evidenciamos dois pressupostos importantes quando discutimos A Educação das Relações Étnico-raciais: que não há raça biológica, mas socialmente sim, e a constatação da existência do racismo na sociedade. Perante essas verificações, indicamos três questões fundamentais: as desigualdades raciais no contexto brasileiro (apresentando uma linha cronológica que impossibilitou a inserção e o acesso dos negros na sociedade brasileira); a Legislação para área da Educação (as leis, normativas e documentos que indicam a promoção de propostas e políticas públicas de ações afirmativas); e os conflitos entre crianças e adultos e entre pares na Educação Infantil (com a indicação de possibilidade de propostas pedagógicas para o desenvolvimento dos eixos da ação educativo-pedagógica (brincadeiras, interações e linguagens). E nesse caminho, considerar planejar propostas que favoreçam a construção da autoestima das crianças.

É necessário iniciar com aquilo que parece ‘básico’ no dia-a-dia. As crianças negras precisam ser representadas. E isso pode ser feito de muitas maneiras, a começar pela literatura infantil que, inspirada na cultura europeia, privilegia personagens louros. É preciso, pois, reverter esse quadro, dando destaque também a personagens negros (Paula, 2014, p. 269).

Então, reiteramos que é necessário propor às crianças negras experiências que as ajudem a constituir uma identidade positiva, assim como as crianças brancas. Isso significa dizer que as crianças compreendam suas diversas identidades e diferenças, a começar pelo planejamento dos espaços, conhecimentos de diferentes bens e artefatos culturais, do acesso de diferentes informações relativo à Educação das Relações Étnico-raciais.

No quinto encontro formativo, fomos até a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para conversar com a professora doutora Eliane Debus sobre *As possibilidades de mediação e recepção literária dos livros de Literatura Moçambicana para a infância*. Primeiro, contextualizamos para a professora Eliane a respeito do que realizamos até o momento, a entrevista e os quatro encontros formativos. Depois, explicamos que estávamos com algumas dúvidas em relação à realização das mediações literárias com os livros: como fazer as mediações, para além da leitura, mas sem tornar esses momentos didatizantes e ainda, a partir de quais perspectivas poderíamos observar o processo receptivo das crianças, pressupostos pelos estudos da recepção literária. Dessa forma, informamos que lemos o

segundo capítulo do livro *Interação e mediação de leitura literária para a infância* de Flávia Brocchetto Ramos e Neiva Sanaide Petry Panozzo (2011); o primeiro capítulo do livro *A história da Literatura como provocação à Teoria Literária* de Hans Robert Jauss e, também, o primeiro capítulo do livro *A Literatura e o leitor: textos de Estática da Recepção* de Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Kartheinz Stierle e Hans Ulrich Gumbrecht.

Diante dessas indagações, a professora Eliane nos indicou que não existe receita pronta, mas advertiu que esse cuidado com a didatização é pertinente. Então, recomendou que antes de pensarmos no produto, precisávamos refletir sobre a mediação e como as crianças poderiam reagir a esses textos literários. Como os títulos são de autores moçambicanos, seria necessário contextualizar como poderíamos narrar as histórias, quais possibilidades poderiam ser criadas para contar as histórias, e a mediação se daria nessa conjuntura, nas conversas. O produto vem por último e dependeria de cada criança, individualmente, conforme o texto chega para cada uma, porque o texto provoca mais do que um produto, provoca diferentes significações. Debus ainda chama a atenção de que ao apresentar Moçambique, precisávamos envolver uma variedade de elementos, trazer mapas, globo terrestre, imagens, de forma que as crianças pudessem perceber todo o contexto geográfico e cultural daquele país.

Outra preocupação pontuada se referiu ao tamanho dos livros e ao número de páginas, pois as narrações dos contos são longas. Desse modo, refletimos que as leituras não serão para um único momento, fruição, mas, para além, podendo ser contadas em dias, por partes, de forma pausada, criando uma relação das crianças com os textos, sem fazer sínteses das histórias, contar aos poucos, para que percebam os elementos do texto.

Analisando, levantamos três livros (livros que a professora já havia indicado após ler e analisar os 23 títulos): (1) *Capulana, um pano estampado de histórias*, de Heloisa Pires Lima e Mario Lemos; (2) *A viagem* de Tatiana Pinto; e (3) *Viagem ao mundo num grão de pólen e outros poemas*, de Pedro Pereira Lopes. A escolha dos três livros se deu em razão dos títulos apresentarem, nas narrativas, aspectos culturais de Moçambique de forma mais evidente. No livro do Pedro Pereira Lopes, o poema do “O Bailarino da Mafalala”, o autor aborda a Capulana, assim, podemos trazer para o livro *Capulana*, de Heloísa Pires Lima e Mário Lemos. Elementos como: a Capulana (tecidos coloridos), Mafalala (bairro de Maputo, capital de Moçambique), Marrabenta (dança tradicional do Sul de Moçambique), que nos permitiram apresentar vídeos, fotos, imagens, músicas, de forma a ampliar o repertório das crianças para além dos livros, e que fazem parte da mediação.

Por fim, dialogamos sobre a participação da pesquisadora na pesquisa, que para além da observação, participará das ações de mediações. Logo, as observações e avaliações serão a

partir do que foi realizado, em conjunto. E, por último, analisamos que o trabalho realizado, as estratégias propostas nas mediações literárias e a observação acerca das recepções das crianças podem motivar outras profissionais docentes. Assim, encerramos o encontro pontuando, novamente que o importante não é o produto, o resultado, mas a narrativa, como mediar os textos literários, como as crianças receberam essa narrativa, os diálogos, as perguntas, respostas, os diálogos e as ampliações de repertórios, estabelecidas.

Figura 6 – Registro 5ª Formação

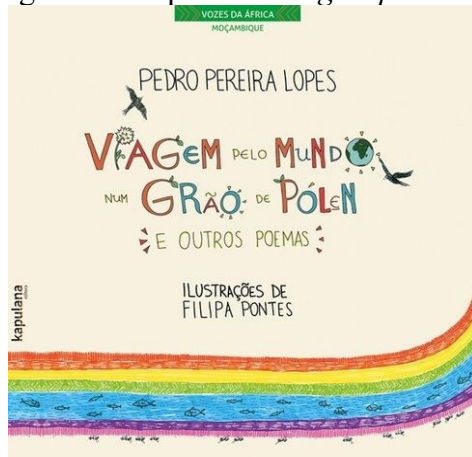


Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Ao longo do sexto encontro formativo, realizamos uma avaliação sobre as discussões estabelecidas durante os momentos formativos (estudo dirigido) e como poderíamos realizar as mediações literárias. Os encontros formativos foram acontecendo e à medida que estabelecíamos os diálogos, íamos conversando sobre as possibilidades para a apresentação e as mediações dos livros às crianças.

Disposto o percurso do processo formativo, a seguir apresentamos as sinopses dos três títulos escolhidos para a realização das mediações literárias com o grupo.

Figura 7 – Capa livro *Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas*



Dimensões: Brochura, formato quadrado.

Referência: LOPES, Pedro Pereira. *Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas*. Il. Filipa Pontes. São Paulo: Kapulana, 2015. 40p.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Figura 8 – Miolo livro *Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas* – poema: “O Bailarino da Mafalala”



Fonte: Acervo da autora (2023).

O livro *Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas*, de Pedro Pereira Lopes e ilustrações de Filipa Pontes é um livro de poemas. O escritor Pedro Pereira Lopes, nasceu na Zambézia, Moçambique, em 1987. Atualmente, mora em Maputo. É escritor de vários livros, pesquisador e professor no Instituto Superior de Relações Internacionais, em Maputo, capital de Moçambique. Graduado em Administração e Mestre em Políticas Públicas pela Escola de Governação da Universidade de Pequim. É membro da Associação dos Escritores Moçambicanos (AEMO) (2019).

A ilustradora Filipa Pontes nasceu no Alentejo, Portugal, em 1978. Atualmente, vive entre Berlim e Lisboa. É Doutora em Belas Artes na especialidade de desenho, pela Faculdade Belas-Artes da Universidade de Lisboa, Portugal, pós-graduada em Ilustração Criativa, em Barcelona, na Espanha e graduada em Design Gráfico em Caldas da Rainha, Portugal.

Figura 9 – O autor Pedro Pereira Lopes e a ilustradora Filipa Pontes



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O livro é composto por dez poemas “[...] em versos livres, ora composto de estrofe única, ora de quatro estrofes, que tratam do cotidiano da infância, seus desejos, brinquedos e brincadeiras.” (Debus, 2021, p. 190). Os poemas são: “Viagem pelo mundo num grão de pólen” (que dá título ao livro), “Relógio de Lúcio”, “Nuvens Fabulosas”, “Colar de estrelas”, “Floribela e Florinda”, “Quero ser uma formiga”, “Barco no mar e avião no ar!”, “A ilha é um mundo”, “Parque” e “O bailarino da Mafalala” (poema este escolhido para realizar as mediações literárias).

O poema, “O bailarino da Mafalala” apresenta elementos culturais sobre o país de Moçambique e a capital, Maputo; Mafalala, bairro de Maputo, capital de Moçambique; Capulana tecido moçambicano, bem colorido, usado como vestimenta, enfeite e decoração; e Marrabenta dança tradicional, do Sul de Moçambique. E por este motivo as mediações com o livro foram realizadas, especificamente, com o poema.

O bailarino da Mafalala
 Não veste collants nem dança balé,
 Não faz piruetas
 Na ponta do pé!

O bailarino da Mafalala
 Veste uma calça de Capulana
 E dança Marrabenta
 E na dança arrebenta

Põe uma mão na cabeça
 Outra na cintura
 Põe um sorriso no rosto
 E faz boa figura
 Dois passos para a esquerda
 E dois para a direita
 E sem perder fôlego
 Baila sem parar

O bailarino da Mafalala
 É apenas um rapazinho
 Mas vai dançar Marrabenta
 Até ficar velhinho
 (Pedro Pereira Lopes, 2015, p. 32–33)

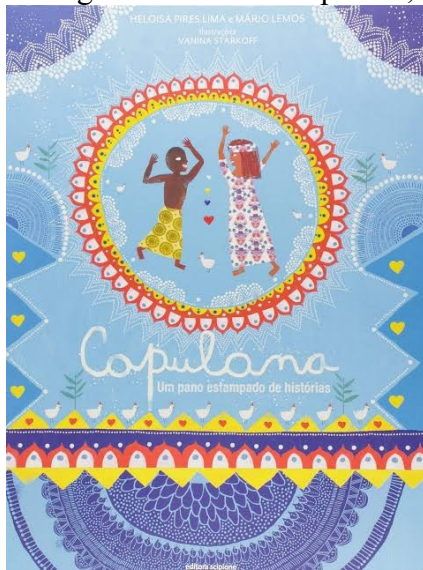
O poema “O bailarino da Mafalala” possui uma relação de,

[...] intertextualidade com o poema “A bailarina”, de Cecília Meireles (2012), concretiza-se explicitamente em oposição. Uma bailarina pequenina e frágil cuja dança e vestimenta estão centradas nos costumes europeus e o menino dançarino gordinho com sua calça de capulana, cuja dança tem o berço na África, Moçambique, Maputo (Debus, 2021, p. 192).

As ilustrações são compostas por imagens e desenhos coloridos que, em algumas páginas, preenchem toda a folha e em outras são desenhadas num canto da folha, conversam com os versos dos poemas. Nas ilustrações do poema “O Bailarino da Mafalala”, a ilustradora apresenta imagens de pinguins, tocando instrumentos musicais (trompete, tambor, violão, saxofone e bateria).

O livro é composto, ainda, de paratextos, que informam os leitores, com uma minibiografia dos autores (escritor e ilustradora) e um glossário, em que apresenta a tradução da língua Changana para o Português e o significado das palavras: Capulana (tecido Moçambicano, bastante colorido, usado como vestimenta, enfeite e decoração), Comboio (trem; conjunto de veículos ligados entre si), Mafalala (Bairro de Maputo, Capital de Moçambique), Makonde (povo que habita o norte de Moçambique e o Sul da Tanzânia), Marrabenta (dança do Sul de Moçambique) e Tarte (Torta).

Figura 10 – Livro *Capulana, um pano estampado de histórias*



Dimensões: Brochura, formato retangular, com 30cm x 22cm.

Referência: LIMA, Heloísa Pires; LEMOS, Mário. *Capulana, um pano estampado de histórias*. Il. Vanina Starkoff. São Paulo: Scipione, 2014, 48p.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

O segundo livro selecionado foi *Capulana, um pano estampado de histórias* de autoria de Heloísa Pires Lima e Mário Lemos e ilustrações de Vanina Starkoff.

Heloísa Pires Lima nasceu em 1955, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS). Atualmente, mora na cidade de São Paulo, São Paulo (SP). Doutora e Mestra em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP), graduada em Psicologia e Ciências Sociais, ambas, pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) – SP. A motivação para escrever histórias sobre a temática das Culturas Africanas e Afro-brasileiras se deu em razão da falta de representatividade de personagens negras nos livros de Literatura. A autora tem

muitos livros premiados, como: *Histórias da Preta* e *A semente que veio da África* (livro, também, escrito em parceria com Mário Lemos).

Mário Lemos nasceu em 1958, em Maputo, Moçambique. É Promotor de desenvolvimento comunitário e estuda sociologia. Viaja por Moçambique promovendo ações em proteção às crianças, representando a Organização Não Governamental (ONG) moçambicana Wona Sanana, que desenvolve Projetos em defesa dos direitos da primeira infância. Publicou livros sobre a violência sofrida por crianças moçambicanas com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Premiado pelo Concurso de Literatura Infantil, com os livros *O sorriso* e *Olhos de tangerina*, publicados pela Editora moçambicana Coopimagem.

A ilustradora Vanina Starkoff nasceu em 1981, em Buenos Aires, Argentina. Atualmente, mora no Brasil. É graduada em Design Gráfico pela Universidade de Buenos Aires, também cursou a Escola de Sótano Blanco, durante cinco anos. Possui publicações em vários países, tais como: Brasil, Argentina, México, Canadá, Portugal, Espanha, França, Itália, Inglaterra, Coreia do Sul e Emirados Árabes Unidos. Recebeu diversas menções honrosas e já foi finalista de prêmios, como o Prêmio Jabuti, na categoria ilustração, em 2015.

Figura 11 – Os autores Heloísa Pires Lima e Mário Lemos e a ilustradora Vanina Starkoff



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao final do livro, *Capulana, um pano estampado de histórias*, o leitor encontra paratextos que apresentam informações sobre o contexto social, geográfico, linguístico e cultural de Moçambique; a tradição das Capulanas construída historicamente e uma minibiografia dos autores (escritores e ilustradora).

No livro, as personagens Dandara e Tulany estabelecem um diálogo e, a partir dessas conversas, o leitor é apresentado a aspectos culturais de Moçambique, em especial, as Capulanas, tecidos coloridos em algodão, com grande variedade de estampas e cores,

representam, ao longo da história moçambicana, significados sociais e culturais, tradicionais, expressos na forma como as usam, especificamente pelas mulheres.

Dandara é uma menina brasileira, que reside em São Paulo, e Tulany, um menino moçambicano, que mora na capital Maputo. A história inicia quando Dandara ganha de presente do amigo Tulany uma Capulana e lembra que durante as conversas Tulany sempre lhe contava algo sobre as tradições de Moçambique. E sobre as Capulanas, lhe contou que servem para confeccionar roupas e turbantes, carregar crianças nas costas, dar de presente; que existem Capulanas para usar quando nascem os filhos, em casamentos, noivados, festas de aniversários, enfim, em momentos especiais.

O livro é composto de três contos: “Capulanas ao vento espalham cores pelas savanas”; “Festa que é festa é mais do que batuque a tocar, tem que ter Capulanas a girar na roda da Marrabenta” e “Em Moçambique só nascemos de verdade quando a nossa mãe nos amarra nas costas”. A cada início de conto, um trecho das conversas entre Dandara e Tulany é seguido de um verso apresentado ao leitor. Os contos são narrados pela personagem Tulany.

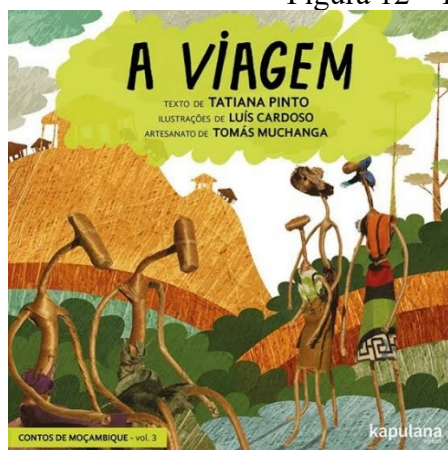
O conto “Capulanas ao vento espalham cores pelas savanas”, começa com um verso sobre a tradição, das mulheres moçambicanas, de lavar suas Capulanas à beira do rio. Em seguida, apresenta um relato de Tulany à Dandara acerca do costume das mulheres de guardarem as Capulanas em baús e que sua avó, Linda, guarda com carinho um velho baú cheio de Capulanas que ganhou em momentos especiais. No conto, três mulheres voltam com seus filhos amarrados às costas e cesto na cabeça, da lavagem de suas Capulanas no rio e são surpreendidas por um leão feroz. Uma das mulheres tira uma Capulana de dentro de seu cesto, estica o tecido que toma forma de um balão e assusta o leão, que foge para longe e nunca mais é visto.

No conto “Festa que é festa é mais do que batuque a tocar, tem que ter Capulanas a girar na roda da Marrabenta”, o verso que inicia o conto, discorre que nos casamentos não pode faltar o batuque e as Capulanas a girar ao som da Marrabenta. E, logo após, Tulany explica a Dandara que é tradição na sua família as mulheres receberem Capulanas dos maridos ao se casarem e que sua mãe tem uma Capulana diferente, com cores preto-mar-azulada-esbranquiçada-e-amarelo-sol-esverdeada, a “Capulana Camaleão” (Lima; Lemos, 2014, p. 23). Na história, um jovem ao ir pedir sua amada em casamento, reúne toda a família e oferece a fortuna da família em demonstração de afeto à noiva, mas em razão de o noivo ter chegado atrasado, o mais velho membro da família da noiva explica que para que as riquezas sejam aceitas e o casamento aconteça, o noivo terá que presentear a noiva com uma Capulana diferente, “[...] que tenha a cor do dia, a cor da noite, a cor da terra, a cor do mar, a cor dos

animais, a cor das plantas, todas as cores separadas e todas as cores juntas ao mesmo tempo”. (Lima; Lemos, 2014. p. 24) Todos os presentes ficaram admirados com o pedido, mas o audacioso noivo disse que encontraria, tal Capulana e depois de enfrentar vários desafios consegue encontrar a “Capulana Camaleão”.

O conto “Em Moçambique só nascemos de verdade quando a nossa mãe nos amarra nas costas” começa com verso sobre a tradição de amarrar os bebês as costas com as Capulanas. Seguido do diálogo de Tulany com Dandara, sobre a tradição da Aldeia de onde sua família veio, os bebês só se tornarem gente após suas mães passearem pelos caminhos da Aldeia com eles nas costas. O conto narra a história de uma mãe que deixa seu filho embaixo de uma árvore enquanto tira água do poço. Mas após alguns minutos, o bebê fica impaciente e começa a chorar, o que faz com que dois animais venham ao encontro do bebê para tentar fazê-lo parar de chorar: um mocho (coruja) e um camaleão. Depois de alguns minutos, a mãe escuta o choro do bebê e vai ao seu encontro. A mãe nota que os olhos do menino estavam diferentes e o leva ao curandeiro da Aldeia. O curandeiro alerta que o menino não é gente, é metade mocho e metade camaleão e diante do desespero dos pais, o curandeiro dá uma solução, um banho de água em noite de lua cheia.

Figura 12 – Livro *A Viagem*



Dimensões: Brochura, formato quadrado, com 21cm x 21cm.

Referência: PINTO, Tatiana. *A viagem*. Il. Luís Cardoso. Artesanato, Tomás Muchanga. São Paulo: Editora Kapulana, 2016, 40p.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

A viagem é um livro de Tatiana Pinto, com ilustrações de Luís Cardoso e artesanatos de Tomás Armando Muchanga. Ela nasceu em 1985, na Zambézia, ao Norte de Moçambique, onde morou até os 17 anos, depois mudou-se para Timor-Leste, país de sua mãe, depois se mudou para Portugal para cursar Jornalismo e atualmente mora em Moçambique.

Luís Cardoso nasceu em 1962, na cidade de Beira, em Moçambique. Possui graduação em história, português e design. Publicitário e artista, desenvolve programas com ilustrações,

com o uso de técnicas variadas, ilustrações digitais, desenhos, fotografias e aquarelas.

Tomás Armando Muchanga nasceu em 1980, na capital Maputo, em Moçambique. É artesão, constrói seus artesanatos com arame e materiais que recolhe da rua, são brinquedos, utiliza o arame de base e os revestem com palha de coco, folhas de bananeira e pedaços de Capulanas. Atualmente, expõe seus artesanatos na Feira de Artesanato, Flores e Gastronomia de Maputo (FEIMA), onde tem uma banca.

Figura 13 – A autora Tatiana Pinto, o ilustrador de Luís Cardoso e o artista Tomás Armando



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O livro é parte integrante da coleção de dez livros, “Contos de Moçambique”, títulos de autores (escritores e ilustradores) moçambicanos que recontam histórias da tradição oral do país. A coleção foi publicada, inicialmente, em Moçambique, no ano de 2012, faz parte de um projeto da Escola Portuguesa de Moçambique, situada na cidade de Maputo, em sociedade com a Instituição Fundació Contes pel Món, de Barcelona, Espanha. E, em 2016, a Coleção foi publicada, no Brasil, pela Editora Kapulana.

O conto “A Viagem” é originário da região de Ronga (povo banto da região meridional de Moçambique). No século XIX

[...] este conto (de origem ronga e recolhido por Henri Junod nos finais do século XIX) vai contra as ditas normas de gênero, Inaya em ambos os contos – o original e o recriado – tem um papel crucial para o desfecho desta história. Mulher de garra e lutadora quebrou todas as regras para ser respeitada como filha, como irmã e como mulher (Pinto, 2016, p. 30).

Dos dez livros que compõem a Coleção, somente este tem autoria feminina e quiçá, não por acaso, o conto narra a história Inaya, uma mulher que enfrenta muitos desafios ao se aventurar em terras desconhecidas, onde mulheres não tinham espaço para encontrar seus irmãos.

O conto apresenta a história de uma família, o pai Masud, a mãe Wimbo e os três filhos: Agot, Mbuio e Inaya, que moram em uma aldeia e vivem da pesca, trabalho passado de geração em geração. Masud cria os filhos de forma tradicional e tem posições rígidas em relação à educação dos filhos. Os filhos eram ensinados a trabalhar na pesca e acompanhavam o pai. Por sua vez, Inaya ficava em casa acompanhando a mãe nos afazeres da casa e, com o apoio da mãe, procurava observar os movimentos do pai e irmãos.

Os irmãos, Igot e Mbuio, cansados de trabalhar na pesca e ambicionando enriquecer, decidem viajar para Kuro-Kuro para tentar a sorte. Mas eles não retornam e Inaya resolve ir procurá-los. Decisão esta que desagrada o pai, que alerta que em Kuro-Kuro não aceitam raparigas. A mãe, em contrapartida, a encoraja, dizendo que sabe que a filha é forte, não tem medo de nada e que terá a proteção dos ancestrais.

Inaya parte em busca dos irmãos, no caminho enfrenta muitas adversidades, mas encara tudo com coragem, esperteza e paciência. Em Kuro-Kuro, disfarçada de homem, encontra os irmãos que estão presos, consegue libertá-los, torna-se chefe de Kuro-Kuro e conquista a fortuna. Na volta para casa, Inaya é traída pelos irmãos, jogada ao mar, ficando à deriva. Os irmãos tomam tal atitude por estarem envergonhados, pois a irmã conquistou o que eles almejam, sendo uma mulher. Inaya com a ajuda dos seres que encontrou e lhes deu apoio no caminho, quando estava à procura dos irmãos, consegue retornar à sua Aldeia. Ao contar para o pai tudo o que havia acontecido, Wimbo, junto com o chefe da Aldeia, amaldiçoam Igot e Mbui pelas mentiras e pelo ato covarde com a irmã. Inaya fica triste, mas a mãe a consola, afirma seu ato de coragem em salvar os irmãos e enfatiza que quem perdeu foram Igot e Mbui.

Ao final do livro encontramos: paratextos, páginas com três palavras em Changana (com significado traduzido para o Português), um texto de Tatiana Pinto explicando a origem do conto, minibiografias dos autores e do artesão, texto explicativo sobre as técnicas usadas nas ilustrações e o conto na sua versão original.

Após exibirmos breves sínteses dos livros e expormos as formas como organizamos, estruturamos e transcorreram os momentos formativos, indicamos, a seguir, os movimentos estabelecidos nos planejamentos e nas realizações das mediações literárias com as crianças.

4.2 A MEDIAÇÃO LITERÁRIA: OS CAMINHOS E AS ESTRATÉGIAS PROPOSTAS

Segundo, Beatriz Cardoso (2014), o termo “mediação” apresenta uma complexidade na sua definição, pois além do seu significado escrito envolve a prática. Conforme Cardoso, a

mediação constitui manter-se entre dois acontecimentos e quando pensamos na mediação literária na Educação Infantil, essa relação compõe o livro de Literatura Infantil e a criança. Nesse fato, o que é determinante são as estratégias de mediação planejadas para levar o livro e a leitura literária até as crianças. Nesse contexto, é necessário considerar desde os critérios escolhidos na seleção dos livros, até a forma como são planejadas as leituras e as estratégias para além da leitura do texto.

As ações educativo-pedagógicas desenvolvidas com intencionalidade e comprometidas com a democratização das possibilidades e aumento da equidade oferecem condições para além do acesso ao livro, o diálogo sobre seu conteúdo. A mediação literária se constitui como elemento essencial para a ampliação dos elementos cognitivos das crianças e oportuniza a promoção de um discurso letrado no dia a dia das crianças (Cardoso, 2014).

Para Flávia Brocchetto Ramos e Neiva Senaide Petry Panozzo (2011, p. 53), “[...] as narrativas se transformam dentro do leitor e o transformam”. Mas as autoras advertem: “[...] elas só o acompanham porque houve o acesso à história” (Ramos; Panozzo, 2011, p. 53). Dessa forma, alguma pessoa, promoveu esse primeiro contato, assumindo o papel de mediador. E nessa perspectiva, complementam que “[...] o ser humano se mobiliza por meio das histórias que escuta e é importante que alguém lhe conte, lhe apresente os conflitos que sistematizam a natureza humana” (Ramos; Panozzo, 2011, p. 53).

Segundo Beatriz Cardoso (2014), a mediação feita por uma pessoa mais experiente possibilita que a criança, desde bebê, dialogue acerca das diferentes proporções que um texto literário pode apresentar (linguística, metalinguística ou de conteúdo). É necessário ter evidente

por que ler” e de “como ler” determinado texto, é possível chamar a atenção para a sua materialidade gráfica (sinais de pontuação, tipografia, tamanho etc.), para as escolhas textuais, os personagens, o tipo de narrador, o vocabulário, os marcadores temporais, entre outros aspectos (Cardoso, 2014).

Dessa forma, a mediação literária na Educação Infantil, vai além da leitura “para que as crianças se relacionem com livros e se coloca, portanto, como desafio, dar visibilidade à linguagem a fim de introduzi-las no universo letrado desde a primeira infância” (Cardoso, 2014).

Nessa perspectiva, a mediação literária promove experiências estéticas que aproximam a relação do texto literário com os leitores, e o mediador assume a função de estreitar essa relação. Assim, nesse processo, a relação estética é ampliada e “[...] na relação com o objeto

artístico, o leitor pode ser arrebatado, afetado, se a mediação se faz por meio de encontros.” (Neitzel; Bridon; Weiss, 2016, p. 309).

E nesse cenário articulamos as mediações literárias com o desenvolvimento de ações educativo-pedagógicas com a intenção de construir uma Educação Literária Antirracista, pois para além das contações, leituras e dramatizações criamos um ambiente onde as crianças tiveram contato não só com as narrativas, mas com diferentes aspectos e elementos da cultura e história moçambicana como músicas, danças, artesanato, artistas plásticos, culinária, vestimentas, bem como, alguns aspectos geográficos e elementos do contexto social do país e da capital Maputo.

Diante do exposto, evidenciamos a importância da elaboração de um planejamento sistemático e intencional para a realização de uma mediação literária. Desse modo, ao término dos encontros formativos elaboramos um novo cronograma para a apresentação e mediações dos livros com o grupo de crianças. Estabelecemos as sextas-feiras (tempo de hora-atividade da professora) no período vespertino para as reuniões de planejamento; montamos, também, um documento no Google Drive para compartilhar e registrar nossos planejamentos, com as nossas intenções de propostas e ações.

Nos primeiros encontros de planejamento nossa preocupação era como faríamos as mediações dos livros para além da leitura, sem didatizar a leitura das histórias. O encontro formativo que tivemos com a professora Dra. Eliane Debus, ajudou a pensar nas estratégias para a elaboração e planejamentos das mediações literárias, como apresentaríamos os títulos e como faríamos a leitura das histórias.

A partir dessa reflexão é relevante ressaltar que a brincadeira é [...] é um dos meios de as crianças realizarem e agirem no mundo, não apenas para se preparar para ele, mas usando-o como recurso comunicativo para participar da vida cotidiana, na interação social, dando significado às ações (Rocha, 2019, p. 3). Nesse contexto, diante do papel fundamental da brincadeira para a constituição de experiências e ampliação de repertórios, vivências das crianças, a tomamos como base na elaboração dos planejamentos e na sistematização das ações educativo-pedagógicas que propomos.

E seguindo essa análise propomos as ações, entendendo a brincadeira como a atividade principal das crianças, e que por meio dela compreendem, interpretam e conhecem o mundo a partir do contexto que vivem, dos elementos e aspectos que têm acesso e das relações que vão estabelecendo. Nesse caminho, ao propor as ações, tínhamos como objetivo a inclusão de livros e brinquedos que ampliassem esse repertório vivencial do grupo trazendo narrativas e as materialidades (artefatos culturais) de um contexto diferente do que vivem, no

caso, o africano, moçambicano.

Figura 14 – Planejamento Mediações



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Dessa forma, foi importante o diálogo estabelecido com a professora Dra. Eliane Debus, para percebermos que como mediadoras de leitura somos o elo entre as crianças e o texto literário, e, assim, possibilitar a ampliação dos repertórios vivenciais das crianças e, dessa forma, faz-se importante estarmos conscientes do nosso papel enquanto profissionais docentes, para que as mediações não se transformem em ações meramente técnicas (Burlamaque; Martins; Araujo, 2011, p. 76).

Assim sendo,

Cabe aos mediadores, ainda, levar o sujeito leitor a perceber o texto, compreender, dialogar e discutir aquilo que leu. O leitor não deve ser sujeito passivo diante da leitura, mas necessita estabelecer uma relação de troca, uma experiência que o leve a se questionar, duvidar, crer e tecer novas concepções acerca do que leu (Burlamaque; Martins; Araujo, 2011, p. 76).

Ramos e Panozzo (2011, p. 49) lembram que é necessário avaliar como realizar a leitura da narrativa, é preciso estudar a narrativa, e advertem que “[...] essas questões envolvem uma decisão teórica, ou seja, para ler a narrativa escolhemos um viés, um caminho”. Diante dessa pesquisa e avaliação, é necessário um estudo partindo das significações da linguagem verbal e visual que compõem a maior parte das narrativas contemporâneas produzidas para a infância (Ramos; Panozzo, 2011).

As referidas autoras (2011, p. 49) ainda complementam que

[...] um texto pode manifestar-se, como objeto interativo e significativo, em diferentes linguagens – verbal, sonora, gestual, visual – ou, em decorrência de sua organização interna e de seu contexto, numa combinação delas. As diferentes possibilidades de manifestação textual, entendidas como universos organizados por elementos articulados, contêm chaves para sua articulação.

Os encontros de planejamentos, estratégias e ações para a efetivação das mediações literárias com as crianças e avaliávamos as propostas já desenvolvidas por meio da observação dos registros captados pelas gravações dos vídeos e registros escritos dos momentos de mediação. Esse movimento de observar, registrar, planejar e avaliar era parte integrante da nossa documentação pedagógica.

Ainda que gere um produto (necessário para cumprir alguns de seus objetivos, como a memória e a comunicação), o interesse maior recai sobre o processo, e é nesse específico aspecto que a documentação alimenta o planejamento: quanto mais aprendemos sobre as crianças, seus interesses, suas perguntas, seus conhecimentos, e sobre as formas de expressão que utilizam, mais elementos teremos para um planejamento significativo, que as ajude a avançar em suas hipóteses, para potencializar o desenvolvimento de suas linguagens e apoiar e intensificar suas buscas e suas formas de pensar e fazer (Ostetto, 2017, p. 29).

Durante os momentos de planejamentos tínhamos a preocupação de registrar “[...] o vivido — conquistas, descobertas, incerteza, perguntas, medos, ousadias —, e em cuja dinâmica podem apropriar-se de seus fazeres” (Ostetto, 2017, p. 19), de maneira integrada, coletiva e sistemática, aspectos imprescindíveis para as estratégias da ação pedagógica¹⁷.

Dessa maneira,

Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre o fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar. O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projetado e o concretizado. Sobretudo: ao registrarem e refletirem sobre o conteúdo registrado, professoras e professores, apropriando-se de sua história, ensaiam autoria (Ostetto, 2017, p. 21).

Os momentos de mediações literárias iniciaram no final do primeiro semestre do ano de 2022, precisamente no dia 7 de junho. Integramos as ações de mediações dos livros a uma proposta que a professora Andreza já vinha desenvolvendo com as crianças em relação aos livros de Literatura, em especial, com a temática da cultura afro-brasileira lendo livros com personagens negras, proposta que a professora relatou, incluir de forma sistemática no planejamento das ações educativo-pedagógicas desenvolvidas para as crianças, pois nos últimos anos estuda e pesquisa a ERER e também participa de formações e cursos que envolvem essa temática. Então, ampliamos a proposta, incluindo a temática das culturas

¹⁷ “[...] denominamos de Estratégias da Ação Pedagógica (EAP) as formas e estratégias que possibilitam traçar rotas acerca do que apresentar, propor e organizar para e com as crianças que comporão o conjunto da documentação pedagógica.” (Florianópolis, 2022, p. 289).

africanas, centrando nas Moçambicanas.

A Figura 10 mostra um dos momentos do planejamento das mediações.

Figura 15 – Planejamento Mediações



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Desse modo, as mediações literárias ocorreram basicamente de duas a três vezes por semana, no período matutino, quando se concentrava um número maior de crianças, geralmente de terça a quinta-feira. Em alguns dias, em especial nos primeiros dias, a permanência na Unidade Educativa se deu em período integral, para que as crianças que frequentam o Neim em tempo parcial, no período vespertino, também pudessem ter contato com as propostas. Mantivemos a organização que a professora já desenvolvia desde o início do ano, a princípio em razão de ter crianças que só frequentavam o Neim em meio período (matutino ou vespertino), e depois por perceber e avaliar que tal dinâmica se mostrou exitosa com o grupo.

Durante os primeiros momentos de planejamento, a professora explicou como organizava a dinâmica das ações educativo-pedagógicas com as crianças. Em certos momentos reunia todo o grupo, geralmente, para explicar a dinâmica do dia, dialogar com as crianças sobre as ações que intencionava propor ou para uma leitura de histórias; e, em outros, os reunia em pequenos grupos e como na sala ficavam à disposição diferentes materiais, com cantos estruturados e estantes e prateleiras baixas na altura das crianças, com folhas de papel, lápis, canetinhas, régua, bonecas, bonecos, carrinhos, livros, casinha com louças, instrumentos musicais, pedaços de madeira, entre outros, enquanto a professora estava reunida com um pequeno grupo, as outras crianças ficavam brincando pela sala e também, tinham acesso aos brinquedos que traziam de casa.

Outra estratégia que a professora desenvolvia em parceria com as auxiliares de sala, que adotamos, era a construção de cenários e materialidades sem a presença das crianças, com

a intenção de causar surpresa e criar no grupo uma expectativa do que viria, enquanto o grupo estava na alimentação, parque ou na Educação Física. Em certos momentos, a professora disponibilizava os materiais e construía em conjunto com as crianças. Dessa forma, os planejamentos das mediações foram incluídos nessas organizações da professora. Gradualmente, fomos apresentando os livros e organizando diferentes formas de leitura e mediação, e, em certos momentos com todo o grupo de crianças reunido e, em outros, eram acomodados pequenos grupos.

Iniciamos as ações com as crianças no dia 07 de junho de 2022, em período integral, anterior a chegada da pesquisadora no grupo a professora Andreza foi anunciando as crianças que teriam a presença de mais uma professora no grupo e para as famílias durante a primeira reunião do ano, onde apresentou, explicou os objetivos da pesquisa e socializou o TCLE para assinatura e consentimento ao desenvolvimento do estudo com as crianças. Pela manhã, as convidamos para se reunirem no tapete e, assim, iniciamos as propostas no movimento já organizado no grupo, com as crianças se levantando para pegar brinquedos, beber água, ir ao banheiro, dirigindo-se para um dos cantos da sala. A mesma organização foi mantida no período da tarde, quando convidamos o grupo que chegou para se reunir no tapete; algumas crianças que já haviam participado pela manhã participaram novamente e outras ficaram brincando pela sala e vez ou outra vinham ao nosso encontro.

No primeiro dia de mediação combinamos que a professora organizaria o espaço, no início da manhã, quando as crianças estivessem no lanche para criar surpresa, e nesse clima a pesquisadora chegaria já com o grupo reunido a sua espera. A professora A. organizou o tapete com almofadas e preparou a apresentação de PowerPoint. Dessa forma, quando a pesquisadora chegou todos (professoras e crianças) já estavam sentados no tapete. Ao abrir porta, todos se voltaram em direção à pesquisadora com olhos curiosos, momento descrito na transcrição a seguir

Quando cheguei, as crianças estavam sentadas em roda com a professora, no tapete, à minha espera. A professora Andreza, já tinha montado o Power Point para apresentar as imagens que selecionamos sobre Moçambique. A professora Andreza já havia avisado as crianças que chegaria uma nova professora na sala e que ficaria por algum tempo com eles. Então, assim que olhei para seus rostos percebi seus olhares curiosos. Todos em coro me deram bom dia. E a professora Andreza me convidou a sentar na roda com eles. A ansiedade tomava conta, e até mesmo um pouco de insegurança, depois de 8 anos afastada, designada na Secretaria de Educação, na Diretoria de Educação Infantil, desenvolvendo assessoramento e formação continuada, retornar o contato com as crianças foi surpreendente, a forma amistosa como me receberam, os questionamentos, as curiosidades, seus movimentos ao meu redor (sentar perto, pedir para sentar no meu colo),

sentar em roda, ouvi-los e ser ouvida, suas perguntas curiosas sobre o porquê de estar ali com eles. Foi uma manhã de recomeço para mim e aos poucos fui me sentindo à vontade para participar junto a professora. A professora se mostrou muito generosa, dividiu os momentos de mediações comigo, fez intervenções quando necessário, e aos poucos fomos estabelecendo uma parceria e compartilhando as ações (Diário de Campo – 07/06/2022).

Os diálogos continuam cercados de novidades, expectativas e surpresas de ambos os lados (professoras, crianças e pesquisadora), trocas, interações, fatos expostos a seguir:

Iniciamos com minha apresentação. Falei que estaria com eles por algum tempo, que era professora também e que neste momento estava afastada para estudar, expliquei que gostaria de estudar junto com eles e perguntei se podia ficar com eles, falei que eu e a professora estaríamos apresentando alguns livros para eles, livros que traziam histórias escritas por autores e autoras que não eram brasileiros, que moravam num país do continente africano, Moçambique. Neste momento algumas crianças logo falaram que conheciam Moçambique fazendo referência a praia de Moçambique. Expliquei que o lugar que estava falando não era a praia, mas um país de África e que iríamos apresentar a eles imagens desse lugar para que eles conhecessem. Neste momento, também expliquei que estaria filmando, tirando fotos e anotando os momentos que estaria com eles e perguntei se eles permitiam. Todos em coro disseram que sim. Assim mostrei a eles que começaria a gravar com meu celular, posicionei o celular num canto da sala com um suporte. Sentei na roda e mostrei o caderno que estaria anotando (Diário de Campo – 07/06/2022).

Na Figura 13 podemos verificar alguns registros do primeiro dia de mediação com as crianças.

Figura 16 – Registros do 1º dia de mediação



Fonte: Acervo da autora (2022).

Antes de iniciarmos propriamente as mediações literárias com os livros, convidamos o grupo a observar algumas imagens que pesquisamos e armazenamos em folhas envolvendo diferentes contextos sobre Moçambique, para que as crianças conhecessem elementos sobre aspectos sociais, culturais e geográficos do país. Pensamos nessa proposta em razão da autoria dos livros ser de escritoras/es Moçambicanas/os, e que provavelmente as narrativas exporiam conjunturas desconhecidas para as crianças.

Dessa forma, para a primeira semana, convidamos o grupo a conhecerem Moçambique, nesse movimento embarcamos nessa aventura, numa viagem rumo ao Continente Africano, em que uns desejaram ir de barco, outros de navio, outros tantos de avião, teve quem se destinasse a ir de ônibus ou nadando e até de jet-ski.

Pesquisadora: Aqui é o oceano. Aqui é o Brasil e aqui, passando pelo oceano é o Continente Africano e aqui, oh do outro lado é o país Moçambique. Dominique: Dá pra ir de carro? Pesquisadora: Não só de avião. Olha tem o oceano para atravessar. Antonella: E dá pra ir de barco? Pesquisadora: Não sei, é bem longe. Não sei se dá pra ir de barco, acho que só de avião. Leva bastante tempo para chegar lá, mesmo de avião. Bruno: E de ônibus dá? Pesquisadora: Não dá não, só de avião mesmo. Antonella: E nadando? Pesquisadora: Nadando não dá, porque no oceano Atlântico as águas são muito geladas e tem muitos animais aquáticos perigosos, tubarões... (Diário de campo – 09-06-2022).

As perguntas continuaram, com as crianças demonstrando curiosidade, vontade de ver, ouvir, conhecer e vivenciar os elementos e aspectos apresentados:

Bernardo: O Prof. qual o nome do autor? Professora Andreza: Pedro Pereira Lopes. Bernardo: Porque ele não vem de jet-ski aqui? Professora Andreza: Porque ele tem que vir de jet-ski? Por que tem que atravessar o oceano? Pesquisadora: é muito longe para ele vir de jet-ski. Professora Andreza: E é perigoso. Imagina vir... é perigoso vir de jet-ski. Pesquisadora: Ele tem que atravessar dois oceanos (Diário de Campo – 09/06/2022).

E nesse clima, com muita imaginação, chegamos a Moçambique de diferentes maneiras, com a apresentação de imagens, vídeos e músicas.

Assim, incluímos aos poucos, diferentes elementos para a ampliação do repertório vivencial das crianças durante as brincadeiras, com a apresentação dos mapas Mundi e do Continente Africano e a bandeira nacional de Moçambique, elementos já conhecidos do grupo, pois a professora A. já havia realizado mediações com o mapa e a bandeira do Brasil.

Um das estratégias planejadas para apresentar imagens, fotos e a dramatizações das

histórias foi passá-las no PowerPoint (prática que a professora Andreza já utilizava com as crianças para apresentar novas propostas), assim, os convidamos a observarem várias imagens do contexto do país de Moçambique e da Capital Maputo (oceano Índico e suas características; animais que o oceano abriga; imagens da Capital Maputo, como: shoppings; praias; Feira, — [feira tradicional de Maputo de artesanato, flores e gastronomia](#) —; Safaris; reservas de animais; crianças em espaço escolar; alimentos; pratos típicos; pessoas dançando e tocando instrumentos musicais durante a Marrabenta¹⁸, [dança tradicional](#); Mafalala¹⁹, [bairro de Moçambique](#) e pessoas vestidas com [Capulanas](#)). E ainda, dançamos e cantamos ao som das músicas de artistas moçambicanos e assistimos um vídeo disponível no YouTube, intitulado [Brincadeiras e Cantos do Mundo: Moçambique](#)²⁰, de autoria da cantora e artista Moçambicana Lenna Bahule, no qual ela apresenta brincadeiras e cantigas de Moçambique em línguas maternas (como *changane*, *xitswa*, *chopi*, *jawa*). Cantamos canções tradicionais de Moçambique ([A matwe twe](#) e [Mamana Rosita](#)), de domínio público. Assim, as crianças brincaram, cantaram e dançaram acompanhando o ritmo e movimento das músicas.

Nesses primeiros momentos, nosso objetivo era observar como seria o processo receptivo das crianças. Desse modo, no planejamento listamos algumas intenções de propostas e ações (uma carta de intenções), com diferentes possibilidades, e a preocupação de observar como o grupo reagiria, se compreenderia o contexto em que as narrativas dos livros foram produzidas. Avaliando, entendemos que nossas expectativas nem sempre são as mesmas das crianças e percebemos que apesar de termos propostas preestabelecidas, a continuidade ou não das ações dependeria das manifestações, interesses e movimentos do grupo. Assim, em certos momentos, foi necessário rever as ações propostas, como quando mostramos as imagens (em papel impresso) uma a uma e ao mesmo tempo as projetamos na parede e notamos que as crianças estavam interessadas em observar as imagens sem a nossa interferência, pois começaram a pegar as folhas e a se agrupar em pequenos grupos, e nesse

¹⁸ “A história do ritmo que virou referência da identidade moçambicana é cheia de possíveis leituras. A origem, os instrumentos, os passos e até mesmo o nome ganham diferentes versões no país e não há uma mais verdadeira que a outra. A Marrabenta é um pouco de todas. A Marrabenta é por si só a foz de diferentes culturas. É uma dança que traduz muitos em outros múltiplos. E por isso, defender uma só verdade seria impossível. Marrabenta é uma verdade plural, assim como sua história, que começa quando Maputo era ainda Lourenço Marques, em meados do começo do século XX.” (Silva, [2022]).

¹⁹ “Considerado como o berço da cultura moçambicana, o bairro de Mafalala, em Maputo, é um espaço de diversidade cultural que a Associação Iverca tenta preservar através do Museu Mafalala.” Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mafalala>.

²⁰ Vídeo, da cantora Lenna Bahule apresenta brincadeiras e cantigas de Moçambique em línguas locais (como *changane*, *xitswa*, *chopi*, *jawa*), lembrando a importância e o aprendizado que o brincar transmite na construção e afirmação da identidade de um povo. Disponível em: [Brincadeiras e Cantos do Mundo: Moçambique - YouTube](#)

momento paramos a projeção, espalhamos as imagens no chão, no meio da roda.

Desse jeito, as crianças passaram a trocar as imagens e a conversar umas com as outras; algumas vinham até nós para mostrar ou perguntar algo que havia chamado a atenção. Esse movimento do grupo se deu por alguns minutos e aos poucos alguns foram deixando as imagens no chão e dirigindo-se para outros espaços da sala. Após perceber que não havia mais ninguém observando as imagens, nos reunimos novamente no tapete para combinar a ida ao parque. A partir dessa observação, avaliamos que durante as mediações ficaríamos atentas, observando o movimento das crianças para respeitar seus os processos receptivos e seus interesses.

Em outro momento organizamos as cadeiras em frente a parede, para projetar um vídeo, mas conforme o filme foi avançando as crianças passaram a levantar e interagir com os movimentos, dançando e cantando seguindo a artista. Dessa maneira, percebemos que mesmo estando atentas aos movimentos das crianças e tentando quebrar com a nossa visão e comportamento adultocêntrica em certos momentos mantínhamos essa atitude e diante dessa reflexão entendemos que essa ação reflexiva precisava ser constante, pois devemos

[...] ser capazes de criar condições efetivas para uma interpretação, não adultocêntrica, das ações e relações das crianças, bem como reivindicar e criar espaços de ação e intervenção das crianças a fim de que elas possam construir estas experiências e vivências de participação (Buss-Simão; Agostinho, 2023, p. 3).

E diante dessas análises, passamos a refletir ainda mais a respeito da nossa ação docente e a partir das anotações registradas na documentação pedagógica, com a observação, o registro e a avaliação das ações desenvolvidas. E neste contexto, concordamos com Ostetto, 2017, quando versa sobre a importância da documentação pedagógica.

Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido a existência, construir canais de ruptura com a linguagem “escolarizada”, tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças. Documentação é autoria, é criação (Ostetto, 2017, p. 21, grifo da autora).

Assim, afastamos as cadeiras e passamos a dançar e cantar, cada um à sua maneira, em grupos, sozinhos, interagindo e compartilhando os movimentos livremente. A seguir, reproduzimos um trecho desse momento.

A cantora convida a cantar mais uma vez e repete a canção. E explica que na música uma voz chama e a outra ou as outras voz/vozes responde/respondem. Nesse momento a Professora Andreza convida o grupo

a cantar junto. Professora Andreza: Vamos cantar junto, mas tem que ouvir. Lenna fala que irá falar e quer que os telespectadores repitam. E diz que vai fazer devagar para facilitar que aprendam. E pede que todos prestem atenção e pede que batam as mãos nas pernas enquanto cantam. As crianças começam a bater nas pernas ao ritmo de Lenna (1, 2 ...) E chama para cantarem mais uma vez. E as crianças começam a bater palmas junto ao ritmo da canção. No vídeo Lenna ensina como é o ritmo das palmas e as crianças repetem. E repete a canção. Neste momento convidando as crianças a cantarem batendo palmas. Ao final pergunta: Muito bem! Conseguiram aprender a música? Tá bem enraizado no corpo? Crianças em coro: Sim!!! Lenna: Então vejam... Quando eu disser A matwetwe vocês respondem Twe twe twe Twe lamwanaga twe. Lenna: Então A matwe twe twe lamwanaga twe (as crianças repetem) E vai repetindo a primeira e segunda frase com as crianças repetindo. (neste momento algumas crianças batem palmas, batem os pés no chão, batem as mãos nas cochas) Lenna: Muito bem. E como que se faz essa brincadeira vocês me perguntam? Muito bem é muito simples, aqui eu estou sozinha, mas essa é uma brincadeira que se faz em grupo, pode ser em duas pessoas, três pessoas, mas o mínimo são duas pessoas. Dá para fazer numa grande roda com quantas pessoas que vocês quiserem. (algumas crianças se levantam e começam a girar) Lenna: Então nós ficamos todos em roda e entra por vez duas pessoas no meio da roda. (outras crianças se levantam dão as mãos e começam a girar) As pessoas entram, seu corpo está aqui no meio, as pessoas a volta vão começando. Vamos cantar? E começa a mostrar e a cantar novamente, mas dessa vez mostra como se dança. A música a gente celebra, canta e dança junto. E depois a gente junta as mãos (mostra dois jeitos de dar as mãos – uma em cima da outra ou com as mãos cruzadas). Mas tem que ser do jeito que acharem mais segura. A brincadeira é girar, girar, girar... Professora Andreza convida a todos para se levantar e dançar junto. Enquanto eu e Auxiliar de sala Ana Paula retiramos as cadeiras. as crianças e a professora repetem a canção dançando como Lenna mostra no vídeo. No vídeo Lenna vai dançando e convidando a todos a repetirem o canto e a dança. As crianças começam a dançar e cantar. Todos ficam alguns minutos dançando, em roda começamos a dançar e cantar. Lenna: Muito bem! Palmas! E todos começam a bater palmas e a gritar (Diário de campo – 08/06/2022).

As crianças demonstraram curiosidade e receptividade diante das informações, imagens, vídeos e canções que as convidamos a conhecerem nesses primeiros dias. Observamos que as crianças se envolveram, principalmente, nas ações com cantos, danças e músicas. Diante desse registro, nos planejamentos seguintes, elaboramos ações mais voltadas às linguagens visuais, corporais e sonoras.

Figura 17 – Registros do 1º dia de mediação



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 18 – Registros do 2º dia de mediação



Fonte: Acervo da autora (2022).

Quadro 19 – Planejamento das Mediações – Primeira semana

Período	Planejamentos das mediações
1º Dia – 07 de junho de 2022	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentação da pesquisadora ao grupo de crianças. - Apresentação da temática – Contextualização –convidar as crianças a conhecerem Moçambique, país de origem dos títulos que serão apresentados no decorrer das mediações, por meio da exposição de imagens. - Recursos: mapas (localização). - Convidar as crianças a observarem algumas imagens, organizadas previamente em Power Point. - Perceber o envolvimento, interesse das crianças, suas curiosidades e questionamentos.
2º Dia – 08 de junho de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar as crianças a se expressarem. - Proposta: Assistir ao vídeo “Brincadeiras e Cantos do Mundo – Moçambique”, de Lenna Bahule, cantora moçambicana. - Canções tradicionais de Moçambique – Domínio Público – 1. A matwe twe e 2. Mamana Rosita - Brincando, cantando e dançando – convidar as crianças para juntos acompanharmos o ritmo e movimentos da cantora. - Roda – incentivar as crianças a falarem sobre suas impressões sobre o vídeo, sobre o que mais chamou atenção em relação a Moçambique. - Quem já viu uma Capulana? Como são? (oportunizar as crianças a conhecerem de perto este tecido tão rico em cores, estampas e histórias).

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O Quadro 19, organizado como os demais que se seguem nesta subseção, foram construídos com o objetivo de descrever a forma como elaboramos as estratégias de mediações literárias, para demonstrar e apresentar de forma objetiva as ações planejadas a cada dia, uma estratégia para apresentar os leitores desta pesquisa às ações educativo-pedagógicas desenvolvidas. Mas o planejamento foi construído e organizado em um documento (compartilhado em drive), como já indicamos, uma lista (carta) de intenções, registrando as possíveis propostas, previstas para cada livro, onde a princípio, descrevemos os objetivos que intencionamos apresentar às crianças para a ampliação e promoção dos seus repertórios vivenciais e com base na observação e nos registros dessas primeiras ações planejamos novas propostas. Dessa forma, esse movimento de “observar ações, reações, interações, proposições” (Ostetto, 2012, p. 21) das crianças e também as nossas, acontecia constantemente. Portanto, a cada mediação, avaliamos os registros e novos elementos surgiam, novas perspectivas eram criadas para observar e analisar os registros da semana e assim, construir as mediações da próxima semana.

Neste processo desenvolvemos ações educativo-pedagógicas junto às crianças inserindo-as com intencionalidade, buscando realizá-las de maneira articulada, sistemática e integrada com a construção de estratégias de mediações literárias para a elaboração de diferentes propostas e ações. Portanto, essa atuação previa propor, apresentar e estruturar as ações para e com as crianças. A mediação literária com o livro que *Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas*, se deu especialmente com o poema “O Bailarino da Mafalala”, em razão de trazer elementos culturais de Moçambique e da capital Maputo (Bairro Mafalala, dança Marrabenta e o tecido Capulana). Após a leitura do poema incentivamos as crianças a falarem sobre o que acharam do poema, chamamos a atenção para as palavras que aparecem, que são desconhecidas pelas crianças e quais seus significados. Apresentamos, também por meio de fotos (PowerPoint), o escritor Pedro Pereira Lopes e algumas imagens dos elementos que compõem o poema.

As crianças mostram interesse e curiosidade em descobrir aspectos e elementos sobre a vida do escritor, assim que viram sua foto no paratexto do livro e nas imagens que mostramos, fizeram perguntas e questionamentos,

Na parede professora Andreza projeta a imagem do Pedro. Bernardo: Então é esse. Pesquisadora: É esse sim, e ele usa óculos que nem eu. Bernardo: Ai, eu esqueci de fazer os óculos (e aponta para o desenho que fez do autor, que está pendurado na parede). Antonella: Ele tem bigode. Professora Andreza: Gente, olha só. Será que ... Oh! O Pedro Pereira Lopes ele é autor. O que os autores fazem? Quem sabe? Bernardo: Faz livro. Bruno: A voz dele é grossa? Professora Andreza: Vixi, a voz dele é grossa? Eu não sei (risos) (Diário de Campo – 09/06/2022)

As crianças criaram expectativas com a possibilidade de conhecer o escritor pessoalmente, visto que informamos que ele poderia vir no Neim, desta maneira, fomos pouco a pouco apresentando mais informações. O poema *O bailarino da Mafalala* ganhou espaço no dia a dia do grupo, com leituras constantes do poema. E como adquirimos o livro (três títulos), e estes, ficavam ao alcance de todos, era frequente observarmos alguém ou um grupo o folheando.

Figura 19 – Registros do 3º dia de mediação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Quadro 20 – Planejamento das Mediações – Primeira semana

Período	Planejamento
3º Dia – 09 de junho de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar primeiro o livro selecionado as crianças. Título: <i>Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas</i> de Pedro Pereira Lopes. - Poema: “O bailarino da Mafalala”. - Ler o poema com as crianças e conversar com elas sobre ele, percebendo suas impressões. Chamar a atenção para as palavras que aparecem no poema e seus significados. - Apresentar o autor “Pedro Pereira Lopes” (fotos). - Convidar as crianças a observarem fotos de alguns elementos que aparecem no poema, que fazem parte da cultura de Moçambique, como a Capulana, o bairro de Mafalala e a dança Marrabenta.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

E envolvidas nesse fazer docente e pensando nas possibilidades para elaboração de novas estratégias da ação docente com o aporte da documentação pedagógica começamos a segunda semana. Em uma caixa surpresa, um tambor, um dos instrumentos musicais, usado pelos músicos e percussionistas na dança da Marrabenta, criamos um clima de suspense e aos poucos desvendamos o conteúdo da caixa, apresentamos o instrumento, as crianças exploraram e experimentaram os sons, as sonoridades e sensações do tambor. E nessa

atmosfera apresentamos um vídeo [Machaka Marrabenta](#)²¹, disponível no YouTube, onde um grupo de bailarinos dança e canta ao som da Marrabenta, então, ouvimos, cantamos, dançamos em pares ou sozinhas. Ainda, montamos um canto onde pendurados os mapas e a bandeira de Moçambique e junto a uma prateleira colocamos o globo terrestre e o livro *Viagem ao mundo num grão de pólen*, pois percebemos que as crianças gostaram de brincar com esses elementos.

E a partir desse processo reflexivo, onde registramos e criamos espaços para pensar na nossa ação docente, nas relações criadas e nas ações desenvolvidas, organizamos os mapas e o globo terrestre no tapete, com o globo no centro e cada mapa numa extremidade do tapete, convidamos as crianças a aproximarem-se do tapete as crianças se organizam em pequenos grupos, um grupo fica ao centro (a pesquisadora fica com esse grupo), outro com o mapa Mundi (professora permanece com esse grupo) e outro com o do Continente Africano (professora auxiliar junta-se a esse grupo). Nesse movimento, as crianças vão trocando de espaços, interagindo entre si e com as professoras.

Professora Andreza: É o mapa do mundo todo. Professora Andreza: Gente olha só, não existi só um tipo de mapa (e posiciona o mapa no meio roda). Existem vários tipos de mapas. Esse mapa aqui (todos se aproximam do mapa) é um mapa Mundi, é um mapa do mundo inteiro. Bernardo: O prof. tem um monte de bandeiras! Professora Andreza: Isso são as bandeiras dos países. Aqui tem todos os países do nosso mundo. Então vamos lá, olha só. Olha aqui. (aponta para a localização do Brasil no mapa) O Brasil está aqui. Aqui é todo o nosso país. O Brasil. Tão vendo, aqui é o Brasil. Onde que fica a África? Quem sabe? O Brasil tá aqui. A África tá aqui oh. (contorna com os dedos a localização do Continente Africano) Deixa eu ver onde tá Moçambique. Aqui, oh. (mostra a localização de Moçambique) Moçambique tá aqui. Brasil tá aqui e Moçambique está aqui (identifica com o dedo os dois países) E isso tudo aqui é a África e os países que têm na África. (contorna, novamente com o dedo a localização do Continente Africano) Bruno: Cadê o Brasil? Onde tá o Brasil? Laura: Aqui (aponta com o dedo a localização do Brasil) Professora Andreza: Isso. E onde que tá Moçambique? Várias crianças juntas localizam Moçambique no mapa. Professora Andreza: Isso, muito bem. Vocês tão vendo isso tudo aqui em azul (passa os dedos sobre a imagem em azul no mapa que representam os oceanos), é a água, é os oceanos. Olha o oceano que banha o Brasil (passa os dedos sobre a imagem do oceano Atlântico no mapa), oceano Atlântico, que banha o Brasil. E Moçambique, olha só. (indica com o dedo a localização do oceano que banha Moçambique) É o oceano Índico, aqui oh, banha Moçambique. Laura: Prof.? Cadê a América? Professora Andreza: Vixi, a América, deixa eu ver. Aqui, oh. (aponta para a localização da América no mapa). Oh, aqui é o Brasil, aqui os Estados Unidos, oh Canadá, México. Bernardo: E o Japão? Professora Andreza: Japão? Olha, aqui, oh (Diário de Campo – 15/06/2022).

²¹ Vídeo sobre Marrabenta – dança tradicional do Sul de Moçambique. Disponível em: [Machaka Marrabenta - YouTube](#)

Neste movimento de observação, registro, planejamento e avaliação uma preocupação surge: Como propor brincadeiras e interações com os mapas e o globo terrestre? Como as crianças interpretariam as informações? Será que essas informações não seriam muito abstratas? E nessa reflexão voltamos a refletir sobre as expectativas criadas em relação às crianças e que o objetivo, como analisamos no início dessa seção, não era didatizar nem tanto pouco “dar aula” sobre algo ou alguma coisa. A intenção era ampliar os repertórios vivências do grupo e sendo a brincadeira a atividade principal das crianças, e que é por meio dela compreendem e interpretam o mundo, aprendem a se comunicar e se relacionar socialmente é a partir desse ponto de vista que, teoricamente, pensávamos em estruturar o planejamento e sistematizar as ações educativo-pedagógicas. Mas, na ação, em alguns momentos percebemos que ainda trazíamos na nossa ação docente ações com uma visão adultocêntrica e a todo instante voltamos para analisar e rever as propostas e comprovamos que o relevante não era as crianças “aprenderem” a ler os mapas, mas tê-los ao alcance para incluí-los nas brincadeiras e, desse modo, ampliar seus repertórios.

Diante destas análises, a observação era constante, a documentação pedagógica acompanhava nossa ação, com o registro dos planejamentos e dos momentos vividos, com anotações dos processos desenvolvidos nas ações e relações educativo-pedagógicas. E assim, seguimos com a elaboração das estratégias de mediação literária. O livro *Viagem ao mundo no grão de pólen e outros poemas* traz nas últimas páginas um glossário de palavras que fazem parte do vocabulário moçambicano e percebendo que as crianças demonstraram curiosidade em conhecer seus significados quando lemos o poema O bailarino da Mafalala, dessa forma, convidamos o grupo a conhecer seus significados. Observamos e registramos as manifestações (recepção) das crianças frente à leitura e significado das palavras (impressões, interesses e falas). No decorrer desse momento, as crianças manifestaram interesse em declamar o poema, conforme exposto a seguir.

Professora Andreza: Todo mundo vai participar de tudo. Olha (fala abrindo o livro que tem nas mãos na página do poema do Bailarino da Mafalala. O Enzo e o Bruno querem ajudar a contar o poema. Foi tu que pediu, né? Pesquisadora: Não, acho que foi o Be. Bernardo: Fui eu, fui eu!!! Professora Andreza: Então tá, o Enzo e o Bernardo. Espera! Todos juntos, melhor. Eu vou falando as palavras e vocês vão completando. Tem que falar bem alto. Acho melhor fazer todo mundo junto. Enzo: Se alguém estiver falando e eu vou assobiar eu quero todo mundo em silêncio. Professora Andreza: Ah, tá bom! Bernardo: O juiz!!! Todos riem. Professora Andreza: Como é o nome do nosso poema? Dominique: Viagem ao mundo num grão de pólen. Professora Andreza repete: O nome do livro é Viagem pelo mundo

num grão de pólen e outros poemas do autor Pedro Pereira Lopes. E da ilustradora é quem fez o desenho é a Felipa Pontes, tá. Mas, o nome do poema? Como é o nome do poema? O bailarino ... Dominique e Lorenzo: Da Mafalala. E a professora Andreza começa a declamar o poema e as crianças vão repetindo. Após todos batem palmas. Professora Andreza: Oh, o Pedro Pereira Lopes vai adorar saber que vocês gostam desse poema (Diário de Campo – 17/06/2022).

Nesse movimento, a professora Andreza repetiu a leitura do poema, algumas vezes, a pedido do grupo, e assim, foi lendo o poema, devagar, declamando um verso de cada vez, com as crianças repetindo em certo momento, as crianças declamavam o verso, antes da professora.

E nesse percurso de “nomear e significar” (Ostetto, 2012, p. 13) o vivido, registrar, descrever, analisar, planejamos uma ação em que disponibilizamos alguns materiais, folhas, lápis de cor, canetinha, giz de cera para as crianças que quisessem desenhar e registrar o poema. A proposta para registrar o poema, por meio de desenhos, veio a partir da observação e avaliação de outra ação que sugerimos ao grupo, registrar o que mais gostaram de conhecer sobre Moçambique, onde se envolveram bastante. No entanto, a proposta não gerou a reciprocidade que imaginávamos. As crianças não estavam dispostas a desenhar, algumas se propuseram a desenhar, mas a grande maioria acabou fazendo os desenhos sem vontade. Avaliando, percebemos que a proposta não fez sentido para as crianças e que nossa preocupação estava em ter um produto final, algo palpável para apresentar aos adultos (pais, familiares, demais profissionais e equipe gestora), preocupadas com a visita do escritor Pedro Pereira Lopes (mais a frente falamos acerca deste momento) e ter algo concreto para mostrar a ele, mas percebemos que tudo que já havíamos desenvolvido e vivenciado com as crianças: a apresentação das imagens com os diálogos estabelecidos; nossas rodas de conversas; as leituras dos poemas; as exibições das músicas e as danças trouxeram um aprendizado significativo para o grupo.

Desse modo, a produção de desenhos não surtiu o efeito e sentido que esperávamos, não trouxe o significado que imaginávamos. Talvez nossa expectativa em relação à produção de desenhos tenha vindo do desenho feito pela Luiza, que foi feito de forma espontânea, um desejo único, individual e isso nos fez pensar sobre as subjetividades e individualidades de cada sujeito: o que faz sentido para uma pessoa pode não fazer para outra. Também entendemos que depende do momento. Nesse dia as crianças estavam ansiosas para ir para o parque. Fizeram os desenhos, mas não estavam motivados para desenhar. Como já explicamos, a sala possui cantos com diferentes materialidades; num desses cantos as crianças têm acesso a folhas, diferentes tipos de lápis, régua, borrachas e percebemos que o

movimento de desenhar faz parte do dia a dia do grupo na sala e de forma espontânea e autônoma, em que as crianças podem escolher o momento e o que vão desenhar. Então, possivelmente, quando direcionamos o que elas teriam que fazer, ocorreu um estranhamento.

Diante desta análise concordamos com Ana Angélica Albano (2018) quando chama à atenção para as ações educativo-pedagógicas, propostas, que envolvem o desenho livre.

Desenho livre é o desenho do desejo da criança, acolhido e acompanhado pelo professor, que vai ajudá-la, se necessário, a dar o próximo passo, conquistando domínio e fluência, seja com o lápis, seja com o pincel. O professor precisa estar atento e presente à diferença que se instala a partir do gesto da criança no papel ou em outro material que esteja sendo utilizado. Porque o desenho se faz no papel, mas também no chão, na parede, na areia... O que importa é acolher o que a criança quer dizer e abrir oportunidades para experiências inusitadas com a linguagem. Respeitá-la e incentivá-la a criar sua marca pessoal, possibilitando que identifique e seja identificada pela sua diferença (Albano, 2018, p. 14).

Sendo assim, concordamos com Ostetto (2017) quando aborda sobre a importância da documentação pedagógica, observação, registro, planejamento e avaliação, que são os quatro eixos estruturantes das estratégias da ação pedagógica, para o envolvimento de todo o processo educativo, e desse conjunto de eixos indica a observação como a base de todo este processo, destacando que a professora/or, “[...] precisa necessariamente *observar* ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas suas também. Precisa ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas.” (Ostetto, 2012, p. 21, grifo da autora).

Desse modo, a todo o momento, recorreremos à documentação pedagógica, para desenvolver nossas ações pedagógicas, a cada proposta observamos os movimentos das crianças, com o apoio dos registros, avaliamos e planejamos, novamente.

Figura 20 – Registros do 4º e 5º dias de mediação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Quadro 21 – Planejamento das Mediações – Segunda semana

Período	Planejamento
4º Dia – 15 de junho de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar o poema. - Caixa Surpresa – instrumento musical usado na dança da Marrabenta (tambor). - Vídeo dança da Marrabenta: após o vídeo convidar as crianças a dançar e dançar. - Construção do canto com o mapa Mundi, Continente Africano e o globo terrestre.
5º Dia- 17 de junho de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura o poema: chamar atenção para as palavras do glossário. - Observar, perceber, registrar as manifestações (recepção) das crianças em relação ao poema: impressões, interesses e suas falas. - Propor ao grupo registro com imagens, desenhos e falas (escritas) das crianças a partir da leitura do poema e das socializações realizadas. - Chamar em pequenos grupos e incentivar as crianças que dialoguem a respeito do poema.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

E para a terceira semana, 20, 21 e 22 de junho de 2022, momento de conhecer e encontrar o escritor Pedro Pereira Lopes, a visita foi programada quando soubemos da sua participação em um evento do Grupo Literalise/UFSC, em Florianópolis. Assim, fizemos o convite, o qual ele aceitou de imediato, acertamos a data para o dia 22 de junho de 2022. O convite foi realizado, a princípio, por meio da professora Eliane Debus que o informou do nosso interesse em convidá-lo e logo após, formalizamos, por e-mail.

Desse modo, anunciamos ao grupo a vinda do escritor e a começar desse momento compartilhamos algumas ideias, expectativas e assim perguntamos o que gostariam de questionar e conhecer; assim, propomos a montagem de um painel com os desenhos feitos pelas crianças, fotos e imagens de Moçambique e Maputo que partilhamos nos momentos de mediação com o grupo, juntas construímos dois painéis, um com os desenhos e outro com as imagens e fotos de Moçambique que fixamos na parede lateral da sala; e ainda construímos mais um, com o registro de frases e palavras das crianças sobre o que mais gostaram de conhecer acerca de Moçambique, na parede na parte externa da sala. Dessa forma, as crianças foram convidadas a participarem da organização, planejamos dividir as crianças em três grupos, um para a construção do painel com os desenhos, outro para o painel com as imagens e o último para o painel com algumas mensagens das crianças para o autor. As crianças se inseriram nos grupos que desejaram. O painel com as frases para o autor foi sugestão de uma criança, dividimos as ações nos dois dias.

Quadro 22 – Planejamento das Mediações – Terceira semana

Período	Planejamento
6º dia - 20 de junho de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Montagem dos painéis com os registros feitos pelas crianças. - A intenção é montar dois painéis que contextualize o vivido junto ao grupo, um ficará em sala e outro no corredor para socializar com a comunidade educativa.
7º dia - 21 de junho de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de questionamentos, perguntas que as crianças farão ao escritor Pedro Pereira Lopes que fará uma visita às crianças, na Unidade, no dia 22 de junho. - Registro das perguntas e questionamentos para a entrevista com o escritor. - Convidar as crianças a registrar algo escrito ou desenhado para dar ao escritor.
8º dia - 22 de junho de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Organização para o encontro com o escritor. - Visita do escritor.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Figura 21 – Registros do 6º e 7º dias de mediação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

No dia 22 de junho de 2022 o tão esperado encontro com Pedro Pereira Lopes, aguardam entusiasmadas para conhecer o escritor pessoalmente e ficaram duplamente entusiasmadas quando souberam que a professora e escritora Eliane Debus, estaria junto, pois a professora Andreza tinha realizado uma mediação literária com o seu Livro *É tempo de pão por Deus*.

No dia da visita, assim que notaram a presença do escritor começaram a apontar e falar: — Olha é o Pedro! É o Pedro Pereira Lopes! É ele! À medida que o escritor se aproximava, algumas crianças se levantaram, vieram abraçá-lo e falar com ele.

Assim que notam a nossa presença e avistam o Pedro, começam a apontar e falar: Olha é o Pedro! É o Pedro Pereira Lopes! É ele! À medida que nos aproximamos algumas crianças se levantam e veem me abraçar e falar com o Pedro. Bernardo chega perto de mim e fala: Prof.? Esse é o Pedro Pereira Lopes? Falo: Sim. Bernardo: É o Pedro Pereira Lopes? (pergunta em tom de dúvida) Digo: Sim. Bernardo faz que não com a mão (com expressão de dúvida). E se aproxima de Pedro e pergunta: Você é o Pedro? Pedro: Sim, sou eu. Bernardo: Tem certeza? Pedro: (rindo) sim! Bernardo sai e vem em minha direção e fala: Não é não prof.! Falo: É sim, Be! Bernardo: O Pedro Pereira Lopes tem o cabelo enroladinho (e aponta para o cabelo do Pedro que agora está com dread). Mas, tá diferente. E sai balançando a cabeça, demonstrando ainda duvidar se o Pedro era o Pedro mesmo (Diário de Campo – 22/06/2022).

O encontro com o escritor envolveu momentos de conversas e troca de experiências,

repletos de afetos, muitas perguntas, questionamentos, compartilhamento de conhecimentos e mostraram a afinidade que construíram com seu livro.

Figura 22 – Registros 8º dia de mediação – Visita Pedro Pereira Lopes



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

O escritor demonstrou satisfação ao observar as imagens e desenhos das crianças. Junto aos desenhos, os registros das frases que as crianças falaram durante as produções dos desenhos chamaram a atenção.

Figura 23 – Visita Pedro Pereira Lopes



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

Durante o encontro as crianças as crianças ouviram e perguntaram curiosidades sobre o escritor, demonstraram interesses e fizeram muitas perguntas, como: porque ele escreve livros. Além das perguntas, as crianças chamaram a atenção para os painéis com as imagens expostas, na parede, ao fundo da sala e para o tambor, o convidaram a observar e foram dialogando sobre como construíram.

Figura 24 – Visita Pedro Pereira Lopes



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 25 – Visita Pedro Pereira Lopes



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Em certo momento a diretora do Neim expressa a satisfação em receber o escritor e a professora Eliane no Neim e como o desenvolvimento da pesquisa ajudou a refletir não somente nos planejamentos do grupo onde o estudo é realizado, mas também em todo o contexto da Unidade Educativa.

Diretora: Boa tarde! É um imenso prazer que o Neim Otilia Cruz acolhe e recebe essa visita ilustre com o Pedro no nosso grupo. É... da Eliane, professora Eliane e também sua Pedro. Estávamos bem ansiosos com este momento. De como iríamos preparar, como iríamos recebê-los? Porque é uma oportunidade única, como a professora Andreza. bem colocou. É De ampliar esse conhecimento das nossas crianças. Eles estão viajando, é ... muito na literatura, em conhecer África, é ... e outras ... questões da cultura africana. Eu quero agradecer muito à pesquisadora, por escolher o nosso espaço, né, para esse trabalho dela. É ... A pesquisadora é uma professora

que eu conheço, já há anos e lotada aqui no Neim que também tem um diferencial no seu trabalho docente com as crianças. Então, à pesquisadora a minha gratidão, enquanto tua amiga, enquanto colega e diretora da Unidade por escolher. E agradecer as colegas do grupo, professora Andreza e demais professoras por aceitar a proposta. A pesquisadora chegou com a proposta na Unidade e a professora Andreza enquanto professora regente acolheu a ideia, né, a proposta. E junto dela, então as meninas entraram nesse caminho que está sendo linda de vivenciar junto das nossas crianças. Muito obrigada, sejam bem-vindos. Que seja uma tarde de bastante conhecimento, né, de bastante troca, bastante aprendizado para todos nós. Todos batem palmas (Diário de campo – 22/06/2022).

Figura 26 – Visita Pedro Pereira Lopes



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

O dia da visita do escritor foi o último dia de mediações do primeiro semestre. No dia 1º de julho de 2022, durante nosso planejamento, após a avaliação das ações que desenvolvemos no primeiro semestre, combinamos de retornar as atividades somente em agosto, em razão dos fechamentos do primeiro período do ano, entrega das avaliações às famílias e início do recesso escolar. Desse modo, acordamos o retorno somente na segunda quinzena de agosto, pois nas duas primeiras semanas de agosto a Unidade Educativa estaria voltada ao planejamento e à organização da festa da família. Então, acertamos para retomar os planejamentos no dia 15 de agosto e as mediações em 23 de agosto de 2022. Um fato relevante foi a participação da pesquisadora durante a entrega das avaliações às famílias,

momento em que ela pôde conversar com os familiares, explicar o desenvolvimento da pesquisa e expor os objetivos do estudo.

Desde as primeiras mediações, no primeiro semestre, observamos que as crianças mostravam interesse por ações que envolviam o canto, a dança e a música, assim planejamos inserir elementos sonoros, visuais e corporais durante as contações das histórias, incluímos nas narrações, dramatizações com músicas, danças, artefatos, efeitos sonoras e visuais.

Para as mediações do segundo livro, *Capulana um pano estampado de histórias* de Heloisa Pires Lima e Mário Lemos elaboramos diferentes maneiras de narrar e interpretar os contos do livro, construímos contações, por meio, de dramatizações, onde montamos cenários (utilizando diferentes elementos) na sala e em partes externas da Unidade Educativa, também, produzimos narrações com a introdução de elementos visuais (desenhos e fotografias reais) e aspectos sonoros (efeitos com diferentes sons).

A proposta para a quarta semana de mediações, dias 24 e 25 de agosto de 2022, foi dialogar brevemente sobre o que desenvolvemos no primeiro semestre. Disponibilizamos, novamente, os mapas (penduramos na parede), o globo terrestre (colocamos na parede), a bandeira (pomos na parede), as imagens (colocamos em uma mesa baixa próximo aos mapas) e os livros (na mesa com as imagens). E, assim, com os espaços estruturados as crianças foram explorando e nesse movimento observando as imagens, os mapas, livros, sozinhas ou em pequenos grupos. E com essa movimentação aos poucos fomos lembrando as informações compartilhadas a respeito do Continente Africano, bem como o país de Moçambique acerca dos elementos e aspectos sociais e culturais (músicas e danças).

No dia 24 de agosto de 2022, primeiro dia de reencontro com as crianças, após um mês de férias, era evidente nossa expectativa do recomeço e a ansiedade para rever as crianças, conforme podemos perceber no relato descrito a seguir:

Quando cheguei as crianças estavam em roda dialogando com a professora sobre o meu retorno, pois ficamos um mês sem contato. Assim que abri a porta e as crianças notaram a minha presença vieram todas me abraçar e beijar. Algumas me falaram que estavam com saudades. O primeiro que veio ao meu encontro foi o Antony, correu ao meu encontro, me deu um beijo e ficou alguns minutos abraçado a mim. Me surpreendi com a essa atitude dele, pois durante todos os dias que estive com o grupo, no primeiro semestre, ele se manteve um pouco distante, preferindo ficar observando as ações, sem verbalizar muito e esta foi a primeira vez que se aproximou de mim, demonstrando que mesmo a distância criou um laço afetivo comigo. Fiquei extremamente feliz e emocionada, talvez, agora aqui, refletindo por ser Antony, um menino negro (Diário de Campo – 24/08/2022).

Na roda, todos reunidos, demonstram, também, estarem ansiosos, expressam e expõem

alguns sentimentos, representados nas falas transcritas a seguir:

Junto-me ao grupo na roda. Quando me sento, Antonella e Isabela se sentam ao meu lado: Antonella: Pesquisadora! Que saudade que eu tava! [e me abraça]. Por que demorou tanto? Pesquisadora: É que a Professora Andreza pediu para esperar um pouquinho porque tinha as férias e aí ela tinha que conversar com vocês, tinham umas festas para organizar. Professora Andreza: Olha só vamos conversar um pouquinho com a Pesquisadora? Vocês não estavam com saudades, também? Crianças: Sim! Professora Andreza: A gente tá a bastante tempo sem ver a Pesquisadora, né? Dominique: Oh Tati? A gente nunca mais te viu? Professora Andreza: Mas, foi bom as férias, a gente precisava descansar, né? Pesquisadora: Sim. Professora Andreza: Mas, oh Tati, sabia que eles têm uma boa memória? Que eles lembram de muita coisa? Pesquisadora: Sério? Que legal! Professora Andreza: Vocês lembram? Bernardo: Eu lembro lá de que a gente viu Moçambique. Bruno: Maputo. Lorenzo: Eu lembro quando a Tati tava aqui com nós. Bernardo: Eu lembro de Maputo. Bruno: Eu também. Professora Andreza: É o Bruno também (Diário de Campo – 24/08/2022).

Em outro momento, quando a pesquisadora se aproximou de uma criança que estava no espaço onde ficava a bombona de água, é surpreendida com um abraço e uma demonstração de afeto, registro transcrito no seguinte trecho: “*Antonella se aproxima de mim com um largo sorriso, me abraça apertado e fala: Ai que saudade minha prof.^a das Capulanas. E ficamos assim abraçadas por um tempo.*” (Diário de Campo – 24/08/2022).

Após este momento de encontro, propomos uma brincadeira com as crianças na qual elas cantaram e dançaram, vestidas com as Capulanas e a cangas (trazidas de casa), ao som de músicas Moçambicanas (pesquisadas anteriormente e organizadas em *playlist* nas plataformas Spotify e YouTube); o grupo também manuseou os instrumentos musicais (instrumentos que já estavam na sala).

Figura 27 – Registros do 9º dia mediação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

E seguindo os planejamentos, elaboramos uma mediação com a apresentação de informações apresentadas no paratexto do *Livro Capulana, um pano estampado de histórias*, que conta um pouco do contexto social e cultural de Moçambique e história das Capulanas, aspectos que já exploramos com as crianças durante as mediações do livro *Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas*. Para tanto, montamos um cenário, com as Capulanas, à medida que a pesquisadora narrava, a auxiliar de sala Ana Paula dramatizava, interpretando os acontecimentos do enredo, segue, abaixo, uma parte deste momento, registrado e transcrito:

Pesquisadora: Esta é a história de uma Capulana, que voou, voou, voou e estampas africanas levou, levou, levou... [falo o verso, declamando, cantando os versos]. Auxiliar de sala Ana Paula fica balançando a Capulana, levanta e a balança em cima das crianças que abaixam as cabeças e gritam] Todas as histórias têm um começo [falo de forma exclamativa]. Todas as histórias têm um começo, né gente? {aumento o tom de voz} Crianças: Sim!!! [e batem palmas]. Nem sempre acabam, mas alguém conhece alguma que nunca começou? [faço uma expressão de dúvida]. Vocês conhecem alguma história que nunca começou? Crianças: Não!!! E existe um jeito de começar a contá-las tão moçambicano quanto as Capulanas [afirmo com expressão séria]. Quando Tulany, que é o menino lá de Moçambique, vai contar uma daquelas boas histórias, primeiro ele cria versos bem bonitos e quem escuta já descobre logo o assunto. É o costume

do povo de sua terra, ele me explicou. Então toda vez que o Tulany, vai começar uma história começa com o verso igual a esse, oh [mostro na página o verso]. Esta é a história de uma Capulana, que voou, voou, voou e estampas africanas levou, levou, levou, levou... [auxiliar de sala Ana Paula, levanta-se novamente e balança as Capulanas e as crianças balançam as mãos] E assim acaba a nossa história de hoje. E quem gostou bate palmas!!! [todos levantam, batem palmas e dançam] Pesquisadora: Assim, oh... vamos cantar. A matwetwe, A matwetwe, twetwetwetwe, A matwe... [crianças repetem, cantam e dançam] Pesquisadora: Olha, aqui [mostra imagens do livro] esse livro é cheio de estampas. Professora Andreza: Vamos tirar uma foto. Crianças: Sim!!! [todos se aproximam para tirar a foto atrás do cenário] (Diário de Campo – 25/08/2022).

Figura 28 – Registros do 10º dia de mediação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Quadro 23 – Planejamento das Mediações – Quarta semana

Período	Planejamento
9º dia – 24 de agosto de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o livro <i>Capulana, um pano estampado de histórias</i>. - Ler as informações presentes no paratexto do livro. - Organizar o ambiente com as materialidades e retomar algumas inseridas antes do recesso – organizar um canto com os mapas de Moçambique, Continente Africano, bandeira, imagens e livros. - Relembrar as músicas: Mamana Rosita e A matwetwe – apresentar vídeos do Youtube – organizar uma brincadeira com as crianças onde possam dançar.
10º dia - 25 de agosto de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Mediação de leitura da introdução do Livro. - Mediação de leitura da primeira parte do livro.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Para a quinta semana, dias 01 e 02 de agosto de 2022, iniciamos os planejamentos das mediações do primeiro conto do livro *Capulana, um pano estampado de histórias*, intitulado “Capulanas ao vento espalham cores pelas Savanas”. E para tanto, construímos a interpretação do conto por meio de uma dramatização.

A proposta foi narrar o conto com uma dramatização, interpretação cênica da história e para tanto, preparamos o espaço na parte da frente do Neim, onde tem um gramado, montamos um cenário com malhas e as Capulanas.

Figura 29 – Registros do 11º dia de mediação



Fonte: acervo da pesquisadora

No espaço, também reservamos um ambiente com bacias com águas, bonecas/bonecos e pedaços de tecidos para que as crianças após a dramatização pudessem brincar de levar as bonecas e bonecos, iguais as mães da narrativa. Nesse sentido, planejamos essa ação educativo-pedagógica com a intenção de ampliar os repertórios de brincadeiras das crianças para criar disponibilidade para conhecer, imaginar e expressar-se de diferentes maneiras. Conforme Pereira (2014, p. 69),

Para que a criança perceba que as brincadeiras de faz-de-conta realizadas no seu cotidiano podem, aos poucos, transformaram-se em uma linguagem ou manifestação artística que possui regras e convenções, e cujo nome é Teatro, é necessário a intervenção de um adulto consciente tanto dos processos pelos quais a criança desenvolve sua capacidade imaginativa, quanto das possibilidades de inserir a linguagem do teatro no cotidiano dessa criança ao mesmo tempo atividade artística e experiências estéticas.

E com esse ponto de vista construímos os espaços para que as crianças criassem ambientes que promovessem encontros, com momentos para participar, imaginar, fantasiar, expressar.

Figura 30 – Registros do 11º dia de mediação



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Para a interpretação do conto, amarramos as Capulanas junto às/aos bonecas/os nas costas, conforme as personagens da história.

Figura 31 – Registros do 11º dia de mediação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Para a dramatização convidamos as crianças a sentarem entre e ao redor do cenário, pois a proposta era nos movimentar no centro da roda e ao redor das crianças durante a mediação de leitura .

Figura 32 – Registros do 11º dia de mediação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Como estratégia gravamos a narração do conto anteriormente, com efeitos sonoros e música de fundo para trazer um efeito real à narração, então colocamos a gravação para passar numa caixa de som e fomos interpretando os acontecimentos apresentados na história.

Após a mediação de leitura as crianças são convidadas a brincar nos espaços que organizamos com as bacias, bonecas, bonecos e pedaços de pano coloridos. A seguir apresentamos um trecho desse momento.

Num canto estão Isabela, Antony e Luiza. Luiza lava uma Capulana e sem querer molha Isabela. Isabela: Oh! Meus Deus!!! (passa a mão no rosto) Antony ri. Isabela: A gente tá tomando banho. Antony repete: A gente tá tomando banho. Eh! Olha minha Capulana (mostra para Isabela e Luiza um pedaço de tecido todo molhado). Em outro canto, Dominique e Heitor dançam ao som da música. Isabela se aproxima de mim e pergunta: Prof.? Dá para colocar uma Capulana? Pesquisadora: Sim, pode colocar. Ajudo a colocar e logo em seguida Isabela volta para brincar na bacia com as bonecas ao lado de Antony e Luiza. E logo, Davi também se aproxima do grupo (Diário de Campo – 01/09/2022).

Ao longo das mediações literárias descritas acima, observamos que as crianças brincaram, vivenciaram, experimentaram, criaram enredos e os interpretaram, se movimentaram e deste modo, ampliaram seus processos de conhecimentos.

No dia seguinte, convidamos o grupo para assistirem o vídeo [3 Áfricas – Capulanas a virar](#)²² as crianças dançaram e cantaram, se movimentaram e brincaram vestidas com a capulanas. O vídeo traz um conjunto de mulheres negras com vestidos de capulana, acompanhadas de uma banda, cantam e interpretam a música *Capulana a virar*. A música fala sobre a tradição de guardar as Capulanas em baús, como elas utilizam o tecido, o significado importante que representam,

pano de embalar crianças; pano de vida; pano de morte; pano de cores e tamanhos; pano de festas e liberdade, tem de cores vermelhas e de flores de micaia, afasta o mal por vir, transforma vestido em saia, para ir ao noivado, para receber o Papado, para estarem belas com os filhos, afastar leões e crocodilos, para se banhar nos rios [...].

O vídeo foi exibido várias vezes. As crianças foram convidadas a interagir e vestidas com as cangas que trouxeram de casa, dançaram, cantaram, brincaram ao som da música, momento evidenciado na transcrição a seguir:

²² Video do grupo artístico Sá Menina com apresentação da história tradicional do tecido Capulana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NxP-mHgPMvg>

A professora Andreza coloca as Capulanas e as cangas que as crianças trouxeram de casa em cima das mesas. Colocamos o vídeo novamente e as crianças ficam quase 10 minutos nessa interação com a música e os movimentos apresentados pelas artistas no vídeo (que colocamos várias vezes) e brincando com as Capulanas. João permanece algum tempo parado em frente a parede olhando o vídeo, enquanto o restante do grupo dança, canta e brinca. Professora Andreza começa a dançar e pede que todos venham atrás dela. Antony para bem próximo da parede e fica observando o vídeo. Professora Andreza põe a mão na cintura e começa a dançar e todos imitam. Laura: Vamos em fila. Antonella, Laura, Nicolý, Isabela e Helena ficam em frente a projeção do vídeo e começam a imitar os passos das dançarinas. Cássio, Antony, João, Heitor, Davi com uma mão na cabeça e outra na cintura dançam em roda. Bruno, Lorenzo e Miguel com panos amarrados a cabeça e outro no peito dançam em outro canto. Professora Andreza e Antonella dançam. Laura e Helena também. Fazem uma roda e convidam Isabela, Helena, Heitor, Nicolý e Dominique. Começam a girar na roda de mão dadas. Lorenzo se junta ao grupo. Todos vão atrás da Professora Andreza num trem com as mãos na cintura. Param e se abaixam. E assim ficamos mais alguns minutos (Diário de Campo – 02/09/2022).

A leitura da história aliada à construção de um espaço com a disponibilidade de materialidades presentes no enredo do conto trouxe um contexto ficcional que possibilitou às crianças viverem os papéis das personagens e assim experimentarem e criarem enredos para a ampliação de seus repertórios.

Figura 33 – Registros do 12º dia de mediação



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Quadro 24 – Planejamento das Mediações – Quinta semana

Período	Planejamento
11º dia – 01 de setembro de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Primeira história <i>Capulanas ao vento espalham cores pelas savanas</i>. - Dramatização da história, gravar a narração, fazer a interpretação da narração, montar um cenário na parte externa da Unidade, montar as personagens, pesquisadora e professora farão a interpretação do conto. - Organização da história em três partes. - Gravação da história, narração da história, fazer a leitura do conto e gravar. - Construir a narração do verso que abre o conto com efeitos sonoros. - Na segunda parte, na qual a personagem Tulany fala sobre a relação das Capulanas na sua família, fazer a narração com um fundo musical. - Na terceira parte, que é o conto sobre a história das três mulheres, fazer a narração com efeitos sonoros também. - No computador e com a caixa de som colocaremos as narrações em sequência e vamos interpretando. - Após a leitura, as crianças serão convidadas a brincar de lavar bonecas/os em bacias com águas e pedaços de pano, como acontece no enredo do conto que iremos apresentar para o grupo. - Material – pedaços de tecidos, bonecas/os, baldes/bacias, capulanas, cangas, linha para o varal, caixa de som, computador, baú.
12º dia – 02 de setembro de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Convidar as crianças a assistirem um vídeo sobre a história da Capulanas que encontramos após pesquisa no Youtube: o vídeo <i>3 Áfricas – Capulana a Girar</i>, que traz vários elementos que foram apresentados no conto. - Apresentação do vídeo no <i>datashow</i>.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Chegada a sexta semana, vamos conhecer mais um conto do livro *Capulana, um pano estampado de histórias*, “Festa que é festa é mais do que batuque a tocar, tem que ter Capulana a girar na roda da Marrabenta”. Durante a mediação introduzimos diferentes efeitos sonoros, organizou-se cenário com malhas coloridas na parede, no chão um colchão coberto com malha colorida e num canto quatro Capulanas e as crianças se sentaram em roda, em meia lua, no tapete em frente ao cenário.

As crianças demonstram interesse pelo enredo dessa narração, interagiram a todo instante, levantaram muitos questionamentos conforme a história era contada, avaliamos que essas atitudes possam ter ocorrido em razão do conto ser cercado de suspenses e aventura com a personagem principal enfrentando muitos desafios. A seguir separamos alguns trechos transcritos para demonstrar o envolvimento das crianças com a narrativa.

Pesquisadora: Uma última prova caberá a ele, que presenteie a noiva com uma Capulana diferente que tenha a cor do dia... Dominique e Bruno: O dia, o sol. Dominique: Colorido. Pesquisadora: A cor da noite. Bernardo: É preta. Pesquisadora: Será? É escura será? É preta? Bruno: É cinza! Então ele queria a Capulana que tivesse a cor do dia, a cor da noite, a cor da terra, a cor do mar, a cor dos animais, a cor das plantas, todas as cores separadas. Nicolý: E também tem o branco. Pesquisadora: Sim, tem o branco. Ele não queria que ficassem juntos, queria que ficasse todas separadas. E todas as cores juntas ao mesmo tempo. Nossa! (faço expressão de espanto) Será possível uma Capulana, assim? [faço uma expressão de dúvida] Aí o noivo falou, meu Deus como eu vou achar uma Capulana desse jeito? Música de suspense. [falo em tom de desespero com as mãos no rosto] As Crianças imitam e gritam (Diário de Campo – 08/09/2022).

E as crianças continuam a demonstrar interesse e curiosidade a respeito das problematizações que o conto trazia.

Pesquisadora: Os que acompanhavam a conversa acharam impossível esse desafio. Já pensou? Ele ter que achar uma Capulana de todas essas cores e não podia estarem juntas, tem que estarem separadas [faço cara de espanto, crianças imitam]. Essa tem bastante cores [mostro uma Capulana colorida que está ao meu lado]. De repente era uma parecida com essa. Essa tem o azul do dia. Bruno: Preto? Pesquisadora: Preto não tem. Bruno: Aqui (ele se levanta e mostra no tecido) Pesquisadora: Esse é roxo. E pode ser umas das cores da noite. Bernardo: Não esse é marrom. Pesquisadora: É marrom, mesmo (Diário de Campo – 08/09/2022).

Os diálogos permanecem com o grupo, estabelecendo interações com os elementos que apareciam enquanto a história avançava.

Pesquisadora: O corajoso noivo aceitou a tarefa. Mas o noivo era tão corajoso que ele aceitou. Ele falou assim, eu vou achar essa Capulana de todas as cores. Ele apanhou uma das Capulanas, saiu em direção a floresta e lá falou com o camaleão. Vocês sabem o que é um camaleão? Aquele bicho que troca de cor. Que dormia tranquilo numa mangueira. Dominique: O que é mangueira? Pesquisadora: Mangueira é uma árvore que dá manga, sabe a fruta manga? Ele tava dormindo, o camaleão, embaixo da árvore. Com toda calma o camaleão explicou para o noivo. O noivo encontrou o camaleão na floresta, embaixo da mangueira e pediu ajuda. Aí o camaleão explicou direitinho o que ele tinha que fazer para achar essa Capulana tão diferente. Bernardo: Danadinho!!! [risos] (Diário de Campo – 08/09/2022).

A cada elemento que o narrador apresentava no conto as crianças estabeleciam uma comunicação e interagiam com as personagens e enredos.

Pesquisadora: O jovem noivo subiu nas árvores e recolheu um pouco da cor verde das folhas. Em seguida, mergulhou no mar e escolheu muitos tons de azul. Num mergulho no rio ele apanhou escamas dos peixes e dos crocodilos [voz de suspense]. Ele foi em busca dessa Capulana diferente. [Som da água corrente no rio. Crianças começam a fazer gestos como se estivessem

mergulhando]. Ele foi em busca da Capulana, foi nadando, nadando ... Nicolý: Ele achou piranha? Pesquisadora: Não, peixes e crocodilos tinham nesse rio. Bernardo: Tinha tubarão? Pesquisadora: Não, peixes e crocodilos, tubarão só tem em mares. Depois ele correu, correu, correu para as montanhas para os cascais das pedras. [som de pessoa correndo] Crianças levantam e começam a se mexer e balançar os braços, como se estivessem correndo. Pesquisadora: Olhando pra lua [olho pra cima, crianças também olham]. Ele decidiu ir buscar alguma luz. Enfim, ele misturou cuidadosamente uma por uma das colheitas até conseguir [falo pausadamente olhando para as crianças que arregalaram os olhos]. Agora ele conseguiu, porque ele foi lá no mar, foi no rio, foi na montanha e aí finalmente ... Dominique: Foi no camaleão. Pesquisadora: Ele foi no camaleão, mas foi o camaleão que falou para ele ir no mar, no rio e na montanha. Bernardo: Não sabia que o camaleão fala. Pesquisadora: Mas aqui no livro ele fala, porque no mundo da imaginação tudo pode. E aí ele conseguiu finalmente essa Capulana diferente (Diário de Campo – 08/09/2022).

O grupo construiu uma relação de afeto e proximidade com o conto, expressando e comunicando suas impressões ao passo era apresentando a história, atribuíram sentido e significado aos elementos e aspectos presentes na história.

[...] arrebatava o leitor para um tempo e espaço que não são os seus. Desse modo, ele experienciava um viver distante do seu, ao mesmo tempo tão próximo e, ao voltar desse encontro ficcional, já não é o mesmo; ele é capaz de reconfigurar seu viver (Debus, 2017, p. 22).

Dessa forma, as narrativas literárias “[...] que apresentem personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada de mundo” (Debus, 2017, p.29).

Figura 34 – Registros do 13º dia de mediação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Quadro 25 – Planejamento das Mediações – Sexta semana

Período	Planejamento
13º dia – 08 de setembro de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do conto “Festa que é festa é mais do que batuque a tocar, tem que ter Capulana a girar na roda da Marrabenta”. - Organizar o conto com a narração e ir introduzindo os efeitos sonoros. - Como o grupo gostou muito da forma como organizamos a narração do primeiro conto, resolvemos elaborar uma mediação de leitura parecida: uma de nós narra a história e a outra vai colocando os efeitos sonoros. - Gravar os efeitos sonoros na sequência e marcar no texto a hora que cada som (efeito sonoro) entrará. - Durante a leitura, ir colocando os sons à medida que aparecem certos elementos como: som do rio, som de passos, som dos animais, músicas instrumentais.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

E para o último conto do livro *Capulanas, um pano estampado de histórias*, intitulado “Em Moçambique, nascemos de verdade quando a nossa mãe nos amarra com uma Capulana às costas...”, organizamos a narração com imagens e ilustrações, montamos a história em PowerPoint estruturando uma sequência de imagens que corresponderam aos elementos

descritos no conto, as imagens foram projetadas pelo *datashow* na parede lateral da sala e durante a dramatização, as crianças foram interagindo a cada entonação, figuras e imagens que apareciam, à medida que a leitura avançava e as imagens eram projetadas na parede.

As imagens apareciam grandes na parede e o grupo se entusiasmava, gritava, pulava e dirigindo-se à frente das imagens, se movimentando a cada novo elemento introduzido, as crianças se manifestaram e participaram ativamente. O enredo do conto gerou interesse nas crianças, brincaram a todo o momento. A seguir um trecho transcrito desse momento:

Bernardo se aproxima e chega perto de mim e fala: Passa de novo a história? Pesquisadora: Ele quer que passe de novo a história. [me dirijo a professora] Crianças começam: Passa de novo! Passa de novo! Professora Andreza: Tá, então vamos contar novamente. Vamos lá, quem quer começar? [(projeta a primeira imagem) Laura levanta a mão e fala: Que as mães levam os filhos nas costas porque se elas não levarem eles nas costas pela savana para mostrar os caminhos ele ainda não vira gente. Pesquisadora: Isso mesmo. Bruno: O que ela vai mostrando pros filhos vai ensinando o que quando levam eles nas costas. É pra eles aprende a beber água, não andar onde tem espinho e animais selvagens. Professora Andreza: Isso. Nova imagem. Miguel: Tem o mocho. Laura: Ela tava indo lá pegar a água do poço e deixou o bebê debaixo daquela árvore. Nova imagem. Bernardo: O menino foi pra savana. Davi: Ela tava passeando e aí ela deixou o bebê lá. Nova imagem. Bernardo: Ele tá chorando. Professora Andreza: Mas, por que ele chorou? Bernardo: Ele chorou porque se perdeu da mãe. Nova imagem. Bernardo: O mocho. Dominique: Tinha uma coruja com os olhos bem abertos que ajudou o bebê. Gabriel: Ele falou como era a vista do alto (Diário de Campo – 22/09/2022).

As narrativas presentes nos contos do livro, *Capulana: um pano estampado de histórias*, chamaram a atenção das crianças, motivaram interesse e curiosidade, possivelmente, por trazerem no enredo situações em que as personagens são envolvidas em ações desafiadoras, misteriosas e perigosas e ainda, pela maneira como optamos desenvolver as mediações literárias com a introdução de elementos que envolviam aspectos das linguagens sonoras, corporais e visuais, pois percebemos que as crianças apreciaram as mediações que realizamos com essas estratégias.

Figura 35 – Registros do 14º dia de mediação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

No dia 23 de setembro de 2022 encerramos a leitura do livro *Capulana, um pano estampado de histórias*, a mediação literária ocorreu com a interpretação do diálogo das personagens Dandara e Tulany do início e do final do livro.

No primeiro diálogo, intitulado “Uma África no presente”, Dandara fala da sua amizade com Tulany e como a Internet os mantêm conectados e o correio pode levar de lá para cá e de cá para lá lembranças e presentes, ela também fala sobre a Capulana que ganhou do Tulany e como o tecido apresenta essa mensagem de amizade e amor entre eles, concluindo que precisa encontrar um presente para Tulany.

Desse modo, dialogamos com o grupo sobre quais presentes a Dandara poderia enviar ao Tulany. As crianças listaram vários elementos, e nessa movimentação também levantamos alguns aspectos e artefatos culturais da sociedade brasileira que a Dandara poderia dar de presente ao Tulany.

No outro diálogo, intitulado “Amarra, puxa que puxa”, Dandara menciona sobre as roupas que usa e como escolhe as roupas que quer vestir. Ela explica que vestir uma Capulana em São Paulo é se tornar mais próxima a uma menina de Maputo e que a Capulana também se torna um pouco paulista. A partir das duas narrações, dialogamos acerca desse contexto e convidamos o grupo a produzirem suas próprias Capulanas.

A roda de conversa foi uma ação presente em algumas vezes antes ou depois das

mediações literárias, mas esses momentos foram planejados e organizados com cuidado, uma estratégia para compartilharmos ideias e interesses, um diálogo onde nos propomos a escuta atenta das crianças.

Nesse dia, também assistimos um vídeo que conta um pouco sobre a origem, a importância e como são feitas as Capulanas em Moçambique. No vídeo: “Capulana” (Fábrica de Cultura Cidade Tiradentes), as Capulanas são apresentadas como um tecido cheio de histórias e de muita tradição para a população de Moçambique e como esse tecido é um símbolo da cultura africana.

Dessa maneira, aproveitando o efeito que o vídeo apresentou com o envolvimento e interesse que as crianças demonstraram ao assistirem à produção, propomos a confecção das nossas próprias Capulanas. O trecho transcrito a seguir demonstra como iniciamos com os combinados para a confecção das Capulanas:

Após assistirmos o vídeo que dura cerca de 6 minutos, conversamos mais um pouco com o grupo. Professora Andreza: Vocês viram quanto tipos de Capulana existe e vários tipos de desenhos que tem nas Capulanas e cores? Vocês viram a quantidade ... vamos pensar aqui com a prof. Se a gente fosse pintar uma Capulana. Se nós fossemos pintar uma Capulana. Se ... oh, se as profs. dessem aqui agora um pedaço de tecido de tecido pra vocês e falasse assim, agora cada um vai pensar e imaginar como seria as suas Capulanas preferida. Laura: A minha seria de flores vermelhas. Dominique: A minha ia ser de arco-íris. Cássio: A minha de plantas verdes. Gabriel: A minha ia ser de arco-íris colorido com verde. Leonardo: Verde água. Davi: A minha ia ser uma explosão de cores. Luiza: A minha ia ser flores verde água. Lorenzo: Vermelho e branco. Antonella: De pitaia. [algumas crianças olham para ela]. Eu gosto de pitaia, a fruta. Helena: Com flores. Professora Andreza: Quem mais quer falar? Bruno: laranja com verde e bolinhas. Bruno: com bolinhas, figura e círculos. Professora Andreza: Tem várias que tem triângulos, tem aquela com zigue zague, tem vários tipos de Capulana. Então, assim oh. Vocês iam gostar de tá pintando a Capulana de vocês? Crianças: Sim. Professora Andreza: Quem ia gostar de pegar a tinta e tintar as suas Capulanas? Crianças: Eu! Pesquisadora: Então a gente vai providenciar pra vocês tecidos e tintas e aí semana que vem, né? Professora Andreza, começamos? Todos batem palmas e nos dispersamos (Diário de Campo – 23/09/2022).

E assim, fomos partilhando e compartilhando ideias para juntos construirmos nossas Capulanas.

Figura 36 – Registros do 15º dia de mediação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Quadro 26 – Planejamento das Mediações – Sétima semana

Período	Planejamento
14º dia – 22 de setembro de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o terceiro e último conto “Em Moçambique, nascemos de verdade quando a nossa mãe nos amarra com uma Capulana às costas...”. - Organizar a narração ilustrada, montar no PowerPoint uma sequência de imagens que correspondam aos elementos descritos no conto. - As imagens do PowerPoint serão projetadas pelo <i>datashow</i>. - À medida que uma de nós for narrando o conto, a outra vai projetando as imagens na parede.
15º dia - 23 de setembro de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Encerrar o livro lendo os dois diálogos entre as personagens Dandara e Tulany (primeiro que inicia o livro e último que encerra o livro). - Dialogar com as crianças sobre quais presentes a Dandara poderá enviar ao Tulany. - Motivar as crianças a pensarem sobre elementos culturais da nossa sociedade brasileira que a Dandara poderia dar de presente ao Tulany. - Dialogar com as crianças sobre esse contexto e convidá-las a produzirem suas próprias Capulanas. - Convidar as crianças a assistirem um vídeo que conta um pouco sobre a origem, a importância e como são feitas as Capulanas em Moçambique. - Vídeo: “Capulana” (Fábrica de Cultura Cidade Tiradentes)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Então, para os dias 29 e 30 de setembro de 2022, organizamos as pinturas das Capulanas, convidamos as crianças a confeccionarem suas próprias Capulanas, dialogamos sobre como são feitas as Capulanas, as cores, formas e desenhos que as ilustram. Cada criança recebeu um pedaço de tecido cru para pintar a sua Capulana; organizamos a pintura em pequenos grupos, em espaços externos, estruturados previamente.

Desse jeito, no dia 29 de setembro de 2022, planejamos as pinturas em uma parte externa da Unidade Educativa, no gramado, aproveitando que o grupo estava na aula de Educação Física para combinar com o professor T. de chamar as crianças em pequenos grupos. Desse modo, preparamos um ambiente que nomeamos de ateliê, com tatames e pedaços de papelão na grama, onde colocamos os tecidos crus (cortamos, anteriormente, pedaços, retangulares de 1 metro para cada criança), próximo aos tatames disponibilizamos tintas de tecido com pincéis em tamanhos variados, canetas coloridas de tecido, régua (retas, vazadas com desenhos, transferidores, esquadros).

Figura 37 – Registros do 16º dia de mediação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Dia 30 de setembro de 2022 organizamos o ateliê no espaço ao lado do refeitório, que é o espaço do ateliê da Unidade Educativa, no ambiente, organizamos três mesas e espaços no chão, cobertos com papel pardo, onde disponibilizamos os tecidos crus e as tintas.

Conforme desenhavam e pintavam, as crianças começam a dialogar, diferente do dia anterior que as se mantiveram em silêncio, talvez por desta vez estarem mais próximos. O trecho a seguir evidencia esses momentos:

Antes de iniciar seu desenho Antony pergunta: Prof.? Auxiliar de sala Ana

Paula: Oi? Antony: Prof.? Em Moçambique tem arco-íris? Auxiliar de sala Ana Paula: Tem! Em Moçambique tem arco-íris. Antony: Tá bom. E começa a desenhar na sua Capulana um arco-íris. Miguel: E eu vou fazer várias formas (Diário de Campo – 30/09/2022).

As crianças se distribuíram entre as mesas e o chão. Numa das mesas, Laura e Helena conversam:

Laura e Helena que estão pintando na mesa juntas conversam. Laura: Tenho que terminar logo a minha Capulana para poder dançar, gosto muito de dançar. Helena: Eu também, adoro dançar. Vou dançar um samba (Diário de Campo – 30/09/2022).

Em um canto no chão estão Antony, Miguel e Dominique e a todo o momento compartilham o que estão desenhando. A seguir, trecho transcrito.

Dominique chama a Auxiliar de sala Ana Paula: Olha, prof. Aninha? Olha essa maré, tá super alta! Se dirige para Antony que está desenhando ao seu lado: Olha Antony? A maré tá super alta. (fala enquanto desenha) E novamente chama a Auxiliar de sala Ana Paula: Oh Prof.? Aninha: Oi. Dominique: Eu fiz a maré bem alta. Agora vou desenhar um sol. Miguel me chama e fala: Estou desenhando a Capulana real. Pesquisadora: Que lindo, Miguel. Miguel: Tô muito inspirado e concentrado. Fala com uma expressão séria e volta a desenhar. Pesquisadora: Tô vendo, tá ficando muito bacana, a sua Capulana. Me olha e sorri e volta a desenhar (Diário de Campo – 30/09/2022).

Num dado momento, um grupo de crianças e suas professoras passam, vindos do parque e uma das professoras dialoga com o grupo, cujo momento transcrevemos a seguir:

Uma das professoras fala: Que lindo, eles estão fazendo arte. Antony: Estamos fazendo Capulanas. Me aproximo e falo: Tá ficando lindo, mesmo. Nicolý que está perto de Antony fala: Prof.? Eu sou uma artista. Pesquisadora: É mesmo, Nicolý (Diário de Campo – 30/09/2022).

O grupo de crianças que confeccionou suas Capulanas nesse dia se mostrou um pouco mais falante que o grupo do dia anterior que conversaram entre si e conosco sobre seus desenhos, e nos chamavam, em certos momentos, para mostrar o que estavam desenhando.

Figura 38 – Registros do 17º dia de mediação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Quadro 27 – Planejamento das Mediações – Oitava semana

Período	Planejamento
16º dia – 29 de setembro de 2022 e 17º dia – 30 de setembro de 2022.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar para esses dois dias a pintura da Capulanas. - Retomar com o grupo a ideia da confecção das Capulanas. Em grupo vamos lembrar o vídeo assistido na última semana e como são feitas as Capulanas, as cores, formas e desenhos que as decoram. - Expor novamente as Capulanas que trouxemos ao grupo. - Cada criança receberá um pedaço de tecido cru para pintar a sua Capulana. - A pintura será organizada em pequenos grupos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na nona semana, 06 e 07 de outubro de 2022, continuamos com as pinturas das Capulanas e montamos novamente um espaço com as materialidades apresentadas às crianças durante as mediações literárias.

No dia 06 de outubro de 2022, prosseguimos com as pinturas das Capulanas. Dividimos as crianças em dois grupos: um grupo ficou a professora Andreza no parque e o outro foi convidado pela auxiliar de sala Ana Paula junto à pesquisadora para irem ao espaço do ateliê. Depois, trocamos o grupo de crianças: quem estava no parque veio para o ateliê e quem estava pintando e terminou foi para o parque.

Novamente, as crianças dialogam entre si e conosco o tempo todo enquanto produzem suas Capulanas. A seguir registros transcritos das falas:

Miguel desenhou várias figuras geométricas e começa a pintá-las, concentrado vai cobrindo os desenhos e num dado momento fala: Que coisa bonitinha. Gabriel que está pintando em frente de Miguel diz: O meu também tá bem bonitinho. Nesse momento Miguel começa a desenhar com tinta preta uns círculos e quando termina fala: Estou desenhando umas coisas no céu da minha Capulana. Igual a prof. A falou. Também vou fazer

umas montanhas. Depois de algum tempo, Nicolý que está concentrada pintando, fala: Eu tô espalhando bem para ficar forte. Eu amo pintar com tinta. Eu amo (Diário de Campo – 06/10/2022).

O grupo mostrou motivação, interesse e participação durante as ações em que estiveram produzindo as Capulanas, conforme passavam por esse processo de criação, deixavam suas marcas, traçados, cores e imagens e, nessa ação, dão sentido e produzem significados, à medida que vivenciam essas propostas. Nesse contexto, concordamos com o que preconiza Ana Angélica Albano (2021, p. 22) quando dialoga sobre as possibilidades das ações educativo-pedagógicas que envolvem as linguagens visuais, sonoras e corporais:

Para poderem expressar suas ideias e emoções com traços, cores, formas, sons e movimentos, as crianças necessitam ter experiências com materiais e procedimentos variados, para que adquiram habilidades no uso de diferentes meios de comunicação. Precisam de muito tempo e muitas oportunidades para desenharem, pintarem, modelarem, construir objetos, dramatizarem histórias sonoras ou não, conquistando, assim, um domínio sempre crescente sobre os instrumentos de criação. Necessitam, também, de vivências significativas, que serão o conteúdo de suas expressões.

A partir dessa reflexão, seguimos com a elaboração de mediações e propostas significativas e sistemáticas, atentas ao processo de ampliação do repertório vivencial das crianças.

Figura 39 – Registros do 18º dia de mediação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Para o dia 07 de outubro de 2022, organizamos um espaço com as materialidades apresentadas ao grupo ao longo das mediações literárias, os livros, capulanas, instrumentos

musicais, imagens, mapas Mundi e do Continente Africano, que já havíamos organizado, mas que retiramos em função do término do primeiro semestre. Em conversa com a professora Andreza, durante o planejamento das ações educativo-pedagógicas para o desenvolvimento das mediações literárias, observando os registros, avaliamos que a maioria dos momentos registrados, era do decorrer das mediações, anteriores ou logo após as propostas, havia poucos registros das crianças em situações, como os momentos de brincadeiras, na sala e no parque, onde não estávamos em ação direta com o grupo. Assim, percebemos que apresentamos um contexto com novos enredos, mas os livros, as imagens socializadas, as Capulanas, os instrumentos musicais, ficavam dispostos somente nos momentos do desenvolvimento das mediações. Então, resolvemos deixar estas materialidades mais próximas das crianças, para que possam trazer para as brincadeiras tudo o que estão descobrindo e aprendendo sobre as histórias e culturas moçambicanas. Dessa forma, organizamos um espaço no qual deixamos os livros que já apresentamos ao grupo, as Capulanas, as imagens de Moçambique e Maputo, os mapas Mundi e do Continente Moçambicano e a bandeira. Construimos o espaço enquanto as crianças foram ao Parque.

Figura 40 – Registros do 19º dia de mediação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Depois de tudo organizado, chamamos as crianças no parque e com um clima de mistério avisamos que tínhamos uma surpresa. Fomos juntos para frente do canto estruturado e explicamos que dispusemos um espaço na sala com as materialidades que apresentamos a eles sobre Moçambique e os convidamos a brincar. Colocamos música e assim o grupo ficou brincando e dançando até a hora do almoço.

Desse modo, as crianças interagiram com as materialidades agrupadas em pequenos grupos ou sozinhas. Na transcrição, a seguir, selecionamos alguns desses momentos.

Luiza, Isabela e Helena logo pegaram as suas capulanas que pintaram e pediram apara que as vestissem. Laura e Dominique pegaram uma capulana do cesto e fizeram o movimento das “Capulanas ao vento” que eu e a

professora Andreza interpretamos ao dramatizar para o grupo um conto do livro Capulana: um pano estampado de histórias. Antonella quis colocar sua capulana na cabeça e pediu para a professora Andreza a ajudar a fazer o turbante. Cássio pegou uns tacos de madeira que tem na sala e ao ritmo das músicas ia acompanhando a percussão (Diário de Campo – 07/10/2022).

O ritmo tomou conta do grupo, as crianças ficaram por muito tempo interagindo com as músicas e as materialidades dispostas.

Figura 41 – Registros do 19º dia de mediação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Quadro 28 – Planejamento das Mediações – Décima semana

Período	Planejamento
18º dia – 06 de outubro de 2022	- Continuar a pintura das Capulanas.
19º dia – 07 de outubro de 2022.	- Organizar um espaço com as materialidades já apresentadas e trabalhadas, livros, Capulanas, instrumentos musicais, imagens, mapas Mundi e do Continente Africano.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Nas semanas entre os dias 10 e 24 de outubro de 2022, não realizamos as mediações, pois a Unidade Educativa estava organizando e planejando ações para a Festa da Família.

No dia 01 de novembro de 2022, organizamos uma exposição com as Capulanas que as crianças confeccionaram e para tanto montamos um varal, na parede lateral ao lado de fora da sala e penduramos as Capulanas, construímos, também, um painel com registros fotográficos do grupo durante as mediações literárias.

Após três semanas de interrupção das mediações, em razão da organização coletiva, tanto da professora Andreza e quanto da Unidade Educativa para a Festa da família, as crianças demonstraram ansiedade pela retomada das ações, assim que a pesquisadora chega à sala, as crianças se aproximam, momento esse registrado e transcrito conforme mostramos no trecho a seguir:

Antonella se aproxima e fala: Prof.? Sabia que a minha mãe sabe onde é Moçambique, eu que falei pra ela. Nesse momento Laura também se aproxima e fala: Prof.? Sabia que quando fui lá na D. [professora readaptada que está trabalhando na biblioteca da Unidade com Projetos de leitura], na biblioteca, eu achei o país de Moçambique no globo, sozinha. Pesquisadora: Nossa, Laura, que legal. Laura: Prof.? Será que podemos dançar, hoje, as músicas das Capulanas? Antonella: Isso, prof., coloca as músicas, daí podemos dançar com as nossas Capulanas. Pesquisadora: vamos colocar, sim. Só vamos pegar as capulanas que confeccionaram penduradas lá fora e logo em seguida vamos colocar as músicas. Isabela se aproxima e fala: Prof.? Podemos dançar a música da Capulana? Pesquisadora: Sim, vou combinar com a Professora Andreza Depois que organizarmos o painel lá fora vamos colocar as músicas. Isabela: Eba! Laura: Isabela? Eu e a Antonella já tínhamos pedido para a prof. Pesquisadora: Não faz mal, ela não sabia que vocês já tinham pedido. Isabela: É (Diário de Campo – 01/11/2022).

Aos poucos fomos convidando as crianças a pendurarem as capulanas no varal que construímos, chamamos um de cada vez e, enquanto penduravam as capulanas, o restante do grupo permanecia na sala brincando.

Figura 42 – Registros do 20º dia de mediação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Quadro 29 – Planejamento das Mediações – Sexta semana

Período	Planejamento
20º dia – 01 de novembro de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma exposição com as Capulanas confeccionadas pelas crianças. - Criar um varal com as Capulanas. - Utilizar um pedaço de tecido cru para escrever o significado das Capulanas para o povo Moçambicano, mas com as palavras das crianças. - Expor também, os registros fotográficos da mediação de leitura do Livro <i>Capulana: um tecido estampado de histórias</i>, dos momentos das crianças dançando com as Capulanas e das crianças confeccionando suas Capulanas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na décima semana de mediações literárias, nos dias 10 e 11 de novembro de 2022, partimos para as mediações literárias do último livro: *A viagem*, de Tatiana Pinto, com ilustrações de Luís Cardoso e artesanato de Tomás Muchanga. dialogamos sobre o livro, apresentamos os autores, com a exposição de uma minibiografia, em PowerPoint, nas imagens inserimos, também, imagens dos artesanatos de Tomás Muchanga que foram usadas para compor as ilustrações do livro, feitas por Luís Cardoso, em alguns momentos utilizamos a metodologia de apresentar os elementos e aspectos do conto em PowerPoint.

A estratégia de propor as mediações literárias com a projeção de imagens em PowerPoint tem sido uma ação que avaliamos ser uma forma exitosa de apresentar as histórias e os enredos que as cercam, bem como a introdução de efeitos sonoros, principalmente para dialogar sobre as informações contidas nos paratextos dos livros.

Figura 43 – Registros do 21º dia de mediação



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Para o dia 11 de novembro de 2022, planejamos a mediação literária sem usar recurso algum, somente a narração, leitura do conto com livro que possui 38 páginas. Dessa forma, dividimos a narração em dois momentos. A narração foi realizada pela professora Andreza de forma pausada, devagar com as crianças fazendo questionamentos e interações. Em certo momento a professora Andreza fez associação do conto com o de Pedro Pereira Lopes, *Kanova e o segredo da caveira*, cujo livro não foi escolhido para o desenvolvimento das mediações literárias para esta pesquisa, mas como a professora conheceu todo o acervo mapeado dos Livros de Literaturas Moçambicanas com publicação aqui no Brasil, contou outras histórias e contos as crianças e o livro *Kanova e o segredo da caveira* foi um livro que a professora relatou que chamou muito a atenção das crianças, bem como o de poemas *Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas*, do mesmo escritor. Desse modo, durante a narração as crianças também fizeram associações que foram mediadas pela professora, como evidenciamos na fala transcrita:

Bernardo: Eu acho que o Pedro é o Rei de Moçambique. Antonella: Prof.? Porque o Pedro parece grande, mas é pequeno. [faz essa fala talvez porque antes da visita de Pedro, mostramos muitas fotos do escritor que nas imagens possa ter passado uma imagem e quando ela o viu teve outra]. Pedro tem estatura baixa. Professora Andreza: Às vezes quando observamos imagens de pessoas, nas fotografias elas são diferentes de quando vemos essas pessoas pessoalmente. Nas imagens você imaginou o Pedro grande, mas pessoalmente ele é pequeno. [Antonella pareceu satisfeita com a resposta da Professora Andreza] (Diário de Campo – 11 de novembro de 2022).

Durante a mediação de leitura a professora enfatizou o fato de uma das protagonistas da história ser uma mulher, Inaya, e como ela vai vencendo o preconceito e mostra que não

existem coisas de mulheres e coisas de homens e que as mulheres podem fazer o que quiserem. Fato que chamou bastante a atenção das crianças, que comentavam como a personagem é corajosa. Segue o registro de uns desses momentos: “*Professora Andreza: Ela pediu ajuda pra fazer a comida. Disseram a ela que não. Porque homem não cozinha.*” *Lorenzo: Eu cozinho. Pesquisadora: Homem cozinha, sim. Miguel: É machismo. Professora Andreza: Isso mesmo*” (Diário de Campo – 11/11/2022).

A mediação literária das leituras, contações e dramatizações que realizamos articularam,

a leitura a um propósito (centralidade do processo de mediação) que dialogue com o universo de referências culturais do leitor, buscando não só a valorização dos repertórios colocados em evidência, como, fundamentalmente, a constituição de um valor de uso social para o texto em questão, inserindo-o em prática cultural que oportunize sua apropriação (Novais, 2023, p. 67).

A professora encerrou a narração com um suspense, deixando as crianças curiosas para saber quais seriam os próximos acontecimentos do conto, pediu para as crianças imaginarem como seriam os próximos momentos do livro, que pensassem como a história caminharia. Assim, termina, deixando as crianças curiosas com o que viria.

Professora Andreza: E como será que eles conseguiram sair dali? Como conseguiram fugir de Kurukuru? Mas isso, vai ficar pra outro dia. Vocês vão ter que pensar e imaginar. Antes vocês tiveram que imaginar o que tinha acontecido com os irmãos. Agora o desafio é imaginar como eles conseguiram fugir de Kurukuru. Pesquisadora: E voltar pra família? Professora Andreza: Agora ... Lorenzo: acho que eles fugiram de avião. Professora Andreza: Mas, acho que lá não tinha avião. Vamos pensar. A gente vai continuar história outro dia. Porque ele é um livro longo (Diário de Campo – 11/11/2022).

Quadro 30 – Planejamento das Mediações – Décima segunda semana

Período	Planejamento
21º dia - 10 de novembro de 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>A viagem</i>, de Tatiana Pinto, ilustrações de Luís Cardoso e artesanato de Tomás Muchanga. - Apresentação do livro com exposição para as crianças de uma minibiografia dos autores do livro. - Apresentar imagens dos artesanatos de Tomás Muchanga que foram usados para compor as ilustrações do livro, ilustrado por Luís Cardoso. - Preparar a apresentação em PowerPoint.
22º dia - 11 de novembro de 2022.	<ul style="list-style-type: none"> - Narração do livro. - Como o livro possui 38 páginas, planejamos contar a história em duas partes. A primeira leitura se dará até a página 18. Elaboramos a primeira parte da narração terminando com um suspense para criar nas crianças um desejo de ouvir o restante da história.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Nos dias 16 e 18 de novembro de 2022, continuamos com a narração do conto. A princípio havíamos planejado dois dias para a leitura, mas como o livro tem bastantes páginas e apresenta muitos elementos, repensamos e organizamos em três dias.

A narrativa traz no enredo questões envolvendo contextos sobre o gênero que levavam as crianças a questionarem os papéis sociais destinados a homens e mulheres na sociedade brasileira. Questionamentos que problematizamos com as crianças conforme indagavam:

Professora Andreza: Aí ela ficou sendo a chefe de Kurukuru. Daí ela ordenou... e iria procurar ... Dominique: Chefe? Pesquisadora: Sim, ela ficou sendo a Dona da cidade. Professora Andreza: Mas, eles ainda pensavam que ela era homem. Pesquisadora: Era dona, né? Porque ela estava disfarçada. Professora Andreza: Eles ainda pensavam que ela era um homem. Dominique: Mas, ela fazia todas as coisas de homem? Pesquisadora: Na verdade se formos pensar não existe coisas de homens e coisas de mulher, né? Lorenzo: Existe várias coisas que todos podemos fazer. Pesquisadora: Existe várias coisas, que o homem pode fazer tanto quanto a mulher pode fazer (Diário de Campo – 18/11/2022).

Dessa forma, à medida que as crianças traziam aspectos que envolviam as relações e identidades de gênero, dialogamos de maneira cuidadosa e ética. Nesse contexto, ao centrarmos o olhar a partir da [...] perspectiva das crianças, é possível afirmar que, em contextos educativos, a dimensão corporal e sua vinculação com gênero envolvem ativar diversos conhecimentos e aprendizados. (Buss-Simão, 2013, p. 194).

Figura 44 – Registros do 22º e 23º dias de mediação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Quadro 31 – Planejamento das Mediações – Décima terceira semana

Período	Planejamento
23º dia – 16e 18 de novembro de 2022	- Continuação da leitura do livro.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Dia 02 de dezembro de 2022 foi o último dia de mediações com as crianças. Convidamos o grupo e propomos que confeccionassem bonecas/os, inspirados nas ilustrações das personagens que o livro traz. A técnica utilizada pelo ilustrador foi a de uso de artesanatos do artista moçambicano Tomás Muchanga para compor o cenário das ilustrações. Os bonecos/as e objetos — instrumentos de trabalhos e utensílios, como pilão, cabaças, cestos e potes de barro — são feitos de arame revestido de pequenas tiras de folhas secas de massaroca (milho), vestidos com pedacinhos de pano colorido que imitam Capulanas (Pinto, 2016, p.34).

Na roda, disponibilizamos vários gravetos com tamanhos e formatos diversos, panos coloridos, rolhas de vinhos, linhas e durex, com os gravetos construímos os corpos dos bonecos, a rolha para as cabeças, os tecidos para as roupas, o durex para dar sustentação a armação dos gravetos e as linhas para amarrar os tecidos. Após a construção dos corpos, confeccionamos as roupas. Cada criança confeccionou seu boneco, e assim interagiram criando suas/seus bonecas/bonecos para depois brincarem.

Cássio: Vou fazer um bem gigante. Davi: Vou fazer um pequeno. Nicolý: Eu também, não quero um grande. Antonella: Quero um vestido vermelho. Bruno, Antony, Cássio, Davi, Bernardo, pegam seus bonecos e vão brincar num canto da sala. Bernardo: O meu é um Samurai. Davi: O meu também. Nicolý: Eu vou dar um nome pra minha boneca, Professora Andreza: Vai dar um nome. Qual é? Nicolý: Ainda vou escolher. Professora Andreza: Tá bom. Viu, Tati, a Nicolý vai dar um nome pra boneca dela. Pesquisadora: Que legal. Bernardo: O meu tá com roupa dos minions. (Diário de Campo – 02/12/2022).

As crianças foram terminando e se reunindo em grupos para brincar com as/os bonecas se bonecos. Depois de confeccionados, nos reunimos no tapete para socialização dos bonecos e bonecas e posteriormente construímos um canto onde as/os colocamos, junto a uma caixa com os gravetos, os tecidos e os livros.

Figura 45 – Registros do 24º dia de mediação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Quadro 32 – Planejamento das Mediações – Décima quarta semana

Período	Planejamento
24º dia – 02 de dezembro de 2022	- Propor a criação de bonecos/as e objetos, como as ilustrações do livro.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Sabendo que a brincadeira, as interações e as linguagens são os eixos estruturantes da educação infantil, e desse modo, são a base da documentação pedagógica, temos ciência desse papel fundamental para a elaboração dos planejamentos e ações realizadas com as crianças. Dessa forma, organizamos as ações educativo-pedagógicas considerando os interesses das crianças. Sabemos que ainda precisamos romper com algumas ações docentes, ainda enraizadas por uma visão adultocêntrica. Portanto, quando propomos que as crianças ficassem sentadas em cadeiras ou reunidas em roda como meras espectadoras ou desenhando e o grupo questiona, rompem essa lógica e mostram seus interesses em brincar, se movimentar (dançar, cantar), descobrir, interagindo em grupo ou individualmente com as narrativas das histórias e com os artefatos culturais apresentados, diante dessas evidências propomos ações em pequenos grupos, organizamos espaços com as materialidades (livros, capulanas, instrumentos musicais, tocos e gravetos), com as crianças brincando ao som das músicas (A matwetwe e Mamana Rosita) e danças (Marrabenta), onde fizeram escolhas e brincaram.

E nessa direção concordamos com que o texto literário,

exercer a função de deslocar realidades, contribuindo de maneira robusta para uma formação integral de leitores, por meio de elementos culturais diversos, que fogem a uma estereotipia histórica atribuída às culturas africanas. Conclui-se que, embora não tenha o poder único de transformação social, o texto literário que tematiza as culturas africanas pode romper com a atual condição de leitura e, com isso, criar possibilidades e garantir que leitores e leitoras tenham, de fato, a democratização da leitura no contexto brasileiro (Araújo, 2021, p. 87).

Para tal propósito, seguimos com o debate acerca do processo receptivo das crianças frente aos livros, buscando dialogar com teorias da recepção literária.

4.3 A RECEPÇÃO LITERÁRIA: OS LIVROS DE LITERATURAS MOÇAMBICANAS COMO FOCO

Antes de começarmos nossas discussões acerca da Estética da Recepção ou Recepção Literária, gostaríamos de registrar que buscamos ao longo de todos os diálogos construídos na tese debater com teóricas/os negras/os, por uma escolha metodológica e para evidenciar esses pesquisadores. Mas, também em razão do foco principal da nossa pesquisa, os livros de autoras e autores moçambicanas/os, que na sua maioria é composto por escritoras e escritores negras/negros, onde as narrativas trazem nos seus enredos contextos históricos e sociais de um país do Continente Africano que aos olhos do mundo, possuem uma visão estereotipada

naturalizada. Uma história única, como bem nos alertou a escritora Chimamanda Ngozi Adichie (2009), contada de forma generalista, que precisamos romper e ressignificar. E, entendemos ser necessário dialogar sobre as questões raciais, ao longo de todas as discussões e análises construídas na tese, na intenção quebrar com essa ideia padronizada, preconceituosa e racista em relação ao Continente Africano, à sua população e seus descendentes, escravizados aqui no Brasil, que mesmo após a abolição da escravidão, ainda sofrem as consequências desse período.

Os estudos sobre a Recepção Literária ou Teoria da Estética da Recepção tem origem na Europa, a partir dos estudos de Roman Ingarden (1931) e Roland Barthes (1937) e ganham força, com os estudos do pesquisador Hans Robert Jauss (1967), quando apresenta a Teoria da Estética da Recepção, afirmando “que o horizonte de expectativa de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar o seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo ela produz seu efeito sobre um suposto público”. (Jauss, 1994, p. 31), corrente teórica, seguida por Wolfgang Iser (1976), Hans Ulrich Gumbrecht (1975) e Karlheinz Stierle (1973), pesquisadores da Alemanha Ocidental. E ainda, com os pesquisadores Umberto Eco (1979) da Itália, Stanley Fish (1980) dos Estados Unidos e Jean Marie Goulemont (1996) da França. (Enes; Santos; Penha, 2015).

No Brasil, tais estudos, chegam com as publicações *A Literatura e o leitor*, em 1979, traduzido por Luiz Costa Lima, que reúne uma coletânea de textos dos teóricos Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Karlheinz Stierle, Hans Ulrich Gumbrecht; *A história da Literatura como provocação à teoria literária*, em 1994, de Hans Robert Jauss e tradução de Sérgio Tellaroli. E com os estudos teóricos e analíticos de Regina Zilberman (1989) e Rildo Cosson (2014) (Enes; Santos; Penha, 2015).

Ao realizar as mediações literárias com os livros de Literaturas Moçambicanas para analisar como as crianças recebem as narrativas, como compreendem os textos e quais os efeitos estéticos são provocados a partir da leitura dos livros, entendemos que a Teoria da Estética da Recepção é a perspectiva que melhor se encaixa para sustentar nossas interlocuções, pois nos ajuda a compreender esse processo de recepção das crianças, mas nosso compromisso é avaliar essas interações, trazendo a perspectiva racial junto aos diálogos. Então, à medida que avaliamos as interações entre o processo de leitura literária, as experiências estéticas vivenciadas e as crianças leitoras, podemos observar quais foram os conhecimentos adquiridos, como ocorreram as interpretações dos textos literários e quais os sentidos e significados as crianças extraíram após a leitura e mediação dos livros. E, nesse caso, analisar como as narrativas de temática das culturas moçambicanas proporcionaram

experiências estéticas às crianças e ao atribuírem sentidos e significados que as levaram a interpretar e conhecer contextos diversos.

Percebemos tal constatação desde os primeiros dias de mediação, quando as crianças, após terem contato com imagens e fotografias da população de Moçambique, em especial, da cidade de Maputo, questionam sobre a cor/raça das pessoas, cujo registro transcrito expomos a seguir:

Assim que chego algumas crianças veem até a mim. Bernardo: Tati? Vou te perguntar uma coisa? [me aproximo e abaixo para ficar na sua altura do Bernardo] Pesquisadora: Oi? Pode perguntar, Be? Bernardo: Por que lá em Moçambique só tem pessoas pretas? Pesquisadora: a maioria da população do Continente Africano é composta por pessoas negras. Tem pessoas brancas, também. Mas a maioria são pessoas negras. Bernardo: ah!!! A prof. nasceu lá? Pesquisadora: Não, a prof. é brasileira, nasci aqui. A prof. é negra porque meus pais são negros, meus avós eram negros e os pais dos meus avós também, que são meus bisavós e vieram da África. Somos parecidos com as pessoas das nossas famílias. [Algumas crianças negras, Antonella e Lorenzo se aproximam]. Antonella: Minha mãe é branca e meu pai é preto. Lorenzo: Minha mãe e minha vó são preta. [Me aproximo um pouco mais deles e peço que estiquem os braços]. Pesquisadora: Vamos esticar nossos braços, assim, oh, um do lado do outro. [esticamos os braços] viram? Cada um de nós tem uma tonalidade de pele. [A professora também aproxima o braço e Bernardo também]. Pesquisadora: Cada um de nós tem a cor da pele diferente e somos parecidos com nossos pais, tios, primos, avós. Professora Andreza: Isso, todos nós temos a cor da pele, olhos e cabelos diferente. Pesquisadora: A forma como somos é de acordo como nossos parentes são, as cores do cabelo, pele e olhos, as formas do cabelo, se são crespos, lisos ou ondulados. (Diário de Campo – 09/06/2022)

Ao apresentar às crianças textos literários com abordagens sobre as culturas moçambicanas, as colocamos em contato com diferentes elementos, como por exemplo, a dança Marrabenta; os tecidos coloridos das Capulanas e as/os bonecas/os e os objetos feitos de artesanato. Assim, à medida que conhecem e compreendem os aspectos que envolvem as narrativas, aprendem a respeitar e a valorizar todos os aspectos que envolvem as culturas moçambicanas.

Essa reflexão se deu na ocasião da visita do escritor Pedro Pereira Lopes, na qual as crianças, em contato com o autor, fazem questionamentos e perguntas sobre os aspectos e elementos culturais que conheceram durante as leituras e mediações dos livros.

Dessa forma, a teoria da Estética da recepção nos confirma,

[...] que o texto não existe sem o leitor, que o ato da leitura é ação que envolve um conjunto de elementos – leitor, texto, contexto – acreditando que o leitor tem atitudes de apropriação, desvio e resistência, como opina Chartier (1990). Sendo assim, é cada vez mais presente, pensar-se a questão da mediação. Se o sujeito é referencial empírico fundamental, em sua

singularidade e principalmente em sua relação com o outro, com o mundo, com a vida, o texto aí pensado é visto como processo, historicamente produzido, de apropriação, atribuição de sentido, construção. O olhar passa a ser outro, desloca-se: em lugar da mirada sobre os objetos em si, agora a atenção está sobre as práticas dos sujeitos que se apropriam dos objetos que circulam para construir significados. Olhar que não está interessado em somente descrever, mas, sim, em inter-relacionar(-se), construir junto, compartilhar. Em compreender, informar e ler como formas de reinventar, recriar, reescrever o mundo. Se não dermos o devido valor aos fatores humanos nos nossos sistemas de informação, isto tudo será discurso vazio (Santos; Marques Neto; Rösing, 2009, p.98).

A partir das leituras e mediações literárias as crianças vão interpretando as narrativas, dão sentido e significado aos textos e obtêm novos conhecimentos e aprendizagens. Portanto, as concepções que envolvem a teoria da Estética da Recepção indicam ser importante o papel do leitor, pois apontam as diversas fases do processo de recepção dos textos literários que podem ser indicados pelo mediador e ser desenvolvido, trazendo devolutivas inesperadas dos leitores, por meio da leitura (Santos; Marques Neto; Rösing, 2009).

Indicados os motivos que nos levaram a basear nossas discussões nos estudos da Estética da Recepção ou Teoria da Recepção Literária, apontamento que tais pesquisas tiveram origem na Alemanha, com Hans Robert Jausse posteriormente foram expandidas pelos pesquisadores Wolfgang Iser e Hans Gumbrecht, como já mencionado.

Em 1979, no Congresso da Associação de Literatura Comparada Internacional, realizado na cidade de Innsbruck na Austrália, os pesquisadores da Escola de Constância (Alemanha) Hans Robert Jausse e Wolfgang Iser, ao proferirem na seção *Comunicação Literária e Recepção*, apresentam pela primeira vez o termo Estética da Recepção (Silva; Paz, 2014). E em 1967, Hans Robert Jausse, na apresentação da palestra *O que é e com que fim se estuda história da literatura?*, assegura que a pesquisa literária precisa mudar o foco de estudos, de autor-livro para a relação entre o texto e o leitor. Ao argumentar sobre a sua teoria da Estética da Recepção indica o leitor como um colaborador e um importante agente de significados do texto. E ao publicar o livro *A história da Literatura como provocação à teoria Literária* em 1994, Jausse abre espaço para uma nova discussão sobre os estudos e história da Literatura, destacando a importância do leitor para os processos de interpretação, abstrações das narrativas e ainda para a propagação do texto literário (Lima; Lima, 2019).

Desse modo, Jausse (1994) ao descrever a sua teoria acerca dos estudos literários aponta para a relevância da recepção e da propagação dos livros literários na dimensão da sua origem histórica, bem como no decorrer do tempo, levando em consideração a experiência e contexto do leitor, que pode trazer uma nova perspectiva e significado ao texto de acordo com

as implicações estéticas e das experiências vividas. O autor confirma que, “tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor.” (Jauss, 1994, p. 23).

Nessa perspectiva, a Teoria da Estética da Recepção ou da Recepção Literária proporciona a análise sobre o conhecimento que o leitor aprende a partir da leitura e mediações dos textos literários, das experiências e vivências vividas. A literatura, por meio da ficção, pode proporcionar uma percepção crítica ao leitor e oferecer conhecimento acerca de diferentes contextos e perspectivas. Assim, os textos literários são interpretados e significados conforme a cultura e contexto social dos leitores, visto que o sentido dado a narrativa literária pode ser diferente a depender da subjetividade de cada leitor, de acordo como cada resposta a recepção dos títulos lidos (Lima; Lima, 2019).

Destacamos essas possibilidades no diálogo de um grupo de criança que, ao conhecerem os elementos e aspectos que envolvem a dança Marrabenta, fazem associações com manifestações culturais que já conhecem, conforme o diálogo transcrito a seguir:

Bernardo e Lorenzo observam a imagem de dançarinos com os instrumentos musicais. [Bernardo começa a cantar]. Bernardo: Capoeira, capoeira... Bernardo: É igual a capoeira. [mostra para Lorenzo] Dominique se aproxima dos dois e ficam um tempo observando. Dominique: Esse aqui parece o prof. C. [C é o professor, negro, de Educação Física do Neim]. Lorenzo pega a imagem dos jovens com instrumentos musicais e leva até a Auxiliar de sala Ana Paula: Oh prof. Aninha, o Dominique tá dizendo que ele é igual ao professor Claudio. Aninha: É parecido, né. O cabelo, parece alto que nem ele (Diário de Campo – 09/06/2022).

Dessa maneira, o contato e a leitura de textos literários podem dar novos sentidos e significados e ainda proporcionar o aumento dos conhecimentos vividos pelo leitor, ampliando suas aprendizagens.

A Teoria da Estética da Recepção apresenta uma reformulação da história literária e sobre as perspectivas em torno da interpretação do texto literário, acreditando que a Literatura engloba uma relação ativa entre o autor, a narrativa e o leitor, admite uma transformação na leitura literária, o texto literário dialoga com o leitor e, por sua vez, o leitor conversa com o texto, de tal modo que evidencia a importância da interação entre o texto literário e o leitor como base principal para o processo da leitura literária (Jauss, 1994).

[...] a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu estético, pela comparação com outras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros

leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética (Jauss, 1994, p. 23).

Portanto, ao considerar os estudos da estética da recepção de Hans Robert Jauss (1994) para avaliarmos o processo de recepção dos textos literários, no caso, os livros de Literaturas Moçambicanas, pelas crianças, reafirmamos que entendemos ser possível analisar as formas como as crianças reagem a partir do contato, da leitura e das mediações propostas. E dessa forma, avaliar as interações estabelecidas, o conhecimento aprendido, a ampliação do repertório vivido, bem como perceber as experiências estéticas vividas, visto que os livros são de autores moçambicanos e apresentam nas narrativas um contexto cultural, social e histórico diferente do vivido pelas crianças. Ainda, perceber como o contato com os livros e o desenvolvimento das mediações literárias contribuiu para o estabelecimento de uma Educação Literária Antirracista, tanto no dia a dia da sala de referência (onde realizamos a pesquisa de campo) quanto em todo o ambiente da Unidade.

Além de destacar a importância do leitor nos processos de leitura literária, Jauss (1994) indica a relevância de considerar que o leitor possa criar uma identificação com o texto literário e, dessa maneira, ampliar e transformar sua visão de mundo. E, conseqüentemente, a constituição de uma relação expressiva entre as crianças e os livros por meio do desenvolvimento de ações educativo-pedagógicas que envolvem a leitura literária mediante a construção de mediações literárias, em que essas interações possam trazer aprendizagens às crianças.

Assim, como em toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um saber prévio, ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experimental. Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-las de uma maneira bastante definida (Jauss, 1994, p. 28).

Para Hans Robert Jauss (1994), a relação entre o texto literário e o leitor é constituída de forma dialógica, relação essa que não é estática, ela se transforma conforme o contexto histórico e social de cada período e depende das experiências anteriores vividas pelos leitores, que já possuem experiências culturais que vão influenciar na recepção de forma individual.

Sendo assim, quando as crianças são apresentadas a um texto literário, nesse caso, tomamos como exemplo, o poema “O bailarino da Mafalala”, de Pedro Pereira Lopes, a

criança compreende e tem conhecimento sobre a figura de um bailarino e os elementos que o compõem, fruto de experiências vividas, tanto de leituras anteriores quanto de momentos vivenciados.

Assim, o diálogo entre as crianças e o poema é atravessado por duas faces, a inserção dos elementos que compõem o texto (Capulanas – tecidos coloridos de Moçambique, Mafalala – bairro de Maputo capital de Moçambique, Marrabenta – dança tradicional do sul de Moçambique) e as suas experiências de vida, proporcionando, dessa maneira, uma troca entre o conhecido e o desconhecido, em que as crianças fazem uma leitura do poema a partir das suas experiências individuais, bem como, do contexto cultural e histórico ao qual estão inseridas. Análise que evidenciamos nos diálogos estabelecidos com o escritor Pedro Pereira Lopes, no dia da visita a Unidade, conforme excerto transcrito de um desses momentos:

Laura: As mulheres da sua família usam Capulana? Pedro: Todas as mulheres de Moçambique usam Capulanas. É normal usar Capulanas. Usam em casa. Para ir à rua, ir passear. Usam Capulanas para irem à praia. Enzo: Agora é a minha vez, eu quero falar. Professora: Fala Enzo. Enzo: Eu gostei muito do teu livro e você é muito bonito. Pedro: Oh! [Pedro se levanta e dá um abraço em Enzo]. Aslan: Agora sou eu. Eu quero falar. Aslan: Você já usou Capulana? Pedro: Já, já. Miguel: O bailarino da Mafalala usa o Capulana. Lá é só as mulheres ou os homens também usam as Capulanas. Pedro: Usam. Tem caças, camisas de Capulanas. Professora Eliane: Chapéu. Miguel: A areia é bem branquinha? Pedro: É. É bem branquinha, sim. Antonella: As capulanas são legais ou são divertidas? Pedro: Os dois, são legais e divertidas. Antonella: São coloridas. Pedro: São bem coloridas. Antonella: Pedro? E outra coisa? Vocês comem... é... a Matapa? Pedro: A Matapa? Sim como (Diário de Campo – 22/06/2022).

O registro do fragmento demonstra que as crianças, à medida que são apresentadas aos elementos e aspectos culturais moçambicanos, com as leituras e mediações realizadas, fizeram associações, deram sentido e significado, onde compreenderam e interpretaram o contexto das narrativas.

Outro exemplo a mencionar é o do livro *Capulana, um pano estampado de histórias*, de Heloisa Pires Lima e Mário Lemos, as crianças sabem que os tecidos são utilizados para confeccionar roupas, mas por meio das histórias apresentadas nos contos aprendem que em Moçambique os tecidos têm um significado e fazem parte da tradição e história da população moçambicana.

A seguir apresentamos um trecho transcrito durante o diálogo estabelecido com as crianças após a leitura e mediação de uns dos contos do livro.

Antonella: Eu sonhei de noite que eu estava lá em Maputo lavando as Capulanas. (risos) Professora Andreza: Sonhaste? Foi um sonho bem legal.

As Capulanas são muito importantes para as mulheres, para os homens também. Bernardo: É muito importante. São muitas histórias para viver a vida. Professora Andreza: Dentro daquele baú, lembram? Lembra o baú que tava cheio de tecidos, tinha as histórias e cada Capulana conta uma história. Dominique: Eu sei. Dia do casamento. Pesquisadora: Isso, tem Capulana que ela pega do cesto pra lembrar. Essa eu ganhei no dia do meu casamento. Professora Andreza: Então vocês viram as mulheres tem nas suas casas cestos ou baús com muitas Capulanas? Laura: Tinha sete ou três Capulanas? Professora Andreza: São bastantes. Laura: Tinha umas Capulanas que ela ganhou do marido. Professora Andreza: Como também tem Capulana pro dia do velório. Laura: Pra quando alguém morre. Aí todo mundo fica triste. Professora Andreza: É uma data... quando alguém falece. Bernardo: É uma data especial. Igual a minha bisa, ela morreu. Professora Andreza: Então é quando a gente vai se despedir das pessoas. Gabriel: Às vezes eu fico triste, porque meu bisavô morreu com acidente de moto. Professora Andreza: São coisas tristes, mas a vida é assim. Assim como existem os acontecimentos que marcam a nossa vida feliz, o nascimento de alguém, de um irmãozinho. O Antony essa semana na casa do Antony teve um acontecimento muito feliz, nasceu o irmão do Antony, né? Antony: É [balançando] (Diário de Campo – 02/09/2022).

Partindo dessa perspectiva, cremos que os leitores são atingidos de uma forma ou de outra pelos textos literários que leem, não ficam alheios, são provocados e vivenciam experiências. Nesse caso, é preciso considerar o tipo de interação que o livro provoca no leitor durante a leitura, a relação com o processo receptivo, o texto literário com a recepção e os leitores com os efeitos estéticos (Tragino, 2013). Podemos observar esse fato no trecho a seguir:

A professora Andreza pergunta: O Luiza quem você está desenhando? Luiza: O Pedro Pereira Lopes. Professora Andreza: É. E quem é o Pedro Pereira Lopes? Luiza: É o autor que vai vim aqui. Professora Andreza: O autor que vai vir visitar a gente? Luiza: É. Professora Andreza: Tu gostasse do livro do Pedro Pereira Lopes? Luiza: Sim. Professora Andreza: Gostou? Gostasse do poema? Luiza: Sim. Professora Andreza: E sobre o que que fala o poema que a gente leu? Do Pedro Pereira Lopes? Por que tu desenhou ele com essa roupa colorida? Ah? Por que tu desenhou o Pedro Pereira Lopes assim? Hem Luiza? Olha para a Prole. Por que tu desenhou ele assim lindo de roupa colorida? Luiza: Eu desenhei, porque eu acho ele bonito assim. Professora Andreza: Ah! Tu acha ele bonito assim? E essa calça que tecido é essa calça? Luiza: Capulana. Professora Andreza: Ah! Uma calça colorida de Capulana? Luiza: Sim. Professora Andreza: Ah! Entendi. Hum (Diário de Campo – 14/06/2022).

Figura 46 – Desenhos Luiza



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Segundo Jauss (1994), os leitores assumem um papel ativo e dinâmico a partir das leituras que fazem ao longo da vida, que envolvem e vão influenciar no processo de circulação dos livros de Literatura pelas sociedades. Essa ação ocorre de maneira coletiva, apesar de considerar os aspectos particulares de cada leitor. Diante dessa conjectura, Jauss avalia que os períodos e os contextos históricos e culturais das sociedades criam horizontes de expectativas onde os textos literários são estabelecidos e compartilhados. Essas expectativas se originam dos conhecimentos adquiridos anteriormente sobre os elementos que compõem as narrativas e vão depender da “[...] maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua apreciação, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético.” (Jauss, 1994, p. 31).

Nesse pressuposto, a recepção literária parte do ponto de vista do leitor, pois entende que é ele quem assegura a historicidade dos textos literários. O leitor é o indivíduo que garante o dinamismo e a comunicação ao processo literário (Silva, 2013).

Sendo assim, a experiência estética de um texto literário resulta da compreensão estética que a narrativa pode gerar, essa [...] distância entre o horizonte de expectativa e a

obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a “mudança de horizonte” exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária (Jauss, 1994, p. 31).

Indicados os aportes teóricos a respeito da recepção literária, seguimos para as análises sobre o processo receptivo das crianças frente aos livros, bem como, a relevância dos momentos de estudo dirigido; dos planejamentos das estratégias de mediações literárias e das ações de mediações literárias.

5 DAS ANÁLISES: AS BASES QUE APOIAM NOSSAS INDAGAÇÕES

O sinal de uma nova vida
 é marcado pelo choro do recém-nascido.
 Sob o calor de uma Capulana é recebido o novo membro,
 que sela e marca a continuidade de uma geração.
 Seus pais lhe vão atribuir um nome,
 vão alimentá-lo e defendê-lo de todas as doenças.
 Receberá carinho e amor,
 vão ensinar a ele todos os códigos da vida.
 vai aprender a cantar, a dançar, a caçar e a pescar,
 a ler, a escrever, a usar o computador,
 a respeitar os velhos, os novos, os animais e as plantas.
 Mas, antes de tudo isso,
 o recém-nascido só se vai tornar gente
 depois que a mãe o amarrar às costas e passear pela savana
 e mostrar-lhe os caminhos de onde se apanham a água para beber
 e a lenha para cozinhar, os caminhos sem espinhos,
 os caminhos sem animais selvagens,
 os caminhos traçados pelos espíritos bons,
 sob sua proteção, apertado às suas costas com uma Capulana.
 (Heloisa Pires Lima; Mario Lemos, 2014, p.33)

Em Moçambique acredita-se que durante o percurso de vida traçamos uma linha contínua ao nascer, crescer, aprender a caminhar e seguir uma direção. Para os habitantes da aldeia de onde Tulany vem e para a população moçambicana, as pessoas só nascem e se tornam gente depois que as mães os levam “a passear pelos caminhos da aldeia nas costas, amarrados por uma Capulana.” (Lima; Lemos, 2014, p. 34). Por esse motivo, todas “as mães amarram os filhos numa Capulana e vão lhes mostrando os caminhos, para que seus olhos, pequenos de tamanho e grandes de curiosidade, cresçam acertando como se tornar um ser humano.” (Lima; Lemos, 2014, p. 38). Posto isso, concordamos com o que apresentam os versos e descreve Tulany: “os movimentos vividos expõem o destino a seguir e nos ensinam a percorrê-lo”, e levamos esse ensinamento para construir os diálogos desta última seção em que trazemos nossas análises que dão bases para apoiar nossas indagações constituídas ao longo desta tese.

Antes de apresentar os caminhos que traçamos para a elaboração e a construção das análises, destacamos que ao longo dos momentos da pesquisa de campo, fomos observando e estabelecendo reflexões. Sendo assim, apresentamos a seguir algumas considerações que foram relevantes para a estruturação e construção das análises.

As etapas da pesquisa foram construídas e estruturadas de forma transversal, elas se atravessam cada em um dos momentos da pesquisa — a entrevista, o estudo dirigido, os

planejamentos das mediações literárias, as ações de mediações literárias e o processo de recepção literária das crianças — se complementam, integram e interagem entre si; cada fase da pesquisa trouxe elementos e possibilidades para o desenvolvimento da próxima etapa.

Dessa forma, os diálogos e reflexões estabelecidos na entrevista auxiliaram na construção dos temas estudados durante os encontros. As discussões tecidas ao longo dos encontros formativos nos deram apoio para a elaboração dos planejamentos; os planejamentos possibilitaram a realização das mediações literárias; e as realizações das mediações literárias nos ampararam na observação a respeito do processo receptivo das crianças.

Os momentos formativos de estudo dirigido nos ajudaram a construir os caminhos da pesquisa, em que dialogamos acerca das possibilidades de articular a EREER e a linguagem literária. A partir desses estudos pensamos sobre o processo de planejamento das mediações literárias e como analisar a ação receptiva das crianças a partir do contato com os livros e suas narrativas. Desse modo, construímos estratégias de mediações com diferentes formas para apresentar a narrativa dos livros: leitura dos contos e poemas; interpretações por meio de dramatizações e mediações de leitura com diferentes elementos (visuais e sonoros).

Os planejamentos das estratégias de mediações literárias foram elaborados na perspectiva de criar momentos em que as crianças construíssem conexões e envolvimento com os livros e suas narrativas. Nesse sentido, elaboramos uma variedade de maneiras de contar as histórias dos livros, criamos diferentes momentos e ambientes para as contações com a intenção de aproximar as crianças das narrativas.

Nessa perspectiva, ao planejar as ações de mediações literárias, nossa preocupação para além da leitura dos livros era proporcionar momentos significativos para as crianças.

Nesse sentido, Yolanda Reyes (2014), afirma que

[...] por isso, além de livros, um mediador de leitura lê seus leitores: quem são, o que sonham e o que temem, e quais são esses livros que podem criar pontes com suas perguntas, com seus momentos vitais e com essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona a ler, desde o começo e ao longo da vida.

Sendo assim, “os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem.” (Reyes, 2014).

Ao longo do desenvolvimento das mediações fomos analisando o processo receptivo das crianças frente aos livros, e assim, aos poucos, observamos as formas como interpretavam as narrativas, diante das situações e momentos vividos durante as ações planejadas,

intencionalmente, após as leituras e mediações literárias, nas rodas de conversas, vídeos assistidos, músicas ouvidas, danças compartilhadas, demais propostas desenvolvidas (confeção das Capulanas e dos bonecos com tocos de madeira) e durante as brincadeiras.

Essas primeiras reflexões nos ajudaram a pensar na centralidade (temática) da pesquisa e nos deram base para construir e organizar os caminhos e as propostas assumidas, como citamos no início desta seção. Assim, optamos pela análise por Núcleos de Significação (NS). Para a análise da produção dos dados, nos apoiamos nos elementos e aspectos que compuseram os registros dessas informações, dos momentos vividos, compreendendo que esse processo envolveu a constituição de diferentes sentidos e significados. A seguir apresentamos como construímos a metodologia para as análises.

5.1 OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO COMO INSPIRAÇÃO E APORTE PARA NOSSAS ANÁLISES

Para a organização e estruturação das análises por NS, elaboramos um roteiro a partir de indicativos previstos para o desenvolvimento dos núcleos de significação: 1 – leitura fluente dos conteúdos transcritos; 2 – Marcação dos temas e dos conteúdos nos textos transcritos, listando palavras e expressões, pertinentes aos temas e temática centrais da pesquisa, para elaboração dos pré-indicativos; 3 – Associação dos pré-indicativos para a formação de indicadores que apresentem complementaridade, similaridade ou contraposição com a temática que envolve a pesquisa; 4 – Agrupamento dos indicadores; 5 – Organização dos indicadores para transformá-los em núcleos de significação; 6 – Formação dos NS (Aguiar; Ozella, 2013).

A indicação dos pré-indicadores consistiu da aglutinação, o mais variado possível, de trechos das falas, retiradas a partir da leitura dos textos transcritos, dos momentos da entrevista, do estudo dirigido, das mediações literárias e das recepções literárias que observamos ter relevância com a temática pesquisa, formados por palavras ou expressões conectadas e vinculadas que integraram um sentido e uma definição do que os sujeitos (professora, crianças e a pesquisadora) expressavam e carregavam na sua totalidade durante as falas para a composição de elementos do pensamento e da linguagem (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309).

Os indicadores foram definidos a partir da leitura e nova filtragem dos pré-indicadores, diminuindo a variedade das partes destacadas e definindo-as de acordo com as

suas similaridades, complementaridade ou contraposições, presentes nas falas, e assim formam os indicadores a partir dos temas e dos conteúdos temáticos da pesquisa (Literatura Moçambicana, EREER, a mediação literária e a recepção literária), construindo uma nova listagem (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309).

Com a associação dos indicadores, realizamos um novo agrupamento para estruturar e elaborar os NS e, assim, organizamos e nomeamos os Núcleos de análise (Aguiar; Ozella, 2013, p. 310).

Nesse entendimento, partimos do empírico, das observações e experiências vividas para a análise interpretativa, ou seja, das falas para o seu sentido, num processo articulado de criação, interpretação e compreensão (Aguiar; Ozella, 2013, p. 311).

Posto os caminhos construídos para estabelecer os NS, os indicamos, a seguir: 1 - O Racismo Estrutural: a não ação como norma ou a normalização da não ação; 2 - “É então... aqui, é mediação que tu fala? é.”: o planejamento das estratégias de mediação e 3 - “São as caras e bocas que eles fazem no decorrer da contação?”: o processo receptivo das crianças.

O processo reflexivo de composição dos três núcleos se deu a partir da leitura e análise dos registros da pesquisa, transcritos, desenvolvendo este, explicado na introdução desta seção. Em seguida as reflexões e análises desenvolvidas.

5.2 O RACISMO ESTRUTURAL: A NÃO AÇÃO COMO NORMA OU A NORMALIZAÇÃO DA NÃO AÇÃO

O racismo é estrutural, como já refletimos na subseção 2.1, portanto, está presente e estrutura todas as relações humanas; as pessoas se relacionam racialmente, sejam em condições pessoais ou profissionais. Nesse contexto, o racismo é [...] “um fenômeno institucional e/ou estrutural, mais do que a consciência, o racismo como ideologia molda o inconsciente.” (Almeida, 2018, p. 50). Assim, mesmo que tenhamos ações conscientes, elas se moldam socialmente por um processo histórico que as constituem de maneira inconsciente, isto é,

[...] a vida cultural e política no interior da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos autoconscientes e onde formam os seus afetos é constituída por padrões de clivagem racial inseridas no imaginário e em práticas sociais cotidianas. Deste modo a vida “normal”, os afetos e as “verdades”, são inexoravelmente, perpassados pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir (Almeida, 2018, p. 50, grifo do autor).

Então, o racismo não se configura como uma questão individual, tão pouco como um desvio moral, não é resultante da falta de educação, o racismo no Brasil atravessa todas as instâncias da sociedade. Desse modo, o racismo ocorre de maneira normal, é normalizado, ocorre na normalidade e a consequência são as práticas de ações racistas (Schucman; Silva, 2022).

No Brasil, as pessoas não admitem que sejam racistas e preconceituosas, que têm práticas racistas, assim, o racismo é sistematicamente negado e por esta razão, como nos alerta Silvio Almeida (2018), funciona de maneira ordenada, porque é constantemente recusado socialmente. Esta negativa justifica a não ação, a não promoção de ações e políticas antirracistas, fazendo parte da norma. Assim, quando as instituições e os indivíduos negam a existência do racismo, normalizam a não ação, a despeito, das evidências e comprovações presentes em pesquisas científicas que apresentam estudos, dados e estatísticas sobre as desigualdades raciais e sociais que colocam a população negra em desvantagem na sociedade brasileira. Essa perspectiva é também levantada por Nilma Lino Gomes (2012), quando a autora adverte que

A recusa ao racismo é um dos elementos que contribui para a sua naturalização. Resulta em uma reação perversa que atinge o cotidiano do nosso país: as desigualdades raciais, misturadas com a perseverança do mito da democracia racial, vão se naturalizando e sedimentando de tal forma, que são capazes de produzir inércia e indiferença raciais (Gomes, 2021, p. 441).

Nesse contexto, esta estrutura racista, legitima e normaliza o racismo e, conseqüentemente, justifica a não ação. Desse modo, regulamenta, atravessa e influencia nas organizações e no planejamento das ações educacionais, tanto nas instâncias governamentais quanto nas instituições educativas.

Nas instâncias governamentais, quando não promovem a inserção das questões raciais nos Planos e Metas das Secretarias de Educação, com a falta de implementação da temática da EREER nos documentos oficiais que orientam as ações educativo-pedagógicas nas Unidades Educativas, assim como a não efetivação de formação continuada aos profissionais da educação e ausência de materiais, nas compras de livros (teóricos e literários), materiais e brinquedos.

E nas instituições educativas, quando a temática da EREER não está presente no Plano de Gestão, no PPP, nos planejamentos individuais (na organização da documentação pedagógica das professoras), nos planejamentos coletivos (reuniões com familiares, eventos e ações que envolvem toda a Unidade) e nas formações descentralizadas (estudos e pesquisas

realizados com as profissionais da unidade na hora-atividade e reuniões pedagógicas).

E quando levamos esta conjuntura para o meio ao qual desenvolvemos a pesquisa, no nível governamental, verificamos um cenário favorável para a inserção de políticas de ações afirmativas com a publicação de leis e documentos norteadores, tais como: a Lei Municipal nº 4446/1994, que institui a inclusão dos conteúdos de história Afro-brasileira nos Currículos Escolares de Florianópolis, anterior à Lei Nacional, alterada pela Lei nº 10.764, de 08 de janeiro de 2021, que institui a inclusão de histórias Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas nos currículos das Escolas Municipais de Florianópolis; Lei Municipal nº 586/2016, inclui a reserva de 20% das vagas para candidatas/os negras/os nos concursos públicos de Florianópolis; a publicação das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis de 2015; a publicação da Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais na Educação Básica de Florianópolis de 2016; a publicação das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de 2010; a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis de 2012, reeditada em 2022; a publicação do Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis de 2015. Além da compra de materiais: livros teóricos e literários; brinquedos e ainda, a promoção de formação continuada centralizada — promovida pela Secretaria de Educação com a gestão da Diretoria de Educação Infantil (DEI) — e descentralizadas — realizadas nas Unidades Educativas sob o apoio da DEI —, palestras e seminários, em especial, o Seminário da Diversidade Étnico-Racial, que acontece desde o ano de 2005, com a realização de palestras, socialização de pesquisas e de ações educativo-pedagógicas das unidades educativas, por meio de debates e discussões sobre a ERER.

Contudo, ainda não percebemos a inserção das pautas raciais em todas as instâncias governamentais; temos a promulgação de leis e a publicação de documentos específicos, no entanto, as questões raciais precisam ser observadas, pensadas e sistematizadas por todos os âmbitos de forma transversalizada, como uma política pública. Segundo, Lucimar Rosa Dias, existem duas ações necessárias para resolvermos as questões raciais: “[...] primeiro é a lei; segundo, o estabelecimento de políticas públicas que a efetivem.” (Dias, 2012, p. 60). Situação que dialogamos desde o princípio da pesquisa e identificamos como um componente para o não desenvolvimento de ações.

Pesquisadora: os espaços formativos e seus marcos legais... tá tu já falasse, e tu conhece a lei 10.639/2003 e suas diretrizes curriculares. Tu conhece?
Professora Andreza: Eu conheço que a gente estuda, naquela penca que a

gente estuda, né? que eu sempre estudei esses concursos, né? Que essa lei 10.639 vem pra alterar a lei 1996, da LDB, né? e que ela vem pra trazer nesse currículo a obrigatoriedade lá dos contextos, né? Da diversidade, é étnico-raciais, dos povos africanos, das disciplinas de história, toda essa questão, né? e ali o que eu entendo pela Matriz e as Diretrizes curriculares na verdade é que ela vai trazer essas orientações de como trabalhar e ... e qual é a função. Pesquisadora: Hm-huh. Que pra mim a função é essa questão mesmo de promover esse diálogo social pra ter uma sociedade antirracista, né? Então assim que que essa lei vem pra alterar e vem pra colocar isso mesmo dentro do currículo (Diário de Campo – 01/04/2022).

Dessa forma, quando analisamos a implementação das leis, das indicações e recomendações que os documentos orientadores apresentam, e os efeitos que os debates e discussões realizados nos Seminários e nas Formações Continuidas promovem no ambiente das Unidades Educativas, não observamos a efetivação de ações que envolvem a ERER no que incide à inserção nos Planos de Gestão, PPP, formações e planejamentos individuais e coletivos nos Neim, fatos que percebemos e refletimos durante o desenvolvimento da pesquisa. Percepções que comentamos e analisamos logo no início dos nossos estudos, durante a entrevista.

Professora Andreza: É nosso documento Orientador da PMF que é a professora que vai lá e lê, aí a gente vai ver que a questão da organização dos espaços. Pesquisadora: E o PPP de vocês tem? Professora Andreza: então, o PPP tava conversando sobre isso hoje. Na verdade, agora vai ser feita as formações descentralizadas e cada grupo vai... vai trabalhar uma temática. E essas temáticas vai ser pensada pro PPP pra incluir porque o nosso PPP está defasado, né? E aí eles conversaram comigo, pra mim escrever a parte da ERER? Eu, a Carol e a Fran né? Então que a gente faça discussão nesse grupo, a gente vai pensar coletivamente como que a gente como que a gente intencionaliza que seja a questão da educação das relações étnico-raciais aqui dentro do Neim Otilia Cruz. Pesquisadora: Tá e os espaços formativos na unidade possibilitando a identificação de um diálogo aí que tu acha assim reflexivo sobre a ERER? Professora Andreza: Eu penso que a gente tem avançado, sabe? Na verdade, a gente tá engatinhando e estamos avançando, porque já promoveu, né? No período principalmente da pandemia a gente teve aquele encontro nas formações lá, eu acredito que tá sendo assim um momento de abertura pra gente tá iniciando. Hm-huh. Professora Andreza: Né? E pensando de forma mais críticas. Pesquisadora: Hm-huh. Professora Andreza: E como tu fala assim ó, e tá nessa discussão coletiva que tá gerando sim, tá provocando algumas inquietações, algumas questões mesmo até nas relações interpessoais. Pesquisadora: Hm-huh. Professora Andreza: Do contexto, né? Entre os profissionais e tem que começar desse jeito essas reflexões pra que a gente consiga levar lá o contexto junto às crianças, né? (Diário de Campo – 01/04/2022).

Nesta pesquisa, então desde os primeiros momentos de entrada em campo, na reunião com a equipe gestora, na entrevista com a professora, bem como nos debates e discussões

estabelecidos nos encontros formativos e nas reuniões de planejamento das estratégias de mediação literária, debatemos e discutimos sobre o processo de implementação da EREER no dia a dia do Neim. Nos diálogos, indagamos que apesar de a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis ter documentos que norteiam as ações educativo-pedagógicas das Unidades Educativas, contar com a promulgação de leis que indicam a obrigatoriedade da inserção no Currículos da História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas, promover eventos (seminários e palestras), garantir o debate nas formações continuadas e realizar a compra de materiais, não observamos a tradução dessas ações e políticas nas Unidades Educativas. Abaixo, registro de um desses momentos em que discutimos a pouca efetividade de ações desenvolvidas no Neim com a EREER.

Professora Andreza: Se trabalhar a educação das relações étnico-raciais entre primeiro entre os profissionais pra poder também tá levando pras crianças. Eu acredito que a gente tá assim no caminho, a gente tá conseguindo avançar aos poucos, mas ainda precisa sim, muita retomada... não é... não te digo que é falta de conhecimento dos documentos orientadores, não é isso que eu vejo, porque até pra fazer as provas, né? Dos concursos. Elas têm que tá lendo, tem que tá a par, não é isso. É realmente conseguir fazer com esses documentos, essas orientações, essas diretrizes estejam presentes na prática. Né? Eh e isso é só mesmo no dia a dia, é só nesse movimento delas ir buscar na biblioteca, da gente ir buscar, incluindo, que é um exercício que eu tô tentando fazer comigo, assim, na hora de planejar, né? Nessa formação do ano passado teve coisas que me cultuou muito, assim, quando ela falou ali, que a gente pensa muito na educação das relações étnico-raciais muito na literatura. Pesquisadora: Hm-huh. Professora Andreza: Eu, as minhas mediações tão mais na literatura. Só que na verdade perpassa um todo, tudo, até quando elas falaram lá pensar na alimentação, pensar nas brincadeiras (Diário de Campo – 01/04/2022).

Assim, à medida que fomos organizando as propostas e refletindo sobre as possibilidades para desenvolver ações que envolvam a EREER, fomos questionando e compreendendo por que ainda não observamos a concretização de tais propostas, pois, entendemos que é possível efetivar ações, no momento em que seguirmos o que preconiza as legislações e os documentos norteadores. Diante dessas análises, avaliamos que essa ausência de ações não é percebida em outras dimensões do planejamento da documentação pedagógica das profissionais docentes indicadas no currículo da Educação Infantil.

Professora Andreza: eu sempre coloco no planejamento trabalhar as questões da educação das relações étnico-raciais, né? Conforme os documentos norteadores da rede e eu sempre assim ó... me baseei muito neles assim principalmente agora no início assim nessas questões de pensar as possibilidades de trabalho com as crianças, de pensar propostas que pode tá desenvolvendo e eu acredito que ele sim é um norte muito, ele é

muito assim, é muito bom pra quem tá iniciando nesse movimento pra tá se orientando que o que vem ser realmente. A EREER dentro da proposta de Florianópolis, né? Que ali eles mostram bem direitinho. Né? A EREER no sentido de ir trabalhar isso junto, né? Pesquisadora: Aparece, no começo, né? Professora Andreza: Bem no começo. E já começa bem assim, botando, assim, para as crianças bem pequenas ... bem direitinho assim, no sentido de saber suas origens, no sentido de se sentir pertencente, no sentido. Então, assim, eu acredito que foi um documento bem pensado. Todos eles ali se a gente for pensar tem alguma coisa aqui, né? Mas é um movimento bem bom assim e que bom seria se realmente no planejar a gente pegasse. Pegasse assim, porque a gente não pega, e assim eu tinha muita dificuldade. Não só com a EREER, mas com as questões de outras linguagens (Diário de Campo – 01/04/2022).

Então, as formas de atuação do racismo mudam e alteram com o intuito de manter essas estruturas racistas; se avançamos e não é mais possível negar a existência do racismo, modificamos o discurso e agora o impedimento está na dificuldade para realização das ações e o receio de desenvolver ações equivocadas. Nessa conjuntura, o sistema procura estratégias para que sejamos produto e reprodutores do racismo, reproduzindo suas opressões e práticas racistas para a manutenção de seus privilégios.

Dessa forma, voltamos às análises e reiteramos que o racismo, como estrutural e estruturante das ações humanas, opera de forma ordenada e sistemática. E, trazendo essa análise para o contexto da Unidade Educativa, a justificativa da não ação, não está somente pela negação, a não admissão do racismo, percebemos que o racismo encontra diferentes modos de desempenho para a sua manutenção e continuidade. Assim, altera-se a narrativa: agora a dificuldade é acompanhada do argumento que a elaboração das ações para a EREER envolve muito estudo e pesquisa e ainda, pelo receio de propor ações equivocadas, processo este, que ocorre ou deveria acontecer durante o planejamento e desenvolvimento de todas as ações educativo-pedagógicas as quais os profissionais docentes se propõem a desenvolver, independentemente da temática. Fato que refletimos e discutimos nos momentos de estudos.

Professora Andreza: Falei pra Tati é essa dívida que a gente tem, eu acredito que o que a gente está buscando no PPP é bem isso. Professora Zâmbia: Como a gente transforma os Documentos Educacionais na vivência na Unidade? Professora Andreza: Na prática. É porque é assim ... é o que tá faltando aqui dentro. Eles têm conhecimento, mas tem essa incerteza do que levar pra sala e acabam não levando, até porque a EREER é algo que está dentro dos documentos, porém dentro dos Naps onde que aparece, tá nas Relações sociais e muitas vezes elas não são planejadas. Onde que a gente trás? Eu tenho mais facilidade na Literatura, então eu trago muito na Literatura e eu fico me policiando, e onde mais eu posso trazer, ali com os bebês, é só botar os brinquedos, as materialidades? As bonecas, para eles terem a representatividade? É só essa questão das gravuras pra ter essa questão da representatividade? Não!!! Vai muito além (Diário de Campo – 08/04/2022).

Dessa maneira, compreendemos que o racismo intervém na formação das pessoas, e nos constitui enquanto seres humanos, de forma racializada. Nessa conjuntura, o racismo torna-se algo normal, as práticas racistas são normalizadas, compõe as relações um padrão de normalidade, de racionalidade e de normalização, sendo assim, constitui-se em ações conscientes e inconscientes, que são naturalizadas e normalizadas. E esse contexto atravessa as Unidades Educativas e interfere na implantação, implementação e promoção de ações, como refletimos durante o processo formativo que desenvolvemos.

Professora Andreza: É muito essa questão da dúvida, vamos trabalhar a ERER, mas como? E até aqueles vídeos que tu passou, passei para as meninas. E que nem naquela época dos cursos sobre documentação pedagógica, Meu deus!!! Só curso de Documentação Pedagógica..., mas precisa? Precisa sim! Porque é uma coisa que parece que não ... Então é isso que a gente pretende, assim... Sinalizar as nossas intencionalidades aqui dentro. Porque o documento tá ali, a gente pode pegar, fazer a escrita, porém é essa questão mesmo das práticas, angustia, assim, porque quando eu comecei a trabalhar, né? Eu falei para a Tati, querendo ou não cai na África. Entendeu? Acho que uma conversa bem aberta, né? Os animais da África, é a estampa, é o turbante, é a pintura facial, Eu já pintei as crianças com as pinturas faciais, as pinturas africanas, bota as roupas, amarrações nas bonecas, foi válido, foi, aquele processo que a gente estava engatinhando, na época foi, na época eu me lembro que foi bem visto, todo mundo elogiou, porém, hoje, eu não faria. Professora Zâmbia: Ou não pararia ali. Professora Andreza: Sim, entendeu? Professora Zâmbia: O problema não é fazer isso, mas quando a gente só fica nisso e não vai para outros lugares. Professora Andreza: Entendeu? E que tem que ir além. E assim, a questão da ERER, eu acredito não ser algo que a gente não conhece, eu falei para a Tati na Entrevista, todos conhecem, a gente conhece o Documento da Rede, o Currículo, quem não conhece não leu a Documentação, mas pra fazer o concurso todo mundo teve que ler e tá a par. Eu acredito que foi um ponta pé bem legal as formações do ano passado, pra dar início essa discussão aqui dentro, no coletivo, eu me identifico bastante eu leio bastante, só que é assim, eu penso assim, oh. Não é falta de conhecimento, eu conheço o que é a ERER, mas a dificuldade tá na prática mesmo (Diário de Campo – 08/04/2022).

Nesse contexto, o racismo organiza a estrutura social e é determinado como um funcionamento normal da vida cotidiana, influencia nas dinâmicas dessas relações, uma vez que é construído socialmente (Almeida, 2018). Dessa forma, está presente no dia a dia das Unidades Educativas, se concretiza, atua, organiza, estrutura a não ação e a normalização da não ação, fato que discutimos durante todo processo formativo e que tentamos romper com o planejamento e desenvolvimento das estratégias de mediações literárias.

Professora Andreza: A gente sabe que tem que contemplar, certo, mas eu tenho bastante dificuldade. Estava tentando chegar que quando eu vamos

supor quando eu vou escrever o planejamento? De como botar essa questão da EREER dentro do planejamento. Pesquisadora: a gente tem que pensar no nosso planejamento. Eu vou ... contar uma história, então eu tenho que pensar que eu vou contar uma história por semana, uma história por dia. Mas que dentro dessa história, deve ser variado os tipos de história que eu vou contar durante a semana, eu tenho que contemplar. É histórias que aparecem personagens negras com narrativas que contem sobre cultura afro e africanas? (Diário de Campo – 29/04/2022).

Diante do exposto, analisamos que

[...] enquanto a questão negra não for assumida pela sociedade brasileira como um todo, negros, brancos e nós todos juntos refletirmos, avaliarmos, desenvolvermos uma práxis de conscientização da questão da discriminação racial neste país, vai ser muito difícil o Brasil chegar ao ponto de efetivamente ser uma democracia racial (Gonzalez, 2000).

Assim, o racismo incide em todas as relações sociais, sejam elas individuais, institucionais e estruturais. O racismo como um componente estrutural está presente em todos os âmbitos da sociedade e as práticas racistas acontecem em razão dessa estrutura social, histórica e econômica, que faz parte do sistema, é consequência de como a sociedade foi organizada e para que o racismo seja erradicado é necessária uma reorganização da sociedade, onde tenhamos uma equidade nas relações de poder, isto é,

[...] pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas (Almeida, 2018, p. 40).

Nesse contexto o termo raça, como já indicamos, é construído socialmente, mas também é produzido e constituído política e culturalmente nas relações sociais e nas relações de poder durante todo o processo histórico brasileiro e nos movimentos da diáspora. Mas tal constatação não indica ser esse um processo, “[...] um dado da natureza. É no contexto das classificações sociais que assistimos à operacionalidade da raça, entendida na sua dimensão social e cultural” (Gomes, 2012, p.25)

É no contexto das classificações sociais que assistimos à operacionalidade da raça, entendida na sua dimensão social e cultural. Isso significa que as pessoas aprendem a ver negros e brancos como diferentes na forma como são educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas na forma de ser e ver o Outro, na subjetividade e nas relações sociais mais amplas (Gomes, 2012, p. 25).

E assim, aprendemos culturalmente e socialmente “[...] a perceber, comparar, classificar, avaliar essas diferenças positiva ou negativamente.” (Gomes, 2012, p. 26). Nessa

concepção, o “[...] problema é que, no contexto das relações de poder e de dominação, as classificações criam hierarquias, além de legitimar uns em detrimento de outros. Nesse processo, as diferenças são transformadas em desigualdades.” (Gomes, 2012, p. 26).

Diante dessas reflexões apontamos que precisamos estudar e aprender a nos responsabilizar no desenvolvimento de uma Educação Antirracista, principalmente como profissionais docentes da Educação Infantil e no caso desta pesquisa, uma Educação Literária Antirracista. Mas, apesar das evidências acerca da influência do racismo para a normalização da não ação ou a não ação como norma, constatamos que o envolvimento da professora na pesquisa possibilitou reflexões sobre a EREER e o desenvolvimento de uma Educação Literária Antirracista com seu grupo de crianças.

Desse modo, indicamos a seguir as análises desenvolvidas durante o processo e construção das mediações literárias que convergem e se integram com as reflexões tecidas nesta subseção.

5.3 “É ENTÃO... AQUI, É MEDIAÇÃO QUE TU FALA? É?”: O PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DAS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA

A fala que compõe o título dessa seção “É então... aqui, é mediação que tu fala? É?” revela nossas inquietações sobre como construir esse processo de mediações literárias, essa preocupação seguiu praticamente todos os momentos em que nos reunimos para planejar e elaborar as mediações literárias, assim a avaliação era constante, como evidenciamos no trecho a seguir: “*Professora Andreza: Quando você fala dessas mediações, é... é diálogos, é... propostas, é... produções coletivas? Pesquisadora: Isso, a partir da leitura dos livros.*” (Diário de Campo, 01/04/2022).

E nessa busca, refletimos como elaborar as mediações literárias com livros que apresentam nas narrativas, elementos e aspectos acerca das histórias e culturas moçambicanas para estabelecer interações que ampliassem o repertório das crianças no desenvolvimento da EREER e de uma Educação Literária Antirracista.

Professora Andreza: Nessa seleção assim ah eh eu já me deparei bastante assim com muitas incertezas assim né? Pesquisadora: Hm-huh. Professora Andreza: Já até essa questão de principalmente da EREER. Pesquisadora: Hm-huh. Professora Andreza: É tudo muito novo, a gente sempre tentou diversificar os gêneros literários. Ah vamos trabalhar poesia? Vamos trabalhar a fábula? Vamos trabalhar várias questões da Educação Étnico-

Racial, a gente tem uma preocupação. Tem muito livro sim. Pesquisadora: Hm-huh. Professora Andreza: Mas eu te confesso até esses selecionados pelo PNBE tem alguns que a gente vê que a lei tá selecionada. Tá selecionado ali, porém tem alguns que, num sei. Pesquisadora: Uh-huh. Professora Andreza: Eu não sei se é eu que tenho pouco conhecimento, mas eu não acho. Eu assim ó, eu fico muito... muitas incertezas em relação se aquela leitura vai trazer realmente uma imagem positiva, uma representatividade positiva pras crianças negras ali dentro, né? Entendeu? É porque na verdade a estética das imagens. Pesquisadora: é quando envolve a questão da EREER, envolve a questão do racismo infelizmente, não tem como, porque o racismo ele atravessa todas as relações e aí é como estávamos conversando e a gente vem discutindo que reflete, sim até na produção dos livros, na escolha e no desenvolvimento de ações. (Diário de Campo – 01/04/2022).

Desse modo, ao longo dos dias de planejamento, ao discutir e elaborar as estratégias para o desenvolvimento das mediações literárias, nosso objetivo foi primeiro: construir mediações sem didatizar as histórias e, segundo: oportunizar às crianças uma ampliação de seus repertórios vivenciais por meio da leitura literária.

Professora Andreza: Então não é questão de didatizar, mas a literatura sim eu acredito que ela é um importante, né? A gente trabalhar vários assuntos. Pesquisadora: Para ampliação, né? Professora Andreza: Amplia esse repertório. Pesquisadora: Hm-huh. Professora Andreza: Né? A gente dá essa possibilidade de ampliar. Então eu sempre coloque assim, às vezes eu planejo que eu vou fazer uma mediação com determinado livro ah vamos fazer o quê? Fazer um desenho? Vamos fazer uma proposta, só vão fazer uma roda de conversa, mas sempre tem alguma coisa. Eu sempre me identifiquei bastante com a temática da literatura, né? Gosto muito de trabalhar com a literatura. Pesquisadora: E como é que tu planeja esses momentos? Professora Andreza: No meu planejamento eu sempre trago livros de história, sim tem momentos de literatura mesmo pra prazer, pra escutar e querendo ou não a gente utiliza também a literatura sim pra estimular outras questões, outras linguagens, né? Que ao meu ver assim ó a gente tem que tomar cuidado pra não didatizar a literatura. Porém, ela estimula sim o desenhar, o modelar, o brincar, o criar, a gente conversa sobre diferentes assuntos dependendo do que tá trazendo aquele enredo, né? Pesquisadora: Hm-huh. Professora Andreza: elas próprias, as crianças vão indicar, né? Pesquisadora: Hm-huh. Professora Andreza: Tá contando uma um livro sobre que vai falar sobre animais, elas vão dizer, ah eu fui no zoológico, elas vão trazer depois, então vai gerar, momento de diálogo sobre diferentes assuntos, se há alguma coisa que trabalha sobre uma questão social elas também vão trazer (Diário de Campo – 01/04/2022).

A intenção foi desenvolver leituras literárias sem tornar os enredos das narrativas dos livros uma temática a ser trabalhada, onde as crianças tivessem acesso a aspectos e elementos da história e culturas moçambicanas e por meio das representações presentes nas histórias e assim desenvolverem interações e interpretações, para dar sentidos e significados e dessa forma, conhecer, aprender, valorizar e respeitar. Então, ao planejar e desenvolver leituras e

mediações literárias, tínhamos esse intuito. A seguir, evidenciamos um desses momentos de planejamento:

Pesquisadora: Só pra gente pensar que a literatura também educa, né? E pensando na perspectiva da minha pesquisa, eu vou forçar isso que eu acho que a gente pode criar sim, nós duas... Uma educação literária antirracista? Professora Andreza: a preocupação é que tem que tomar cuidado. Essa questão de didatizar, como eles sabem falar, né? Porém, é como tu falou ali, ó, é tu vai levar uma literatura para a sala, tu não vai trabalhar apenas... Ah, o prazer de ouvir mesmo. Tu vai contextualizar mediar com esse clima, Hein? Senão a pessoa vai levar... Tem que ter uma intencionalidade. É... Vamos lá, agora eu tenho. Vamos relaxar, vamos ouvir uma história, se não vai contextualizar com as crianças, a China vai. É porque se não fica, é porque senão a literatura vai aparecer só nos momentos que é para acalmar as crianças ou na troca... na troca, na troca, aí as crianças estão, estão para ir embora. Vamos botar uns livros para eles olharem. Ah, está na está perto da hora do almoço, vamos botar eles sentadinhos na cadeira... Não vai ter intencionalidade (Diário de Campo – 29/04/2022).

Assim, reforçamos, que o contato das crianças com textos literários moçambicanos possibilitou interações onde ampliaram suas experiências de vida. Portanto, a linguagem literária com seus enredos, narrativas e personagens, mesmo pela ficcionalidade, interage com as crianças, proporciona momentos de afeto, “[...] fantasia, ludicidade, criatividade, espontaneidade e inventividade” (Galvão; Baptista, 2023, p. 239), promove o conhecimento e vivências de uma variedade de histórias que possibilitam suas atividades criadoras, constroem e ampliam seus repertórios, experimentam aquilo que não viveram explicitamente ou revivem e reelaboram a partir da interação com o outro, nesse caso o texto literário.

O texto literário possibilita que as crianças se manifestem e contraponham diferentes acontecimentos e situações que as narrativas apresentam. Desse modo, o desenvolvimento de ações educativo-pedagógicas com a literatura infantil,

[...] ao respeitar as crianças como produtoras de cultura, assume um papel importante na formação de leitores, o que resulta na própria constituição dos sujeitos. Ouvir, ler e contar histórias possibilita descobrir outros significados para a experiência humana. Fomentar a leitura de textos literários desde a mais tenra idade, não é importante apenas por dialogar com o universo infantil para a experiência humana. Fomentar a leitura de textos literários, desde a mais tenra idade, não é importante apenas por dialogar com o universo infantil, mas também porque permite às crianças vivenciarem experiências estéticas, pictóricas, expressivas, potencializadas pelas obras literárias destinadas ao público infantil (Galvão; Baptista, 2023, p. 244).

Contudo, ao elaboramos as estratégias de mediação literária nossa preocupação foi construir um planejamento que possibilitasse às crianças desenvolverem uma Educação Literária Antirracista, bem como, construir um ambiente de aprendizagens onde os textos

literários, apresentados, que tematizam aspectos e elementos acerca das culturas e histórias moçambicanas ajudem na ampliação das experiências e repertórios das crianças. E com esse propósito construímos os planejamentos com a preocupação de desmistificar as ideias estereotipadas e racistas acerca do continente africano e sua população.

Professora Andreza: querendo ou não, essa questão da relação étnico-racial ela não tá palpável. É muito mais na vivência, muito na relação, é muito de como tu organiza, é muito na mediação de uma história, é muito na mediação do dia a dia. Nas brincadeiras o que que tu oferece pra eles tão tendo acesso e isso infelizmente não vai ser uma atividade no papel, às vezes vai ser mediações com fotos, com daquele momento vivenciado, talvez já tem que ser uma exposição com mais vivências fotográficas, né? Porque senão vai aparecer de novo os animais África, fica na maquete dos animais África. Pesquisadora: É, aí fica muito estereotipado. Professora Andreza: eh vai aparecer de novo as máscaras africanas, as suas esculturas, vai aparecer a questão da modelagem. O turbante, a modelagem da argila, lá do barro, né? Pesquisadora: E aí fica muito no passado e também nessa coisa dos animais que é só uma parte da África, né? (Diário de Campo – 01/04/2022).

E, nesse sentido, ao propor ações educativo-pedagógicas com mediações literárias de livros de autores moçambicanos, acreditamos que contribuimos para a formação humana das crianças, nas suas constituições como leitores literários, na ampliação dos seus repertórios de leitura, na promoção do interesse pela leitura e no desenvolvimento para uma Educação Literária Antirracista. Nessa perspectiva, consideramos que a leitura literária “[...] é vista, assim, como uma importante contribuição para a formação do sujeito não apenas como leitor, mas, principalmente, como indivíduo historicamente situado” (Almeida; Machado, 2023, p. 184). Assim, durante o planejamento e na construção das estratégias de mediações literárias nossa intenção foi romper com as representações generalizadas, como já mencionamos, mas também de ampliar essa visão.

Pesquisadora: A gente pode apresentar a Capulana, o que que é Capulana, né? E que lá, né? Essa tradição de usar a Capulana, conta um pouco da história deles, da vida deles, né? Um momento... marca o momento da vida, importante que eles viveram, né? Especialmente das mulheres é das mulheres lá, né? Professora Andreza: A gente podia ver uma possibilidade de estar dividindo eles em grupo e escolher para cada grupo a gente conta um conto, (isso pode ser!) e aí a gente, né? A partir do conto ver o que é que eles vão puxando, e daí dali a gente segue, né? Pesquisadora: eu acho que a primeira questão que a gente tem que fazer é uma contextualização, né? Esses dos contos, eles são geralmente contos tradicionais. Professora Andreza: Sim, eles mexem com a essa questão da curiosidade deles, a riqueza das palavras... vamos criar esse repertório, né? Ampliar esse repertório deles. Pesquisadora: Vamos usar três então, o Capulana, A viagem, e o de poemas do Pedro, né? Professora Andreza: É até bacana porque a gente não trabalha com o gênero poema, né... poesia, né? Tem bastante coisa para trabalhar... tem os glossários. Então, a primeira mesmo

é apresentar Moçambique, apresentar o país, né? (Diário de Campo – 27/05/2022).

Sendo assim, buscamos organizar espaços e tempos para as leituras, dramatizações e acesso aos livros com a finalidade de construir estratégias que promovessem “[...] a construção de um propósito de leitura e/ou que estabeleça as condições apropriadas para seu desenvolvimento, a fim de tornar o texto interessante para o leitor” (Novais, 2023, p. 34).

Pesquisadora: Primeiro podemos trabalhar com os elementos que o livro do Pedro traz no poema O Bailarino da Mafalala, Capulana, Mafalala, Marrabenta. Professora Andreza: Isso. O que que é essa dança? E depois com o livro, o que é um bailarino, né? O que faz? E tem uma outra palavra, é diferente, vocês notaram algumas palavras diferentes, né? Do bailarino de Mafalala? O que que é Mafalala? O que que é Capulana? Entendeu? Quando a gente for falar do livro, né? E ele vão dizer, esse bailarino é diferente, ele... Eles vão dizer alguma coisa, vai apontando para a gente, né? E o que que ele dança, né? Vocês querem conhecer, né? No dia a gente fala, vocês querem conhecer? Vamos mostrar para vocês e tal. Então... daí a gente já pode trazer, eu acredito que isso, sabe? A gente, se a gente já traz, pode até ser alguma coisa curta, um vídeo, alguma coisa sobre essa dança. Da pra vê na internet, né? Pesquisadora: Aham, sobre como é que é? É, bailarino... como é que é o nome da dança? A gente pode pesquisar quais são os instrumentos que eles usam para tocar a Marrabenta (Diário de Campo – 27/05/2022).

E com essa finalidade, a mediação literária foi um componente para a realização das leituras literárias, dramatizações e representações que fizemos de forma a proporcionar diálogos sobre os aspectos e elementos culturais do contexto moçambicanos indicados nos livros. Enfim, durante o desenvolvimento das mediações literárias procuramos “[...] atuar no sentido de proporcionar ao leitor a construção de um valor de uso para o texto, isto é, um valor que ecoe seus reais interesses pessoais e sociais, imediatos ou projetados para o futuro” (Novais, 2023, p. 59).

Professora Andreza: Maputo é a capital de Moçambique e aqui no Brasil é Brasília e lá é Maputo. Então, mas a gente tem de fazer essas comparações assim... De repente a gente consegue trazer a imagem do mapa de Moçambique. Que ali a gente vai ter um mapa de tudo e o globo também. E aí só pra eles localizarem onde é que fica e daí a gente faz uma imagem e projeta do país grandão na parede, eu vou imprimir algumas coisas que dá até pra gente que eu tenho um quadro lá, dá pra gente um quadro no outro lado da sala que dá para depois eu imprimir umas imagens e também deixar ali, sabe? Para ele estar vendo, que eu sempre faço isso quando é pra eu trabalhar com determinada coisa. Naquele outro quadrinho a gente pode colocar imagens, e na roda também, a gente coloca essa imagem na folha, passa ela impressa pra eles estarem olhando. Pesquisadora: De repente projeta a imagem na tela e faz umas para eles, pra ir passando na mão deles também. Porque só nisso aqui a gente vai ficar um tempo tá, tá só na num pequeno poema de duas páginas, que já fala de um monte de coisa, né?

Professora Andreza: Daí depois dá para a gente trazer um vídeo sobre a Marrabenta, que é a que faz piruetas? É uma dança que eu que eu estou vendo que tem muito movimento, assim? Professora Andreza: No dia que a gente trazer a Capulana, a gente pode mostrar eles vestindo a Capulana que é que na verdade, a capulana é um tecido que eles que eles usam muito, né? É, na verdade, as roupas deles são feitas desse tecido. Professora Andreza: Ai tem imagens, não é só as mulheres, os homens também se veste de Capulana. E dá pra ver também o dia dos instrumentos. Da Marrabenta. Instrumentos musicais (Diário de Campo – 27/05/2022).

Assim, elaborar mediações literárias de textos literários de autoria moçambicana,

[...] é se empenhar no sentido de articular a leitura a um propósito (centralidade do processo de mediação) que dialogue com o universo de referências culturais do leitor, buscando não só a valorização dos repertórios colocados em evidência, como, fundamentalmente, a constituição de um valor de uso social para o texto em questão, inserindo-o em uma prática cultural que oportunize sua apropriação (Novais, 2023, p. 67).

Nessa perspectiva, ao planejar, e depois ao desenvolver as mediações literárias atentamos para: 1 - a organização dos tempos e espaços, estruturamos diferentes cenários para contar as histórias, elaboramos diferentes formas de dramatizações (introduzimos efeitos sonoros e visuais diversos), distribuimos as histórias em episódios, dividimos as crianças em pequenos grupos; 2 - elaboramos momentos em que dialogamos sobre os enredos das narrativa, onde o grupo interagiu e compartilhou dúvidas, ideias, curiosidades e conhecimentos, e 3 - promover a ampliação das experiências, repertórios e vivências das crianças. Nesse cenário, também procuramos criar espaços e momentos de brincadeiras, onde as crianças imaginaram, representaram e interagiram com as histórias e personagens que compõem as narrativas e enredos dos livros.

Professora Andreza: Olha só, olha aqui, ó, a gente também pode meio meio que brincar um pouco, dramatizar um pouco também. Ó, vamos supor, olha só: à beira do Rio, as mulheres da aldeia lavam, deixam secar as Capulanas a sabor do vento, seguras vigiadas pelas encantadoras Capulanas. Olha só, isso aqui a gente podia vamos supor, levar eles ali na frente, ali na frente da Secretaria, aquele espaço tem lá, pode sentar ali, inclusive, fazer uma manhã ali. Daí, vamos supor, botar uma lona, uma coisa azul, né? e Levar a Capulana e botar água, uma bacia d'água, lavando e lavando a Capulana enquanto uma narra, entendeu?... fazer tipo um, eles vão interpretar mesmo... Pesquisadora: Ah, pode ser! Professora Andreza: À beira do rio as mulheres da minha aldeia, e vamos supor a Aninha ali lavando a Capulana, ou eu sabe, eu é uma de nós 3 ali, né? Mas uma da gente ali aí sair, e segundo a minha avó foi assim que as mulheres, avós, filha dos filhos, aí vai começar. Sabe que sempre tem alguma coisa aqui na frente? O embrulho de presente a gente embrulha as Capulanas no papel de presente assim, ó. Pesquisadora: Entendi, entendi, entendi. Cada dia a gente faz uma surpresa bacana, diferente. Um lugar diferente para eles, é alguma coisa para chamar a atenção ... ver o que é que o que é que é o ponto crucial do do

conto, e aí a gente interpreta junto, uma vai contando e a outra vai interpretando. Professora Andreza: Uma coisa que chame atenção, um pode ser que a gente pode levar uma música, fica uma música de fundo, né? Não sei se tem um que fala sobre música, não tem. Essa aqui é Capulanas ao vento, cores pelas savanas (Diário de Campo – 13/06/2022).

Uma importante ferramenta que apoiou e orientou nossas estratégias e ações docentes na construção e organização das ações educativo-pedagógicas que desenvolvemos para e com as crianças, a documentação pedagógica. A documentação pedagógica com centralidade nas ações das crianças conduziu nossas estratégias da ação educativo-pedagógicas e nos deu a base para anotar o planejamento, as ações propostas e os momentos vividos com as crianças, a partir da observação, registro, planejamento e avaliação. E incluímos, também, outros registros e documentos que compõem a documentação pedagógica da Unidade Educativa: o PPP do Neim e a ficha cadastral das crianças e das profissionais.

Professora Andreza: Na verdade... assim tu vai descrever numa carta de intenção, uma escrita bem ... As tuas intenções enquanto profissional com aquele grupo etário, tu vai tu vai primeiro vivenciar o que foi pensado dentro do período de inserção, tu vai conhecer esse grupo e claro que tu também vai botar ali essas intenções de acordo com as Orientações da Rede, então a gente vai botar. Quais são as intenções de trabalhar na questão da educação das relações étnico-raciais, né? Intenções nas linguagens e demais Núcleos da Ação (Diário de Campo – 01/04/2022).

Dessa forma, a observação foi a base para a construção dos processos que envolveram a composição da documentação pedagógica inter-relacionando-a com a produção dos registros, a elaboração do que e como planejar e a avaliação, pois “[...] planejar e documentar são ações contíguas, andam juntas, uma alimentando a outra” (Ostetto, 2017, p. 29).

Professora Andreza: Começamos assim, o ... Tulany... dá onde que é o Tulany? Vocês já conheceram. Que é lá de Maputo, né? Moçambique. Vamos lembrar... Porque eles adoraram saber sobre a Capulana, Marrabenta, as músicas. Mas tem que lembrar a história. E esse livro traz novas histórias sobre a Capulana. Pesquisadora: Isso. que eles adoraram, então vamos ampliar o que eles já conhecem sobre as Capulanas. E podemos falar assim, ah, vocês estão vendo a história de uma menina que mora onde? Ela mora aqui no Brasil, em São Paulo. Ela recebeu um Presente de quem? Onde é que ele vive? Professora Andreza: Sim. Do Tulany, que mora lá em Moçambique. Igual o Pedro que veio aqui conversar com vocês. Pesquisadora: Sim. É, vamos fazendo essas relações. Já sobre a história, né? Os personagens, né? Professora Andreza: Assim as histórias vão se completando e eles vão lembrando das histórias que já contamos. Pesquisadora: Isso As histórias trazem elementos das culturas que já falamos, mas com outras indicações. Professora Andreza: E vamos manter mediações com dramatizações que a gente já viu que eles adoraram. Pesquisadora: Isso e vamos continuar com os efeitos sonoros e visuais que eles demonstraram gostar (Diário de Campo – 15/08/2022).

Dessa maneira, nos planejamentos observamos os registros e, a partir da avaliação das interações que o grupo estabeleceu com as mediações literárias, criamos estratégias.

Professora Andreza: A gente tem que perceber... é perceber a maneira com que as crianças vão fazer essa relação. Pesquisadora: Sim, com as outras leituras e mediações que já fizemos. Professora Andreza: Com o que eles já tiveram, quer dizer sobre a cultura de Moçambique, né? Sobre Moçambique, sobre o que a gente já vivenciou nas outras mediações, né? Pesquisadora: Sim. Professora Andreza: Porque elas vão fazer. Elas mesmas vão fazer as relações... Elas vão fazer... Ah, elas mesmo vão fazer as relações e a gente só vai dar ênfase a essas ... essas colocações e essas percepções que elas vão ter tendo com que as vivências que a gente já proporcionou, né? Pesquisadora: Isso, observar, né? Esse processo receptivo (Diário de Campo – 15/08/2022).

O desenvolvimento das mediações literárias criou um ambiente no qual a leitura das histórias; a escuta, interações e interpretações das crianças; as dramatizações e as interpretações dos enredos possibilitaram o conhecimento e a ampliação de novas realidades que proporcionaram a vivência de experiências significativas.

Outro aspecto importante foi o desenvolvimento do processo formativo realizado entre a pesquisadora e a professora, pois esse processo nos deu subsídio para nos constituirmos como mediadoras e para elaborar e realizar as mediações literárias. Nesse processo compreendemos ser necessário partir do interesse das crianças e que era importante considerar a relação da linguagem, da cultura escrita e da literatura, bem como, as especificidades que compõem os processos de apropriação de conhecimentos das crianças, assegurando seus direitos de acesso ao livro, a leitura e a literatura (Galvão; Baptista, 2023).

Diante do exposto, reiteramos que o desenvolvimento das mediações literárias proporcionou às crianças a promoção e ampliação do acesso à cultura escrita, a literatura e a possibilidade de narrar e contar histórias que as levaram a conhecer os contextos culturais e históricos de Moçambique para que aprendam a respeitá-los e valorizá-los livre dos estigmas, preconceitos, racismos e estereótipos que são a tantos anos subjugados aos países do continente africano.

A seguir apontamos as análises construídas a partir do desenvolvimento das mediações literárias a respeito dos processos receptivos das crianças frente às narrativas dos livros.

5.4 “SÃO AS CARAS E BOCAS QUE ELES FAZEM NO DECORRER DA CONTAÇÃO?”: O PROCESSO RECEPTIVO DAS CRIANÇAS

A frase interrogativa que compõe o título desta subseção “São as caras e bocas que eles fazem no decorrer da contação?” se completa com outros questionamentos, conforme descrito a seguir: “*Professora Andreza: E aí o que eles vão perguntando, e aí à medida que forem perguntando também dá pra gente ir bolando estratégias de ações, né?*”. (Diário de Campo, 01/04/2022). Dessa maneira, indagações sobre o processo receptivo das crianças frente às narrativas com enredos sobre as culturas moçambicana foi uma reflexão que nos acompanhou por todos os momentos de mediações literárias.

Professora Andreza: Tá aí, pode também aí agora a gente vai fazer aqui. É, é. Aí é que, na verdade, o que que a gente vai querer? A gente vai perceber a maneira com que as crianças vão, vão fazer esse retorno pra gente das impressões das crianças, né? É perceber, é registrar as ... as impressões das crianças referente ao poema. Suas falas. E compreensão, né? Pesquisadora: Isso observar, né? É observar, perceber e registrar as manifestações, né? Professora Andreza: Das crianças em relação ao poema que a Eliane lá fala como uma... recepção, né? É, é porque o processo de recepção deles, é. É essa recepção? Das crianças em relação em relação ao poema. Há os elementos do poema, é? Em relação ao poema é... Em relação ao poema a gente pode botar também, suas impressões é... é compreensão, né? A gente pode botar assim. Interesses é, interesses, é... Interesses, impressões, ó como é que eles dizem impressões? Ah, eu levei como é que escrevi impressões. Interesses em relação ao poema... e as falas... falas, a gente vai estar percebendo às crianças, né? Legitimar o que falam, né? As visibilidades, às vezes não é, e suas falas. Pesquisadora: Bem, é... aí a gente já vem fazendo e construindo. É, é a construção. É o processo (Diário de Campo – 01/07/2022).

Sendo assim, para analisar como ocorreu o processo receptivo das crianças diante do contato com os livros, entendemos que os estudos acerca da recepção literária proporcionaram a observação de como se deram os processos receptivos e quais efeitos estéticos as histórias contadas causaram às crianças, tendo em vista que identifica e compreende o processo dos leitores na recepção dos textos literários e ainda, “[...] concebe o processo de fruição da leitura como consequência da interação entre elementos internos e externos ao livro” (Enes; Santos, Penha, 2015), interno o próprio texto literário e externo o contexto de vida dos leitores.

Os pesquisadores Jauss (1979, 1994) e Iser (1996), ao falarem sobre o processo receptivo, fortalecem as bases da teoria literária quando centram os leitores como elemento participativo, “[...] concebem a literatura como provocação, na medida em que conduzem o leitor à busca de novos sentidos, levando-o a uma visão mais ampla e crítica.” (Costa, 2011).

Segundo Antonio Candido (1995), o acesso à literatura é um direito de todos e os textos literários possuem a capacidade de humanizar os sujeitos, ampliam suas compreensões acerca do mundo. Nesse contexto, destacamos a importância da formação dos leitores

literários que “[...] além de permitir a construção de um mundo interior e de uma posição do sujeito diante da realidade circundante, a leitura torna possível a construção de uma narrativa do sujeito.” (Candido, 1995 *apud* Almeida; Machado, 2023, p. 184).

Nesse contexto, a leitura literária promove uma relação recíproca, uma experiência de troca entre o leitor e texto, interação esta que “[...] une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor” (Iser, 1997, p. 83) e diante dessa afirmação entendemos que o contato das crianças com livros de literaturas moçambicanas ampliou as suas referências de mundo, pois proporcionou acesso a diferentes histórias, culturas e aspectos sociais de um país africano com elementos diferentes, desconhecidos, mas que por meio das leituras, contações e dramatizações as aproximaram e não só lhes permitiram “[...] saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.” (Cosson, 2014, p. 17).

Dominique: Eu imaginei, imaginei que eles estavam sambando. Professora Andreza: Ah... Isso mesmo. Porque a Marrabenta é uma dança parecida com o samba. Tatiana: Aquela dança que aprendemos com a Lenna, ela dizia que parecia com o nosso samba, né? Bernardo começa a cantar: Samba, samba, samba Lele... Bernardo pega as imagens dos jovens dançando e dos jovens com os instrumentos e diz: É igual a capoeira (Diário de Campo – 09/06/2022).

Desse modo, entendemos que as experiências anteriores das crianças influenciaram nas suas interpretações dos textos literários dos quais realizamos as mediações e proporcionaram a desconstrução de estereótipos, ideias preestabelecidas e auxiliou a estabelecer novas interpretações acerca do Continente Africano e sua população. Assim, as narrativas podem

[...] também ampliar as possibilidades interpretativas do leitor a respeito dos papéis sociais desempenhados na vida real, de modo que a partir da leitura literária pode levar o leitor a conhecer outras realidades a partir da obra, sem que precise viver, de fato, a experiência do personagem (Almeida; Machado, 2023, p. 188).

Nesse aspecto, também avaliamos que as experiências que as crianças viveram ampliaram o repertório de significações das narrativas apresentadas e nessa relação de troca entre leitor e texto literário, trouxeram consigo seus próprios gostos, desejos, preferências, definições, emoções e vivências, onde conforme entravam em contato com as narrativas foram dando sentido e significado às histórias e assim construíram interpretações sobre elas (Almeida; Machado, 2023).

Bruno: Capulana é uma roupa. Professora Andreza: É um tecido que eles usam para... Bruno: Dançar! Professora Andreza: bem colorido. Tem vários

desenhos, vários... Dominique: Pra colocar os bebês na frente e atrás. Professora Andreza: Isso. Várias estampas (Diário de Campo – 09/06/2022).

Nessa interação, a cada nova história apresentada, novos elementos aparecem e permitem a novos conhecimentos e interpretações.

Laura: A Capulana. É um pano que a gente amarra na cabeça e na cintura. Miguel: É um pano colorido. Professora Andreza: Que as mulheres usam de diferentes formas, né? Bernardo: Até os meninos. Pesquisadora: Isso Bernardo, até os meninos, não é só as mulheres que usam. Professora Andreza: Sim, até os meninos. É que as mulheres de Moçambique são muito conhecidas porque usam esses tecidos de diferentes formas, mas o tecido também pode ser usado para fazer calça, camisas... Lorenzo: Capas. Laura: É bem colorido (Diário de Campo – 20/06/2022).

No entender de Iser (1996), as relações de sentidos e significados que as crianças estabelecem durante a leitura literária acontecem de forma distinta e com níveis de entendimentos que as levam a desenvolver uma experiência literária. O sentido abarca o conjunto de repertórios envolvidos pelo texto e o significado surge a partir da compreensão do sentido que as crianças fazem do que vivem, assim, quando o sentido e significado interagem de forma mútua, asseguram a efetividade de uma experiência que permitem às crianças estabelecerem a composição de uma realidade desconhecida. A leitura literária, nesse pressuposto, é entendida como experiência no encontro do texto com o leitor e do leitor com o texto. Nesse cenário, citamos as interações que as crianças desenvolveram com os poemas do livro do escritor Pedro Pereira Lopes e quando souberam da sua visita criaram expectativas e indagações a partir dos sentidos e significados que construíram durante as leituras e mediações.

Professora Andreza: O que gostariam de perguntar pro Pedro? Dominique: Será que o bailarino da Mafalala existe, mesmo? Laura: Será que as mulheres da família dele usam Capulana também? Cássio: Se ele já dançou Marrabenta? Miguel: Se as águas são quentinhas mesmo? Sofia: Será que a Matapa é gostosa? Davi: Você tá fazendo mais livro pra gente? Laura: Da onde que você achou o nome Viagem pelo mundo num grão de pólen? Aslan: Se ele já foi no bairro da Mafalala? Professora Andreza: É isso mesmo gente. Pesquisadora: Podem perguntar bastante coisa pra ele que ele vai responder. Laura: Que bom, porque eu sou faladeira. Professora Andreza: É. Quase não percebo (risos) Pesquisadora: A gente pode perguntar se ele gosta do Brasil? Professora Andreza: Se gosta do Brasil, se gosta de Florianópolis. E se ele gosta de vir pra cá? (Diário de Campo – 21/06/2022).

Essas perspectivas se intensificaram no dia da visita do escritor, quando as crianças fizeram várias indagações a partir das relações e interpretações que estabeleceram com os elementos e aspectos que conheceram dos poemas e das histórias.

Cássio: Oh Pedro? Pedro: Oi. Cássio: Você já dançou a Marrabenta? (risos) Antonella: O livro dele é muito legal! Pedro: O meu? Antonella: Sim. Pedro: Oh, muito obrigado. Bernardo: É aquele livro, lá. Eu vou dançar até ficar velhinho! (risos). Laura: Você faz mais livro pra criança? Pedro: Sim. Dominique: As águas lá de Moçambique são quentinhas? Pedro: São. São muito quentinhas. Bernardo: E a Capulana, existe? Pedro: Pedro: Sim. Laura: Você entraria nas águas daqui? Porque aqui elas são bem geladas. Pedro: Ah, tá bem, aqui são bem geladas. São frias, né? Laura: Você entraria na água? Pedro: Sim. Eu tenho. Eu tenho coragem. Bruno: Eu queria te dar um abraço. Pedro: Oh! Venha cá dá um abraço! (Bruno se levanta vai em direção ao Pedro que está de braços abertos e dá um abraço bem apertado) Pedro: Obrigada viu. Cassio: O Pedro? Pedro: Oi. Cássio: Você já dançou Marrabenta? Pedro: Eu já dancei Marrabenta. Bernardo: Meu Deus! Então, você pode dançar com a gente? Pedro: O Pedro dança muito mau, né. Mas, eu prometo que vou colocar uma música aqui (mostra o celular) e vamos dançar juntos. Crianças: Eh!!! Bernardo: Tu tem coragem? Crianças levantam e começam a dançar, batendo palmas (Diário de Campo – 22/06/2022).

A visita do escritor demonstrou ser um momento significativo para as crianças, pois tiveram a oportunidade de dialogar sobre suas impressões e estabeleceram uma comunicação direta por meio de perguntas e explicação de dúvidas.

Laura: As mulheres da sua família usam Capulana? Pedro: Todas as mulheres de Moçambique usam Capulanas. É normal usar Capulanas. Usam em casa. Para ir à rua, ir passear. Usam Capulanas para irem à praia. Enzo: Agora é a minha vez, eu quero falar. Enzo: Eu gostei muito do teu livro e você é muito bonito. Pedro. Oh! Pedro se levanta e dá um abraço em Enzo. Miguel: Agora sou eu. Eu quero falar. Miguel: Você já usou Capulana? Pedro: Já, já. Professora Andreza: O Pedro. Eles querem saber. Porque ficou uma dúvida. O bailarino da Mafalala usa o que? Crianças: Capulana. Professora Andreza: Ai eles querem saber, se lá é só as mulheres ou se os homens também usam as Capulanas. Pedro: Usam. Tem caças, camisas de Capulanas. Professora Eliane: Chapéu. Professora Andreza: Agora o Miguel. Pode falar. Miguel: A areia é bem branquinha? Pedro: É. É bem branquinha, sim. Antonella: As Capulanas são legais ou são divertidas? Pedro: São bem coloridas. Antonella: Pedro? E outra coisa? Vocês comem... é... a Matapa? Pedro: A Matapa. Sim, como (Diário de Campo – 22/06/2022).

Outro momento expressivo foi quando o grupo percebeu a presença da professora Eliane Debus, também escritora do livro *Pão por Deus*, o qual as crianças já tinham lido.

Pesquisadora: E essa aqui é a professora Eliane. Eliane: Oi, oi ... Oh, essa é a minha professora, lembra que falei pra vocês que eu tinha uma professora que tá me ajudando a estudar? Bruno: Quem é a Eliane Debus? (risos) Pesquisadora: Tá ali. Bruno: Essa é a Eliane Debus? (risos) A Professora A. se dirige para Eliane e fala: Sabe por que Eliane, porque eu falei assim pra eles. Que junto ia vir a professora Eliane Debus que é professora da Tati, mas ia vir a Professora Eliane Debus porque a gente trabalhou a história do Pão por Deus e aí ... Enzo: A gente gostou muito. (risos) Eliane:

Obrigada. Bernardo: É lá em Portugal. Pão por Deus! (risos) Professora Andreza: É lá de Portugal a história. Antonella: Eu queria ir lá em Portugal. Professora Andreza: É eles adoram. Oh pessoal, agora ... Oh, a Laura falou que tava muito emocionada porque ela ia conhecer dois autores de uma vez só. Elaine: Nossa! Pedro: Oh! Davi: Eu também. Professora Andreza: Então vamos convidar a Eliane para sentar no nosso sofá junto com o Pedro? Pesquisadora: Vamos. Eliane: Obrigada. Obrigada, tá. (vai cumprimentando todas as crianças) Antonella pega na mão da Elaine e a conduz até o sofá. (risos) Pedro se senta também (Diário de Campo – 22/06/2022).

Nessa conjuntura, as leituras literárias desenvolvidas a partir das mediações literárias criaram percepções individuais nas crianças que promoveram experiências que as auxiliaram na interpretação do texto literário. Portanto, podemos entender que a literatura atua na formação de algumas dimensões das crianças, mas não para ensinar valores, mas, sim, como experiências múltiplas e singulares em acordo com interpretações feitas, pois “[...] cada experiência de leitura literária é única e ‘irreparável’ e influencia na constituição dos modos de ver, pensar e agir no mundo” (Almeida; Machado, 2023, p. 197).

Nesse sentido, as crianças têm uma trajetória de vida que é construída socialmente de forma singular e individual a partir das interações e mediações que realizam e participam. Assim, ao realizar as mediações literárias, intencionamos aproximar as crianças do texto para que criassem relações dialógicas com os enredos e realizassem uma recepção das narrativas, uma comunicação que as aproximasse de suas realidades para conhecerem novas realidades, em que as narrativas, enredos e personagens as afetassem, provocassem emoções. Nos diálogos, descritos a seguir, percebemos essa aproximação das crianças com os textos literários que tiveram contato.

Antes de iniciar seu desenho Antony pergunta: Prof. Aninha? Auxiliar de sala Ana Paula: Oi? Antony: Prof.? Em Moçambique tem arco-íris? Auxiliar de sala Ana Paula: Tem! Em Moçambique tem arco-íris. Antony: Tá bom. E começa a desenhar na sua Capulana um arco-íris. Miguel: E eu vou fazer várias formas. Laura e Helena que estão pintando na mesa juntas conversam. Laura: Tenho que terminar logo a minha Capulana para poder dançar, gosto muito de dançar. Helena: Eu também, adoro dançar. Vou dançar um samba. Dominique chama a Auxiliar de sala Ana Paula: Olha, prof. Aninha? Olha essa maré, tá super alta! Se dirige para Antony que está desenhando do seu lado: Olha Antony? A maré tá super alta. (fala enquanto desenha) E novamente chama a Auxiliar de sala Ana Paula: Oh Prof.? Aninha: Oi. Dominique: Eu fiz a maré bem alta. Agora vou desenhar um sol. Miguel me chama e fala: Estou desenhando a Capulana real. Pesquisadora: Que lindo, Miguel. Miguel: Tô muito inspirado e concentrado (fala com uma expressão séria e volta a desenhar. Pesquisadora: Tô vendo, tá ficando muito bacana, a sua Capulana. Me olha e sorri e volta a desenhar. Me aproximo de Nicolý e falo: Tá ficando lindo Nicolý. Nicolý: Prof.? Eu sou uma artista. Pesquisadora: É mesmo (Diário de Campo – 30/09/2022).

Com esse propósito, o foco, ao planejar e desenvolver as mediações, estava em perceber e avaliar os efeitos das narrativas para os processos receptivos das crianças, buscando conhecer o que provocaram e como estabeleceram as comunicações e os diálogos. De acordo com Jauss (1994, p. 50), a literatura assume um papel social apenas quando se apresenta integralmente ao leitor, a partir das perspectivas criadas com a experiência literária depois de chegar a um “horizonte de expectativa” de seu contexto de vida, já construído acerca da sua compreensão de mundo, portanto, atuando, novamente, na sua maneira de ser, viver e agir socialmente. Diante dessa análise, percebemos que as leituras literárias realizadas com e para as crianças oportunizaram o conhecimento de novos enredos que ampliaram seus repertórios de vivências e experiências, em que compreenderam e discutiram aspectos presentes na sociedade e nos seus contextos de vida, como no trecho descrito a seguir.

Professora Andreza: E não adiantou nada. Adiantou alguma coisa, eles terem feito aquilo? Lorenzo: Nada. Nem o dinheiro. Professora Andreza: Não adiantou, nem o dinheiro. O que aconteceu? Davi: O prof.? Se eles foram amaldiçoados. A filha ficou rica? Professora Andreza: Isso mesmo, eles foram amaldiçoados e expulsos. Davi: Amaldiçoados é quando fica do mal. Professora Andreza: Não. Ali na aldeia deles, amaldiçoados, significa que ninguém quis mais saber deles, eles não podiam mais viver ali com a família, viver junto, eles teriam que ir embora. Pesquisadora: E ninguém iria mais acreditar neles. Lorenzo: E a aldeia ficou rica. Professora Andreza: A aldeia ficou rica. A família ficou rica e eles foram embora. Isabela: Se eles voltarem e contarem uma verdade, ninguém vai acreditar neles. Pesquisadora: Sim, porque eles mentiram. Professora Andreza: Perderam o pai. Isabella: A irmã salvou a vida deles e eles não salvaram a vida delas. Professora Andreza: Isso mesmo. A irmã salvou a vida deles. Será que tem algum problema as meninas e os meninos se ajudarem. Em casa o pai e a mãe não se ajudam? Crianças: Sim. Davi: A minha mãe, o meu pai disse que é um dia importante. Hoje é dia 18? Professora Andreza: Sim, 18. Davi: E quando eles começaram a namorar. Um dia muito importante. Eles namoraram dia 18 e depois dia 18. Professora Andreza: Que legal. O homem e a mulher devem ser parceiros, amigos, né. E não tem problema nenhum, a mulher pode fazer tudo que quiser, trabalhar em todos os lugares. Gostaram? Crianças: Sim! (Diário de Campo – 18/11/2022).

No referido trecho, as crianças fazem relações com o que ouviram da história com aspectos vividos em seus contextos familiares. Dessa maneira, as relações e interações que as crianças desenvolveram com as leituras e mediações literárias que elaboramos se entrelaçaram ao entendimento que já tinham com outros textos literários que tiveram acesso e com as experiências que adquiriram nos contextos em que vivem.

A seguir expomos o registro de um diálogo estabelecido a partir da leitura do livro *A Viagem*, de Tatiana Pinto, no qual as crianças relacionam acontecimentos ocorridos no conto

com representações e conhecimentos vivenciados antes de terem contato com a história.

Professora Andreza: Quem é que lembra o nome do livro. Dominique: A viagem. Professora Andreza: A viagem. Muito bem. E como que começou a história da Viagem? Quem lembra? Sobre o que que fala a história A viagem? Gabriel: Os filhos saíram e disseram que iam voltar depois das duas chuvas fortes, mas daí eles não voltaram e a irmã deles foram buscar. Cássio: Eu acho que como eles estavam andando, eles foram lá ... como é o nome da cidade? Professora Andreza: Kuruku. Cássio: Kuruku. Daí eles foram na trilha que depois que tinha vários caminhos e depois eles se perderam. Dominique: Eu acho que a raposa que muito atenta e tem o focinho, sentiu o cheiro deles e devorou eles. Professora Andreza: Muito bem, temos duas hipóteses para saber o que aconteceu com eles. Bernardo: Eu acho que eles ficaram do mau e viraram um vampiro e querem voltar para matar as pessoas da família. Heitor: Eu acho que o leão comeu eles. Professora Andreza: Quem é que me falou, hoje que... Teve um que me falou que acham que eles ficaram ricos e não quiserem voltar para dividir o dinheiro com ninguém. Lorenzo: Foi o Be. Professora Andreza: Foi o Bernardo que chegou aqui me dizendo. O prof. acho que eles ficaram ricos e não quiseram voltar para dividir o dinheiro com ninguém. (risos) Tá. Então, quem é que tá muito curioso para saber o que aconteceu? Crianças em coro: Eu!!! Professora Andreza: Tá, olha aqui. Então vamos continuar? Vamos continuar da parte que a gente parou (Diário de Campo – 16/11/2022).

Assim, no momento da leitura e mediações literárias dos livros, as crianças atualizaram “[...] suas reflexões por meio de fatores literários que permitem uma relação com os acontecimentos já vivenciados ou lidos, em circunstâncias favoráveis para sua recepção” (Enes; Santos; Penha, 2015), onde individualmente, criaram, no processo receptivo, interpretações diferentes acerca de uma mesma história que contamos. Sob esse olhar, a recepção, o processo receptivo que cada criança construiu, não será igual, “[...] pois como suas histórias de vida não são iguais, e seus saberes prévios também são diferentes, a recepção tenderá a ser diferenciada para cada leitor” (Enes; Santos; Penha, 2015). No trecho descrito a seguir evidenciamos que apesar de as crianças terem tido acesso aos mesmos textos literários, as interações e interpretações se deram de maneiras diferentes, tendo em vista que cada criança atribuiu sentidos e significados distintos a partir dos seus contextos de vida,

Professora Andreza: Vocês perceberam? Qual é a cor da Capulana que ele queria que chegasse? Crianças em coro: Capulana camaleão. Professora Andreza: O camaleão não troca de cor? Miguel: Sim! Professora Andreza: Ele tinha que encontrar essa Capulana, de todas as cores. É uma Capulana colorida com todas as cores separadas, juntas e misturadas ao mesmo tempo. Que represente os momentos alegres da nossa vida. Quais são os momentos alegres da vida? Quem sabe? Miguel: É quando a gente gosta de alguma coisa. Professora Andreza: Mas, quando a gente comemora o que? Qual o momento alegre? Miguel: Quando comemora o amor. Professora Andreza: Isso. Do nascimento. O irmãozinho do Antony nasceu, né Antony?

O aniversário essa semana do Dominique foi um momento feliz. Então assim, gente. E quando tem momento triste? Miguel: Quando a gente não gosta. Pesquisadora: Isso. É um momento de tristeza quando a gente não gosta. Professora Andreza: Então gente, uma Capulana. Quem é que guarda a Capulana com carinho na história? Bernardo: Já sei. As mulheres. Professora Andreza: Guarda a Capulana com muito carinho no baú. Que ela representa todos esses momentos. E vocês viram? Quais foram os sons que vocês ouviram na história? Pesquisadora: Vocês viram que aqueles sons que vocês ouviram, é o som da gazela, da zebra e da girafa, mesmo? Que esses animais fazem esses sons? A gazela é aquele bicho do desenho do bambi. Luiza: O momento triste é quando a gente perde pessoas da família. Enzo: O prof.? Tem um momento triste que aconteceu comigo. Professora Andreza: O que? Enzo: É que meu vô faleceu. Professora Andreza: Isso mesmo, quando a gente perde alguém é um momento triste. E quais são os sons que apareceram na história? Bernardo: Ele mergulhou no mar e no rio. Professora Andreza: Apareceu o som da água. Que mais que apareceu de barulho? Luiza: A montanha. Pesquisadora: A montanha, ele subiu a montanha (Diário de Campo – 08/09/2022).

O texto literário apresentado dessa forma produz diferentes significados aos leitores, pois tem uma estrutura plurissignificativa e neste percurso “[...] o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia.” (Iser, 1996, p. 105).

Nesse sentido, as narrativas literárias promoveram às crianças oportunidades para serem e representarem as personagens, viverem ações e movimentações dos enredos, onde interpretaram e construíram sentidos e significados sobre seus processos receptivos. O poema “O Bailarino da Mafalala”, que compõe o livro de poesias *Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas*, do escritor Pedro Pereira Lopes, impulsionou um encontro com os elementos e aspectos presentes nos versos que permitiram a construção de relações de proximidade com as crianças, onde viveram e experimentaram interações que as levaram a produzirem sentidos e significados, diálogo que intensificou a partir do contato com o escritor durante sua visita na Unidade Educativa.

O texto poético se torna compreensível na sua função estética apenas no momento em que as estruturas poéticas, reconhecidas como características no objeto estético acabado, são transportadas, a partir da objetivação da descrição, para o processo da experiência com o texto, a qual permite ao leitor participar da gênese do objeto estético (Jauss, 1983, p. 307).

Nesse sentido, tiveram uma participação dinâmica no processo de recepção do poema, estabeleceram uma relação dialógica e comunicativa com os elementos e aspectos presentes nos versos, estabeleceram uma experiência estética onde cada criança a partir das suas perspectivas individuais interagiu com as possibilidades apresentadas pelos versos do poema. Nesse entendimento, os poemas que compõem o livro *Viagem ao mundo num grão de pólen e*

outros poemas promoveram relações nas quais as crianças imaginaram, sentiram e criaram representações e compreensões estabelecidas durante as leituras realizadas. No trecho registrado a seguir representa essa relação de proximidade que as crianças desenvolveram com o texto poético.

Professora Andreza: O Miguel foi na biblioteca e ele estava vendo lá os livros na biblioteca, né? Aí ele falou assim pra Delba (professora readaptada desenvolve Projeto de Literatura no espaço da biblioteca da Unidade)... oh... Delba, eu quero um livro assim, um livro de poesia igual as minhas professoras estão fazendo lá na sala, igual o do Pedro Pereira Lopes, que é um livro de poemas. Ele falou (risos) (Diário de Campo – 15/08/2022).

Desse modo, quando as crianças são apresentadas pelos versos do poema a aspectos e elementos culturais de Moçambique, como: as danças e a música da Marrabenta, o bairro da Mafalala e os tecidos coloridos, Capulanas, começam a atribuir sentido e significado ao que é narrado e no momento que apresentamos outras histórias que trazem em seus enredos os mesmos aspectos e elementos culturais deram novos sentidos e significados. No caso do livro *Capulana um pano estampado de histórias*, quando apresentamos os contos que compõem o título com diferentes histórias sobre as Capulanas, as crianças ampliaram as interpretações que tinham sobre as representações dos tecidos, e com relação ao livro *A viagem* puderam conhecer outros aspectos da cultura Moçambicana, tais como os artesanatos, e a possibilidade do diálogo acerca do papel e participação social das mulheres moçambicanas e de outros países, aproximando-as de suas vivências a partir de seus contextos familiares e da sociedade brasileira.

Dessa forma, destacamos que o texto literário e sua capacidade de apresentar contextos e realidades diversos por meio dos diálogos com as narrativas propiciaram conhecimentos que contribuíram para desmistificar ideias estereotipadas, racistas e representações generalistas acerca de Moçambique e sua população. Sendo assim, acreditamos que o contato das crianças com as Literaturas Moçambicanas contribuiu para a valorização e reconhecimento da importância de suas histórias e culturas.

E com base nas reflexões tecidas ao longo do texto e diante das análises construídas no desenvolvimento da pesquisa apresentamos algumas conclusões com considerações que indicam novos caminhos para iniciar novos estudos e pesquisas.

6 CONCLUSÃO: NO QUE SE FINDA, ABRE-SE CAMINHO PARA NOVOS COMEÇOS

Esta é a história de uma Capulana
Que voou, voou, voou, voou
E estampas africanas levou, levou, levou, levou ...
(Lima; Lemos, 2014, p.6)

Os versos que findam são os mesmos que começam. Escolhemos retomar o verso que abre a primeira seção desta tese por acreditar, como Tulany, que “todas as histórias têm um começo. Nem sempre acabam, mas alguém conhece alguma que nunca começou?” (Lima; Lemos, 2014, p. 6). E é assim que finalizamos: com a certeza de que teremos recomeços.

Dessa forma, retomamos os percursos estabelecidos nesta pesquisa que assumiu como objetivo desenvolver uma mediação formativa, em um Núcleo de na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis com a intenção de construir caminhos para uma Educação Literária Antirracista.

E nesse caminho para compreendermos os indicativos observados e analisados no decorrer da pesquisa, nos apoiamos em um referencial teórico com autores/as da área da Leitura Literária e Letramento Literário e Educação Literária da área da Literatura para a infância e da área das Literaturas Africanas, com os estudos da Estética da Recepção, bem como, os estudos sobre as possibilidades de Mediação Literária buscando articulação com as teorias do campo de estudos da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Para o desenvolvimento do estudo, elegemos os fundamentos da pesquisa-ação como proposta metodológica, com ênfase nas metodologias participativas. E para tanto construímos estratégias metodológicas, reflexões e procedimentos de análises a partir de duas etapas: a primeira com o estudo e análise dos livros de Literaturas Moçambicanas para a infância, publicadas no Brasil, a partir de uma análise qualitativa de cunho bibliográfico e documental; e a segunda, com desenvolvimento da pesquisa na Unidade Educativa, com a realização de um estudo dirigido, em conjunto com uma professora da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, a Pesquisa de Campo se deu a partir da mediação formativa que envolveu: a elaboração de princípios e estratégias de mediação literária com os livros analisados; o processo formativo com a professora envolvida; o planejamento de ação pedagógica; a elaboração de ações educativo-pedagógicas desenvolvidas pela pesquisadora e professora do grupo de crianças; análise das possibilidades de recepção literária das crianças, a partir do contato com os títulos. Nas ações, trabalhamos com três títulos, do conjunto de 23

livros analisados, de autores/as e gêneros literários diferentes. São eles: *Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas* de Pedro Pereira Lopes e ilustrações de Filipa Pontes; *Capulana: um pano estampado de histórias* de Heloísa Pires Lima e Mário Lemos com ilustrações de Vanina Starkoff e *A viagem* de Tatiana Pinto, ilustrações de Luís Cardoso e artesanato de Tomás Muchanga.

Dessa forma, observamos e analisamos quais as possibilidades de recepção literária o contato com os livros de Literaturas Moçambicanas apresentou às crianças e como o envolvimento da professora no planejamento e desenvolvimento das propostas contribuiu para a ampliação de debates e discussões acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais e a inserção de uma Educação Literária Antirracista. Nesse caminho, percebemos que os momentos de estudos dirigidos colaboraram para a elaboração e construção dos planejamentos e estratégias de mediações literárias, bem como, nas observações, avaliações e análise sobre o processo receptivo das crianças. Nesse sentido, destacamos que o contato das crianças com os livros de Literaturas Moçambicanas e suas narrativas ampliou seus conhecimentos acerca dos contextos que envolvem as culturas Moçambicanas.

Nesse percurso defendemos a tese de que o envolvimento da professora no planejamento e desenvolvimento das propostas de mediação e recepção literária com os Livros de Literaturas Moçambicanas contribuíram para a ampliação dos debates e discussões da EREER e a inserção de uma Educação Literária Antirracista no grupo de crianças atendidas.

Nesse contexto, destacamos a necessidade de abrir espaços nas formações continuadas, centralizadas (ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação) e descentralizadas (nas unidades educativas com grupo das profissionais docentes) para estudos e pesquisas sobre a EREER, em articulação com as Literaturas Africana e Afro-brasileira e de temática das Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Logo, é indispensável o entendimento da relevância do desenvolvimento de formações continuadas que problematizem a Literatura Infantil de maneira reflexiva nas ações educativo-pedagógicas na Educação Infantil com articulação e foco na EREER.

Compreendemos que a linguagem literária contribuiu e proporcionou o conhecimento de diferentes culturas, no caso a moçambicana, pela professora e pelo grupo de crianças com as quais desenvolvemos a pesquisa, bem como, possibilitou as suas formações leitoras e o reconhecimento da importância das histórias e culturas africanas e seus ancestrais na construção do Brasil, possibilitando a identificação desses elementos e aspectos como parte integrante da cultura brasileira.

Nessa trajetória, percebemos a relevância do desenvolvimento de estudos e pesquisas

que envolvam as Literaturas Africanas, e no caso desta pesquisa, as Literaturas Moçambicanas. Proporcionar o conhecimento, a valorização e o reconhecimento desses elementos e aspectos históricos e culturais, por meio de mediações literárias e o efeito que o processo receptivo proporcionou para desmistificar ideias estereotipadas, racistas e generalistas acerca do continente africano e sua população e assim promover o desenvolvimento, implantação e implementação de uma Educação Literária Antirracista.

Nessa direção, concluímos a pesquisa com a evidência de que alcançamos os objetivos aqui propostos, mas compreendendo que tais indicativos derivam novas indagações e questionamentos. E se por um lado, comprovamos ser possível desenvolver e implementar uma Educação Literária Antirracista, ainda ficam algumas indagações: Como conseguir que propostas como essas se efetivem em ações concretas e permanentes nas Unidades Educativas? Como inserir ações para a EREER nos Planos de Gestão e PPP das Unidades Educativas? Como contemplar nos planejamentos coletivos e individuais ações educativo-pedagógicas que evoluem a EREER?

E a partir desses questionamentos, ressaltamos, que as Unidades Educativas e as/os profissionais docentes que as integram podem exercer um papel fundamental na promoção de ações e posturas antirracistas pautadas na equidade racial, com: a elaboração de currículos que contemplem as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas; planejamentos sistemáticos; representações estéticas positivas de pessoas negras e indígenas, a construção e desenvolvimento de diálogos formativos; promoção de ações que envolvam o acesso às Literaturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas. E, portanto, desenvolver ações educativo-pedagógicas mais justas e igualitárias.

Nesse entendimento, quando falamos em Educação Literária Antirracista é no sentido de promover ações afirmativas e assumir a EREER como algo central, uma política de Estado, um compromisso ético, político e estético²³, um dever de todos/as, uma política pública, em que gestores/as governamentais, gestores/as das Unidades Educativas, profissionais docentes e comunidade educativa, sejam elas/eles negras/os ou brancas/os, se comprometam e encarem a questão racial de forma equânime e transversal de todos os âmbitos: políticos, sociais, econômicos e educacionais.

²³ Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009, p.16), bem como, na Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica (Florianópolis, 2016, p. 38) indicam que as propostas pedagógicas devem respeitar os seguintes princípios: 1 Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. 2 Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. 3 Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Sendo assim, quando reconhecemos essa responsabilidade assumimos a necessidade da promoção de ações que envolvam a participação crítica e democrática no coletivo com atos reflexivos que provoquem e comprometam o desenvolvimento de diálogos que envolvam a construção de processos formativos. Isso envolve posicionamento e comprometimento, pois quando falamos em promoção de políticas públicas nos referimos ao desenvolvimento de ações coletivas com reflexões e discussões para efetivá-las e não em propostas desenvolvidas de forma unilateral, individual, com um direcionamento de via de mão única, como uma política de governo e não de Estado.

Nessa perspectiva, é essencial a implantação e implementação da EREER como Política Pública, entendemos que devem “[...] transversalizar as demais políticas e, ao mesmo tempo, serem formuladas e implementadas de forma afirmativa, por determinado tempo, a fim de corrigir desigualdades históricas que incidem sobre determinados coletivos sociais marcados por uma diferença reconhecida social e politicamente” (Gomes, 2017, p. 13).

A pesquisadora Nilma Lino Gomes nos alerta, também que não existe Política Pública para a EREER sem democracia e, dessa maneira, não existe democracia sem Políticas Públicas para EREER. Destaca, ainda, que para que essas Políticas Públicas prossigam é preciso a reafirmação do direito, a garantia e a luta pelos direitos humanos, sociais, políticos, coletivos e econômicos, tensionando para que não se diluam nas políticas universais, com planejamentos para a promoção de mais políticas de ações afirmativas com compromisso de assumir centralidade no conjunto de políticas públicas para que possam, assim corrigir as desigualdades e desse jeito desenvolver a justiça social aos coletivos “[...] sociais com histórico de exclusão e discriminação em função do gênero, da raça, da etnia, da sexualidade, da nacionalidade, principalmente, por meio da modalidade das cotas.” (Gomes, 2017, p. 20).

Neste contexto, é necessário, também o estabelecimento de políticas públicas envolve a disponibilidade de recursos para que as crianças “[...] tenham acesso a diferentes artefatos como: instrumentos, panos, imagens, livros, músicas, entre outros que, em comum objetivo, vão trazendo uma proximidade da cultura africana, afro-brasileira e indígena desde a primeira infância.” (Costa; Dias; Pereira, 2020, p. 135)

Para que esse planejamento e organização se concretize, é necessário o desenvolvimento de: 1 Formulação da Política Pública; 2 Elaboração de Planos de ação que definam características institucionais com direcionamento e definições de intenções, objetivos e forma de agir; 3 Criação de Programas que articulem as ações e propostas; 4 Criação de Projetos que sistematizem as ações e propostas. E assim, realmente, tornar possível a construção de uma Educação Antirracista como uma Política Pública de Rede, de Estado.

Estender essa questão à implantação e implementação de uma Educação Literária Antirracista é disponibilizar por meio de políticas públicas o acesso a textos e escritores/as literários/as para o conhecimento do mundo e a ampliação dos repertórios e experiências de vida dos/as leitores/as para que estabeleçam “[...] conexões e relações intertextuais, inferindo muito daquilo que se entrediz ou que não se explicita abertamente.” (Azevedo, 2019, p. 8). Dessa forma, precisamos ter como objetivo a promoção coletiva de uma Educação Literária para proporcionar uma leitura literária que estabeleça uma diversidade de sentidos e significados.

Nesse cenário, compreendemos que as Unidades Educativas se configuram como um espaço de direito à formação de leitores/as literários/as, mas tal intenção somente será possível se assumida como um compromisso coletivo. Entendemos como necessário ampliar essa concepção para a democratização do acesso à leitura, com a construção de políticas públicas voltadas ao incentivo à leitura, provocando o interesse pela leitura literária e promovendo discussões sobre sua importância, construindo espaços públicos de fomento à leitura para além das bibliotecas e unidades educativas.

Nesse contexto, a EREER, bem como o acesso à Literatura, em especial as Literaturas Africanas, Afro-brasileiras e de temáticas das culturas Africanas e Afro-brasileira, torna-se um direito essencial no desenvolvimento de políticas públicas por parte do Estado e Governos, como uma política de Estado, em Rede, na promoção de ações que reparem as desigualdades históricas

[...] que recaem com mais contundência e violência sobre determinados coletivos sociais devido ao fato de a sua diferença – no contexto das relações de poder e econômicas – ser considerada como inferioridade. São os coletivos atingidos e impedidos de construir uma caminhada de igualdade, cidadania e justiça social na nossa complexa democracia.” (Gomes, 2017, p. 12–13).

Assim, destacamos ser um desafio constituir essas políticas públicas de forma coletiva com participação pública para institucionalizá-las, “[...] construídas com os sujeitos diversos e não somente para os sujeitos diversos. E isso só poderá ser alcançado com uma intensa participação social.” (Gomes, 2017, p. 14). Dessa forma, se faz necessário reeducar o Estado e os governos para a EREER, para compreendê-la além dos sujeitos ditos “da diferença” ou “os diferentes”. (Gomes, 2017, p. 15).

Logo, quando nos propomos a desenvolver a pesquisa que aqui socializamos, foi com a intenção de demonstrar que é possível construir ações e propostas integradas entre os âmbitos governamentais, as secretarias de educação e as unidades educativas com o

planejamento de políticas públicas que possibilitem às crianças o acesso às Literaturas Africanas e Afro-brasileira e a EREER e assim construí-las como eixos orientadores e centrais dessas políticas.

Portanto, reafirmamos que por meio dessas narrativas as crianças tiveram experiências que ampliaram seus repertórios vivenciais e promoveram o desenvolvimento de uma Educação Literária Antirracista, como evidenciamos ao longo deste estudo. A produção dessa pesquisa, também buscou provocar aos/as leitores/as o compromisso e responsabilidade de formular e propor ações que envolvam a EREER para democratizá-la como uma política pública de Estado.

Em suma, agradecemos a equipe de profissionais do Neim por acreditarem na proposta desta pesquisa e oportunizarem a sua concretização. Como diz um provérbio africano: “Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quiser ir longe, vá em grupo”, logo, volto a me expressar na primeira pessoa do singular para evidenciar que me constituo de muitas e muitos que fizeram e fazem parte da minha vida, estabeleceram conexões e relações afetivas ou não, que formaram a pessoa que sou hoje: mulher negra; militante; neta; mãe; filha; amiga; professora da Educação Infantil e pesquisadora, com as minhas incompletudes, e plenitudes, diante da inteireza que foi o desenvolvimento desta pesquisa.

Encerro com os versos de uma canção composta por artista negra florianopolitana, cantora e compositora que diz,

*Eu vim ao mundo pra levantar poeira
Poeira, poeira
Eu vim ao mundo pra levantar poeira
Poeira, poeira
Um certo dia minha mãe me disse
Minha filha acredite
Esse mundo é todo seu
Siga em frente persiste
Jamais desiste
Valeu minha mãe, valeu
E aqui tô eu uma preta de porte
Dando rumo ao meu norte
Com a vida em construção
Mesmo que a reta entorte
Eu sou firme sou forte
Mulher de opinião
Sou do batuque da igreja do Ilê
Meu santo é forte e ele vai me proteger
Por que eu nasci pra sonhar
Quem não quer acreditar paga pra ver
Paga pra ver
(Elo Gonzaga e Celinho Copa Lord, 2019).*

A composição das palavras descritas nesta canção me representa e traduz a ancestralidade e contemporaneidade que compõem a vida de muitas mulheres negras e professoras que, como eu, buscam a construção de uma sociedade efetivamente democrática para nós e para as nossas crianças e juventude negras. (Silveira, 2020)

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma única história. **TED Global**, July, 2009. (Palestra proferida no TED). Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em: 10 fev. 2023.
- AGUALUSA, José Eduardo. **Nweti e o Mar: exercícios para sonhar sereias**. São Paulo: Griphus, 2012.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjkq4zjP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- ALBANO, Ana Angélica. Agora eu era o herói: imaginação e expressão artística na primeira infância. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, v. 11, p. 9–19, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33895/pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- ALBANO, Ana Angélica. Por uma pedagogia da infância através da arte. *In*: CAMPOS, Kátia Patrício Benevides; OLIVEIRA, Maria das Graças; BOITO, Crislane. **Infância, arte e produção cultural**. Estância Velha: Z Multi Editora, 2021. 194p.
- ALMEIDA, Eliana Guimarães; MACHADO, Maria Zélia Versiani. O lugar da experiência na leitura literária. *In*: BELMIRO, Celia Abicalil; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Mediações de leitura literária**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2023.p. 183–200
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.
- ARAÚJO, Débora Cristina de. **Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)**. 2015. 335 f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2015. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38010/R%20-%20T%20-%20DEBORA%20CRISTINA%20DE%20ARAÚJO.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jan. 2017.
- ARAÚJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. 2011. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2010. Disponível em: http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24037/DISSERTACAO_Debora_Araujo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 jan. 2017.
- ARAÚJO, Débora Cristina de; OLIVEIRA, Thiara Cruz de. A fruição literária na Literatura Infantil Africana. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 30, p. 76–88, abr./jun. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432021000200076.

Acesso em: 14 ago. 2022.

ASSOCIAÇÃO DOS ESCRITORES MOÇAMBICANOS (AEMO). **Artigos de apoio Infopédia**. 2003-2019. Porto: Porto Editora, 2019. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$associacao-dos-escritores-mocambicanos-\(aemo\)](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$associacao-dos-escritores-mocambicanos-(aemo)). Acesso em: 16 mar. 2019.

AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Ângela. **Educação literária e formação de leitores**. Lisboa, Portugal: Factor, 2016. Disponível em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/19449/3/Azevedo%26Balca_EdLiteraria.pdf. Acesso em: 16 mar. 2022.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Editora Pulo do Gato. 2012.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5706220/mod_resource/content/1/Pesq_a%C3%A7%C3%A3o_metodologia_conhecer_agir.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25–58.

BERNARDES, Tatiana Valentin Mina. **A literatura de temática africana e afro-brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola para a educação infantil**. 2018. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 16 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.793, de 02 de abril de 2013**. Dispõe sobre o Fundo de Desenvolvimento do Centro-Oeste - FDCO; altera a Lei nº 12.712, de 30 de agosto de 2012, para autorizar a União a conceder subvenção econômica às instituições financeiras oficiais federais, [...]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/588169>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. PROCESSO N.º: 23001.000215/2002-96; PARECER N.º: CNE/CP 003/2004, 10 mar. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BURLAMAQUE, Fabiane Verandi; MARTINS, Kelly Cristina Costa; ARAUJO, Mayara dos Santos. A Leitura do livro de imagem na formação do leitor. *In*: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.). **Leitura Literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

BUSS-SIMÃO, Marcia; AGOSTINHO, Lucilene Morais. “Você tá filmando a gente, né?”: escuta e participação das crianças na pesquisa. **Linhas Críticas**, 29, e50547, 2023. DOI <https://doi.org/10.26512/lc29202350547>

BUSS-SIMÃO, Marcia. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, 2013.

CARDOSO, Cristina. Mediação Literária na Educação Infantil. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria da Graça de Castro (organizadoras). **Glossário Ceale, termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediacao-literaria-na-educacao-infantil>. Acesso em: 12 abr. 2023.

CHABAL, Patrick. *The postcolonial literature of lusophone Africa*. London: Hurst & Company, 1996.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. **A Formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil**. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Márcia Hávila Mocchi da Silva. **Estética da recepção e teoria do efeito**. 2011. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/artigos/EST_RECEP_TEORIA_EFEITO.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

COUTO, Mia. **O Beijo da Palavrinha**. Ilustração de Malangatana. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006

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

DEBUS, Eliane Santana Dias. A escravização africana na literatura infantil e juvenil: lendo dois títulos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n. 1, p. 141–156, jan./abr. 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 07 jun. 2022.

DEBUS, Eliane. A literatura angolana para infância. **Educação e Realidade**, v. 38, n. 4, Porto

Alegre, out./dez. 2013.

DEBUS, Eliane. **A literatura infantil contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção.** In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL; SEMINÁRIO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 16. Anais [...]. 2007. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss12_06.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens.** Florianópolis, SC: NUP/CED/UFSC, 2017.

DEBUS, Eliane. A literatura africana de Língua Portuguesa para a infância publicada no Brasil. In: PASSOS, Joana Célia dos; DEBUS, Eliane (org.). **Resistências e re-existências: desenvolvimento e cultura afro-brasileira na região Sul.** Tubarão: Copiart; Atilénde, 2018. 312 p.

DEBUS, Eliane. Uma incursão pela poesia para infância em Moçambique. **Mulemba**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 24, p.185–199, jan./jun. 2021.

DEBUS, E. S. D.; BERNARDES, T. V. M.; SANTOS, Z. O. (org.). **Para dar a conhecer as Literaturas Africanas de língua portuguesa publicadas no Brasil: resenhas.** Florianópolis: Cruz e Souza, 2022.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas Leis Educacionais da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico (Online)**, v. 38, p. 38, 2004.

DIAS, Thiago Leandro da Silva; SOUZA, Rogério Santos. Tessitura e subsídios de um produto literário infantojuvenil para o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 102, n. 261, p. 376-397, maio/ago. 2021.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília (DF), n. 31, p. 11–23, jan./jun. 2008.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ENES, Djalma Barbosa Filho; SANTOS, Marta Ricardo dos; PENHA, Gisela Maria de Lima Braga. Recepção da leitura literária na Escola: a busca da identificação do leitor com o texto. **Anthesis: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-Occidental, Cruzeiro do Sul (AC)**, ano 4, n. 6, 2015. Não paginado.

FERNANDES, Maria Celestina. **Kamba para sempre.** Ilustração de Mariana Fujisawa. São Paulo: Kapulana, 2017.

FERREIRA, Manuel. **Literaturas africanas de expressão portuguesa.** Lisboa: Biblioteca Breve; Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1989. 2 v.

FONSECA, Maria Nazareth S.; MOREIRA, Terezinha Taborda. Panoramas das literaturas africanas de língua portuguesa. **Cadernos Cespuc de Pesquisa**, Belo Horizonte, n. 16, p. 13-

69, set. 2007.

GALVÃO, Bruna Leite; BAPTISTA, Mônica Correia. A formação de mediadores de leitura literária para atuar junto a bebês e demais crianças menores de seis anos: contribuições do Programa Bebeteca da FaE/UFMG. In: *In: BELMIRO, Celia Abicalil; MARTINS, Aracy Alves (org.). Mediações de leitura literária*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2023. p. 237–258.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2005.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Lisboa: Gráfica de Coimbra, Lda., 2009. p. 419–442.

GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas para a diversidade. **Sapereaude**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7–22, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/15301>. Acesso em: 23 fev. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p.98-109, abr. 2012.

GONÇALVES, Zetho Cunha. **Debaixo do arco-íris não passa ninguém**. Ilustração de Roberto Chicorro. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006.

GONZALEZ, Lélia. A democracia racial: uma militância. **UAPE: Revista de Cultura**, ano 2, n. 2, mar. 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6579411/mod_resource/content/2/9.%20GONZALEZ%2C%20Lelia%20-%20A%20Democracia%20Racial%20Uma%20Milit%C3%A2ncia.pdf. Acesso em: 23 fev. 2024.

ISER, Wolfgang. “La realidad de la ficción”. In: WARNING, Rainer (org.). **Estética de la recepción**. Madrid: Visor, 1989.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1.

ISER, Wolfgang. “Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional”. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **A teoria da literatura em suas fontes**. 2.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983. v. 2. p. 384–416.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. *In*: LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83–132.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1967. 78p.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. *In*: LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor**: texto de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo da caixa**: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola: 1999. 2006. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2006.

LAISSÉ, Sara Laisse. **Letras e palavras**: convivência entre culturas na literatura moçambicana. Maputo, Moçambique: Escolar Editora Livros & Etc. Ltda., 2020.

LIMA, Cleane da Silva de; LIMA, Luzimar Silva de. Estética da Recepção: o conhecimento de mundo do leitor para a significação do texto literário. **Littera online**, n. XVIII, 2019.

LIMA, Heloisa Pires; LEMOS, Mário. **Capulana**: um pano estampado de histórias. Ilustração de Vanina Starkoff. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2014.

LOPES, Naiane Rufino. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**: personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnico-racial. 2012. 156 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91299>. Acesso em: 13 jan. 2017.

LOPES, Pedro Pereira. **Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas**. Ilustrações de Filipa Pontes. São Paulo: Kapulana, 2015.

MACHADO, Maria. Zélia. Versiani. Leitura e viagem na formação do leitor. **Presença Pedagógica**, v. 13, p. 36–43, 2007.

MACHADO, Maria. Zélia. Versiani. Significados e práticas de leitura. **Presença Pedagógica**, v. 17, p. 36–41, 2011.

MARCHIORI, Alexandre Freitas; TRINDADE, Laura Helmer; MELLO, André da Silva. As práticas de escrita na formação continuada de professores que atuam na educação infantil. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 7, p. 1–31, 2020.

MATA, Flávia Filomena Rodrigues da. **Protagonistas negros nas histórias infantis**: perspectivas de representações da identidade étnico-racial das crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2015. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_MataFF_1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

MINA, Bruna. **Mapa do Continente Africano**. 2024. (Ilustração).

MORENO, Jenny Lorena Bohorquez. **Presença da infância negra nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca na Escola**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande Biblioteca Depositária: FURG. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/6186?show=full>. Acesso em: 13 jan. 2017.

MOSER, Gerald M. **Almanach de lembranças (1854–1932)**. Linda-a-Velha: ALAC, 1993.

NEITZEL, Adair de Aguiar; BRIDON, Janete; WEISS, Cláudia Suéli. Mediações em leitura: encontros na sala de aula. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 305–322, maio/ago. 2016.

NOA, Francisco. **Perto do fragmento, a totalidade: olhares sobre a literatura e o mundo**. São Paulo: Kapulana, 2015.

NOA, Francisco. **Uns e outros na literatura moçambicana: ensaios**. São Paulo: Kapulana, 2017.

NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. **Territórios negros em Florianópolis**. 2018. 137f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis, 2018.

NOVAIS, Carlos Augusto. Mediação da leitura na perspectiva do letramento literário. *In*: BELMIRO, Célia Abicalil; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Mediações de leitura literária**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2023. p. 47-68.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Áfricas e diásporas na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique**. Salvador: EDUNEB, 2014.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979–1989**. 2003. 182f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2003.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes**. 2010. 301 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

OLIVEIRA, Verediane Cintia de Souza de. **Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para Educação Infantil**. 2011. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Agere).

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PAULA, Elaine. **“Vem brincar na rua!”: entre o quilombo e a educação infantil: capturando**

expressões, experiências e conflitos de crianças, quilombolas no entremeio desses contextos. 2014. 355f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

PEREIRA, Diego de Medeiros. Drama como uma possibilidade teatral na educação infantil. (2014). **Revista Aspás**, v. 4, n. 2, p. 68–79, 2014. Doi <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3999.v4i2p68-79>

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**: para familiares e professores. 1. ed. São Paulo, SP: Planeta, 2023.

PINHEIRO, Hélder (org.). **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003.

PINTO, Tatiana. **A viagem**. Ilustração de Luís Cardoso e artesanato de Tomás Muchanga. São Paulo: Editora Kapulana, 2016.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura Infantil de ponto a ponto**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Interação e mediação de leitura literária para a infância**. 1. ed. São Paulo, SP: Global Editora; Campinas, SP: ALB, 2011.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. **Glossário Ceale**. 2014. Não paginado. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em: 10 set. 2023.

RODRIGUES, Lidiane Neves. **A literatura Infantil Juvenil afro-brasileira e a Lei 10.639**: um olhar sobre as obras adotadas pelo PNBE/MEC 2005. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2009.

ROSA, Samara da Costa; PEREIRA, Sara da S; DIAS, Lucimar Rosa. Literatura Infantil e reflexões antirracista no cotidiano da primeira infância. **Revista ABPN**, v.14, p. 125-139, 2022.

SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Mediação de leitura**: discussões alternativas para a formação de leitores. São Paulo, SP: Global Editora, 2009.

SANTOS, Gilmara Aparecida Guedes dos. **Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil**: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo. 2013. 172f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca.

SCHUCMAN, Lia Vainer; SILVA, Iolete Ribeiro da. Branquitude: entrevista com Lia Vainer Schucman, entrevistadora Iolete Ribeiro da Silva. *In: Psicologia brasileira na luta antirracista*: volume 1/Conselho. 360 p.

SILVA, Ana Claudia Salomão; PAZ, Ravel Giordano. Observações sobre a aplicação da metodologia da Estética da Recepção a Helena, de Machado de Assis. **REEL**: Revista

Eletrônica de Estudos Literários, Vitória, v. 3, ano 10, n. 14, 2014.

SILVA, Flora Pereira da. Arrebenta Marrabenta. Blog Afreaka. [2022]. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/arrebenta-marrabenta/>. Acesso em: 10 out. 2022.

SILVA, José Edson da. Aplicação dos Núcleos de Significação como método de análise para entrevista: a escolha profissional de um adolescente. **Publ. UEPG Ci. Soc. Apl.**, Ponta Grossa, v. 25, n. 3, p. 387–401, set./dez. 2017.

SILVA, Marilene Soares da. **A viagem do leitor entre a busca e o encontro, o efeito e a recepção em Terra sonâmbula de Mia Couto**. 2013. 128f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Letras, 2013.

SIMIONATO, Maria Marta; SOARES, Solange Toldo. **Teoria e metodologia da pesquisa educacional**: ponto de partida para o trabalho de conclusão de curso. Curitiba, PR: Unicentro, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/896/5/TEORIA%20E%20METODOLOGIA%20DA%20PESQUISA%20EDUCACIONAL.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SITOE, Bento; NGUNGA, Armindo. **Padronização da ortografia de línguas moçambicanas**: separata da língua changana. Maputo: NELIMO, 2012. (Relatório do II Seminário).

TRAGINO, Arnon. O leitor, a leitura, o livro e a literatura na estética da recepção e na história cultural. **Revista Mosaicum**, n. 18, jul./dez. 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas, SP: Papyrus, 2013. *e-book*.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Literatura infanto-juvenil e diversidade**. 2009. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2009.

REFERÊNCIAS VÍDEOS, MÚSICAS E DANÇAS UTILIZADAS NAS MEDIAÇÕES LITERÁRIAS

A Capulana - Abraão Muai (Música Original). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=NJGzQVbP-1o>

3Áfricas – Capulana a Girar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NxP-mHgPMvg>

BAHULE QUARTET no CACHUERA!- A matwe twe (canção popular de Moçambique).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rN26U8zJN0M>

FERNANDO LUIS - MAMANA ROSITA. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=OwoGH4XU>

Capulana (Fábrica de Cultura Cidade Tiradentes). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=TEEw5H7T1-k>

MOÇAMBIQUE - PAÍS da ÁFRICA (História, Cultura e mais). Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=1Kc0te-_JqE

Marrabenta Mix – Guilherme Silva - Song - 2015: Disponível em:

<https://open.spotify.com/track/1AgZzLG3gxWiavwFuEuxQ7?si=l51CPkPVSIy44peN2rtWNQ>

Marrabenta – Marrabenta – Albúm – 2013 – 12 songs. Disponível em:

<https://open.spotify.com/album/4LkgM3pWQYH5Mx8RzpiXrE?si=URAWjMBHRByDhy7stZhsOg>

Maarabenta (Pés Pretos) – Kid Fonque Remix – Radio. Disponível em:

<https://open.spotify.com/track/0xpAqhb66Z8OdVBgn0cujn?si=HXSD4pQVQ-GXxxBqQGFweQ>

Machaka Marrabenta. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_ZqlR_C-cww

APÊNDICE A – Cronograma de atividades da pesquisa

Atividades	2020/1	2020/2	2021/1	2021/2	2022/1	2022/2	2023/1	2023/2
Realização dos créditos (disciplinas)	Suspenso devido à Pandemia	X	X	X				
Reelaboração do Projeto	X	X	X	X	X			
Leitura bibliográfica	X	X	X	X	X	X		
Revisão bibliográfica		X	X	X	X	X		
Entrada Comitê de Ética				X				
Apresentação do Projeto Equipe Diretiva e professoras da Unidade Educativa (após autorização)				X				
Pesquisa de Campo (após autorização)				X	X	X		
Entrevista com as professoras (após autorização)				X	X			
Levantamento e análise de dados					X	X	X	
Produção escrita da tese		X	X	X	X	X	X	X
Qualificação da tese						X		
Revisão do trabalho						X	X	X
Defesa da tese								X

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

APÊNDICE B – Cronograma das atividades da pesquisa na unidade educativa

Atividades	ago. 2021	set. 2021	out./nov. 2021	dez. 2021	mar./abr. 2022	maio/jun. 2022	ago./dez. 2022
Apresentação do Projeto na Gerência de Formação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	X						
Aceite Pesquisa GFC		X					
Aceite Pesquisa Comitê de Ética				X			
Apresentação pesquisadora na Unidade Educativa			X				
Contato professora					X		
Entrevista com a professora					X		
Estudo dirigido com as professoras					X	X	
Elaboração dos Princípios de Mediação Literária						X	
Desenvolvimento da Ação pedagógica com as crianças						X	X

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

APÊNDICE C – Carta de apresentação à Unidade Educativa



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA - GFC

OFÍCIO GFC 1/2022

Florianópolis, 21/02/2022.

Ilmo (a). Diretor (a)
Keity Pacheco Werner
NEIM Otilia Cruz

ENCAMINHAMENTO: PESQUISA DE DOUTORADO

A Gerência de Formação Continuada, em consonância com as Portarias Municipais nº. 236/2020, encaminha o (a) pesquisador (a) **Tatiane Valentin Mina Bernardes**, do PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, com o objetivo de obter autorização para a realização da pesquisa intitulada: **A MEDIAÇÃO E A RECEPÇÃO DAS LITERATURAS MOÇAMBICANAS PARA INFÂNCIA PUBLICADAS NO BRASIL: Possibilidades para uma Educação Literária Antirracista na NEIM Otilia Cruz**, com previsão de desenvolvimento no período: **2022**.

Caso a Unidade Educativa seja favorável à pesquisa, informamos que os seguintes procedimentos são imprescindíveis:

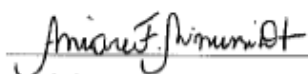
1. O pesquisador deve disponibilizar, na entrevista, carta de apresentação do professor orientador e projeto de pesquisa.
2. O desenvolvimento do projeto acontecerá com o conhecimento e a anuência dos profissionais da respectiva Unidade Educativa.
3. Toda e qualquer intervenção realizada pelo pesquisador deverá ser previamente discutida com os profissionais da referida Unidade Educativa.
4. Os registros, documentários, fotos, ilustrações e outros, quando envolverem aluno/criança ou pessoas da comunidade educativa, deverão ser precedidos de autorização por escrito, de pessoa capaz, com a interveniência do diretor da Unidade Educativa.
5. Em caso de necessidade de obtenção de dados já sistematizados pela SME (Central) ou Unidade Educativa, o pesquisador deverá solicitar com, no mínimo, 48 (quarenta e oito) horas de antecedência.
6. Dados, informações, referências ou depoimentos sobre a Secretaria Municipal de Educação deverão ser referenciados, conforme as normas da ABNT.
7. Fica firmado o compromisso de retorno dos resultados à Unidade Educativa onde se desenvolveu a pesquisa e à Secretaria Municipal de Educação por meio de socialização dos

*Rua: Ferreira Lima, 82 - Centro de Educação Continuada - Centro - Florianópolis - SC. CEP 88015-420
Telefone: (48) 3212-0922 – (48)3212-0923/ gfc@sme.pmf.sc.gov.br*

dados em seminários, fóruns de debate, cursos de extensão, a critério do pesquisador, em acordo com a direção da Unidade Educativa ou SME (Central).

Agradecemos antecipadamente a sua parceria neste processo de investigação, certos de que esta experiência será extremamente significativa, contribuindo com reflexões, proposições e indicadores que visem à qualidade da ação educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Atenciosamente,



Aniare F Minussi Dutra
Assessora
Matrícula: 27008-3

Assinatura do (a) Pesquisador (a): _____

✂️-----



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA - GFC

AUTORIZAÇÃO 1/2022

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DE DOUTORADO

Eu, Keity Pacheco Werner Diretor (a) da Unidade Educativa NEIM Otilia Cruz, autorizo a realização da Pesquisa de Doutorado, pleiteada pelo (a) pesquisador (a) Tatiane Valentin Mina Bernardes, do PPGE- Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, no período 2022.

Assinatura e carimbo do (a) Diretor (a): _____

Data: ____/____/____.

OBS: É imprescindível a devolução desta autorização, via email, para a Gerência de Formação Continuada.

APÊNDICE D – Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Página 1 de 6



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: A mediação e a recepção das Literaturas Moçambicanas para infância publicadas no Brasil: possibilidades para uma Educação Literária Antirracista

Nome do (a) Pesquisador (a): Tatiana Valentin Mina Bernardes

Nome do (a) Pesquisador/Orientador (a) Responsável: Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus

Caro (a) professor (a):

O/a Sr./Sra. está sendo convidado/a a participar da pesquisa: *A mediação e a recepção das Literaturas moçambicanas para infância publicadas no Brasil: possibilidades para uma Educação Literária Antirracista* que está sendo desenvolvida por mim, Tatiana Valentin Mina Bernardes, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em nível de Doutorado na linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED), sob orientação da professora Dra. Eliane Santana Dias Debus.

A pesquisa intenciona realizar um estudo sobre a mediação e recepção literária de Livros de Literaturas Moçambicanas, para infância, publicadas no Brasil. Pretende desenvolver um processo formativo, por meio de um estudo dirigido com o/a Sr./Sra. e a partir do processo formativo, construir, em conjunto com a pesquisadora, princípios e estratégias de mediação literária, para o desenvolvimento de uma ação pedagógica com crianças dos grupos que atuam. A proposta é trabalhar com quatro títulos, do conjunto de 20 livros, analisados, de autores e gêneros literários diferentes e planejar propostas de mediação literária com a leitura dos livros às crianças. Pretende-se observar e analisar quais

as possibilidades de recepção literária, que o contato com os livros de Literaturas Moçambicanas, podem apresentar as crianças e como o envolvimento do/a Sr./Sra. no planejamento e desenvolvimento das propostas pode contribuir para a ampliação de debates e discussões acerca da Educação das Relações Étnico-raciais e a inserção de uma Educação Literária Antirracista.

Os participantes da pesquisa integram duas professoras e as crianças dos grupos que atuam do Núcleo de Educação Infantil Municipal (Neim) Professora Otilia Cruz da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC, que atende crianças, desde bebês, com faixa etária de 0 a 5 anos de idade, situada no bairro Coloninha, região continental de Florianópolis, sendo 6 professoras e sessenta crianças, totalizando sessenta e seis participantes.

Essa pesquisa está sendo realizada com a aprovação e consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) e usa como base a resolução 510/2016 e suas complementares CNS. O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Está situado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone (48) 3721- 6094 no Campus da Universidade Federal de Santa Catarina.

Ressalto ainda que a pesquisa passou por liberação e autorização da Gerência de Formação Continuada da Prefeitura Municipal de Florianópolis, bem como, da Direção desta Unidade Educativa e pretende permanecer por um período de 12 meses no campo, entre os anos 2021 e de 2022.

Para que possamos ampliar este estudo o/a Sr./Sra. será convidado/a, também, a participar de uma entrevista feita pela pesquisadora com o objetivo de conhecer qual sua compreensão sobre a Literatura Infantil, bem com as Literaturas Africanas e Afro-brasileiras? Intenciona-se conhecer e identificar como planejam os momentos de mediação literária e se esses planejamentos contemplam as Literaturas Africanas e Afro-brasileiras, bem como, ações voltadas para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) e ainda perceber qual o conhecimento em relação aos marcos regulatórios e os Documentos Norteadores da ERER. A entrevista levará em conta esses aspectos, mas o/a Sr./Sra. só terá acesso as perguntas e responderá as questões, após concordar em participar da pesquisa. No decorrer de todo o processo o/a participante tem o direito a negar-se a responder qualquer questão sem necessidade de explicação ou justificativa. A leitura deste

documento não representa que o/a participante já esteja fazendo parte da pesquisa, isto acontecerá somente após autorização sob a forma de assinatura. A entrevista poderá acontecer de forma virtual (ligação de áudio ou vídeo, usando um aplicativo de chamada ou por meio de uma plataforma de videoconferência) a partir da disponibilidade do/a participante, ou presencial, quando a Prefeitura Municipal de Florianópolis autorizar a entrada da pesquisadora na Unidade de Educação Infantil, seguindo todos os protocolos sanitários exigidos. Dependendo da disponibilidade do participante pode-se organizar outros encontros para o término da entrevista. Serão utilizados como recursos metodológicos, aparelho celular, computador, gravações em áudio e/ou vídeo, caderno de anotações, com vistas a qualificar as entrevistas e contribuir para a geração de dados.

A pesquisa será dividida em duas etapas. A primeira com a realização do estudo e análise dos livros de Literaturas Moçambicanas, para a infância, publicadas no Brasil. E a segunda etapa, com o desenvolvimento da pesquisa na Unidade Educativa, com a construção e desenvolvimento de um estudo dirigido, em conjunto, com as professoras da Educação Infantil. O processo formativo envolverá: a elaboração de princípios e estratégias de mediação literária, em conjunto com as professoras, com os livros analisados; o trabalho formativo com as professoras envolvidas; o planejamento de uma ação pedagógica; a elaboração de propostas a serem desenvolvidas pelas professoras junto ao grupo de crianças que atuam; análise das possibilidades de recepção literária das crianças e professoras, a partir do contato com os títulos. E para tanto serão utilizados como recursos metodológicos, cadernos de anotações, fotografias e gravações áudio visuais, para qualificar as observações e contribuir para a coleta de dados.

Durante a pesquisa garantimos que tomaremos todos os cuidados previstos pelas autoridades sanitárias, devido a Pandemia da Covid 19. E desse modo, para desenvolver o processo formativo, o estudo dirigido, será realizado caso necessidade e possibilidade definida pelo grupo, tanto presencialmente, se for autorizado pela Gerência de Formação Continuada quanto por meio do recurso de ambiente virtual. Nesse caso, para preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes da pesquisa, segue-se o que determina o OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS que trata sobre “Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual”.

No processo formativo, o/a Sr./Sra. participará, de forma espontânea, de encontros com 16 horas semanais. Ao concordar em participar deste estudo, será necessário permitir que a pesquisadora colete, analise e publique os dados observados por meio de registros escritos, fotográficos e filmicos, para a comunidade científica, bem como para a sociedade

civil. Sempre que desejar, o/a Sr./Sra. poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, através dos contatos disponibilizados pelas pesquisadoras do projeto.

Ao participar desta pesquisa, o/a Sr./Sra. não terá nenhum benefício direto pois esta pesquisa serve para produção científica. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações e contribuições relevantes para a construção de conhecimento científico e este conhecimento gerado poderá ajudar a coletividade, sendo assim, sua participação é muito importante. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, dando-lhe o retorno a respeito da publicação desta pesquisa.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisas, e é possível que se tenha eventuais possibilidades de despesas, tais como transporte e alimentação. No entanto, você tem o direito a ser indenizado por estas despesas previstas ou imprevistas comprovadamente decorrentes da pesquisa conforme o que é preconizado nos itens IV.3.h e IV.4.c da resolução 466/12 e art. 9o., inc. VII, art. 10o. e art. 19o., par. 2o. da resolução 510/16 e também tem o direito em ser ressarcido por possíveis danos, comprovadamente decorrentes da pesquisa conforme itens II.21 e IV.3.g da resolução 466/12 e art. 2o., inc. XXIV, art. 9o., inc. VII, e art. 10o. da resolução 510/16 que trata dos preceitos éticos sobre a natureza da pesquisa e da garantia de indenização e ressarcimento aos seus participantes.

Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados obtidos durante os encontros, sendo assim, tomarão todas as providências necessárias para assegurar total confidencialidade, porém, existem limitações dos pesquisadores e potencial risco de sua violação, mesmo que involuntário e não intencional, uma vez que o ambiente virtual embora busque formas de segurança, não consegue oferecer total garantia.

Como em qualquer outra pesquisa com seres humanos, esta pesquisa também pode oferecer riscos ou desconfortos aos seus participantes. Estamos cientes que as discussões poderão causar cansaço ou aborrecimento, desconforto ou alterações de comportamento e de visões de mundo durante as gravações de áudio e vídeo; dúvidas e questionamentos sobre os procedimentos de registro dos dados do campo, potenciais alterações físicas, psicológicas e sociais. Se a pesquisa desenvolver-se através do ambiente virtual, aborrecimento pelo uso dos meios eletrônicos em função das limitações das tecnologias utilizadas e cansaço decorrente da tela do computador podem também acontecer. Nos responsabilizamos, no entanto, em gestar todos estes riscos dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com seres humanos, com compromisso e cuidado para minimizar eventuais riscos.

Para além desses cuidados, no decorrer de todo o processo de pesquisa, também manter-se-á sempre presente o direito do/a participante a retirar-se da pesquisa, sem ônus para os envolvidos, caso se sintam incomodados com algum dos procedimentos previstos, sem também ter que apresentar qualquer justificativa em qualquer fase da pesquisa.

Sendo a pesquisa desenvolvida através do ambiente virtual, os convites serão encaminhados pelo e-mail disponibilizado pelos participantes para que seja enviado o link da sala para os encontros.

Informamos que este documento possui todas as páginas numeradas e que duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas pelo /a Sr./Sra. e pelo pesquisador responsável que se compromete a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/16, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Devido ao retorno presencial de atendimento na Unidade Educativa, este documento impresso será entregue aos participantes, assim como, recolhido após assinatura no qual manifesta interesse em participar da pesquisa. Além do documento impresso, haverá a possibilidade de acesso ao documento de forma virtual, sendo possível sempre acessá-lo e o/a participante poderá manter-se ou recusar-se a permanecer na pesquisa a qualquer momento desse processo, sem qualquer prejuízo ou constrangimento. Nesse caso, a pesquisadora compromete-se em responder ao participante como ciência desta desistência.

Destaca-se a importância do/a participante da pesquisa em guardar cuidadosamente a sua via deste documento impresso, bem como guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico pois é um documento que traz importantes informações de contato das pesquisadoras e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, li este documento e declaro que fui informado/a dos termos da Resolução 510/16 e suas complementares e compreendi claramente meus direitos em relação a participação na referida pesquisa. Sendo assim, manifesto interesse em participar desta pesquisa:

Florianópolis, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do pesquisado: _____

O cumprimento das exigências e todos os procedimentos éticos necessários a pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora principal. O contato fica assim estabelecido:

Eliane Santana Dias Debus (pesquisadora responsável)

Telefone: (48) 999738232

E-mail: elianedebus@hotmail.com

Tatiana Valentin Mina Bernardes

Telefone: (48) 996280899

E-mail: tatymina Bernardes@yahoo.com.br

Atenciosament



Documento assinado digitalmente
Eliane Santana Dias Debus
Data: 01/04/2022 12:54:50-0300
CPF: 584.006.219-72
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Eliane Santana Dias Debus

Professora/Orientadora/UFSC

Tatiana Valentin Mina Bernardes

Pesquisadora/UFSC

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) - Responsáveis

Página 1 de 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) –
RESPONSÁVEIS**

Título da Pesquisa: A mediação e a recepção das Literaturas Moçambicanas para infância publicadas no Brasil: possibilidades para uma Educação Literária Antirracista

Nome do (a) Pesquisador (a): Tatiana Valentin Mina Bernardes

Nome do (a) Pesquisador/Orientador (a) Responsável: Profª. Dra. Eliane Santana dias Debus

Caros Responsáveis:

A criança, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa denominada: *A mediação e a recepção das Literaturas moçambicanas para infância publicadas no Brasil: possibilidades para uma Educação Literária Antirracista* que está sendo desenvolvida por mim, Tatiana Valentin Mina Bernardes, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em nível de Doutorado na linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED), sob orientação da professora Dra. Eliane Santana Dias Debus.

A pesquisa tem como objetivo desenvolver uma mediação formativa com as professoras da Educação Infantil, por meio de um estudo dirigido e a partir do processo formativo, construir, em conjunto com as docentes, princípios e estratégias de mediação literária, para o desenvolvimento de uma ação pedagógica com crianças que as docentes atuam. E assim observar quais as possibilidades de mediação e de recepção literária, o contato com os livros de Literaturas Moçambicanas, podem apresentar as crianças e como o envolvimento das professoras no planejamento e desenvolvimento das propostas pode contribuir para a ampliação de debates e discussões acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais e a inserção de uma Educação Literária Antirracista. Para a recolha dos dados como recursos metodológicos serão utilizados: fotografias, gravações áudios visuais e caderno de anotações.

Os participantes que compõem a pesquisa integram o coletivo de algumas professoras e o grupo de crianças que as professoras atuam da Unidade de Educação Infantil Municipal Professora Otilia Cruz da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC, que atende crianças, desde bebês, com faixa etária de 0 a 5 anos de idade, situada no bairro Coloninha, região continental do município de Florianópolis, sendo 6 professoras e sessenta crianças, totalizando sessenta e seis participantes.

Essa pesquisa está sendo realizada com a aprovação e consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) e usa como base a resolução 510/2016 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Está situado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone (48) 3721- 6094 no Campus da Universidade Federal de Santa Catarina.

Ressalto ainda que a pesquisa passou por liberação e autorização da Gerência de Formação Continuada da Prefeitura Municipal de Florianópolis, bem como, da Direção desta unidade Educativa e estima-se uma temporalidade no campo de 12 meses, entre os anos de 2021 e 2022.

A participação da criança, sob sua responsabilidade, na pesquisa será no sentido de participar da ação pedagógica, desenvolvida pelas professoras, em conjunto com a pesquisadora, acerca de uma mediação literária (leitura de livros) com Literaturas Moçambicanas. O objetivo é de ampliar seus repertórios vivenciais, apresentando novos enredos e narrativas.

Você poderá recusar a participação da criança na pesquisa, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, se desejar sair da pesquisa a criança não sofrerá qualquer prejuízo. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como, o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos sobre o estudo.

A coleta de dados referente a participação das crianças na pesquisa será por meio da observação, da pesquisadora, dos momentos em que as professoras estarão em mediação com as crianças.

Evidenciamos que estamos cientes do momento atual, em razão da Pandemia, causada pelo novo Coronavírus 2019 (SARS-CoV-2), sobre as recomendações de isolamento social e orientações em torno da saúde, e deste modo, indicamos que o contato com as crianças seguirá as normas sanitárias, portanto esse momento acontecerá a partir do aceite da Gerencia de Formação Continuada da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

E para adensar a pesquisa serão utilizados como recursos metodológicos, aparelho celular, computador, gravações em áudio e/ou vídeo, caderno de anotações, com vistas a qualificar as observações e contribuir para a geração de dados.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisas, e é possível que se tenha eventuais possibilidades de despesas, tais como transporte e alimentação. No entanto, você tem o direito a ser indenizado por estas despesas previstas ou imprevistas comprovadamente decorrentes da pesquisa conforme o que é preconizado nos itens IV.3.h e IV.4.c da resolução 466/12 e art. 9o., inc. VII, art. 10o. e art. 19o., par. 2o. da resolução 510/16 e também tem o direito em ser ressarcido por possíveis danos, comprovadamente decorrentes da pesquisa conforme itens II.21 e IV.3.g da resolução 466/12 e art. 2o., inc. XXIV, art. 9o., inc. VII, e art. 10o. da resolução 510/16 que trata dos preceitos éticos sobre a natureza da pesquisa e da garantia de indenização e ressarcimento aos seus participantes.

Ao participar desta pesquisa, o/a Sr./Sra. não terá nenhum benefício direto pois esta pesquisa serve para produção científica. Entretanto, esperamos que este estudo apresente informações e contribuições relevantes para a construção de conhecimento científico e este conhecimento gerado poderá ajudar a coletividade, sendo assim, sua participação é muito importante. Dessa forma a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, dando-lhe o retorno a respeito da publicação desta pesquisa.

O/a Sr./Sra. tem o direito a preservar sua identidade e das demais informações obtidas pela pesquisa, assim, os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados e tomarão todas as providências necessárias para assegurar total confidencialidade, porém, existem limitações dos pesquisadores e potencial risco de sua violação, mesmo que involuntário e não intencional.

Como em qualquer outra pesquisa com seres humanos, esta pesquisa também pode oferecer riscos ou desconfortos aos seus participantes. Estamos cientes que durante a pesquisa aspectos desagradáveis, podem causar aborrecimento, desconforto ou até mesmo cansaço físico e emocional. Também poderão surgir dúvidas e questionamentos sobre os procedimentos de registro dos dados do campo, mas nos responsabilizamos, no entanto, em gestar todos estes riscos dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com seres humanos, com compromisso e cuidado para minimizar eventuais riscos.

Informamos que este documento possui todas as páginas numeradas e que duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas pelo /a Sr./Sra. e pelo pesquisador responsável que se compromete a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/16, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Devido ao retorno presencial de atendimento na Unidade Educativa, este documento impresso será

entregue aos participantes, assim como, recolhido após assinatura no qual manifesta interesse em participar da pesquisa.

Destaca-se a importância do/a participante da pesquisa em guardar cuidadosamente a sua via deste documento impresso pois é um documento que traz importantes informações de contato das pesquisadoras e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Desde já agradeço sua participação e reitero a importância do (a) Sr./Sra. para que possamos conduzir esta pesquisa em permanente articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____
responsável legal por _____,

li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive das pesquisadoras todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade autorizar a participação da criança, sob minha responsabilidade, da pesquisa.

Florianópolis, _____ de _____ de 2021.

Assinatura: _____

O cumprimento das exigências e todos os procedimentos éticos necessários a pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora principal. O contato fica assim estabelecido:

Eliane Santana Dias Debus (pesquisadora responsável)

Telefone: (48) 999738232

E-mail: elianedebus@hotmail.com

Tatiana Valentin Mina Bernardes

Telefone: (48) 996280899

E-mail: tatyminabernardes@yahoo.com.br

Atenciosamen



Documento assinado digitalmente
Eliane Santana Dias Debus
Data: 01/04/2022 12:55:50-0300
CPF: 584.006.219-72
Verifique as assinaturas em <https://vafsc.br>

Eliane Santana Dias Debus

Professora/Orientadora/UFSC

Tatiana Valentin Mina Bernardes

Pesquisadora/UFSC

APÊNDICE F – Questões semiestruturadas para a entrevista com a professora da educação infantil

Prezada professora,

A Sra. está sendo convidada a participar desta entrevista como parte fundamental da pesquisa desenvolvida. Importante destacar que a Sra. tem a garantia de seus direitos preservados de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas pesquisadoras e pelo/a participante da pesquisa. Assim como anunciado anteriormente, o objetivo é conhecer qual sua compreensão sobre a Literatura Infantil, bem com as Literaturas Africanas e Afro-brasileiras? Intenciona-se conhecer e identificar como as professoras planejam os momentos de mediação literária e se esses planejamentos contemplam Literaturas Africanas e Afro-brasileiras, bem como, ações voltadas para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) e ainda perceber qual o conhecimento das docentes em relação aos marcos regulatórios e os Documentos Norteadores da ERER. No decorrer de todo o processo da entrevista, a participante tem o direito a negar-se a responder qualquer questão sem necessidade de explicação ou justificativa assim como, desistir de participar da pesquisa sem que com isso, tenha qualquer prejuízo.

Destacamos a enorme satisfação e alegria em tê-lo/a junto nesse processo.

Muito obrigada!

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1- Nome:
- 2- Tempo de serviço:
- 3- Idade:
- 4- Gênero:
- 5- Raça/cor:
- 6- Formação:

QUESTÕES SEMIESTRUTURADAS

- 1- Em quais momentos os livros de Literatura Infantil são utilizados na Unidade Educativa?
- 2- Você utiliza, nos planejamentos de ações com as crianças, livros de Literatura

Infantil? Você planeja momentos de mediação e leitura literária com esses livros?
Por quê?

- 3- Quais critérios são usados na seleção dos livros que compõem o acervo literário da Unidade Educativa? Esta seleção contempla as Literaturas Africanas e Afro-brasileiras? As crianças têm acesso a esse acervo?
- 4- Você conhece livros de Literaturas Africanas? Já os apresentou às crianças?
- 5- Você os contempla nos seus planejamentos livros de Literaturas Africanas?
- 6- Os espaços formativos na Unidade possibilitam a identificação da ausência de um diálogo reflexivo e desconhecimento por parte dos adultos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil e seus marcos regulatórios legais?
Por quê?
- 7- Você conhece a Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares?
- 8- O município de Florianópolis possui um documento norteador Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica. Você conhece o documento? Já utilizou suas referências nos planejamentos das ações pedagógicas?

APÊNDICE G – Roteiro da entrevista com a professora da educação infantil



- Perfil da entrevistada com indicação de: idade, tempo de serviço, formação acadêmica, autodeclaração (raça/cor), identidade de gênero.
- Questões sobre ações que contemplem o trabalho desenvolvido com a Literatura Infantil na Unidade Educativa, nos planejamentos coletivos e individuais.
- Questões acerca do planejamento de ações pedagógicas voltadas para a Educação das Relações Étnico-raciais.
- Questões sobre as Literaturas africanas.
- Questões sobre o conhecimento dos marcos regulatórios legais e Documentos Norteadores da EREER.

APÊNDICE H – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A mediação e a recepção das Literaturas Moçambicanas para infância publicadas no Brasil: possibilidades para uma Educação Literária Antirracista			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 66			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Eliane Santana Dias Debus			
6. CPF: 584.006.219-72		7. Endereço (Rua, n.º): ILHA SUL, 62 CAMPECHE FLORIANOPOLIS SANTA CATARINA 88065290	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (48) 3237-4973	10. Outro Telefone:
		11. Email: elianedebus@hotmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 08 / 10 / 2021		 <p style="font-size: small;">Documento assinado digitalmente Eliane Santana Dias Debus Data: 08/10/2021 13:53:52-0300 CPF: 584.006.219-72 Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br</p>	
Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Santa Catarina		13. CNPJ: 83.899.526/0001-82	
		14. Unidade/Órgão: Departamento de Metodologia de Ensino	
15. Telefone: (48) 3721-9206		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u> Marcos Edgar Bassi </u>		CPF: <u> 005.281.188-24 </u>	
Cargo/Função: <u>Coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação</u>		 <p style="font-size: small;">Documento assinado digitalmente Marcos Edgar Bassi Data: 08/10/2021 15:34:47-0300 CPF: 055.281.188-24 Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br</p>	
Data: 08 / 10 / 2021		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APENDICE I – Imagens utilizadas durante as mediações de leituras

Mapas país Moçambique



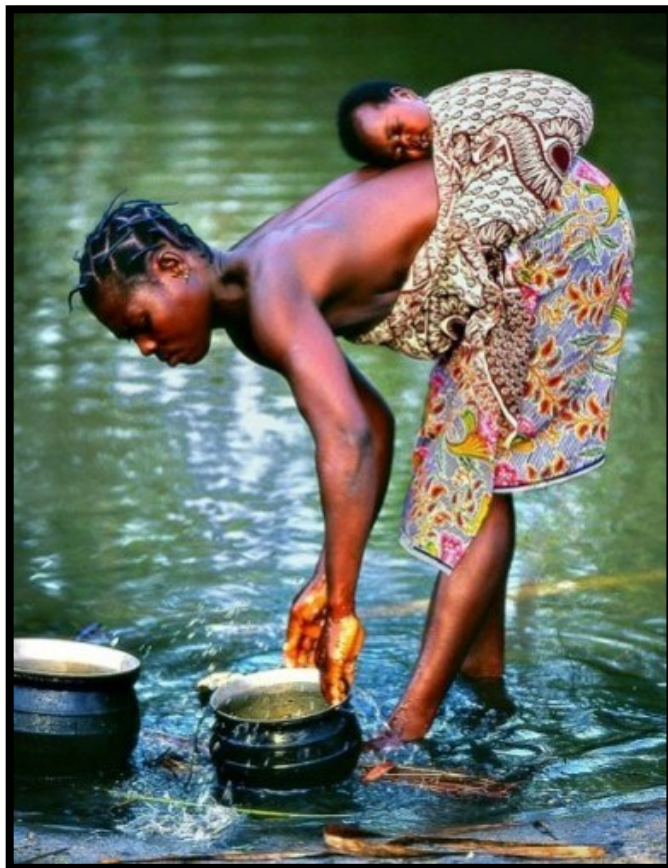
Coordenadas: 18 15 S, 35 00 E



Capulanas







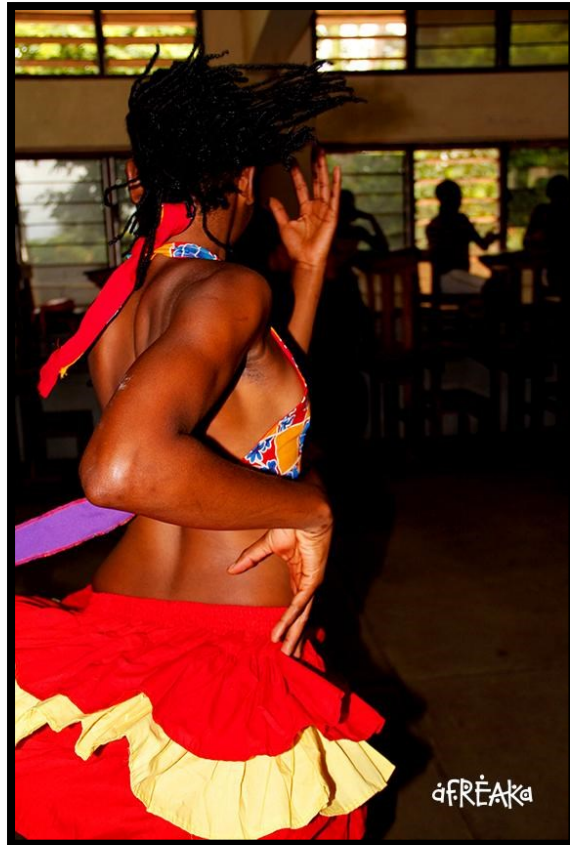


Feira Feima – Maputo



Marrabenta – dança, músicos, bailarinos e instrumentos









Bairro da Mafalala – Maputo



