

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA LITORAL NORTE - OSÓRIO
PEDAGOGIA LICENCIATURA**

MARIANA GIL DE OLIVEIRA GUIMARÃES

**A LITERATURA INFANTOJUVENIL PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS**

**OSÓRIO
2024**

MARIANA GIL DE OLIVEIRA GUIMARÃES

**A LITERATURA INFANTOJUVENIL PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado como requisito parcial para obtenção
do título de Licenciada em Pedagogia pela
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Schefer

OSÓRIO

2024

Catálogo de Publicação na Fonte

G963I Guimarães, Mariana Gil de Oliveira.
A Literatura Infantojuvenil para a educação em direitos humanos. /
Mariana Gil de Oliveira Guimarães – Osório, 2024.

71f., il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Schefer

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Curso de Licenciatura em Pedagogia, Unidade em Litoral Norte - Osório, 2024.

1. Educação em Direitos Humanos. 2. Ensino Fundamental.
3. Literatura. 4 Crianças. I. Schefer, Maria Cristina. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Carina Lima CRB10/1905

MARIANA GIL DE OLIVEIRA GUIMARÃES

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia
pela Universidade Estadual do Rio Grande do
Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Schefer

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Schefer
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Prof.^a Me.^a Claudia Maria Martins Farias
Professora de Português no Colégio Militar de Porto Alegre

Prof.^a Me.^a Louise Löbler
Educadora na Escola Josué de Castro

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Janete Enisita Gil de Oliveira e Zairo Campos de Oliveira, por incentivarem e concederem voos no percurso educacional vivenciado até aqui. Em que, desde a infância apresentaram a educação como um caminho a ser percorrido, apesar de não terem tido a oportunidade de vivenciar a continuidade nos estudos. As suas contribuições, conselhos e incentivos foram primordiais para essa realização.

Ao meu marido, Rian da Silva Guimarães, por me acompanhar, auxiliar e apoiar durante todo esse longo processo, bem como, pela compreensão de minha ausência, que se fez necessária em momentos importantes de nossas vidas.

A minha dupla, Brenda Ferraz Vitkoski, por participar dessa trajetória ao meu lado, compartilhando sorrisos e emoções nas experiências vivenciadas. Seu apoio, parceria e afeto foram imprescindíveis nesse caminhar.

Por fim, a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Schefer, pelas orientações e direcionamentos que propulsaram e nortearam para a realização dessa pesquisa.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresenta-se um estudo sobre o potencial das narrativas com ênfase pela Literatura Infantojuvenil, para o fortalecimento da Educação em Direitos Humanos. A produção de dados foi realizada a partir de um procedimento (auto) biográfico e documental, em que foram desenvolvidas leituras com diferentes temas inclusivos para crianças do terceiro ano, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Osvaldo Amaral localizada em Osório-RS. As histórias trataram de: violência sexual, violência de gênero, maus-tratos contra crianças, diversidade Étnico-Racial, cuidados com o meio ambiente e tratamento a refugiados. Essa pesquisa evidenciou que: a) as crianças são capazes de fazer relações a partir da literatura com os contextos em que vivem, b) são capazes de refletir questões duras como a injustiça, a desigualdade, o preconceito e a violência, a partir das narrativas literárias apresentadas, c) a literatura oferece um ambiente seguro para as crianças explorarem e discutirem esses temas, promovendo o desenvolvimento de um pensamento crítico e consciente.

Palavras Chaves: Educação em Direitos Humanos; Ensino Fundamental; Literatura; Crianças.

ABSTRACT

In this Final Course Paper (TCC), a study is presented on the potential of narratives, with an emphasis on Children's and Youth Literature, to strengthen Human Rights Education. Data production was carried out through a documentary (auto) biographical procedure, in which readings on different inclusive themes were developed for third-year children at the Osvaldo Amaral Municipal Elementary School located in Osório-RS. The stories addressed: sexual violence, gender violence, child abuse, ethnic-racial diversity, care for the environment, and treatment of refugees. This research highlighted that: a) children are capable of making connections between literature and the contexts in which they live, b) they are able to reflect on tough issues such as injustice, inequality, prejudice, and violence through the presented literary narratives, c) literature offers a safe environment for children to explore and discuss these themes, promoting the development of critical and conscious thinking.

Keywords: Human Rights Education; Elementary Education; Literature; Children.

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍGLAS

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

EDH – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

DH – DIREITOS HUMANOS

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

EF – ENSINO FUNDAMENTAL

UERGS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

AEE – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

DCMO – DOCUMENTO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE OSÓRIO

RGC – REGIMENTO CURRICULAR GAÚCHO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Livro 1.....	40
Ilustração 2 – Livro 2.....	41
Ilustração 3 – Livro 3.....	41
Ilustração 4 – Livro 4.....	42
Ilustração 5 – Livro 5.....	43
Ilustração 6 – Livro 6.....	43
Ilustração 7 – Livro 7.....	44
Ilustração 8 – Bilhetes finalizados.....	46
Ilustração 9 – O fundo do mar com poluição.....	50
Ilustração 10 – Observando o livro.....	53
Ilustração 11 – Tecendo.....	53
Ilustração 12 – Plantando.....	55
Ilustração 13 – Cartas.....	56
Ilustração 14 – Pontilhados.....	58
Ilustração 15 – Processo.....	61
Ilustração 16 – Leitura.....	62

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Artigo 1.....	12
QUADRO 2 – Artigo 2.....	13
QUADRO 3 – Dissertação 1	14
QUADRO 4 – Artigo 3	16

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. ESTADO DO CONHECIMENTO	12
3. MARCO LEGAL	18
3.1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS DOCUMENTOS LEGAIS.....	18
3.2A LITERATURA INFANTOJUVENIL NA BNCC NOS ANOS INICIAIS.....	28
4. MARCO TEÓRICO	30
4.1 O QUE É LITERATURA INFANTOJUVENIL.....	30
4.2 O QUE É LITERATURA PARA OS DIREITOS HUMANOS.....	33
5. METODOLOGIA	36
5.1 DO LUGAR DO ESTUDO, DA TURMA INVESTIGADA.....	40
5.2DOCUMENTOS UTILIZADOS: A LITERATURA INFANTOJUVENIL ENGAJADA	42
5.3 SOBRE AÇÃO PEDAGÓGICA.....	47
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	66
APENDICÊ A - Transcrições	68

1. INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo a formação de sujeitos que compreendam, promovam e defendam uma cultura de igualdade, respeito e dignidade de vida para todos. Essa educação é primordial para construir sociedades mais justas e igualitárias, em que os direitos de todos são reconhecidos e protegidos. Sendo esse um processo que se realiza na interação das experiências individuais e coletivas. Desse modo, é regulamentada no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), Diretriz Curricular Nacional para a Educação em Direitos Humanos e pela Base Nacional Comum Curricular.

A literatura Infantojuvenil com seus diversos materiais, pode efetivar um papel crucial na promoção de uma escola inclusiva. As narrativas podem fazer o leitor/ouvinte compreender a diversidade, personagens com diferentes características físicas, étnicas, culturais e de gênero, possibilitam discussões e tomadas de consciência sobre si, o outro e as individualidades.

Os títulos utilizados neste estudo foram: “As coisas que a gente fala” da autora Ruth Rocha com ilustrações de Renato Moriconi, “Leila” de Tino Freitas com ilustrações de Thaís Beltrame, “A Moça Tecelã” de Marina Colasanti da autora Marina Colassanti, “Quem vai salvar a vida?” de Ruth Rocha com ilustrações de Alcy, “Ei você! Um livro sobre crescer com orgulho de ser negro” de Dapo Adeola, “Meu Crespo é de rainha” da autora Bell Hooks com ilustrações de Chris Raschka e “A menina que abraça o vento” de Fernanda Paraguassu com ilustrações Suryara Bernardi.

O texto está organizado da seguinte forma, inicia-se com o Estado do Conhecimento composto por três artigos, intitulados “Literatura infantil para ensinar a incluir: o antagonismo de certas pretensões pedagógicas” das autoras Sardagna e Schefer, “A literatura infantil e sua possibilidade de abrir horizontes em relação a educação ambiental na primeira infância” de Cunha, et.al, “O trabalho com a literatura afro-brasileira: uma análise das narrativas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” das autoras Constâncio e Aires e a dissertação “A literatura infantil como recurso para a prevenção e combate ao discurso de ódio” da autora Simões, estudos estes, publicados entre os anos de 2017 e 2022. Na sequência, apresenta-se o marco legal, o marco teórico, a metodologia, a análise e por fim, as considerações finais.

2. ESTADO DO CONHECIMENTO

Para este estudo sobre a “literatura infantojuvenil em Direitos Humanos nos anos iniciais do ensino fundamental”, seguindo a concepção que toda pesquisa precisa se situar de um campo de estudos e, desse modo, cabendo ao pesquisador verificar o que vem sendo produzido sobre o tema, realizou-se buscas em plataformas digitais Google Acadêmico e Scielo Brasil. Para tanto, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “literatura infantojuvenil,” combinadas com as seguintes categorias, a) “afro-brasileira”, b) “meio ambiente” c) “anos iniciais”. Foram selecionados três artigos e uma dissertação, essas produções estão organizadas em ordem cronológica entre 2017 e 2022, em vista da proximidade com assunto desta nova pesquisa, seguem as informações das pesquisas em quadros, seguidas das análises.

O primeiro artigo analisado “Literatura infantil para ensinar a incluir: o antagonismo de certas pretensões pedagógicas” das autoras (Sardagna e Schefer, 2017) é fruto das ações de extensões universitárias com o tema Educação Especial e questionamentos sobre a Literatura Infantil desenvolvidas durante dois anos, sendo o público participante estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), também docentes das redes públicas do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Deste modo, participaram dois grupos heterogêneos, um a cada ano da realização. Como pode-se observar no quadro 1 a seguir:

QUADRO 1 – ARTIGO 1

Dados do artigo 1	Resumo
<p>Título: Literatura infantil para ensinar a incluir: o antagonismo de certas pretensões pedagógicas.</p> <p>Ano: 2017</p> <p>Autores: Helena Venites Sardagna e Maria Cristina Schefer.</p> <p>Local de publicação: Interfaces – Revista de Extensão da UFMG</p>	<p>O presente ensaio trata de um registro didático reflexivo resultante de uma ação de extensão universitária, que teve como tema a Educação Especial e foi realizada por dois anos consecutivos no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. O público alvo envolveu professores das redes públicas de ensino (municipal e estadual) e estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS), instituição promotora da formação. O minicurso se destinou a trabalhar a inclusão na perspectiva curricular, com ênfase no atendimento educacional especializado, sendo que este relato refere-se aos debates desenvolvidos sobre a Literatura, em busca de respostas conjuntas para ‘o que seria uma Literatura de Inclusão’. Conversas informais e manifestações orais dos participantes fundamentaram as análises, trazidas ao texto juntamente com a síntese dos conceitos e atividades desenvolvidas.</p>

Fonte: (acervo da pesquisadora, 2024)

As autoras fragmentaram em tópicos essa produção, e compunham os registros das vivências durante os encontros, os assuntos abordados, as inquietações, questionamentos, levantamento sobre os acervos disponibilizados nas escolas, bem como as reações das ouvintes.

Ao decorrer do texto, evidencia-se a criticidade acerca de uma literatura infantil que “trabalha” para incluir, devido as visões simplistas e que frequentemente referem-se à “solução” de um “problema” na normalização dos deficientes, presentes em enredos repletos de lições de moral/cristã direcionadas ao leitor.

Verificável no texto que segue

nesse aspecto, cabe, como visto no estudo, uma revisão dos artefatos que a escola introduziu para atender à perspectiva inclusiva, principalmente daqueles definidos pelos docentes como específicos para promover a aceitação do outro (diferente) no ambiente escolar, na sala de aula, levando em conta que, se há problemas em constituir uma “Literatura infantil” que propicie inclusões não excludentes, a mesma situação pode se manifestar nas ações didáticas organizadas para ‘ensinar a incluir’ (Sardagna, Schefer, 2017, p. 269).

Logo, as pretensões pedagógicas utilizando a literatura infantil para a compreensão da inclusão carecem de reflexões, pois há um errôneo entendimento referente ao uso desse gênero como uma “solução” à deficiência, também pelo modo moralista.

O segundo artigo foi “A literatura infantil e sua possibilidade de abrir horizontes em relação a educação ambiental na primeira infância” (Cunha, et.al, 2020), o texto apresenta um estudo de um projeto realizado na escola pública E.M.E.F Ayrton Senna, localizada no município de São Mateus/ES. O projeto denominado “Gato Verde e os cuidados com o meio ambiente”, ocorreu em turmas de 1º e 2º ano, com a faixa etária entre seis e sete anos, alcançando um total de 70 crianças. Como expresso no quadro abaixo:

QUADRO 2 – ARTIGO 2

Dados do artigo 2	Resumo
<p>Título: A literatura infantil e sua possibilidade de abrir horizontes em relação a educação ambiental na primeira infância.</p> <p>Ano: 2020</p> <p>Autores: Cintia Roberta da Cunha, Clarice Nascimento, Jeane Aguiar Costa Dall’Orto e Jose Geraldo Ferreira da Silva.</p>	<p>A literatura infantil e meio ambiente serão abordados de forma conjuntiva, visando a conscientização ambiental, para mudança de hábitos sobre o que produzimos e consumimos. Atualmente a humanidade vive um momento bastante crítico em relação ao descarte do lixo e, portanto, se faz necessária uma mudança de hábitos em relação ao descarte dos dejetos. Apresentamos a discussão sobre a conscientização ambiental com ênfase em um projeto de reciclagem onde foi possível observar o envolvimento dos alunos e sua mudança postura, bem como sua percepção em relação a conscientização ambiental.</p>

Fonte: (acervo da pesquisadora, 2024)

O estudo descreve como ocorreram as atividades propostas, essas foram divididas em etapas, sendo concretizado em quatro aulas do mês de agosto de 2018. O objetivo dessa prática foi propor reflexões e discussões sobre a conscientização ambiental, utilizando a literatura infantil como recurso para o desenvolvimento dessas compreensões. Para isso, foi abordado o livro “O Gato Verde e a Lixeira da Lagoa” do escritor e ilustrador Ilvan Filho.

As dinâmicas durante as etapas do projeto foram diversificadas, ocorreram momentos de leitura oral do livro sem a apresentação das ilustrações, diálogos acerca da narrativa, os estudantes também desenharam sobre o que haviam compreendido. Foram realizadas (re)contações das histórias pelos estudantes, a partir do que lembravam, quando também relacionaram os personagens e situações com aspectos dos contextos que vivenciavam naquele período.

Dessa forma, a pesquisa registrou o impacto dessas ações literárias realizadas no cotidiano das crianças. Os autores destacaram que

esta pesquisa evidencia o quanto as crianças podem adquirir conhecimento na área ambiental através do lúdico e como são capazes de pensar criticamente em sua própria vivência, trazendo contribuições e possíveis alterações, não apenas para ela, mas também para aqueles que estão a sua volta como pais, parentes e professores (Cunha, et.al, 2020, p. 440).

Portanto, seguindo essa concepção, o projeto envolvendo literatura infantil e a educação ambiental foi fundamental, principalmente devido às práticas pedagógicas que possibilitaram o envolvimento, a participação ativa das crianças. Segundo o estudo, foi notória a mudança nas atitudes crianças em relação à natureza, referente àquilo que é possível ser feito no ambiente escolar em termos de cuidado, para uma menor degradação do planeta.

A terceira produção verificada foi a dissertação “A literatura infantil como recurso para a prevenção e combate ao discurso de ódio” (Simões, 2022) que expõe o trabalho realizado em um contexto de estágio de duas acadêmicas, com a concordância da Professora Titular, na Escola Básica 1 + Jardim de Infância do Castelo e pertence ao Agrupamento de Escolas Gil Vicente, situado na zona histórica de Lisboa. Conforme o quadro 3:

QUADRO 3 – DISSERTAÇÃO 1

Dados da dissertação 1	Resumo
<p>Título: A literatura infantil como recurso para a prevenção e combate ao discurso de ódio.</p> <p>Ano: 2022</p> <p>Autores: Catarina Filipa Jesus Simões.</p>	<p>O presente relatório de investigação tem como finalidade apresentar o projeto implementado e desenvolvido no período de estágio, no âmbito da unidade curricular de Estágio IV, presente nos planos de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste documento é feita uma descrição e</p>

Instituto Politécnico de Setúbal	reflexão sobre a prática pedagógica num contexto de uma turma de 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo esta intervenção assente na interação entre a Prevenção e Combate ao Discurso de ódio com a literatura infantil, envolvendo dinâmicas que preveem a reflexão, por parte dos participantes, sobre a temática. Relativamente à metodologia, esta é considerada a mais apropriada à natureza do projeto e da intervenção, sendo, então, uma investigação sobre a prática pedagógica e posiciona-se, naturalmente, numa perspectiva de investigação qualitativa. Deste modo, o método de recolha de informação recai sobre toda a ação no contexto e, fundamentalmente, na pesquisa documental e os inquéritos por entrevista aos alunos, à Professora titular e à Professora da Oficina dos Direitos Humanos. Com todo o processo investigativo, pode-se concluir que a Literatura infantojuvenil, para além de ser um elemento que, naturalmente, motiva e suscita interesse nas crianças, é também recurso que, facilmente, se alia a uma área de conhecimento, nomeadamente, a da Cidadania e Desenvolvimento, mais especificamente dos Direitos Humanos, levando os alunos a refletirem e a pensarem criticamente sobre o conteúdo do livro.
----------------------------------	---

Fonte: (acervo da pesquisadora, 2024)

O estudo ocorreu com estudantes do 3º ano, sendo uma turma composta por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Esses sendo por membros de diferentes etnias e nacionalidades. O objetivo da realização desse estudo foi exaltar a valorização das características pessoais, a partir do uso dos recursos da literatura, que, de acordo com o pesquisador, pode sensibilizar os leitores e participantes, promovendo a igualdade de tratamento e de oportunidades e repudiando os estereótipos e as discriminações, com vista a impulsionar uma cultura de inclusão no respeito pelo ser humano.

A investigação registrou as propostas realizadas envolvendo a utilização da literatura como base, para tanto foram utilizados cinco títulos: Orelhas de borboleta, da autora Luísa Aguilar e da editora Kalandraka, Oliver Button é uma menina, do escritor Tomie Depaola e da editora Kalandraka, Discórdia, da autoria de Nani Brunini e da editora Pato lógico, Cândido e os outros, dos autores Fran Pintadera e Christian Inaraja e da editora Kalandraka e Aventureira Marielle e o dia da fotografia, da escritora Nuna e da editora Nuvem de Letras.

Também fez parte da metodologia o levantamento de informações a partir de pesquisa documental e de dezesseis entrevistas, realizadas com dois adultos – Professora Cooperante e Professora da Oficina dos Direitos Humanos e quatorze crianças. Essas entrevistas foram feitas

individualmente, todas elas áudio gravadas e realizadas em momentos posteriores ao processo de dinamização e exploração das histórias e na última etapa a análise das informações. Segundo Simões (2022, p. 71),

um aspeto positivo do projeto implementado foi o interesse que este despoletou nas crianças, quer seja pelos livros e pelo seu conteúdo, quer seja pela utilização dos cadernos individuais de registo. Em diversas situações as crianças solicitavam a repetição da leitura das histórias ou a escrita no caderno de registo, o que leva a concluir que tanto a seleção dos livros como o instrumento utilizado para a reflexão sobre as histórias foram decisões bem conseguidas e com resultados positivos

Logo, o autor destacou os resultados benéficos da implementação do projeto, a partir das falas realizadas entre os estudantes, mas também pelos registros escritos. Outro âmbito que marca o sucesso das propostas, foram as solicitações pelas repetições das histórias, essas utilizadas como base para refletir sobre assuntos como o respeito, valorizações das diferenças.

O artigo 3 selecionado foi “O trabalho com a literatura afro-brasileira: uma análise das narrativas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (Constâncio e Aires, 2022). A investigação ocorreu por um questionário respondido por duas professoras que atuam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria de Filomena, localizada no Rio Grande Do Norte, como expresso no quadro 4:

QUADRO 4 – ARTIGO 3

Dados do artigo 3	Resumo
<p>Título: O trabalho com a Literatura Afro-Brasileira: uma análise das narrativas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</p> <p>Ano: 2022</p> <p>Autores: Maria Eduarda França Constâncio e Profa. Dra. Ana Maria Pereira Aires.</p> <p>Local de publicação: Repositório UFRN, Angicos-Rio Grande do Norte.</p>	<p>O presente artigo trata de um estudo sobre o trabalho docente desenvolvido com a literatura afro-brasileira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e tem como objetivo analisar e compreender as práticas docentes e atividades desenvolvidas no contexto da sala de aula. A metodologia trabalhada se fez por meio da pesquisa qualitativa, com a elaboração de um questionário, aplicado a duas professoras que atuam em uma escola pública do interior do Rio Grande do Norte. Os resultados encontrados foram significativos, no sentido de que as professoras trabalham com a literatura afro-brasileira infanto-juvenil e desenvolvem saberes e práticas que contribuem para o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem relevante sobre a temática negro-africana. As professoras mostraram a importância desse trabalho para a aprendizagem cidadã das crianças; desenvolveram uma prática literária com a utilização de uma diversidade de materiais e estratégias, envolvendo as crianças nas manifestações negras e africanas, a partir da literatura infanto-</p>

	juvenil. O trabalho docente foi significativo e comprometido com a aprendizagem e o conhecimento dos povos negros-africanos e de valorização da literatura afro-brasileira.
--	---

Fonte: (acervo da pesquisadora, 2024)

A determinação para o estudo surgiu a partir das indagações reunidas por uma das autoras, durante um dos estágios obrigatórios realizados no decorrer do curso de Licenciatura em Pedagogia, quando ela realizou práticas envolvendo a cultura afro-brasileira, realizando leituras, contações, jogos e brincadeiras. Dessa maneira, o objetivo da pesquisa foi analisar o trabalho docente realizado em sala de aula, com a literatura afro-brasileira e compreender sua recepção pelas crianças. As participantes atuavam em turmas de 1º e 3º anos, ambas com o período de docência entre três e quatro anos.

A partir das respostas das docentes, as autoras compararam e analisaram os dados, visando compreender como as atividades escolares cooperam para a construção da consciência e valorização da cultura negra e afro-brasileira.

Nesse sentido, durante a pesquisa, as informações foram obtidas a partir das vozes das entrevistadas, de suas opiniões referentes aos livros abordados, aos planejamentos, estratégias e os espaços utilizados. Conforme narram as autoras,

nosso compromisso de pesquisar e estudar sobre o trabalho docente com a literatura afro-brasileira, pontuando conceituação histórica e questões sociais e culturais da população negra e afro-brasileira, nos fez descobrir as características e 14 referências, a relevância de articular e possibilitar o envolvimento dos estudantes, dos profissionais docentes e da importância dessas relações (Constâncio e Aires, 2022, p 14-15).

Por conseguinte, enfatizou-se nesse estudo, o trabalho docente, as perspectivas das entrevistadas sobre o assunto, suas compreensões e ações que realizam envolvendo a literatura afro-brasileira em sala de aula. Bem como, um reforço ao comprometimento a pesquisa envolvendo essa temática.

Ao realizar as leituras e análises das produções descritas anteriormente, houve a percepção de que os estudos que se alinham mais com a nova pesquisa em desenvolvimento, são: “A literatura infantil e sua possibilidade de abrir horizontes em relação a educação ambiental na primeira infância” (Cunha, et.al, 2022) e a Dissertação intitulada “A literatura infantil como recurso para a prevenção e combate ao discurso de ódio” (Simões, 2022). Entretanto os artigos “Literatura infantil para ensinar a incluir: o antagonismo de certas pretensões pedagógicas” (Sardagna e Schefer, 2017) e “O trabalho com a Literatura Afro-Brasileira: uma análise das narrativas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (Constâncio e Aires, 2022) analisados

também possibilitaram reflexões importantes acerca do potencial da Literatura Infantojuvenil para o trabalho com a Educação em Direitos Humanos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF).

3. MARCO LEGAL

3.1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS DOCUMENTOS LEGAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, disciplina a educação escolar brasileira com base nos princípios presentes da Constituição Federal de 1988. A LDB estabelece a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, portanto, é um marco para a promoção do direito à educação em instituições de ensino em nível nacional.

A referida lei define e normatiza todo o sistema de ensino brasileiro, desde a educação infantil até o ensino superior, assegurando a escolaridade obrigatória entre a faixa etária dos quatro aos dezessete anos. Bem como, estabelece os profissionais que atuarão nas instituições de ensino, os repasses dos recursos financeiros a serem destinados e as modalidades de ensino.

Em seus princípios a LDB traz paridade para o acesso e a continuidade no processo escolar, sendo assim, o ensino deve ocorrer visando o pleno desenvolvimento do estudante. Em outras palavras, pode-se dizer que a LDB orienta para uma Educação em Direitos Humanos (EDH), como apresenta nos seguintes trechos,

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 2010).

As afirmações presentes na LDB garantem a educação como um direito de todos, essas também são um caminho para uma formação cidadã democrática e consciente. De modo que, essa lei reafirma a importância de construir uma sociedade igualitária e justa.

O planejamento escolar deve estar em conformidade com os seguimentos presentes na LDB, visando cumprir as orientações explicitadas nela, como apresenta em seu artigo 27 “os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; [...]” (Brasil, 1996). Em síntese, essa determinação projeta as práticas educacionais para uma educação que corresponde aos Direitos Humanos (DH), por priorizar as garantias, o respeito ao próximo e a liberdade de expressão quanto a seus interesses individuais e coletivos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica concluídas em 2013, apresentam as definições sobre os aspectos da educação básica. Sendo o documento responsável por orientar a organização, o processo e a avaliação do currículo e das propostas pedagógicas de todas as modalidades do ensino brasileiro, mas também na organização da gestão escolar, destinando-se a garantir o acesso e a continuidade dos estudantes, propondo uma educação escolar de qualidade social, desse modo é apresentado em um caderno dividido em 18 capítulos, em cada um desses apresenta as diretrizes para as modalidades de ensino e para a educação das relações étnico-raciais, Educação em Direitos Humanos e para a Educação Ambiental.

O capítulo que se refere a uma Educação em Direitos Humanos, aponta a relação indissociável entre a Educação e os DH. Portanto, cabendo as instituições de ensino um importante papel na garantia desses direitos, que asseguram a dignidade da vida humana.

Quanto a Educação em Direitos Humanos, exterioriza-se com um potencial hábil na formação de sujeitos de direitos e deveres. Dispondo-se através da conscientização e da formação cidadã, buscando superar discriminações, bem como todo tipo de violência que possa ser cometida. Nesse sentido,

a Educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições (Brasil, 2012, p. 516).

É de suma importância que o ambiente educacional propicie vivências que contribuam para a construção de conhecimentos aos estudantes, momentos de diálogos e debates acerca de direitos, dando protagonismo a eles desde o princípio da educação básica. Para que eles tenham a compreensão do que lhes são assegurados de maneira individual ou coletiva, também dos deveres e do respeito aos outros que lhe são de responsabilidade. No que se refere

a Educação em Direitos Humanos, como um paradigma construído com base nas diversidades e na inclusão de todos/as os/as estudantes, deve perpassar, de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, “rituais pedagógicos”, modelos de gestão. Sendo assim, um dos meios de sua efetivação no ambiente educacional também poderá ocorrer por meio da (re)produção de conhecimentos voltados para a defesa e promoção dos Direitos Humanos. (Brasil, 2012, p. 521)

A Educação em Direitos Humanos não deve ser compreendida como uma série de aulas avulsas que ocorrem sobre um determinado assunto, mas, sim, como algo presente no cotidiano escolar, passando pelas diferentes áreas, conteúdos e temas abordados, não se afastando das habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada etapa escolar. Logo, todas as estratégias e ações educativas devem ser voltadas para a promoção dos DH.

Por abranger práticas amplas, ativas e questionadoras, por vezes, a EDH é erroneamente definida como momentos dispensáveis e de euforia, essas afirmações imprecisas desvalorizam o trabalho docente realizado para a promoção de um ensino que visa os DH,

então, quando se fala em ambiente educacional promotor da Educação em Direitos Humanos deve-se considerar que esse tipo de educação se realiza na interação da experiência pessoal e coletiva. Sendo assim, não é estática ou circunscrita a textos, declarações e códigos. Trata-se de um processo que se recria e se reelabora na intersubjetividade, nas vivências e relações dos sujeitos, na relação com o meio ambiente, nas práticas pedagógicas e sociais do cotidiano e nos conflitos sociais, constituindo-se, assim, num modo de orientação e condução da vida (Brasil, 2012, p. 524).

Para uma Educação em Direitos Humanos é de suma importância que as aulas proporcionem momentos não convencionais, com interações, diálogos sobre as igualdades e diferenças, oportunidades para as crianças e jovens se expressarem e se reconhecerem como sujeitos de direitos e agentes capazes de praticá-los, respeitando e defendendo o direito dos demais. Em razão de que “uma formação ética, crítica e política (in)forma os sentidos da EDH na sua aspiração de ser parte fundamental da formação de sujeitos e grupos de direitos, requisito básico para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente igualdade e diferença” (Brasil, 2012, p. 522).

O ambiente educacional é um elementar espaço de socialização, em que ocorrem vivências, discursos sobre realidades, construções de saberes, mas também de embates contra as formas de violência, opressão e desigualdades, esses enfrentamentos são propícios quando ocorrem de forma respeitosa e democraticamente,

assim sendo, tais instituições devem analisar a realidade criticamente, permitindo que as diferentes visões de mundo se encontrem e se confrontem por meio de processos democráticos e procedimentos éticos e dialógicos, visando sempre o enfrentamento das injustiças e das desigualdades. É dessa forma que o ambiente educativo favorecerá

o surgimento de indivíduos críticos capazes de analisar e avaliar a realidade a partir do parâmetro dos Direitos Humanos (Brasil, 2012, p.524).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos visam um ambiente educacional disposto a propor uma formação embasada em DH, apresentam exemplos de possibilidades e estratégias para a efetivação de um Educação em Direitos Humanos, esses visam a participação ativa dos educandos para a construção de seus aprendizados, como

- construir normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes;
- discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição dos rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outros;
- trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las;
- tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar;
- trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, **literária**, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizadora (grifo da autora) (Brasil, 2012, p. 527).

As menções supracitadas apontam para práticas educacionais que possibilitam o exercício da cidadania democrática, por considerar e respeitar as intenções dos estudantes, aproximando as situações do dia a dia, as adversidades enfrentadas individuais e/ou coletivas. Outra ponderação a ser destacada, quanto as estratégias indicadas pelo documento, é a respeito das diferentes linguagens possíveis de serem utilizadas, abarcando os conteúdos previstos, a partir da música, poesia, teatro, plastia e a literatura.

Nesse sentido a literatura é um recurso e uma forma de linguagem para a Educação em Direitos Humanos, proporciona a comunicação e interação social, retratando realidades, podendo também demonstrar as falhas na garantia e execução de direitos que propiciam a dignidade de vida humana. A partir da apreciação de um livro, como leitor ou ouvinte, é viável a projeção de cenas, através da fruição do imaginário e das relações de assimilações. Por conseguinte, em uma Educação em Direitos Humanos é interessante o uso de livros que contenham em suas narrativas temáticas sociais.

Quanto à parte de finalização do capítulo voltado a EDH, são apresentados 13 artigos que apresentam caminhos, cabendo as instituições de ensino observarem essas diretrizes, conforme o Artigo 2º que aponta para a utilização de princípios e atos educacionais assentados nos DH e nas maneiras de garantir sua defesa, proteção e cumprimento no dia a dia. Os DH precisam ser entendidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, internacionalmente reconhecidos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana, o cumprimento da Educação de Direitos Humanos é de

incumbência das instituições de ensino, as quais, devem abranger de modo total os participantes do processo educacional (Brasil, 2012).

Tendo em vista que para viver dignamente se faz necessário a efetivação de garantias fundamentais, que promovem a qualidade de vida, baseados no respeito as diferenças, viver em um meio ambiente equilibrado e saudável, com a liberdade de ir e vir, exercer suas crenças, garantia a educação e a nacionalidade. A EDH é um caminho para as promoções, garantias e defesas dessas, que tencionam para uma necessária transformação social, em consonância com o

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2012, p. 532).

Em conformidade, o documento apresenta em seu 4º Artigo que,

a Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões: I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos (Brasil, 2012, p. 532).

Dessa maneira, é necessário que no cotidiano escolar ocorram ações visando valorizar as características dos indivíduos, bem como de seus contextos e assim disponibilizar materiais didáticos em conformidade com o princípio da diversidade.

No 5º Artigo, apresenta o objetivo central da Educação em Direitos Humanos, que é a formação dos educandos para a vida e à convivência, pois os DH se constituem no exercício do respeito cotidiano, como forma de vida e de organização social e cultural, em todas as esferas e níveis sociais, como apresenta nos parágrafos que seguem,

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos. § 2º Os Conselhos de Educação definirão estratégias de acompanhamento das ações de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012, p. 533).

O referenciado documento, norteia as instituições de ensino em ações que objetivam

uma Educação em Direitos Humanos, considerando as especificidades, características e culturas dos estudantes que fazem parte da comunidade escolar.

Diante disso, as Diretrizes apresentam em seu artigo 11 que “os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos” (Brasil, 2012, p. 533).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) atualizado em 2023, assegura os direitos fundamentais às crianças e adolescentes, pondo-os como sujeitos de direitos com proteção e garantias específicas. Desse modo, o referido documento atribui que a família, a sociedade e ao Estado garantam a efetivação de direitos como a vida, saúde, educação, cultura, lazer, dignidade. Apresenta em seu “Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasília, 2023, p.18).

A Educação em Direitos Humanos tem fundamento em documentos legais, que norteiam e amparam condutas, ações e decisões que concernem à dignidade da vida e viabilizam uma construção de conhecimentos a fim de garantir, defender e proteger os DH a todas as pessoas. Portanto, orienta-se para a garantia do direito a educação que é previsto as crianças e adolescentes no

art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se: I – castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em: a) sofrimento físico; ou b) lesão; II – tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que: a) humilhe; ou b) ameace gravemente; ou c) ridicularize (Brasília, 2023, p. 21).

Por conseguinte, o Estado, a família os responsáveis e a sociedade devem zelar pelo bem-estar das crianças e adolescentes, priorizando uma educação respeitosa, sem agressões, violências de qualquer espécie, uma educação sem castigos como forma de punir, corrigir e/ou educar.

Logo, a educação deve ocorrer sem qualquer maneira de tratamento humilhante, ameaçador, ridicularizador ou que cause sofrimento psicológico, o documento prevê em seu Art. 13 que “os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou

degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais” (Brasília, 2023, p. 20-21).

Em conformidade com os princípios que dos DH, o ECA é uma peça fundamental para garantir que todos os jovens cresçam em um ambiente seguro, saudável e justo, em que seus direitos sejam plenamente respeitados e promovidos como estabelece o

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma da lei; VII – buscar refúgio, auxílio e orientação (Brasília, 2023, p. 21).

Em suma, reconhece o direito ao lazer e às atividades recreativas, essenciais para o desenvolvimento físico, emocional e social, bem como assegura que crianças e jovens possam expressar suas opiniões e pensamentos livremente, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia e senso crítico, também garante a liberdade de escolher e praticar uma religião, respeitando a diversidade e a pluralidade religiosa sem sofrer discriminações.

A educação em direitos humanos e a proteção contra castigos físicos e morais, são pilares fundamentais do ECA, promovendo um ambiente de proteção, respeitoso e justo para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Ao garantir esses direitos, o ECA contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária e humana, onde os jovens podem crescer com dignidade e praticar de modo integral os seus direitos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2018, unifica a educação em nível nacional, definindo as aprendizagens essenciais de cada etapa, nas escolas brasileiras. Pretende uma educação democrática e de qualidade com o intuito de segurar aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns independentemente da localidade onde os estudantes residam, visando garantir que crianças, jovens e adultos desfrutem a mesma qualidade de ensino em todas as escolas do país.

O documento estabelece um agrupamento orgânico e gradual das aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, por todos os estudantes. Desse modo, determina conhecimentos, competências e habilidades, embasada pelos fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação, articulando-se as determinações que se destinam a educação para a formação cidadã que possibilita a construção de uma sociedade justa, igualitária, inclusiva e democrática.

As dez competências gerais da Educação Básica, estabelecidas pela BNCC, apontam objetivos gerais a serem alcançados pelos estudantes, essas competências não necessitam ser abordadas na ordem exata como estão descritas. Mas sim, orientaram a construção dos currículos das escolas brasileiras, visando uma educação humana, justa e de qualidade. Assim, são explicitadas duas competências que defendem uma Educação em Direitos Humanos, para que o estudante consiga

argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p. 9).

Portanto, é imprescindível que os estudantes tenham espaço para fala, expressando suas vontades e opiniões de modo democrático e respeitoso. Exercitando a argumentação, para defender seus direitos e escolhas.

A sala de aula, sendo um dos espaços educativos, possibilita a socialização de pessoas de diferentes grupos sociais, desde o início da Educação Básica. Por ter esse potencial integrador, se torna um local potente para aprendizagens, por acolher crianças, jovens e adultos com diferentes culturas, crenças, rotinas e estruturas familiares, esses múltiplos contextos ao unirem-se no mesmo espaço possibilitam trocas, indagações e até mesmo divergências, e provindas dessas, que se desencadeiam argumentações, visões sobre situações sem preconceitos ou estigmas e conversas pacificadoras que promovem o respeito aos demais. Em vista disso, é necessário

exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 10).

A BNCC aborda os DH, citando e propondo suas utilizações nas habilidades de modo explícito a partir do sexto ano, sendo este, os Anos Finais do Ensino Fundamental. Mas, de forma menos evidente discorre sobre a EDH nas competências das áreas dos Anos Iniciais. Essa retrata como compete o trabalho com a Educação em Direitos Humanos nas áreas, propondo-se a incentivar os estudantes a atuarem na estruturação de uma sociedade respeitosa, equitativa e solidária.

Existem múltiplas maneiras de se expressar, como a partir das linguagens, corporais, artísticas, linguísticas, independente do modo, o ato comunicativo tem potencial expressivo, por viabilizar a comunicação de aspectos afetivos, sociais, individuais, protestações, defesas por

interesses, entre outros. Logo, possibilita a participação social ativa, uma das competências específicas da área de Linguagens para o EF aponta

utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p. 65).

Além de expressar seus ideais, opiniões e posicionamentos é de suma relevância que os estudantes construam saberes, verificando e questionando não só informações, conteúdos ofensivos, discriminatórios, notícias inverídicas e manipuladas, mas também reconhecendo a falta da efetivação de direitos em que as pessoas vivem em situações desumanas. Em vista disso, a 6ª competência específica de Língua Portuguesa prevê: “analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais” (Brasil, 2018, p. 87). Esse excerto orienta-se à promoção da EDH, por instruir que os estudantes analisem e se posicionem quanto a situações e informações que violam a dignidade humana.

Para que a educação seja promotora e defensora dos Direitos Humanos, é essencial que as instituições de ensino estejam aptas, e que nela sejam apresentados os documentos legais, que afirmam e orientam os direitos de todos os cidadãos. Estratégia que pode ocorrer desde o início da Educação Básica, para que os educandos possam compreender e identificar situações, exercitando a empatia, pois, pela pluralidade do ambiente escolar é possível identificar que o outro possui as mesmas garantias, que por vezes não estão sendo cumpridas, então inicia-se um processo de indagações em saber a razão desses descumprimentos, bem como a luta pelo fim dessas desigualdades sociais, visando uma mudança social que preconiza o respeito, a inclusão e equidade. Em razão disso,

no campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos. Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho) (Brasil, 2018, p. 137).

Tendo em vista a promoção da consciência dos direitos e da formação cidadã não é suficiente a apresentação dos documentos e normativas legais durante as aulas, mas também

possibilitar espaços para argumentações e debates, possibilitando que os educandos tragam seus interesses, dúvidas e narrativas.

As Ciências Humanas, como uma área que proporciona aos discentes a compreensão de mundo, dos processos históricos e das sociedades, propicia o reconhecimento e a problematização das bagagens e experiências familiares, a partir de atividades, da escuta e discursos atentos. Pois, é na fase dos Anos Iniciais do EF que eles iniciam as buscas e investigações em distintas fontes e materiais. Facultando “compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos” (Brasil, 2018, p.357).

Posteriormente, as competências específicas da área de Ciências Humanas objetivam o estudante a

construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p.357).

Visando o bem comum, o Ensino Religioso deve atender o objetivo de “propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos” (Brasil, 2018, p. 436). O Brasil sendo um país laico, o qual não possui uma religião oficial, possibilita a liberdade ao credo religioso, celebrações e expressões de crenças, desse modo, as escolas devem acompanhar essa garantia, protegendo e respeitando as pluralidades religiosas existentes. A BNCC define que,

o Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade (Brasil, 2018, p.437).

Por meio das experiências, propostas e conversas os estudantes são apresentados a diferentes culturas e religiosidades, desmistificando narrativas carregadas de discriminações, com informações distorcidas, essas quando não ocorrem e deixam de serem abordadas são fomento para possíveis futuros atos de intolerância religiosa. Nesse viés, a sexta competência específica do Ensino Religioso recomenda que se deve “debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de

modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz” (Brasil, 2018, p. 437).

Outra área em que os DH são discorridos nas competências específicas são nas Ciências da Natureza, que propõe que os estudantes necessitam “conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias” (Brasil, 2018, p. 324). Mas também devem,

agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 324).

Essas competências convidam os educandos a agirem conscientemente quanto as suas ações, pensando nas consequências dessas para si, para os outros que o cerca e para o ambiente que vive, podendo utilizar os conhecimentos do desenvolvimento científico e de suas tecnologias, logo essas competências promovem uma educação conscientizadora para os DH.

Por conseguinte, é notório que a educação é um direito e que através dela é possibilitado o acesso, a garantia, a promoção e a defesa de outros direitos. A BNCC, ao abordar a educação brasileira, prevê competências específicas que mesmo separadas por suas áreas comunicam-se para uma educação em e para os DH, pois essa temática perpassa, não se enquadrando a apenas uma área ou conteúdo. Cabendo a articulação dessas para que se obtenham melhores resultados para uma transformação social.

3.2 A LITERATURA INFANTOJUVENIL NA BNCC NOS ANOS INICIAIS

A literatura infantojuvenil é constituída por narrativas orais ou escritas, com enfoque no público de crianças e jovens, abordando assuntos diversos, como ficção, assuntos sociais, narrativas, romances, fábulas, desenvolvidas especialmente a esse coletivo.

As narrativas escritas, produzida distintamente ao público infantojuvenil, dão início da formação leitora, nessa perspectiva, atuando com primordialidade como experiências durante a infância e juventude.

A literatura, quando abordada em aula, proporciona que assuntos melindrosos sejam abordados e dialogados, pois ela gera envolvimento dos leitores e ouvintes, com seus personagens, falas, contextos, cenários e enredos. As narrativas com temas em DH, podem levar

a reflexões sobre tabus e silenciamentos que, por vezes, são deixados de lado pelos professores, quando eles não se sentem capazes de abordá-los de forma direta,

A BNCC apresenta a literatura de maneira segmentada, não destinando o foco nos Anos Iniciais do EF, sendo abordada poucas vezes, já nos Anos Finais do EF e durante a etapa do Ensino Médio, esse cenário é diferente, apresentando com maior frequência a literatura infantojuvenil.

Referente ao terceiro ano do EF, o documento norteia habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, as quais comunicam

(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura. (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto (Brasil, 2018, p.113).

A literatura possibilita exercícios críticos e democráticos, que vão desde a escolha do exemplar a ser lido até a socialização em sala de aula, bem como, a condução das conclusões sobre o narrado.

A BNCC poderia, em nosso entendimento, valorizar mais a literatura para o público infantojuvenil, desde os anos iniciais, com vistas ao processo de alfabetização, a partir do interesse pelas narrativas, principalmente aquelas que produzem reflexões sobre a vida em sociedade, sobre os DH.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 O QUE É LITERATURA INFANTOJUVENIL

Ao decorrer dos períodos históricos a literatura passou por transformações, em seu primórdio não objetivava sua especificidade educativa, bem como não era chamada por esse nome, era narrada como poesia, sendo um entretenimento para a nobreza durante o lapso de uma guerra e outra. No perpassar dos séculos, suas utilizações foram variadas, com modificações em seus padrões até a compreensão da literatura dos dias atuais e de suas utilizações.

O trabalho docente é capaz de enriquecer as experiências das crianças e jovens, quando a eles são disponibilizados materiais literários diversificados, para esse propósito, o planejamento deve prever momentos de leitura, pois a escola possui um relevante papel na ampliação de repertório dos estudantes, relegando o uso dos livros apenas nos últimos minutos da aula com o objetivo de ocupar o tempo. Portanto, este tratamento da leitura de modo respeitoso cria oportunidades que permitem a expansão do leitor e contribui para a sua formação. Posto que

o exercício da leitura é o ponto de partida para o acercamento à literatura. A escola dificilmente o estimulou, a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática. Hoje, quando o ensino está em crise, apresenta-se como necessidade prioritária, pois faculta a reaproximação a um objeto tornado estranho no meio escolar (Zilberman, 2008, p. 24).

Para que os estudantes não sejam leitores com o repertório reduzido, a escola deve proporcionar o contato com livros, de acordo com suas faixas etárias, que improvavelmente encontrarão sozinhos, esse que apresentam realidades e cotidianos diferentes do que vivem, emoções, histórias que abarcam diversas culturas, religiosidades e lugares.

A partir de apresentações de materiais literários no ambiente escolar, são acarretadas emoções que cotidianamente os estudantes por vezes não sentem, desse modo, não é preciso escassear quanto a oferta de materiais que trazem amplas temáticas, pois, a literatura provoca questionamentos, comparações, discussões sobre assuntos, mas principalmente reflexões que agregam novas experiências. Portanto,

a leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação mas que decifra por meio do intelecto (Zilberman, 2008, p. 23).

Os diferentes saberes que são trazidos pelas histórias, permitem ao leitor ou ouvinte que se conectem e/ou se identifiquem com o personagem, logo, possibilita uma aproximação e a compreensão do contexto, das histórias, experiências, anseios e desejos das outras pessoas.

As reações emocionais talvez inicialmente indefinidas e difusas, vão ganhando corpo na proporção mesma do virar as páginas, O leitor: a outra extremidade do cordão, sem a qual não se fabrica – e nem se desata – o nó da novela, “Mas, peraí, isso poderia ter acontecido com qualquer um, inclusive comigo! (Silva, 2008, p. 28).

As reflexões que são possibilitadas, enquanto se percorre as histórias ao virar as páginas de um livro levam a indagações e questionamentos, que por vezes, desencadeiam socializações das conclusões que a literatura viabilizou, dessa forma a literatura contribui para a formação crítica dos indivíduos, em uma sociedade democrática, em que todos possuem direito de expressão bem como de escolhas. Logo,

se esse é seu ângulo individual, o social decorre dos efeitos desencadeados. O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos. Portanto, não se trata de uma atividade egocêntrica, se bem que, no começo, exercida solitariamente; depois, aproxima as pessoas e coloca-as em situação de igualdade, pois todos estão capacitados a ela (Zilberman, 2008, p. 23-24).

Entretanto, por demasiado tempo, a literatura foi utilizada como uma maneira de controle, ilustrando e afirmando padrões impostos de modos não ostensivos, moralizando relações e organizações sociais, situações de violências e submissões como nas inúmeras histórias que apresentam a figura feminina como uma princesa, e essa deveria esperar incansavelmente seu príncipe encantado e que após a sua chegada, traria grandes felicidades a sua vida, ou situações em que essa princesa está presa no alto de uma torre, representando uma opressão feminina, sem liberdade ela é privada de vivenciar e observa pela janela da torre o tempo passar.

Estas histórias infantis que eram utilizadas, por vezes assustavam, causando medo e receios as crianças e jovens, logo, geravam anseios que influenciam nos comportamentos desses. Por difundirem contextos e situações com um propósito de controlar, não possibilitavam questionamentos, apresentavam informações prontas, em que o leitor era visto como um receptor das lições de morais prontas.

No entanto, os indivíduos são construtores de suas aprendizagens, organizam suas experiências a partir da interação com o ambiente, não são apenas receptores de informações, em vista disso, as abordagens literárias que visam passar ou apresentar lições de morais prontas tendem a um insucesso, por limitar questionamentos, reflexões, essa privação, impede que o

contato com o material literário seja significativo. Pois, é conforme o envolvimento do leitor com o texto, que ele constrói relações com os cenários e personagens indo além da leitura e da escuta, sendo possibilitado que realize uma compreensão de mundo. Visto que,

o cenário, as personagens, a ação, tecidos, já na minha imaginação de leitor-contrutor. Enrosco-me, empaticamente, nos elementos trançados da narrativa; movimento-me, inevitavelmente, para outro espaço e, através da transcendência, vejo-me melhor no meu próprio espaço; sou necessariamente, testemunha e parte da história porque ouvir ou ler ficção é participar, produzindo fatos do nosso jeito (Silva, 2008, p. 31).

Existem exemplares literários que são inesquecíveis aos seus leitores e ouvintes, por realizarem um chamamento íntimo, que é possibilitado através da imaginação e da fantasia do público, possibilitando a eles que participem dos enredos. Conforme o envolvimento desses,

das caminhadas curtas ou longas, da penetração nas surpresas impactantes da ficção, resulta sempre um olhar diferente, talvez mais inteligente, mais sensível, mais humilde... Ler literatura? Voar junto para outros lugares humanos, próximos do meu porque também meus, e hermeneuticamente retornar, agora muito mais conectado aos acontecimentos da vida (Silva, 2008, p. 25).

Os voos que a literatura aponta por mais amplos que sejam, não possuem a natureza escapista, uma das decorrências é quanto as situações e acontecimentos, aproximando das ocorrências que rodeiam, propiciando reconhecerem o sentimento de pertencimento daquele espaço, compreensões sobre as diversidades também permite explorar diferentes perspectivas e realidades. Logo,

a fantasia transfere essa forma para a literatura, e o leitor procura ali os elementos que expressam seu mundo interior. Pode ser que ele não opere como o escritor, que produz um texto literário ao elaborar de modo criativo seus processos internos; mas ele passa por situação similar, na medida em que o mundo criado agita seu imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforma-se em linguagem (Zilberman, 2008, p. 37).

A fantasia não necessita ser aplicada ou utilitária, ela possibilita a compreensão das condições das suas dificuldades, das desigualdades, induzindo uma reflexão sobre elas e pela procura de alternativas para os conflitos sociais e individuais. Por conseguinte,

[...] a fantasia é prospectiva na formulação; e a literatura, sua herdeira, recebe como legado sua tônica utópica, acenando para as possibilidades de transformação do mundo e encaminhamento de uma vida melhor para todos que dependem dela para conhecer o ambiente que os rodeia. (Zilberman, 2008, p. 37).

A leitura promove comunicações, em que se partilham experiências e enfrentam-se opiniões e posicionamentos. Conforme for abordada em sala de aula, pode influenciar diálogos que sensibilizam e despertam os estudantes, e assim, construírem novos conhecimentos, baseados no respeito à liberdade de expressão do outro,

e, sendo essa pedagogia de índole emancipatória, não pode dissociar-se do processo de libertação das falas dos sujeitos visados por ela. Para chegar à realização desse objetivo, a literatura desempenha papel fundamental. Talvez até tenha condições de desencadeá-lo, fazendo-o sem desmentir sua personalidade, nem alterar sua função (Zilberman, 2008, p. 54).

Dessa forma, a literatura torna-se uma ferramenta poderosa na promoção da emancipação dos indivíduos, ao explorar e expressar as vivências, sonhos e desafios das pessoas, logo, não apenas reflete a realidade, mas também inspira a transformação e o questionamento das estruturas sociais. Assim, ao manter sua essência e função intrínseca, a literatura contribui e promove autonomia a autonomia e o protagonismo dos sujeitos envolvidos.

4.2 O QUE É LITERATURA PARA OS DIREITOS HUMANOS

A Literatura nos contextos escolares possui um importante papel, por proporcionar reflexões, questionamentos, apresentar novas perspectivas, desse modo beneficia não apenas para a construção da formação leitora, mas também, para a compreensão da condição em que se está inserido. A Literatura para os Direitos Humanos, abrange uma área que enfoca a dignidade humana, o respeito ao próximo, a liberdade dos indivíduos, não se detendo a apresentar uma “lição de moral” a fim de influenciar comportamentos e decisões daquele que lê. Tendo em vista que,

hoje a literatura infantil, na educação escolar, ainda é uma fonte importante na construção de valores que podem moldar a primeira visão de si, do outro e do mundo em que vive. Pensar a literatura infantil na educação em direitos humanos, não é reduzi-la a “moral da história”, mas analisar as bases axiológicas das relações de dominação e de reconhecimento do outro (Cardoso, 2021, p. 9).

Ao considerar que o uso da literatura, na Educação em Direitos Humanos, tem uma finalidade de lição de moral ocorre uma limitação de toda sua ampla e primordial relevância, pois, ao realizar essa ponderação passa-se uma errônea definição de que essa literatura informaria sobre o que é certo e o que é errado e, no entanto, essa área visa uma educação comprometida com a promoção do respeito e a valorização da diversidade, sendo um processo contínuo e integrador dos princípios dos Direitos Humanos nos diversos âmbitos da vida.

Existem agrupamentos literários que apontam algumas idealizações, as quais por vezes, o príncipe chega montado em um cavalo branco, com a pouca valorização da figura feminina, nessa perspectiva o casamento é interpretado como uma grande realização, e após o

matrimônio, vivem felizes para sempre. Porém, na contemporaneidade, em mundo globalizado, em que as sociedades possuem os avanços tecnológicos como ferramenta para o fácil deslocamento de informações, é fundamental que a literatura supere as idealizações literárias que decrescem os meios para que o leitor ou ouvinte construa ampliações de seus repertórios.

Os livros de literatura infantil, que contemplam a temática em Direitos humanos, possibilitam uma formação crítica e investigadora, embasada em princípios igualitários, promovendo às crianças autonomia para se expressarem e construírem seus valores. Pois,

em resumo, há uma literatura infantil com função ideológica de domesticação do outro e há uma literatura infantil literatura infantil que proporciona uma educação em direitos humanos, ou seja, vivências e reflexões de respeito à criança como sujeito construtor de valores emancipatórios de liberdade, solidariedade e igualdade entre diferentes (Cardoso, 2021, p. 9).

O trabalho docente tem a possibilidade de englobar a apresentação, apreciação e a utilização dos diferentes contextos, enredos e assuntos das produções literárias, dessa maneira, permite a compreensão que não é só através do casamento que se obtém felicidades, que o indivíduo possui a liberdade de ir e vir, também podendo conscientizar de modo indireto sobre situações de violações desses direitos, como violências de diversos tipos, como física, moral, psicológica, sexual, social e o leitor ou ouvinte se torna capaz de identifica-las.

Há uma recorrência de histórias que possuem finais felizes para sempre, comunicam uma ideia de contextos perenes, com uma linearidade que desvinculasse da vida real, a literatura permite imaginar, sonhar e participar de situações que vão além do seu cotidiano e por ter esses importantes papéis não pode ser confundida como um mero mecanismo transmissor de fórmulas mágicas para grandes dificuldades, apesar de

em sua origem, a contação de histórias infantis nos remete às práticas de transmissão oral primitiva de acontecimentos e de ensinamentos. Esse forte caráter educacional moral está claramente presente nas histórias infantis clássicas medievais, povoadas de castelos, reis, princesas e bruxas (Cardoso, 2021, p. 8-9).

Através da leitura de livros infantojuvenil é possível dialogar sobre assuntos intrincados, também sobre as dificuldades enraizadas na sociedade, como o preconceito, a violência, as desigualdades sociais, entre outros. Logo, por tal interação, são fomentadas reflexões que servem, como o alicerce de uma construção sensibilizada para a defesa dos Direitos Humanos em uma transformação cultural que reconheça a igualdade e dignidade humana.

Em vista disso, a literatura para os Direitos Humanos vai além de entretenimento, generalizações sobre situações, mas sim, é uma literatura que todos devem ter acesso, em que os valores morais sejam vivenciados e construídos pelo sujeito e não através de uma lição

explicativa no final de uma história, com algo pronto, sem relação com o meio em que vive, sem a experiência, que se torna algo imposto, por mais sensibilizante que seja a mensagem. Para que a Literatura promova os Direitos Humanos, é fundamental que aborde diversos assuntos e realidades e convide de modo subentendido o leitor ou ouvinte a refletir, por realizar certas provocações e entendimentos sobre o respeito ao próximo, seus direitos e pela defesa e garantia da dignidade de vida.

5. METODOLOGIA

A pesquisa (auto) biográfica centraliza-se em meios de análise de práticas e vivências, insere-se como uma abordagem qualitativa, por investigar ações humanas, suas relações e panoramas subjetivos, distanciam-se de objetivar resultados com representações numéricas, seus produtos não se quantificam. Portanto, seu enfoque é quanto a compreensão e elucidação da dinâmica das interações sociais.

Por demasiado tempo, as pesquisas autobiográficas e as produções biográficas não eram consideradas como pilares científicos, por serem marcadas pela individualidade e imaterialidade, que abrange as histórias de vida, vivências, aspectos cotidianos e registros dessas trajetórias, este campo foi desconsiderado e desprezado, portanto

as biografias e autobiografias não eram classificadas como eixos científicos, por serem caracterizadas como “gêneros impregnados de subjetividade”, ou seja, não poderiam ser validadas aos parâmetros do rigor científico, uma vez que a expressão da intuição e da emotividade não podiam aparecer em ciência e por haverem concepções daquilo que deveria ser o objeto da ciência (Santos, Estevam, Martins, 2018, p. 46).

A compreensão dessa natureza de pesquisa, como um pilar científico, ocorreu de modo gradual, pelo intermédio de que

a ciência acompanha os movimentos históricos, mas também os personagens autores que realizaram a história. As personalidades de cada época, seus feitos e narrativas são subsídios para descobertas da sociedade, cultura e das relações estabelecidas em cada época. A partir do momento em que as narrativas podiam ser entendidas como parte da história, percebeu-se que as biografias poderiam atuar no cenário científico[...] (Santos, Estevam, Martins, 2018, p. 46).

Embora as dificuldades que envolvem a consolidação dessa modalidade, a pesquisa (auto) biográfica exerce relevante papel, por propor reflexões na área educacional, ao articular aspectos teóricos com a prática cotidiana.

O cerne para a compreensão da pesquisa (auto)biográfica em Educação são as reflexões a respeito da própria formação. É privilegiar na ação (auto)reflexiva, no processo de reflexividade das experiências formadoras do/pelo outro, em que representações de si se interpelam no/pelo outro, na construção de um projeto de pesquisa-ação-formação (Santos, Estevam, Martins, 2018, p. 48).

As ações (auto) reflexivas oportunizam entendimentos sobre o próprio sujeito, pois ao realizar uma visita em situações vivenciadas, pode-se observar por uma perspectiva diferente, analisar e obter novas conclusões, que por vezes passam em branco nos momentos agitados do dia a dia. Isso posto,

o estudo autobiográfico permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social – sou a autora e a narradora do texto ao mesmo tempo e, por meio da auto escuta, posso comunicar ao mundo determinadas coisas que avalio serem importantes (Neves, 2010, p.125 *apud* Santos, Estevam, Martins, 2018, p. 48).

O trabalho docente sendo um exercício contínuo, reflexivo e dialógico, requer autoavaliação e ponderações. O registro que descreve os acontecimentos e as ações, sobre as práticas pedagógicas, os aspectos da escola, a participação dos estudantes, suas falas e afirmações, são aportes valiosos para a pesquisa (auto)biográfica, logo, ao partir disso, o educador consegue se reportar para refletir sobre suas ações e as consequências dessas.

Por conseguinte, a pesquisa (auto) biográfica tem facultado voz e protagonismos aos sujeitos, que por muitos anos foram postergados. No entanto, embasada com rigor científico e prudência quanto ao respeito e ética aos envolvidos nos estudos. A partir da observação, assentamento e análises são viabilizadas construções históricas, em que instrumentos de métrica tradicionais não são capazes de delinear na amplitude das riquezas presentes nas vivências, em que números não conseguem expressar os detalhes que constroem a historicidade.

O método (auto)biográfico não apenas enriquece o entendimento do social, mas também permite uma análise mais rica e multifacetada das interações humanas. Desse modo,

o método (auto) biográfico tem-se mostrado como opção e alternativa às disciplinas das ciências humanas, para fazer a mediação entre a história individual e história social, visto que segundo Ferraroti (1988) “o seu caráter essencial, é a sua historicidade profunda, a sua unicidade” (p.24). Ao afirmar que todas práxis humana é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem das relações e das próprias estruturas sociais, o referido autor defende que “podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual” (p.27). (Ferraroti, 1988, p. 24 *apud* Moura 2004, p. 126)

Portanto, não apenas reconhece a singularidade de cada indivíduo, outrossim, considera como suas vivências contribuem para a construção e transformação do tecido social. Em suma, essa metodologia oferece uma perspectiva integrada, que valoriza a individualidade enquanto parte integrante de um panorama histórico-social mais amplo.

Em conformidade, a pesquisa documental também pode ser classificada como um fundamental procedimento para a ciência, por facultar descobertas, evidências e validações para a educação, mas também a toda área das ciências sociais. Portanto,

o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, na reconstrução de uma história vivida (Sá-Silva, Almeida, Guindani, 2009, p. 2).

A pesquisa documental, tem como características a utilização de documentos como precedência primária de informações, esses podem viabilizar grandes quantidades de dados detalhados. Essa investigação utiliza procedimentos e métodos para o entendimento e análise de documentos diversos,

tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a idéia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres (Sá-Silva, Almeida, Guindani, 2009, p. 5).

No que concerne a utilização de documentos variados na pesquisa, se faz fundamental ponderar aspectos como a autenticidade e a representatividade dos documentos. Por isso, a análise crítica das fontes é essencial para garantir a validade e a congruência das conclusões da pesquisa.

O processo de análise documental tem um desenvolvimento concatenado. Depois de obter um conjunto inicial de categorias, a próxima fase envolve um enriquecimento do sistema mediante um processo divergente, incluindo as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação. Baseado naquilo que já obteve, o pesquisador volta a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão. Pode também explorar as ligações existentes entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los. Finalmente, o investigador procurará ampliar o campo de informações identificando os elementos emergentes que precisam ser mais aprofundados (Ludke, André, 1986 *apud* Sá-Silva, Almeida, Guindani, 2009, p.13).

Assim sendo, a pesquisa documental objetiva a produzir novas informações, a partir da investigação de materiais, problematizando hipóteses. Devido ao explorar diferentes instrumentos, possibilita a compreensão de fenômenos como os históricos e sociais, conseqüentemente possibilita novos informes ao campo científico.

As fotografias utilizadas no campo acadêmico em pesquisas são de suma importância pois “a função da fotografia é a de destacar um aspecto de uma cena a partir do qual seja possível se desenvolver uma reflexão objetiva sobre como os indivíduos ou os grupos sociais representam, organizam e classificam as suas experiências e mantêm relações entre si” (Guran, 2011, p. 4).

Desse modo, sua abordagem articula-se com as pesquisas, podendo ser um marco inicial para questionamentos, mas também, acompanhar posteriormente, às análises e produções da realização. Essa, faculta o detalhamento das ações, realizações e instrumentos do estudo.

A vista disso, este estudo classifica-se como (auto) biográfico e documental, por revisitar e analisar as vivências que transcorreram durante o período de estágio supervisionado

dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pressuposto pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), esse ocorreu em uma escola pública durante o ano de 2023. Em que intercorreram práticas pedagógicas a partir de uma sequência didática embasada na Literatura e na temática dos Direitos Humanos, sendo, os sete livros de história que foram trabalhados a partir da leitura oral aos estudantes, que são adotados como documento nesta pesquisa.

Portanto, o trabalho tem como instrumento de pesquisa, as transcrições das falas das crianças (APÊNDICE A) que ocorreram simultâneas a leitura oral dos livros, bem como, de sete atividades propostas após os momentos literários, integradas por registros fotográficos, que transcorreram na execução da sequência didática. Sendo o objetivo, refletir sobre os exemplares selecionados para o trabalho e sobre as vivências e diálogos que intercorreram, fundamentado em que a legislação e os teóricos de referência orientam.

5.1 DO LUGAR DO ESTUDO, DA TURMA INVESTIGADA

As práticas do estágio supervisionado docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ocorreram na Escola Municipal de Ensino Fundamental Osvaldo Amaral localizada na Rua Tiradentes, número 51 (cinquenta e um), no bairro Centro Sulbrasileiro, em Osório no Rio Grande do Sul. Por ser situada em uma área central e urbanizada, a instituição recebe um elevado número de estudantes, durante o período de estágio possuía em torno de 900 (novecentos) estudantes e 70 (setenta) docentes.

Segundo o Regimento da escola, a instituição oferece a Pré-escola, atendendo crianças de cinco anos, completos até o dia 31 de março do ano de matrícula. O Ensino Fundamental de nove anos, ambos diurnos e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Referente a estrutura física, a instituição possui dois andares, tendo um elevador, vinte e quatro salas de aula, sala da direção, sala de recursos, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), um laboratório de informática e um de ciências, auditório, biblioteca, ginásio esportivo e refeitório.

A comunidade escolar é constituída e organizada pelo círculo de pais e mestres, que visa a integração Escola-Família-Comunidade, objetivam prestar assistência ao educando em todas as modalidades, a Equipe Diretiva, composta pela Diretora e a Vice-Diretora, a Equipe Pedagógica Composta professores (as), especialistas e profissionais habilitados, bem como por oficinairos, monitores, a escola também conta com Orientação Educacional, Atendimento Educacional Especializado (AEE) constituído em um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, proporcionando a independência para a realização das tarefas e a construção da autonomia na escola e fora dela, sendo secretaria responsável por zelar e organizar a documentação escolar, os auxiliares gerais realizam a organização e a limpeza do espaço escolar visando um ambiente de qualidade aos educandos e para o preparo das refeições a escola conta com uma equipe que as realizam.

A turma em que transcorreu o estágio, era composta por 25 (vinte e cinco) estudantes, sendo 14 (quatorze) meninos e 11 (onze) meninas, com a faixa etária entre oito e nove anos, assíduos nas aulas.

O período de observação ocorreu entre 18 (dezoito) e 25 (vinte e cinco) de setembro de 2023, sendo possível a compreensão da rotina, os espaços internos e externos que utilizam, os níveis de hipótese de escrita das crianças, as práticas pedagógicas que os interessavam.

Desse modo, foi constatável que os educandos ansiavam pelas idas a biblioteca, para escolherem livros, realizarem as trocas e pelos momentos de socializações que realizavam entre eles naquele espaço, essas visitas ocorriam apenas uma vez por semana, sendo o único contato com livros que possuíam no ambiente escolar.

A turma possuía entre uma de suas características notáveis os consecutivos diálogos sobre variados assuntos, compartilhavam suas rotinas, interagiam sobre questionamentos que possuíam, pontuavam e alegavam sem constrangimentos, quando testemunhavam algum conflito ou injustiça com o colega, essas trocas se estendiam no decorrer das aulas.

Porquanto, à docência ocorreu entre os dias 16 (dezesseis) e 27 (vinte e sete) de outubro de 2023, ao qual o planejamento da sequência didática desses dez dias teve como enfoque a Literatura Infantojuvenil e os Direitos Humanos, objetivando apresentar narrativas diversificadas para que pudessem refletir, problematizar, argumentar podendo ou não se identificarem e relacionarem seus contextos.

O estágio teve a carga horária de 135 horas, sendo 90h práticas que compreenderam a observação realizada na turma 34 (trinta e quatro), entrevista com a professora titular Lira Catarina da Silva Gomes Stenge e com a Diretora Andreia Goldani, estudo dos documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, da documentação pedagógica da turma, reuniões de orientação, elaboração de planejamento com propostas alinhadas aos Documento Curricular do Município de Osório (DCMO), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Regimento Curricular Gaúcho (RGC), a organização do materiais utilizados e a prática docente.

5.2 DOCUMENTOS UTILIZADOS: A LITERATURA INFANTOJUVENIL ENGAJADA

O livro “As coisas que a gente fala” da autora Ruth Rocha com ilustrações de Renato Moriconi

Ilustração 1: livro



Fonte: (acervo da pesquisadora, 2023)

A edição reformulada em 2012 é escrita em forma de poema narrativo, aborda a ética nos relacionamentos e as consequências das palavras mal pensadas, Gabriela quebrou o vaso de sua mãe e acusou o Filisteu, seu vizinho. Quando sua mãe Dona Felicidade encontrou o vaso todo quebrado questionou quem havia feito aquela proeza, então Gabriela acusa Filisteu, e lá se foram as palavras, voando até entrarem pelo ouvido de Dona Felicidade, ao receber essa informação ficou indignada. Rapidamente, as palavras voaram até o vizinho, Seu Golias, pai de Filisteu, que reagiu indignado, inventou um castigo sem tamanho e sem medida ao filho. Gabriela ao ver o a trapalhada que fez, saiu pela cidade para tentar resolver a confusão, então começou a guardar as mentiras que encontrava pelo caminho, encheu mala, malinha, maleta, bolsa de fecho, de mola também sacola. No momento mais extremo de sua angústia Gabriela gritou com toda força de seu pulmão, que havia contado uma mentira.

porque é como eu lhes dizia.
 As coisas que a gente fala
 saem da boca da gente
 e vão voando, voando,
 correndo sempre pra frente.
 Sejam palavras bonitas
 Ou sejam palavras feias;
 sejam mentira ou verdade
 ou sejam verdades meias;
 são sempre muito importantes
 as coisas que a gente fala (Rocha, 2012, p. 20).

O Livro “Leila” de Tino Freitas com ilustrações de Thaís Beltrame

Ilustração 2: livro



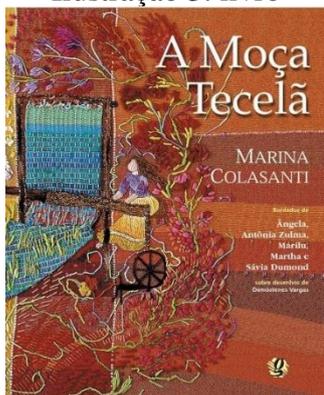
Fonte: (acervo da pesquisadora, 2023)

Estreado em 2019, em seu contexto tem como personagem principal Leila, um filhote de baleia Jubarte, ela sai para nadar e encontra seu vizinho Barão, ele sussurra frases que fazem ela se sentir esquisita, posteriormente, mexe em seu biquíni, nesse momento deseja pedir socorro, em seguida Barão cortou os seus longos cabelos. A personagem permanece muda, sufocada pelo assédio sofrido, então Barão novamente rompe o silêncio dizendo que aquele seria o segredo deles, para que não falasse nada a ninguém, calada diante da violência vai para o fundo do mar. Um dia ela retorna e despeja para fora tudo o que sentia, revelando ter sido violentada por Barão, que foi aprisionado pelas frases ditas por ela. De maneira lírica, o exemplar reforça a importância do combate ao abuso, assédio e à exploração sexual de crianças e adolescentes.

eu não queria aquele beijo
 eu sei escolher a minha roupa
 eu não gosto da sua companhia
 eu decido se quero cortar meus cabelos e ninguém pode me tocar contra a minha vontade (Freitas, 2019, p. 32).

O livro A Moça Tecelã de Marina Colasanti da autora Marina Colassanti

Ilustração 3: livro



Fonte: (acervo da pesquisadora, 2023)

O exemplar publicado em 2003, apresenta em sua narrativa a história de uma moça que tece com amor e cuidado a própria vida, utiliza linhas coloridas para representar seus sentimentos e emoções. Ao se sentir sozinha, decidiu tear seu marido para lhe fazer companhia. Quando ele chegou, começou a fazer grandes exigências quando descobriu o poder do tear. Ele solicita uma casa maior e mais bela, exigiu que ela começasse a tecer, quando finalizada, também ordena um grande palácio com arremates de prata, ao prontificar, ele exige uma torre bem alta para abrigar a esposa em sua tarefa de tecer. Encerrada nela, ela começa a relembrar sobre o passado e se entristece, ao refletir sobre a casa simples em que vivia e todas as coisas boas que um dia teve. Ao anoitecer, a moça resolve destecer o marido, puxando o fio em busca de liberdade.

a noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito, aprumado, o emplumado chapéu. Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz que a manhã repetiu na linha do horizonte (Colassanti, 2003, p. 19).

O livro “Quem vai salvar a vida?” de Ruth Rocha com ilustrações de Alcy

Ilustração 4: livro



Fonte: (acervo da pesquisadora, 2023)

Lançado em 2015, tendo como personagens principais os integrantes de uma família que percorrem diferentes espaços e ambientes. O filho Tiago, apresenta percepções e realiza questionamentos aos familiares, envolvendo a temática da relação humana com meio ambiente. Apesar de ser uma criança, ele mostra aos seus pais que o meio ambiente é tudo o que existe ao entorno, sendo as pequenas atitudes fundamentais para salvar a vida do planeta.

meu pai me olhou espantado:
 - Que isso? Até na praia você vem com essa história de meio ambiente?
 Eu não precisei dizer nada.

Minha mãe é que disse:

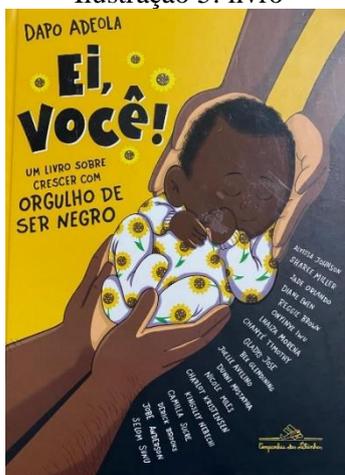
- Acho que ele tem razão. Olha só a bagunça que você aprontou. Além disso sempre se queixa que a praia está suja. E você mesmo faz essa sujeira...

Meu pai ficou quieto...

E quando ele comprou a melancia, ele comeu, mas guardou as cascas no saco. As sementes ele jogou na areia mesmo (Rocha, 2015, p. 24).

O livro “Ei você! Um livro sobre crescer com orgulho de ser negro” de Dapo Adeola

Ilustração 5: livro

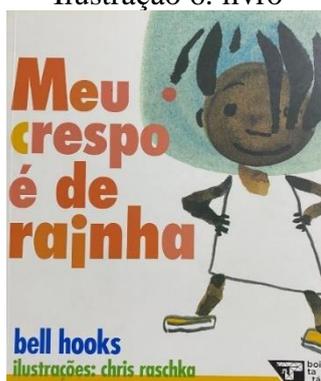


Fonte: (acervo da pesquisadora, 2023)

Lançado em 2021 retrata no decorrer de suas páginas figuras negras em diversas profissões, como celebridades, desse modo indica caminhos, com uma riqueza de detalhes nas ilustrações, também celebra a vida e o crescimento das crianças negras de todo o mundo, elucidando a importância do orgulho e da autocitação, pontuando que “a liberdade que algumas pessoas não querem que você saiba que possui... A liberdade de expressar a si mesmo, sua cultura e sua herança- ainda que isso incomode alguns...” (Adeola, 2021, p. 26).

O livro “Meu Crespo é de rainha” da autora Bell Hooks com ilustrações de Chris Raschka

Ilustração 6: livro



Fonte: (acervo da pesquisadora, 2023)

Escrito em 2018, celebra a beleza e a diversidade dos cabelos crespos e cacheados, independente das características, penteados ou cortes dos seus fios, através de um poema rimado empondera as crianças e jovens a gostarem de seus cabelos, se sentindo representadas e orgulhosas de suas origens, desse modo “todas as meninas brincando livres. Feliz com o meu crespo! O meu crespo é de rainha!” (Hooks, 2018, p. 23-26). Logo, promove a valorização das diferenças em uma sociedade onde todos se sintam representados e respeitados.

O livro “A menina que abraça o vento” de Fernanda Paraguassu com ilustrações de Suryara Bernardi

Ilustração 7: livro



Fonte: (acervo da pesquisadora, 2023)

Lançado em 2017, apresenta a história de uma refugiada congoleza, chamada Mersene, uma menina muito esperta, que teve que se refugiar no Brasil, pois onde ela morava aconteciam disputas devido as muitas riquezas que lá existiam. Ela abandonou sua casa correndo, com a mãe e com os irmãos, correu nas ruas repletas de gente, entrou em um barco e após desembarcar, andou em um avião em que pode ver as nuvens bem de perto. Ao chegar ao Brasil ela começa a ir para a escola, brinca e aprende muitas coisas novas, ao vivenciar o processo de adaptação a nova vida, a personagem por vezes fica triste por sentir saudades, “as vezes, Mersene está feliz. Mas, outras vezes, Mersene fica triste. ela sente saudade da casa dela lá na República democrática do Congo. Mas a menina sabe que não pode voltar agora. Alguém falou que será uma refugiada até aquela briga horrível em seu país acabar” (Paraguassu, 2017, p. 17-18). Então cria uma brincadeira de abraçar o vento para driblar a falta do pai, que teve que abandonar na República Democrática do Congo.

5.3 SOBRE AÇÃO PEDAGÓGICA

O primeiro dia, selecionei o livro O “As coisas que a gente fala” da autora Ruth Rocha com ilustrações de Renato Moriconi, após realizar a apresentação desse à turma, iniciei a leitura, circulando pela sala, por visar que todos os estudantes apreciassem as ilustrações e o enredo sem privações.

Conforme realizei a leitura, gradualmente alguns comentários começaram a surgir durante a parte da história em que é relatado que o pai de Filisteu, seu Golias, descobriu o boato de que seu filho havia feito, então inventou um castigo, sem tamanho e sem medida. E logo as crianças interromperam,

Estudante A de 8 anos: - “Hum, coitadinho”, se referindo ao personagem Filisteu

Estudante C de 9 anos: - Meu Deus Prof.^a se tira meu Free Fire... Profa ele pode fazer qualquer coisa, mas deixa de jogar bola já passou dos limites.

Estudante D de 9 anos: - Ahhh se fosse eu estava morto, eu ando de esqueite até...

Por meio dos comentários realizados pelos estudantes, evidenciou-se que não concordaram com o castigo imposto, se colocaram no lugar de Filisteu exercitaram empatia, mas também, relacionaram as práticas, brincadeiras e objetos que mais gostam e utilizam no seu dia a dia, em comum ao personagem. Também, ficou evidente o quanto a punição através da privação de brincadeiras seria negativa, dessa maneira, não intencionalmente, referiram um direito estabelecido pelo ECA que é previsto pelo

art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se: I – castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em: a) sofrimento físico; ou b) lesão; II – tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que: a) humilhe; ou b) ameace gravemente; ou c) ridicularize (Brasília, 2023, p. 21).

Destacam-se as falas dos estudantes C e D por se expressarem como seria se estivessem no lugar do Filisteu, em vivenciar o castigo sem medida e sem tamanho, e o quanto esse prejudicaria seus cotidianos, a ponto de um relacionar com a perda da vitalidade e o outro de afirmar que estava ocorrendo uma situação que passava dos limites, pois na história ter sido

Estudante G de 9 anos: - Meio estranho isso aí.

No entanto, ao ler a parte em que narra que Barão irá ajustar o biquini de Leila e o seu desejo de desaparecer era urgente, o Estudante G falou: “abuso”, comentário que materializou o que estava para ocorrer nas próximas páginas, provando a percepção e o reconhecimento quanto ao ato criminoso.

Na sequência muitas outras falas surgiram a respeito das reflexões, provocadas a partir do tema e contexto da história, todos tiveram liberdade para socializar, aparentavam estar confortáveis e seguros nesse diálogo. Em que simultaneamente, falavam sobre a história e seus acontecimentos, antes mesmo de saber o final da trama, como:

Estudante A de 9 de anos: - Coitada!

Estudante G: - Não existi polícia na água? O Bob Esponja tem que salvar ela.

Estudante H de 9 anos: - Coitadinha da Leila!

Logo, ao escutá-los durante a leitura, apontou-se o engajamento e a percepção da turma em identificar a violação descrita, e por dialogar de modo espontâneo sobre as ações e emoções que ocorriam na história.

Estudante E: — Coitadinha da Leila. Sobre a página em que descreve os múltiplos e misturados sentimentos que Leila sentiu ao reencontrar Barão.

Estudante B comentou: — Ou raiva também, né?

Estudante G: — Se precisasse eu saia correndo.

Estudante A: — Prof.^a se ele não tivesse feito tudo aquilo, ele podia ser amigo dela agora.

Estudante B: — Eu vi que o Barão estava fazendo mal a ela aí ela não estava gostando e ela saltou aquele poder dela forte e ele ficou preso naquele negócio aí ele ficou com medo dela.

Estudante I de 9 anos: — Prof.^a eu achei que a Leila fosse uma pessoa e não uma baleia.

Estudante J de 9 anos: — Prof.^a eu senti abuso.

Estudante E complementou a fala do estudante I: - Eu senti igual o (nome do estudante), eu senti abuso, porque ele puxou o biquini dela, forçou um beijo, forçando ela a fazer coisa também cortou o cabelo dela.

Estudante K de 9 anos: — Eu também senti igual o estudante J.

Estudante E: — Prof.^a é sequestro, ele puxou ela para o baixo do mar, sem ela querer e sem

a mãe dela saber.

As expressões supracitadas, em suas totalidades espelham a compreensão das crianças sobre o tema, essas abarcadas por questionamentos, a fim de encontrar formas de justiça pelo crime que ocorreu com a personagem. Evidenciam-se as falas dos estudantes G e J, que se expressaram descrevendo uma ação hipotética em um contexto imaginativo possibilitado a partir do livro, bem como, alguns sentimentos que foram instigados. Portanto, como já citado

as reações emocionais talvez inicialmente indefinidas e difusas, vão ganhando corpo na proporção mesma do virar as páginas, O leitor: a outra extremidade do cordão, sem a qual não se fabrica – e nem se desata – o nó da novela, “Mas, perai, isso poderia ter acontecido com qualquer um, inclusive comigo! (Silva, 2008, p. 28).

Para identificar o que compreendiam sobre o que significa a palavra abuso, questionei o que consideravam, alguns estudantes definiram como:

Estudante J: — É se aproveitar das pessoas.

Estudante A: — É quando as pessoas passam a mão onde não deveriam passar.

Estudante K: — É fazer o que as mulheres não querem fazer.

Estudante B: — Se fosse na vida real todo mundo ia ter medo.

As falas dos estudantes evidenciaram diferentes definições e compreensões sobre o abuso, essas que ferem a dignidade da vida humana. A partir da escuta de um comentário, que afirmou que Leila era uma vítima, decidi questioná-los sobre o que é ser uma vítima.

Estudante C: — É ser aproveitada, ser abusada, aqueles homens que bate nas mulheres na tv, aquilo ali tipo assim, é isso, apanhar de homem.

Estudante G: — É tipo assim Prof.^a, aconteceu um acidente e a pessoa é uma vítima.

As ponderações realizadas pelos Estudantes C e G dimensionaram diferentes percepções sobre o conceito de “vítima” e suas implicações, sendo a primeira, relacionada a uma agressão física com enfoque em situações de abuso e violência no contexto doméstico, sugerindo uma percepção de injustiça e necessidade de proteção. A menção à "tv", demonstra que o estudante pode estar baseando sua compreensão em representações midiáticas, em que situações com mulheres vítimas de violência, são frequentemente apresentadas. A percepção do Estudante G, denota uma visão mais abrangente, essa baseando-se em eventos cotidianos, mencionando acidentes gerais, ambas afirmações carregam percepções de injustiça e de necessidade de

proteção, defesa e promoção dos Direitos Humanos. Isso posto, retomo que

a Educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições (Brasil, 2012, p. 516).

Diante os momentos de diálogos, que foram proporcionados a partir da leitura do exemplar, ocorreram socializações e reflexões, essas possibilitam a construção da concepção e de práticas que constituem os Direitos Humanos, com o propósito na formação de um sujeito de direitos, deveres e valores, protagonista da construção de suas aprendizagens. Em vista disso, trago como já afirmado que

[...] sendo essa pedagogia de índole emancipatória, não pode dissociar-se do processo de libertação das falas dos sujeitos visados por ela. Para chegar à realização desse objetivo, a literatura desempenha papel fundamental. Talvez até tenha condições de desencadeá-lo, fazendo-o sem desmentir sua personalidade, nem alterar sua função (Zilberman, 2008, p. 54).

Posterior aos diálogos, propus que em duplas construíssem um cenário para recontarem a história que haviam escutado, para isso, disponibilizei uma caixa de papelão, massinhas de modelar, palitos de picolé e de churrasco, pincéis, folhas coloridas e tintas guaches.

Durante o processo, os estudantes citavam os personagens que estavam confeccionando, também alguns dos trechos e seus respectivos cenários. Entretanto, alguns assimilaram aspectos do livro com assuntos emergentes, como a poluição dos mares e suas consequências fatais a vida marinha, como ilustrado na ilustração nove, momento em que as duplas se posicionaram na frente do quadro, levando suas produções e contaram as suas versões da história. A dupla que criou o cenário expresso na fotografia, demonstra um oceano poluído, com parte significativa repleta de lixos, outro detalhe pontual é a ausência de personagens, simbolizando a inexistência de vida no local com estas condições ambientais. Essas práticas ativas e reflexivas, promoveram um ensino que visa a construção de conhecimentos sobre os DH, não se detendo a termos, leituras e códigos. Retomo que

então, quando se fala em ambiente educacional promotor da Educação em Direitos Humanos deve-se considerar que esse tipo de educação se realiza na interação da experiência pessoal e coletiva. Sendo assim, não é estática ou circunscrita a textos, declarações e códigos. Trata-se de um processo que se recria e se reelabora na intersubjetividade, nas vivências e relações dos sujeitos, na relação com o meio ambiente, nas práticas pedagógicas e sociais do cotidiano e nos conflitos sociais, constituindo-se, assim, num modo de orientação e condução da vida (Brasil, 2012, p. 524).

Ilustração 9: o fundo do mar com poluição



Fonte: (acervo da pesquisadora, 2023)

Os estudantes criaram e narraram oralmente diversas histórias com riqueza de detalhes, incluindo diferentes situações e atitudes dos personagens. Entre as narrativas, uma falava sobre a baleia que não conseguia sobreviver no mar poluído e incentivava a preservação do meio ambiente. Outra história, mencionava o Barão puxando Leila para o fundo do mar e cortando seus cabelos sem permissão. Em uma contação, o Barão foi renomeado como Furacão, e Leila foi representada por duas sereias, que eram amigas de Furacão há cinco anos. Outros personagens, como uma água-viva e duas conchas, também apareceram. Essas alterações refletem os contextos sociais, culturais e emocionais das crianças, mostrando como elas adaptam e evoluem as histórias com base em suas interpretações.

A respeito do livro *A Moça Tecelã* de Marina Colasanti, enquanto realizava a leitura alguns comentários começaram a surgir:

Estudante B: — Prof.^a, que casa bonita, eu queria morar nessa casa.

A partir da afirmação inicial sobre este exemplar, explicitou-se que no contexto de uma interação educacional, a criança compartilhou com todos os presentes, seus sentimentos e desejos, sem constrangimentos, em ansiar por uma casa tão bonita quanto aquela, evidenciando que analisou e avaliou parte de sua realidade, marcada por vezes pelas desigualdades sociais. Entretanto, o espaço escolar quanto fomenta e possibilita debates com diferentes perspectivas impulsiona uma formação cidadã que visa a transformação social. Retomo que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica,

[...] tais instituições devem analisar a realidade criticamente, permitindo que as diferentes visões de mundo se encontrem e se confrontem por meio de processos democráticos e procedimentos éticos e dialógicos, visando sempre o enfrentamento das injustiças e das desigualdades. É dessa forma que o ambiente educativo favorecerá

o surgimento de indivíduos críticos capazes de analisar e avaliar a realidade a partir do parâmetro dos Direitos Humanos (Brasil, 2012, p. 524).

No decorrer da narrativa são apresentadas as atitudes do marido da personagem, esse realizava diversas e gananciosas exigências. Por conseguinte, a essas imposições a mulher perde sua liberdade, e os estudantes reagiram:

Estudante A: — Por que então ela não tirava o marido dela?

Estudante A: — Esse livro fala sobre, é, uma mulher que se senti muito sozinha, que o marido queria deixar só ela cuidar dos deveres de casa, queria tudo como se ele fosse um rei e ela a empregada.

Estudante N: — Acho que ele quis deixar tudo para ele, tipo, não deixa nada para ela, única coisa para ela só os ajustes.

Em virtude das falas expostas, revela-se que as crianças identificaram e questionaram a situação de violência de gênero, presente na história, nas imposições, exigências e pelo cárcere no alto da torre, realizadas pelo marido da personagem principal. A indagação da Estudante A sobre uma possível ação da Moça, sustenta uma solução para aquela situação exploratória, pois, caso se separasse, teria a autonomia novamente, para bordar sua vida com liberdade.

Desta forma, o exemplar que comuniquei viabilizou cogitações, bem como considerações. Esse livro não ofereceu respostas prontas, soluções nem se quer lições de moral, mas sim, provocações e olhares atentos para um tema que, infelizmente ainda é recorrente em nossa sociedade. Conforme previamente citado,

[...] a literatura infantil, na educação escolar, ainda é uma fonte importante na construção de valores que podem moldar a primeira visão de si, do outro e do mundo em que vive. Pensar a literatura infantil na educação em direitos humanos, não é reduzi-la a “moral da história”, mas analisar as bases axiológicas das relações de dominação e de reconhecimento do outro (Cardoso, 2021, p. 9).

Nesse sentido, a literatura exerce um importante papel, que em nada se aproxima de propagar lições de moral, mas em proporcionar experiências e vivências para as crianças, com o objetivo de que construam suas aprendizagens, além disso, expressem seus posicionamentos e interesses. Logo, os livros podem ser um caminho para a Educação em Direitos Humanos.

Na leitura do exemplar “A Moça tecelã”, os estudantes findaram com as seguintes afirmações:

Estudante A: — Eu tenho que fazer tudo pra ele senão eu não vou ser boa, mas não é assim, ela tem que ser o que ela gosta, fazer o que ela gosta, porque o sentimento é dela, ela faz o que ela gosta, não o que o marido quer, ela não é empregada de ninguém.

Estudante L de 9 anos: — Ele mesmo podia fazer o serviço, nem minha mãe faz tudo para o meu tio, ele vai lá e corre atrás, ele trabalha lá na empresa de esquadrias.

Estudante E: — Mas uma coisa que eu não entendi, por que que ela fez tudo isso para ele?

Devolvi a pergunta para compreender o que a criança pressupunha, em seguida um colega começou a respondê-la:

Estudante C: — Por causa de amor, porque ele era namorado dela, porque tipo ela não tinha ninguém para viver com ela e daí ela fez tudo para ele, para continuar com ele, ela teve medo dele sair de perto dela. A parte que eu mais gostei foi quando ela começou a tirar as coisas, porque ela se sentiu livre.

Nessas declarações, evidenciam-se com frequência o assinalamento sobre a injustiça na realização do serviço doméstico, expressada na história. Demonstrando a compreensão da desigualdade de gênero e do papel tradicionalmente atribuído às mulheres no lar. Assim, pontuo a fala da Estudante L onde afirma que: “Ele mesmo podia fazer o serviço, nem minha mãe faz tudo para o meu tio, ele vai lá e corre atrás, ele trabalha lá na empresa de esquadrias”.

Ao informar que sua mãe não faz tudo para o tio, a criança observou, relacionou e comparou a maneira das funções domésticas exercidas pelos familiares, ao contexto do livro. Essa socialização, também revelou uma conscientização sobre divisão de atividades entre os familiares, em que a mulher não é a única responsável por realizar as tarefas domésticas nem se quer é responsável em atender aos caprichos e desejos do homem. Isso posto, como já mencionado

[...] o leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos. Portanto, não se trata de uma atividade egocêntrica, se bem que, no começo, exercida solitariamente; depois, aproxima as pessoas e coloca-as em situação de igualdade, pois todos estão capacitados a ela (Zilberman, 2008, p. 23-24).

Desse modo, a literatura propiciou socializações sobre a violência de gênero, essa que é, uma violação dos Direitos Humanos. Em que as crianças relacionaram coletivamente seus contextos, mas também realizaram levantamentos referentes a desigualdade de gênero imposta pelo marido e a permanência da vítima naquela situação, justificada pelos estudantes, ao qual denotaram em suas falas a dependência emocional em que a personagem se encontrava.

A proposta após a leitura, observações e socializações sucedeu a partir da tecelagem, para isso entreguei teares feitos de papelão junto a cordões de linha. Os estudantes presentes afirmaram nunca ter realizado a técnica. As crianças que iam alcançando a tecelagem, ajudavam os colegas, apesar de não estarem sentados em duplas, dialogavam e demonstravam como

estavam realizando as suas produções.

Ilustração 10: observando o livro



Fonte: (acervo da pesquisadora, 2023)

Ilustração 11: tecendo



Fonte: (acervo da pesquisadora, 2023)

Nas imagens estão registradas algumas ações das crianças. Sendo a primeira, com a leitura individual, em que intrinsecamente a criança transpassa com a mão sobre as cores e texturas, a fim de ter uma maior experiência pelo tato, apreciando os detalhes das ilustrações, esses que foram tecidos incessantemente pela personagem, para atender as determinações do marido. O segundo registro fotográfico, apresenta o vai e vem do tear e o tecido brevemente se formando, em que a trama de linhas contínuas revela o sentido de seus gestos. A turma, ao constatar que os tecidos estavam surgindo, reagiram com entusiasmo, alguns afirmavam que iriam realizar novamente em casa, para mostrar a técnica aos seus familiares.

Referente ao exemplar “Quem vai salvar a vida?” da Autora Ruth Rocha. Em um trecho, apresenta que o personagem Tiago fala para a sua mãe, que ela poderia tomar banho mais rápido, as crianças relacionaram com seus familiares. Da seguinte forma:

Estudante G: — Minha mãe fica uma hora no banho para lavar o cabelo.

Estudante E: — O Prof.^a a minha mãe as vezes até xinga meu irmão mesmo ele sendo maior de idade porque ele demora mais de uma hora e cinquenta minutos no banho.

A partir dessas afirmativas, percebe-se que os estudantes assimilaram as ações dos personagens em comum com as pessoas de seu convívio. Ao salientarem o tempo prolongado que seus familiares utilizam durante o banho, pontuaram de modo crítico o consumo de recursos domésticos, que poderia ser otimizado, voltando-se para questões de sustentabilidade e uso consciente, pois, o elevado período com o chuveiro ligado, causa desperdício de um recurso fundamental à vida humana. Portanto, as falas dos Estudantes abarcam uma formação consciente, crítica e comprometida com a promoção e defesa dos Direitos Humanos. Em conformidade, reitero o que a BNCC sugere em uma das competências específicas da área de

Linguagens para o EF que propõe

utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p. 65).

A partir dos atos comunicativos, um assunto com potencial recorrente foram os questionamentos e afirmações, contendo estranheza e desaprovação pela atitude do pai de Tiago em fumar. Como as proposições realizadas:

Estudante M — Ele fumava?

Estudante O de 9 anos: — Prof.^a meu tio, ele fuma desde pequeno e o pulmão dele já era preto e agora meu tio está fumando e o pulmão dele está mais preto.

Estudante J: — Sempre que eu vou na praia eu vejo lixo no chão.

Estudante H: — Prof.^a um dia eu estava indo para o mar e eu achei um buraco cheio de cigarro. Achei horrível.

Estudante J respondeu para a estudante O: — Fumar é um vício!

Ficou evidente o espanto e a opinião negativa quanto ao personagem fumar, eles procuraram em seu íntimo informes, e assim relacionaram com familiares e conhecidos de seu convívio, que ficaram doentes, explicitaram pela linguagem, o que achavam do ato e as consequências que acreditavam serem ocasionadas. Por conseguinte, reafirmo que

a fantasia transfere essa forma para a literatura, e o leitor procura ali os elementos que expressam seu mundo interior. Pode ser que ele não opere como o escritor, que produz um texto literário ao elaborar de modo criativo seus processos internos; mas ele passa por situação similar, na medida em que o mundo criado agita seu imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforma-se em linguagem (Zilberman, 2008, p. 37).

As exteriorizações dos estudantes após a leitura, evidenciaram em suas falas a transversalidade dos Direitos Humanos. Referente ao direito de conviverem em um meio ambiente saudável, esse primordial para o bem-estar de todos, destaco as afirmativas dos Estudantes H e J por “denunciarem” em seus relatos, situações em que encontraram o descarte incorreto de lixo nas praias, como as bitucas de cigarro, decorrências das ações humana, que acarretam a liberação de toxinas que prejudicam todas as formas de vida. Isso posto, os estudantes narraram o acometimento dos seus direitos, de conviverem em um ambiente limpo, saudável e sustentável.

A proposta subsequente visou a revitalização das floreiras, essas localizadas em um

importante espaço de convivência, brincadeiras e socializações, o pátio escolar. Para essa realização, foram utilizadas plantas de diferentes espécies, como flores e verduras. Conforme a imagem ilustra, os estudantes realizaram modificações, por vezes em duplas organizando e transformando os locais.

Ilustração 12: plantando



Fonte: (acervo da pesquisadora, 2023)

A próxima etapa, segmentou-se com convite que realizei para confeccionarem uma carta, essa com intuito de expressar/reivindicar/solicitar uma melhoria no meio ambiente em que vivem, para isso disponibilizei folhas A4 coloridas, também entreguei novamente o exemplar “Quem vai salvar a vida?” de Ruth Rocha.

Ao finalizarem as cartas os estudantes me entregaram, foi visível os diferentes aspectos em que desejam melhorias, tanto em âmbitos individuais quanto nos coletivos. Uma descrição surgiu:

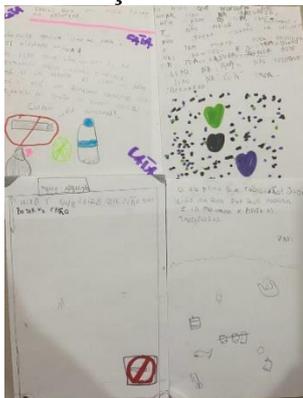
Estudante O: — Eu fiz aquele desenho do cigarro, quando meu tio vai fumar e quando ele termina, ele joga o cigarro para tudo que é lado e eu não gosto.

Nas cartas solicitaram que não se jogasse mais lixo no chão, a proibição de armas, pediram para que não tratassem mal a natureza, orientaram para que se fique pouco tempo no banho, que se recolha o lixo da rua, expressaram que não gostam de pessoas que jogam cigarro no chão e que se incomodam quando alguém está brincando enquanto a professora está falando. Também descreveram que o lixo que é colocado na rua pode voar, ir para o mar e afetar as tartarugas, essas afirmações evidenciam reivindicações por direitos e transformações que visavam uma vida com dignidade. Em conformidade, as competências gerais da Educação Básica garantem uma Educação em Direitos Humanos, a qual os estudantes necessitam

argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo

responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p. 9).

Ilustração 13: cartas



Fonte: (acervo da pesquisadora, 2023)

Na ilustração acima, encontra-se algumas das cartas produzidas, com características significativas, que reafirmam os posicionamentos e as intensões das crianças quanto aos seus direitos. Como a representação em duas cartas, da placa indicativa de ser proibido fumar, também a repetência de ilustrações de lixos nos oceanos.

O adjacente livro abordado, denominado “Ei você! Um livro sobre crescer com orgulho de ser negro” de Dapo Adeola, realiza a celebração da vida e o crescimento das crianças negras de todo o mundo.

Nas primeiras páginas do livro uma criança se identificou com a ilustração:

Estudante B: — Ele era que nem eu com o cabelo cacheado, quando eu era nenezinho, eu tinha o cabelo cacheado.

A afirmação do Estudante B, comporta uma reflexão sobre sua própria identidade, ao buscar e expressar semelhanças entre si e o personagem do livro, revisitou sua história e de modo afetivo relatou suas memórias. Essas que versaram características sobre sua autoimagem. Tendo isso em vista,

a leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação mas que decifra por meio do intelecto (Zilberman, 2008, p. 23).

A partir da fantasia, os livros de histórias permitem que o leitor ou ouvinte sintonizem com os personagens e os contextos apresentados, acompanhados de subjetividade. Por meio dessas conexões, amplas reflexões são facultadas, como a do Estudante B, que teve como enfoque em sua fala, a diversidade e a inclusão de todas as características culturais e físicas,

esses reconhecimentos que são essenciais para uma sociedade justa e equitativa

Ao continuar realizando a leitura do livro, outras falas surgiram:

Estudante A: — Não tem diferença se a (nome da colega) é branca e eu sou negra, a gente é ser humano.

Estudante F: — Tipo o (nome do colega) tem uma cor mais clara e tenho uma cor mais escura, tipo assim, ninguém tem a mesma cor.

Estudante O: — Tem umas pessoas que são racistas, que falam, ficam rindo, tipo. A (nome da estudante) é negra e eu estou rindo da cara dela, isso é errado, né?

Estudante P de 9 anos: — O Prof.^a lá no jogo do Real Madrid teve uma falta e daí eles estavam fazendo racismo com o Vini só porque ele era negro, e daí eles estão fazendo racismo com ele.

Estudante N: — A gente tem que respeitar cada cor que a gente tem no corpo, né? Porque daí eu nasci cor preta que eu não vou gostar do (estudante G) porque ele tem cor diferente que a minha, eu sou amigo dele ainda, não quer dizer que eu vou deixar de ser amigo dele, porque ele tem uma cor assim que eu não vou gostar da cor dele. E eu não vou precisar ficar julgando ele, assim que eu vou falar que a cor não é igual a minha, que eu não vou ser amigo dele.

Estudante B: — Eu posso ser negro, eu sou negro, mas eu posso ser bom em matemática em várias coisas.

Alicerçadas na história, as crianças em suas falas identificaram e respeitaram as diversidades, em todas as afirmações se fizeram perceptíveis as questões Étnico-Raciais, por narrarem a diferença entre elas, comunicaram que ninguém possui a mesma cor. Também pontuaram o que consideravam ser o racismo, e o Estudante P exemplificou usando uma informação que retratou o que ocorreu em um jogo de futebol, o qual o jogador foi vítima, sendo essa violência um crime, que viola os Direitos Humanos.

Aquele espaço de socializações, que ocorreu durante a aula, possibilitou a efetivação de uma Educação em Direitos Humanos, prevista nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, como já citado no

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2012, p. 532).

Desse modo, uma educação embasada na valorização das diferenças e da diversidade defronta as desigualdades e discriminações que diferentes grupos raciais e étnicos resistem. Portanto, a promoção da diversidade e o combate à discriminação são essenciais para proteger

e promover os Direitos Humanos de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças.

A proposta seguinte foi fundamentada na técnica Xilogravura, ao apresentar para a turma, pontuei como é realizada e os materiais frequentemente utilizados. Para isso, organizei um espaço com tintas guache, pincéis, folhas A4, retângulos de isopor, palitos de churrasco e de picolés e copinhos descartáveis.

Convidei as crianças a realizarem um retrato do colega ao lado, elencando por já estarem identificando as características dos outros colegas e valorizando essas diversidades, para essa realização deveriam usar a Xilogravura. Logo, as crianças iniciaram os desenhos e percebi que algumas preferiram desenhar usando canetas esferográficas ou canetinhas hidrocor, pois compreenderam que ficariam mais visíveis as ilustrações, ao contrário do lápis que por ter uma ponta fina perfurava o isopor e não registrava o que estavam fazendo.

Ilustração 14: pontilhados



Fonte: (acervo da pesquisadora, 2023)

Na ilustração encontra-se um registro fotográfico, em que o estudante após carimbar, visualizou algumas marcas dos desenhos, nem todos ficaram evidentes, mas não se deteve a isso, logo, continuou as realizações, finalizando a pintura com pincéis, desenhos e pontilhados feitos com canetinhas hidrográficas.

Após um período de secagem, sugeri que realizassem as trocas com o respectivo estudante que desenharam, a partir da Xilogravura, e para minha surpresa, muitos não desejavam entregar a imagem ao colega.

Quanto ao livro: “Meu Crespo é de rainha” da autora Bell Hooks, ao realizar a leitura os primeiros comentários feitos pelas crianças surgiram, em que se expressaram:

Estudante A: — Eu queria ter um cabelo assim.

Estudante M: — Pareci a Rapunzel que pintou o cabelo de preto.

Estudante K: — Prof.^a Mari, é a Rapunzel versão negra!

Estudante C: — Prof.^a eu teria esse aqui.

Estudante A: — Eu tenho crespo, um pouquinho.

As afirmações das crianças demonstraram diferentes interpretações, como leitores-construtores, mas também acenaram para as questões de seus contextos socioculturais. Desse modo, evidencio a fala do Estudante M, que citou uma personagem, popular nos contos de fadas, conhecida por seu longo cabelo loiro, à Rapunzel. Em que a imagina com o cabelo preto, essa mudança de característica em uma protagonista icônica, indica uma indagação sobre os estereótipos de beleza, propondo uma ampla inclusão da diversidade estética e racial, em papéis tradicionalmente representados por personagens brancos. Em conformidade, reitero que

o cenário, as personagens, a ação, tecidos, já na minha imaginação de leitor-contrutor. Enrosco-me, empaticamente, nos elementos trançados da narrativa; movimento-me, inevitavelmente, para outro espaço e, através da transcendência, vejo-me melhor no meu próprio espaço; sou necessariamente, testemunha e parte da história porque ouvir ou ler ficção é participar, produzindo fatos do nosso jeito (Silva, 2008, p. 31).

A representatividade presente no livro, possibilitou que as crianças identificassem suas características físicas e de pessoas de seus convívios. Essas ações, que por vezes são invisibilizadas, devido aos meios de comunicação, que reforçam “padrões de beleza”, e ausentam a divulgação da diversidade de características físicas e identitárias. Logo, a inexistência da diversidade capilar apresentadas nas mídias reforça a errônea ideia de que apenas determinados cabelos são desejáveis. Isso pode levar crianças e adolescentes, a desenvolverem uma percepção negativa sobre suas características físicas.

Durante a leitura da história um importante diálogo ocorreu:

Estudante B: — O Prof.^a, o professora, cabelo bem cacheado é difícil de arrumar o cabelo, é bem difícil de pentear o cabelo negro cacheado.

Então questionei: — Por que você acha isso?

Estudante B respondeu: — Porque eles são enroladinhos assim. O meu no segundo ano era,

no primeiro ano era bem grande, aí o meu era difícil de pentear, agora é fácil porque eu o cortei.

Novamente realizei uma pergunta: — Você gosta dele assim ou como era antes?

Estudante B: — Eu gostava de como era antes.

Perguntei: — Você não quer ter mais como antes?

Então me respondeu: — Não.

Com base no diálogo, foi notório que o Estudante B expressou sua percepção sobre seu cabelo cacheado. Ao mencionar que é “difícil de pentear”, é refletida a sua experiência pessoal, essa que pode ter sofrido influências por “padrões de beleza”, que recorrentemente não valorizam os cabelos cacheados ou afro-texturizados. A ação de cortar o cabelo, pode também evidenciar uma tentativa de conformidade com um padrão que “facilitou” a sua rotina e/ou que é “mais aceito socialmente”. O Estudante B, por citar que gostava mais do cabelo como era antes, mas optou por cortá-lo, sugere uma tensão entre sua preferência pessoal e as pressões externas. Portanto, o diálogo possibilitou um espaço de reflexão sobre sua identidade e como ele se percebe, ação fundamental para o desenvolvimento da autoestima e da autoaceitação. Nesse seguimento reitero o que a BNCC norteia, que o estudante tem de

exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 10).

Após essas socializações, foi evidenciada a relevância de oportunizar momentos em que as crianças possam se expressar, para crescerem conscientes de que não há um padrão ideal de fenótipo. Sendo assim, conscientes de que não necessitam buscar um enquadramento corporal. A literatura naquela tarde, foi um caminho para o empoderamento das crianças, vinculada a oralidade. O compartilharem histórias propiciou a expressão de saberes críticos que já construíram.

No momento posterior, convidei a turma a criar uma história em quadrinhos, com base no livro lido naquela tarde, sugeri que poderiam criar personagens, contextos, características e novas falas, também demonstrei que é possível dividir a folha de papel de diferentes formas,

como em quatro, seis e oito partes.

Ilustração 15: processo



Fonte: (acervo da pesquisadora, 2023)

Na imagem acima, encontra-se uma fotografia, em que a criança está confeccionando a sua história em quadrinhos. Nessa, é notório os diferentes cabelos representados, em cada retângulo a criança desenhou a personagem com uma característica diferente e com balões de falas, em um desses saliento a escrita “Meu Crespo é de Rainha!”

Quanto ao livro, “A menina que abraçava o vento”, de Fernanda Paraguassu com ilustrações de Suryara Bernardi. Durante a leitura do exemplar, alguns questionamentos surgiram:

Estudante K: — Ô Prof.^a ela é bem bonita né.

Estudante M: — O Prof.^a lá na África tem pessoas?

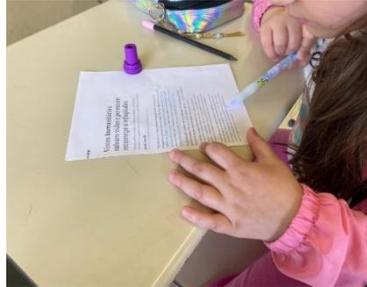
Estudante M: — A mãe dela não tinha ido para escola?

Tais falas, abordam questões sobre a diversidade, questionamentos sobre ações dos personagens e afirmações realçando a beleza da protagonista e suas características. Em que, Estudante K observando a imagem da personagem Mersene, com tranças coloridas em seus cabelos, realiza uma fala por apreciar a beleza presente no penteado que representa a diversidade étnico-racial da protagonista. Assim como, na fala do Estudante M que realizou um questionamento, no trecho em que a menina estaria ensinando o idioma do Brasil a sua mãe, indagou sobre o acesso e a frequência a escola, sendo um direito que reconheceu e ponderou de modo indireto. Outra fala realizada pelo Estudante M a ser destacada, é referente a pergunta que realizou, se na África existiam pessoas, revelando uma curiosidade e, possivelmente, uma falta de informação sobre o continente africano, possivelmente influenciada por estereótipos ou falta de representação adequada da África na educação, ou também, a partir mídia consumista.

Em conformidade, após as socializações supracitadas, convidei a turma para realizarem a leitura de notícias sobre os refugiados, para isso, levei as notícias impressas, para que

pudessem ler. Na ilustração encontra-se o registro fotográfico, o qual uma criança estava realizando a leitura da notícia, de modo individual e grifando as partes que considerou relevante.

Ilustração 16: leitura



Fonte: (acervo da pesquisadora, 2023)

Nessa proposta, evidenciou-se a valorosa oportunidade de abordar a realidade dos refugiados, os difíceis desafios que enfrentam, os riscos devido à falta de segurança e amparo. Esse tipo de narrativa pode auxiliar a combater a desinformação e a xenofobia. Por muitas vezes, os refugiados são mal compreendidos e estereotipados, o que pode levar a preconceitos e discriminações. Ao conhecer e refletir sobre a realidade dos refugiados, é possível desmistificar esses estereótipos e ajudar a criar uma sociedade mais inclusiva e acolhedora, que visa o respeito.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo, investigar o potencial das narrativas com a temática dos Direitos Humanos, e de que forma as crianças respondem, agem, ou se manifestam diante as leituras. Foram utilizados de sete exemplares com diferentes temas que abrangem os Direitos Humanos, para o fortalecimento da Educação em Direitos Humanos.

A pesquisa sucedeu-se através de uma metodologia autobiográfica documental, a partir das vivências do Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais, em que transcorreram práticas organizadas em uma sequência didática envolvendo a literatura e os Direitos Humanos. A apresentação dos temas ocorreu a partir da leitura oral das histórias para as crianças, seguida de diálogos, questionamentos e produções, além de registros fotográficos desses momentos.

Essa prática evidenciou que os discursos das crianças emergem como uma relevante narração das suas vivências, compreensões e de relações com os contextos em que vivem. Em que foi perceptível a sensibilidade e a capacidade para discutirem questões complexas e delicadas, como violência sexual, violência de gênero, maus-tratos contra crianças, diversidade Étnico-Racial, cuidados com o meio ambiente e tratamento a refugiados, as quais envolveram por vezes a violação de Direitos Humanos fundamentais. Suas opiniões sobre o narrado salientaram a compreensão das desigualdades e injustiças, mas também, a perspectiva a fim de soluções e transformações em prol de justiça e equidade para a promoção de uma vida digna para todos.

Como futura docente, compreendo que a literatura é um recurso elementar para a promoção dos Direitos Humanos, quando proposta de modo articulado as áreas do conhecimento, perpassando pelos diferentes momentos das aulas.

Isso posto, a literatura desempenha um papel fundamental na promoção dos Direitos Humanos, pois é um caminho para a sensibilização e conscientização. Ao narrar histórias de diferentes culturas, contextos e experiências de vida, a literatura oferece uma janela para diálogos, discussões e construções referente a diversidade humana.

REFERÊNCIAS

- ADEOLA, Dapo. **EI, VOCÊ! Um livro sobre crescer com orgulho de ser negro**. 1.ed. São Paulo, SP, Companhia das letrinhas, 2021.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. MEC/CNE, 2012. p. 514-533 Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 > Acesso em: 25 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018
- BRASILIA. **Estatuto da Criança e do Adolescente e normas correlatas**. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. Disponível em: < eca_e_normas_correlatas_2ed.pdf (<senado.leg.br>) > Acesso em: 15 jun. 2024
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A literatura infantil na educação em direitos humanos**: fundamentos e ideologia. Bauru, v. 9, n. 1, p. 7-10, jan./jun., 2021. Disponível em: < <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/34> > Acesso em: 16 mai. 2024
- COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. 1ed. Editora Global, 2004.
- CONSTÂNCIO, Maria Eduarda França; AIRES, Ana. Maria Pereira. **O TRABALHO COM A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA**: uma análise das narrativas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Angicos - Rio Grande do Norte: Repositório UFRN. 2022. Disponível em: < [content\(ufersa.edu.br\)](content(ufersa.edu.br)) > Acesso em: 08 de jan. 2024.
- CUNHA, Cintia. et al. **A literatura infantil e sua possibilidade de abrir horizontes em relação a educação ambiental na primeira infância**. São Paulo: Revbea, 2020. V. 15, No 1. Disponível em: < <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/9898> >. Acesso em: 09 fev. 2024.
- ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL OSVALDO AMARAL . (2018) Regimento Escolar do Ensino Fundamental. Osório: Prefeitura Municipal de Osório; Secretaria Municipal de Educação.
- FREITAS, Tino. **Leila**. 1.ed. Belo horizonte, MG: Abacatte, 2019.
- GURAN, Milton. **Considerações sobre a constituição do corpus fotográfico em uma pesquisa antropológica**. Discursos Fotográficos, Londrina, v. 7, n. 10, p. 77-106, jan./jun. 2011. Disponível em: < <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/9215/7841> > Acesso em: 12 jun. 2024.

HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha**. 1.ed. São Paulo: Boitatá, 2018.

PARAGUASSU, Fernanda. **A menina que abraçava o vento**. 1ed. São Paulo, Editora Voo, 2017.

ROCHA, Ruth. **Quem vai salvar a vida?** 1.ed. São Paulo, Salamandra, 2009

ROCHA, Ruth. **As coisas que a gente fala**. 1.ed. reformulada. São Paulo, Morderna, 2012.

SARDAGNA, Helena Venites; SCHEFER, Maria. Cristina. **Literatura infantil para ensinar a incluir**: o antagonismo de certas pretensões pedagógicas. Belo Horizonte: Interfaces - Revista de Extensão da UFMG, 2017. 5. ed. n. 2, p.261-272.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUIDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 1, n. 1, Jan-Jun/2009, 2009. Disponível em: <
<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf> > Acesso em: 11 jun. 2024

SIMÕES, Catarina Filipa Jesus. **A literatura infantil como recurso para a prevenção e combate ao discurso de ódio**. 145 f. Relatório da componente de investigação da unidade curricular Estágio IV do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Educação, 2022.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Theodoro. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. 2ªed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

APENDICÊ A - Transcrições

Diálogos referentes a leitura do livro: “As coisas que a gente fala” da autora Ruth Rocha com ilustrações de Renato Moriconi.

Estudante A de 8 anos: — Hum coitadinhu

Estudante C de 9 anos: — Meu Deus prof, si tira meu free fire... Profi eli podi fazer qualche coisa, mas deixa de joga bola já passou dus limitis.

Estudante D de 9 anos: — Ahhh si fosse eu tava mortu, eu andu di isqueite até...

Diálogos referentes a leitura do livro: “Leila” de Tino Freitas com ilustrações de Thaís Beltrame.

Estudante G de 9 anos: — Meio estranhu isso aí.

Estudante A: — coitada.

Estudante G: — não existi pulicia na água?”

Estudante E: — Coitadinha da Leila.

Estudante B comentou: — Ou raiva também, né?

Estudante G: — Se precisasse eu saia correndo.

Estudante A: — Profi si eli não tivesse feito tudo aquilo, ele podia ser amigu dela agora.

Estudante B: — Eu vi qui u Barão tava fazendu mal a ela aí ela não tava gostandu i ela saltou aquela poder dela forte i eli ficou preso naquele negócio aí ele ficou com medu dela.

Estudante I de 9 anos: — Profi eu achei qui a Leila fossi uma pessoa e não uma baleia

Estudante J de 9 anos: — profi eu senti abusu.

Estudante E complementou a fala do estudante I: — eu senti igual o (nome do estudante), eu senti abusu, porque ele puxou o biquini dela, forçou um beijo, forçandu ela a fazer coisa também cortou o cabelu dela.

Estudante K de 9 anos: — Eu também senti igual o estudante J.

Estudante E: — Profi é sequestro, eli puxou ela para o baixo du mar, sem ela querer i sem a mãe dela saber.

Estudante J: — É se aproveitar das pessoas.

Estudante A: — É quando as pessoas passam a mão ondi não deveriam passar.

Estudante K — É fazer o que as mulheres não querem fazer.

Estudante B: — Si fossi na vida real todo mundu ia ter medu.

Estudante C: — É ser aproveitada, ser abusada, aquelis homis que bati nas mulher na tv, aquilo

ali tipu assim, é isso, apanhar de homi.

Estudante G: — É tipu assim profi, aconteceu um acidente i a pessoa é uma vítima

Diálogos referentes a leitura do livro: A Moça Tecelã de Marina Colasanti da autora Marina Colassanti.

Estudante B: — Profi qui casa bunita, eu queria morar nessa casa.

Estudante A: — Porque então ela não tirava o maridu dela?

Estudante A: — Fala sobri, é, uma mulher qui si sinti muito sozinha, qui o maridu quiria deixa só ela cuida dos deveres di casa, quiria tudu comu si eli fossi u rei i ela a impregada.

Estudante N: — Achu qui eli quis deixa tudo pra eli, tipu, não deixa nada pra ela, única coisa pra ela só os ajustes.

Estudante A: — Eu tenho qui fazer tudo pra eli si não eu não vou ser boa, mas não é assim, ela tem qui ser o que ela gosta, fazer o qui ela gosta, porque o sentimento é dela, ela faz o qui ela gosta, não o qui o marido quer, ela não é empregada de ninguém.

Estudante L de 9 anos: — Eli mesmu podia fazer o serviço, nem minha mãe faz tudu pru meu tio, eli vai lá e corre atrás, ele trabalha lá na empresa de esquadrias.

Estudante E: — Mas uma coisa qui eu não entendi, porque qui ela fez tudo isso pra eli

Devolvi a pergunta para compreender o que a criança pressupunha, em seguida um colega começou a respondê-la:

Estudante C: — Por causa di amor, porque eli era namoradu dela, porque tipu ela não tinha ninguém pra vive com ela e daí ela fez tudo pra eli, pra continua com eli, ela tevi medu deli sair de perto dela.

Diálogos referentes a leitura do livro: “Quem vai salvar a vida?” de Ruth Rocha com ilustrações de Alcy.

Estudante G: — Minha mãe fica uma hora nu banhu pra lava u cabelo.

Estudante E: — O profi a minha mãe as vezes até xinga meu irmão mesmu eli sendu maior de idade porque eli demora mais de uma hora i cinquenta minutos nu banhu.

Estudante M — Eli fumava?

Estudante O de 9 anos: — Pofi meu tiu, eli fuma desdi pequenu u pulmão deli já era pretu i agora meu tiu tá fumando e u pulmão deli ta mais pretu.

Estudante J: — Sempre que eu vou na praia eu vejo lixo no chão.

Estudante H: Profi um dia eu tava indu pru mar e eu achei um buracu cheio di cigarro. Achei

horrível.

Estudante J respondeu para a estudante O: — Fumar é um vício!

Estudante O: — Eu fiz aquele desenhinho do cigarro, quando meu tio vai fumar, quando eu termina eu joga o cigarro para tudo que é lado e eu não gosto.

Diálogos referentes a leitura do livro: “Ei você! Um livro sobre crescer com orgulho de ser negro” de Dapo Adeola.

Estudante B: — Ele era quem nem eu com o cabelo cacheado, quando eu era nenêzinho eu tinha o cabelo cacheado.

Estudante A: — Não tem diferença se a (nome da colega) é branca e eu sou negra, a gente é ser humano.

Estudante F: — Tipo o (nome do colega) tem uma cor mais clara e tenho uma cor mais escura, tipo assim, ninguém tem a mesma cor.

Estudante O: — Tem umas pessoas que são racistas, que falam, ficam rindo, tipo. A (nome da estudante) é negra e eu tô rindo da cara dela, isso é errado né?

Estudante P de 9 anos: — O professor lá no jogo do Real Madrid teve uma falta e daí eles estavam fazendo racismo com o Vini só porque ele era negro, e daí eles estão fazendo rascunho com eu.

Estudante N: — A gente tem que respeitar cada cor que a gente tem no corpo, né porque daí eu nasci cor preta que eu não vou gostar do (estudante G) porque eu tem cor diferente que a minha, eu sou amigo dele ainda, não quer dizer que eu vou deixar de ser amigo dele, porque ele tem uma cor assim que eu não vou gostar da cor dele. E eu não vou precisar ficar julgando eu, assim que eu vou falar que a cor não é igual a minha, que eu não vou ser amigo dele.

Estudante B: — Eu posso ser negro, eu sou negro mas eu posso ser bom em matemática em várias coisas.

Diálogos referentes a leitura do livro: “Meu Crespo é de rainha” da autora Bell Hooks com ilustrações de Chris Raschka.

Estudante A: — Eu queria ter um cabelo assim.

Estudante M: — Pareci a Rapunzel que pintou o cabelo de preto.

Estudante K: — Professor Mari, é a Rapunzel versão negra!

Estudante C: — Professor eu teria esse aqui.

Estudante A: — Eu tenho crespo, um pouquinho.

Estudante B: O profi, o professora, cabelu bem cacheadu é difícil di di arruma u cabelu, é bem difícil di pentia u cabelu negru cacheado.

Então questioneei: — Por que você acha isso?

Estudante B respondeu: — Porque elis são enroladinhos assim. U meu nu segundu anu era, nu primeiru anu era bem grandi, aí o meu era difícil di pentia, agora é fácil porque eu cortei eli.

Novamente realizei uma pergunta: — Você gosta dele assim ou como era antes?

Estudante B: — Eu gostava di comu era antis.

Perguntei: — Você não quer ter mais como antes?

Então me respondeu: — Não.

Diálogos referentes a leitura do livro: “A menina que abraça o vento” de Fernanda Paraguassu com ilustrações de Suryara Bernardi.

Estudante K: — Ô Prô ela é bem bunita né.

Estudante M: — O Prof lá na África tem pessoas?

Estudante M: — A mãe dela não tinha idu pá iscola?