



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE SÃO BERNARDO
CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS
LÍNGUA PORTUGUESA

AUGUSTO OLIVEIRA DE SOUSA

A LEI 10.639/2003 E O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL I:
práticas de leitura e identidade no quilombo Cana Brava-MA.

SÃO BERNARDO-MA

2026

AUGUSTO OLIVEIRA DE SOUSA

**A LEI 10.639/2003 E O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL I:
práticas de leitura e identidade no quilombo Cana Brava-MA.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de São Bernardo, como requisito obrigatório do Trabalho de Conclusão do Curso.

Orientador(a): Profa. Ma. Maria do Socorro Nascimento da Costa

SÃO BERNARDO-MA

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Oliveira de Sousa, Augusto.

A LEI 10.639/2003 E O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO
FUNDAMENTAL I: práticas de leitura e identidade no
quilombo Cana Brava-MA / Augusto Oliveira de Sousa,
Augusto Oliveira de Sousa. - 2026.

51 f.

Orientador(a): Maria do Socorro Nascimento da Costa.
Monografia (Graduação) - Curso de Linguagens e Códigos
- Língua Portuguesa, Universidade Federal do Maranhão,
Universidade Federal do Maranhão,ufma-são Bernardo, 2026.

1. Letramento Literário. 2. Literatura Infantil de
Temática Quilombola. 3. Identidade Quilombola. 4.
Educação Antirracista. I. do Socorro Nascimento da Costa,
Maria. II. Oliveira de Sousa, Augusto. III. Título.

AUGUSTO OLIVEIRA DE SOUSA

A Lei 10.639/2003 e o letramento literário no ensino fundamental I: práticas de leitura e identidade no quilombo Cana Brava-MA.

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa da Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciência de São Bernardo, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduada.

Orientador: Profa. Ma. Maria do Socorro Nascimento da Costa

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Maria do Socorro Nascimento da Costa (UFMA)
Presidente

Prof. Esp. Moises Garces Silva (UFMA)
Avaliador interno

Prof. Esp. Paulo Henrique Carvalho dos Santos (UFMA)
Avaliadora Interno

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria da Luz Oliveira e Raimundo Augusto de Sousa, e ao meu irmão Hulgo Henrique Oliveira de Sousa, por todo o amor, dedicação e sacrifícios empenhados em minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao Senhor Jesus, que esteve presente em cada passo da minha caminhada, concedendo-me força, sabedoria e perseverança para superar todos os desafios. Foi por Sua graça que consegui chegar até aqui e concluir esta importante etapa da minha vida.

Agradeço à minha família por todo o apoio ao longo dessa trajetória. Em especial, à minha mãe, Maria da Luz Oliveira, por suas orações, pelo amor incondicional e por todos os esforços dedicados para que eu alcançasse este sonho; ao meu pai, Raimundo Augusto de Sousa, meu maior exemplo de homem, pelos ensinamentos, valores e incentivo constante; ao meu irmão, Hulgo Henrique Oliveira de Sousa, por sempre acreditar em mim e fazer o possível e o impossível para que este momento se tornasse realidade; e à minha irmã, Viviane Oliveira de Sousa, por sua confiança e por nunca deixar de acreditar no meu potencial.

À minha namorada, Mayra Ravenna Aires da Costa, expresso minha profunda gratidão por todo o suporte, desde o meu primeiro dia na universidade, por estar ao meu lado nos momentos mais difíceis e por me incentivar a continuar quando pensei em desistir. Seu apoio foi essencial para que eu chegasse até aqui.

À minha amiga e irmã de coração, Andressa Lima, agradeço pelo carinho, pela amizade, pelo incentivo e por todo o apoio ao longo dessa caminhada.

Agradeço à minha amiga Maria Lima, que, à sua maneira, sempre esteve presente e tornou a caminhada mais simples e leve.

Agradeço, de forma especial, à minha orientadora, Professora Maria do Socorro Nascimento da Costa, pelas orientações, pela paciência, pela dedicação e pelas valiosas contribuições para a realização deste trabalho. Sua competência e seu compromisso com a educação despertaram em mim um novo olhar sobre a literatura e contribuíram significativamente para a minha formação acadêmica e pessoal.

A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, deixo meu sincero agradecimento pelos conhecimentos compartilhados, pelo incentivo e pela dedicação ao ensino.

Por fim, agradeço aos meus amigos Francisco das Chagas da Costa Araújo, Luís Guilherme e Rayla Lima por todos os momentos compartilhados, pelo companheirismo, pelas palavras de incentivo e por tornarem essa caminhada mais leve e significativa.

A todos os que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste sonho, meu mais sincero obrigado.

*Quem Costuma vir de onde eu sou, As vezes não
tem motivos pra seguir
Então levanta e anda
Vai, levanta e anda
Mas eu sei que vai, que o sonho te traz
Coisas que te faz prosseguir
Vai, levanta e anda
Vai, levanta e anda
Irmão, você não percebeu que você
É o único representante do seu sonho na face da
Terra
Se isso não fizer você correr, chapa eu não sei o
que vai.
(EMICIDA, "Levanta e Anda", 2013)*

RESUMO

A presente pesquisa analisa as contribuições do letramento literário para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Raimundo Rodrigues da Silva, localizada no Quilombo Cana Brava, no município de Santa Quitéria (MA). A investigação tem como ponto de partida a experiência do pesquisador que, sob a dupla perspectiva de ex-aluno e atual investigador, constata que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no contexto escolar ocorre de forma pontual. Essa prática restringe-se, em muitos casos, a datas comemorativas, mantendo o cenário fragmentado vivenciado pelo autor desta pesquisa na época em que foi estudante. Diante dessa realidade, foi desenvolvida uma pesquisa-ação como estratégia de intervenção, fundamentada na proposta de letramento literário de Cosson (2009). A metodologia incluiu oficinas de leitura com obras da literatura infantil de temática quilombola, articuladas a atividades de produção de desenhos, narrativas e autorretratos, além de rodas de conversa. Os resultados evidenciaram que as práticas desenvolvidas promoveram o fortalecimento da identidade quilombola, da autoestima, do sentimento de pertencimento e da valorização da memória e da cultura da comunidade. Além disso, as oficinas ampliaram o interesse dos estudantes pela leitura e estimularam reflexões sobre ancestralidade, identidade étnico-racial e o reconhecimento da própria história. A fundamentação teórica inclui autores como Gomes (2012), Cosson (2009), Munanga (2003) Hall (2006), entre outros. Conclui-se que o letramento literário constitui uma importante estratégia pedagógica para a efetivação da Lei nº 10.639/2003, contribuindo para uma educação antirracista, inclusiva e comprometida com a valorização das identidades e dos saberes das comunidades quilombolas.

Palavras-chave: Letramento literário; Literatura Infantil de Temática Quilombola; Identidade quilombola; Educação antirracista.

RESUMEN

La presente investigación analiza las contribuciones del alfabetismo literario para la implementación efectiva de la Ley n.º 10.639/2003 en un grupo de 5.º año de la Educación Primaria de la Escuela Municipal Raimundo Rodrigues da Silva, ubicada en el Quilombo Cana Brava, en el municipio de Santa Quitéria, estado de Maranhão (Brasil). La investigación parte de la experiencia del investigador quien, desde la doble perspectiva de exalumno y actual investigador, observa que la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña y africana en el contexto escolar se desarrolla de manera puntual. En muchos casos, esta práctica se limita a fechas conmemorativas, manteniendo el carácter fragmentario que el autor de esta investigación experimentó cuando era estudiante. Frente a esta realidad, se desarrolló una investigación-acción como estrategia de intervención, fundamentada en la propuesta de alfabetismo literario de Cosson (2009). La metodología incluyó talleres de lectura con obras de literatura infantil de temática quilombola, articulados con actividades de producción de dibujos, narraciones y autorretratos, además de círculos de diálogo. Los resultados evidenciaron que las prácticas desarrolladas promovieron el fortalecimiento de la identidad quilombola, de la autoestima, del sentido de pertenencia y de la valorización de la memoria y de la cultura de la comunidad. Asimismo, los talleres ampliaron el interés de los estudiantes por la lectura y estimularon reflexiones sobre la ancestralidad, la identidad étnico-racial y el reconocimiento de su propia historia. La fundamentación teórica incluye autores como Gomes (2012), Cosson (2009), Munanga (2003) y Hall (2006), entre otros. Se concluye que el alfabetismo literario constituye una importante estrategia pedagógica para la implementación efectiva de la Ley n.º 10.639/2003, contribuyendo a una educación antirracista, inclusiva y comprometida con la valorización de las identidades y de los saberes de las comunidades quilombolas.

Palabras clave: Letramiento literario; Literatura Infantil del tema quilombola; Identidad quilombola; Educación antirracista.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Autorretrato	32
Figura 2 – Autorretrato	33
Figura 3 – Autorretrato	34
Figura 4 – Autorretrato	35
Figura 5 – Autorretrato	36
Figura 6 – Quilombo	38
Figura 7 – Quilombo	39
Figura 8 – Quilombo	40
Figura 9 – Quilombo	40
Figura 10 – Quilombo	41
Figura 11 – História de Cana Brava	42
Figura 12 – Narrativa.....	43
Figura 13 – Narrativa.....	44
Figura 14 – Narrativa.....	45
Figura 15 – Narrativa.....	46
Figura 16 – Narrativa.....	47
Figura 17 – Narrativa.....	47

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
2.1 Discutindo a Lei nº 10.639/2003	13
2.2 Literatura infantil, Literatura Infantil Quilombola e de Temática quilombola: algumas considerações.....	16
2.3 Identidade na Literatura Infantil de Temática Quilombola	18
2.4 Oficinas como práticas de letramento literário.....	20
3. METODOLOGIA.....	22
3.1 Tipo de pesquisa	22
3.2 Contexto e participantes	22
3.3 Procedimentos metodológicos.....	23
3.3.1 Oficina I.....	23
3.3.2 Oficina II	25
3.3.3 Oficina III	28
3.4 Instrumentos de coleta de dados.....	30
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	31
4.1 Análise das produções	31
4.2 Identidade e história.....	32
4.3 Literatura e memória comunitária	37
4.4 Quilombo no futuro	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
6. REFERÊNCIAS.....	50

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira foi historicamente construída sob uma perspectiva eurocêntrica que, durante muitos anos, silenciou as contribuições culturais, históricas e sociais da população negra. Esse processo contribuiu para a invisibilização das identidades afro-brasileiras no espaço escolar, fortalecendo práticas discriminatórias e a reprodução do racismo estrutural. Nesse contexto, a Lei nº 10.639/2003 representa uma conquista importante dos movimentos negros e das lutas sociais por uma educação mais democrática, inclusiva e antirracista. Desde a sua promulgação, tornou-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas do país.

Embora a legislação tenha proporcionado importantes avanços, ainda existem desafios consideráveis para a sua efetivação, especialmente nas comunidades quilombolas. Nessas localidades, frequentemente, o ensino relacionado à cultura negra e às identidades quilombolas aparece de forma limitada, restringindo-se às datas comemorativas. Muitas escolas enfrentam dificuldades relacionadas à ausência de materiais didáticos adequados, à insuficiente formação de professores e à construção de currículos que dialoguem com a realidade histórica e cultural dessas comunidades. Como consequência, diversos estudantes quilombolas não se reconhecem nos conteúdos trabalhados em sala de aula, o que enfraquece o sentimento de pertencimento cultural e identitário.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a cultura afro-brasileira e quilombola no cotidiano escolar. Nesse sentido, tanto a Literatura Infantil Quilombola quanto a Literatura Infantil de Temática Quilombola apresentam-se como um importante instrumento de resistência, de preservação da memória coletiva e do fortalecimento das identidades negras, possibilitando aos estudantes o contato com narrativas que dialogam com suas vivências, tradições e ancestralidades. Além disso, o letramento literário, desenvolvido por meio de oficinas de leitura, contribui para a formação crítica dos alunos e para a construção de experiências significativas com e por meio da mediação do texto literário.

Dito isso, apresenta-se a seguinte questão-problema: de que maneira a literatura infantil de temática quilombola, articulada as oficinas de letramento literário, pode contribuir para a efetivação

da Lei nº 10.639/2003 e para o fortalecimento da identidade cultural de estudantes de uma comunidade quilombola?

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a contribuição da literatura Infantil de temática quilombola e das oficinas de letramento literário para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 em uma comunidade quilombola, destacando como essas práticas podem fortalecer a identidade cultural, a autoestima e o sentimento de pertencimento dos estudantes. Como objetivos específicos, identificar de que forma a temática quilombola é abordada no contexto escolar, verificando a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 no ambiente educacional; Desenvolver práticas de letramento literário por meio de oficinas de leitura, produções artísticas e textuais; refletir sobre o papel da escola na valorização das culturas negras e na construção de uma educação comprometida com a diversidade étnico-racial e com o enfrentamento ao racismo.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de promover práticas educativas que reconheçam e valorizem os saberes, as histórias e as experiências das comunidades quilombolas, contribuindo para uma educação mais inclusiva, representativa e socialmente transformadora.

Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho está organizado da seguinte maneira: apresenta-se esta introdução, contemplando a contextualização do tema, a problemática, os objetivos e a justificativa da pesquisa; o referencial teórico, discutindo a Lei nº 10.639/2003, a literatura infantil, Literatura Infantil Quilombola e de Temática Quilombola, a identidade na Literatura Infantil de Temática Quilombola e o letramento literário como estratégia pedagógica; a metodologia, caracterizando a pesquisa, o contexto investigado, os participantes, os procedimentos metodológicos e os instrumentos de coleta de dados; a análise e discussão dos dados, no qual se discute os resultados obtidos a partir das oficinas de letramento literário realizada na Comunidade Quilombola Cana Brava. Por fim, as considerações finais, retomando os principais achados da pesquisa, suas contribuições para a efetivação da Lei nº 10.639/2003.

2. REFERECIAL TEÓRICO

O presente referencial teórico tem como objetivo apresentar os principais conceitos e discussões relacionados à Lei n.º 10.639/2003, destacando sua importância para a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana no ambiente escolar. A legislação representa um marco na luta pela construção de uma educação mais inclusiva, democrática e antirracista, ao reconhecer a necessidade de promover a diversidade cultural e combater as desigualdades historicamente presentes na sociedade brasileira.

Além disso, este capítulo busca compreender como a implementação da lei contribui para o fortalecimento da identidade cultural, para a valorização da ancestralidade e para a ampliação do debate sobre as relações étnico-raciais no contexto educacional. Dessa forma, serão abordadas as contribuições de diferentes autores e documentos que fundamentam a relevância desse tema para a educação.

2.1 Discutindo a Lei 10.639/2003:

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados (Brasil, 2003). Essa legislação representa um marco de grande relevância para os movimentos negros e das lutas sociais em defesa de uma educação mais democrática, inclusiva e antirracista. A sua implementação foi fortalecida por meio de diretrizes curriculares e outras políticas educacionais. A proposta da legislação é romper com o silenciamento histórico da população negra nos currículos escolares e valorizar as contribuições africanas e afro-brasileiras para a constituição da sociedade brasileira (Brasil, 2003).

Durante muitos anos, a escola brasileira contribuiu para a invisibilização das identidades negras ao privilegiar uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento, silenciando histórias, culturas e saberes afro-brasileiros. Dessa forma, a legislação busca promover o reconhecimento da diversidade cultural brasileira, fortalecer a valorização das identidades negras e combater práticas discriminatórias reproduzidas no ambiente escolar. (Brasil, 2003).

Entretanto, os desafios para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 não se restringem às comunidades quilombolas. Em diferentes realidades educacionais, alguns estudos apontam dificuldades relacionadas à escassez de materiais didáticos adequados, à insuficiência da formação docente para o trabalho com as relações étnico-raciais e à permanência de currículos marcados por perspectivas eurocêntricas. Para Gomes (2013), a efetivação da educação para as relações étnico-raciais requer mudanças que vão além da inserção de conteúdos específicos no currículo, exigindo a revisão das práticas pedagógicas e das concepções historicamente presentes no contexto escolar. Uma vez que Segundo Gomes (2013):

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola. (Gomes; Jesus, 2013, p. 22).

Nessa perspectiva, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes em contextos quilombolas, nos quais a valorização dos saberes e das memórias locais é fundamental para a construção de uma educação contextualizada e antirracista. Muitas escolas localizadas nesses territórios ainda enfrentam além da ausência de materiais didáticos adequados, também a falta de formação continuada de professores e currículos que pouco dialogam com a realidade histórica e cultural da população quilombola. Conforme Silva (2010), o currículo não é neutro, mas resulta de escolhas culturais e políticas que podem privilegiar determinados grupos e silenciar outros. Como consequência, os estudantes frequentemente não se reconhecem nos conteúdos ensinados, o que contribui para a continuidade da invisibilização de suas identidades e memórias individuais e coletivas.

Sob essa perspectiva, torna-se fundamental que a educação escolar quilombola seja construída a partir das vivências, tradições, oralidades e práticas culturais da própria comunidade negra, valorizando seus saberes ancestrais e fortalecendo o sentimento de pertencimento dos estudantes. Em vista disso, a Educação Escolar Quilombola se estrutura pela “memória coletiva” e o plano político-pedagógico das escolas quilombolas deve “ser construído de forma autônoma e

coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar” (Brasil, 2012). Com isso, demonstra-se que a Educação Escolar Quilombola constitui, assim como a Educação do Campo, um instrumento de luta coletiva. Memória coletiva que na análise de Silva (2013) sobre Halbwachs (2013) diz que:

Halbwachs criou a categoria de "memória coletiva", por intermédio da qual postula que o fenómeno de recordação e localização das lembranças não pode ser efetivamente analisado se não for levado em consideração os contextos sociais que atuam como base para o trabalho de reconstrução da memória. E, portanto, mediante a categoria de "memória coletiva de Halbwachs que a memória deixa de ter apenas a dimensão individual, tendo em vista que as memórias de um sujeito nunca são apenas suas ao passo que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social. (Silva, 2016, p.247).

No contexto da Educação Escolar Quilombola, esse conceito assume papel fundamental, pois valoriza as histórias, as tradições, os conhecimentos ancestrais e as vivências da comunidade como elementos essenciais do processo educativo. Assim, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a atuar como um lugar de fortalecimento da identidade, da cultura e da memória do povo quilombola, contribuindo para a valorização do pertencimento e para a formação crítica dos estudantes.

Neste ponto é que a Educação Escolar Quilombola traz, assim como a Educação do Campo, todos esses conceitos para o centro de uma pedagogia elaborada: o estudante, o professor, a liderança, a ruralidade e a própria comunidade (Brasil, 2002; Brasil, 2008; Brasil, 2012). Além de desenvolver nesses sujeitos uma consciência crítica do seu papel e da importância sociopolítica no mundo por meio da educação, a Lei 10.639/2003 nas escolas quilombolas representa não apenas o cumprimento de uma política pública, mas também um instrumento de resistência, valorização cultural e afirmação identitária da população negra brasileira.

No contexto das discussões sobre identidade negra, o antropólogo congolês-brasileiro Kabengele Munanga (2003) afirma que o conceito de raça foi historicamente utilizado como instrumento de dominação social e política. Conforme Munanga (2000, p. 17): “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos”. Embora biologicamente as raças não existam, socialmente elas permanecem presentes nas relações sociais e no imaginário coletivo, sustentando práticas racistas e excludentes. Assim, discutir a Lei 10.639/2003 significa também

compreender a necessidade de desconstrução do racismo estrutural presente na sociedade brasileira e, conseqüentemente, no espaço escolar, onde diferentes sujeitos convivem e se interpelam.

A legislação propõe que a história e a cultura afro-brasileira não sejam abordadas apenas em datas comemorativas, como o *Dia da Consciência Negra* — celebrado em 20 de novembro — mas integrada ao currículo de forma contínua e significativa. Apesar dos avanços, ainda constitui um desafio para muitas escolas, que frequentemente limitam o trabalho com a temática negra a eventos pontuais. Essa realidade também foi observada na comunidade Quilombola Cana Brava, localizada no município de Santa Quitéria - MA, onde a temática aparece apenas em momentos específicos do calendário escolar.

Diante disso, é fundamental o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a identidade quilombola no cotidiano escolar, considerando que a utilização da literatura infantil de temática quilombola e das oficinas de letramento literário apresentam-se como estratégias capazes de fortalecer o pertencimento cultural dos estudantes, estimular reflexões sobre identidade e promover uma educação antirracista. O papel da escola é crucial nesse processo, principalmente no desenvolvimento dessas práticas educativas que promovam o respeito à diversidade étnico-racial, a valorização das culturas negras e o enfrentamento ao racismo.

2.2 Literatura infantil, Literatura Infantil Quilombola e de Temática Quilombola: algumas considerações

A literatura de temática quilombola constitui um importante recurso para a valorização da história, da cultura e das identidades das comunidades quilombolas no contexto escolar. Ao dialogar com a Educação das Relações Étnico-Raciais, essa literatura contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da diversidade e com o enfrentamento do racismo. Conforme defendem Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus (2013), a implementação da Lei 10.639/2003 exige práticas educativas que promovam o reconhecimento da diversidade cultural e a valorização da história e da cultura afro-brasileira.

A pesquisadora brasileira Nelly Novaes Coelho dedicou-se ao estudo da literatura destinada ao público infantil em seus diferentes âmbitos, investigando seu caminho na formação de uma nova mentalidade, sua forma e linguagem, a teoria e análise e, conseqüentemente, seus impactos na sociedade. Tais discussões engrandecidas na década de 1970 evidenciaram que havia um

preconceito atribuído a essas literaturas e, ao mesmo tempo, apontaram a necessidade de transformações daquilo que ainda insistiam em chamar, de forma pejorativa, como a “literatura menor”. Essas mudanças refletiram-se tanto no que diz respeito à ampliação de criação literária quanto nas práticas educacionais e no ensino.

É nessa perspectiva que se insere a presente pesquisa, uma vez que Coelho (2000, p. 16) ao tratar da escola como um espaço privilegiado para o encontro entre leitor e o livro, afirma que:

Nossa linha de trabalho assenta no princípio de que a escola é, hoje, o espaço privilegiado em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente- condição *sine qua non* para a plena realidade do ser. (Coelho, 2000, p. 16)

É nesse entendimento de conceber o espaço escolar como lugar de estímulo e liberação de potencialidades que a Literatura Infantil afro-brasileira se insere. Amplia-se, desse modo, os pressupostos de Coelho (2000) acerca da criança como um ser educável sendo um ser humano aprendiz de uma cultura; da literatura como um fenômeno de linguagem resultado de uma experiência existencial e inserido em um contexto sociocultural; e a valorização das relações profundas existentes entre literatura, história, memória e cultura. Nessa ampliação, a Literatura Infantil de Temática Quilombola é um campo fértil para [re] pensar na formação da criança considerando sua existência e suas experiências históricas e culturais, para além de uma formação de uma nova mentalidade.

Para tanto, em o ensaio intitulado *Literatura infantil quilombola: uma reflexão necessária* (2025), as pesquisadoras Gessiane Ambrosio Nazário e Lucimar Rosa Dias, afirma que:

[...] há um vasto crescimento do que Eliane Debus (2021) intitulou como Literatura Infantil de Temática Africana e Afro-brasileira, ou seja, são histórias que trazem culturas, memórias e conhecimentos da população negra em África e fora dela. Atualmente, escritores e escritoras negros/as estão bem consolidados/as nesta produção, tais como: Heloisa Pires, Kiusan Oliveira, Patricia Santana, Waldete Tristão, Lucimar Rosa Dias, Sonia Rosa, Madu Costa dentre outros/as. (Nazário e Dias, 2025, p. 116)

A pesquisa das autoras confirma que há um campo consolidado de uma produção literária dedicada às temáticas específicas africanas e afro-brasileira e isso aponta para a necessidade de discutir como essas produções chegam à escola (ou se chegam). Por exemplo, a escritora Kiusan Oliveira tem a sua obra *Omo-oba Histórias de princesa* inclusa ao PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), em 2011, programa que posteriormente foi unificado e absorvido pelo PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático). Mas o questionamento é se os professores mediam o seu uso de forma efetiva e eficiente proporcionando aquilo que Coelho aponta como papel principal da escola ao mediar o texto literário: ensino de uma cultura, história e suas variantes, possibilitando a potencialidade de ser e estar no mundo das crianças que ocupam esse espaço. Por tanto, esta pesquisa também tem interesse em contribuir para estas discussões e para aprofundá-las, o tópico a seguir ajudará entender melhor essas produções e algumas temáticas presentes nelas.

2.3 Identidade na Literatura Infantil de Temática Quilombola

A literatura produzida por autores negros e quilombolas contribui para a preservação da memória coletiva e para a construção da identidade cultural. Por meio das narrativas literárias, torna-se possível preservar histórias, tradições, saberes culturais e formas de resistência construídas ao longo do tempo pelas comunidades quilombolas, fazendo da literatura um espaço de resistência e valorização das experiências negras.

Logo, nota-se como a construção da identidade quilombola está diretamente relacionada ao reconhecimento da história e das experiências coletivas dessas comunidades. Conforme aponta Munanga (2003), a identidade cultural se forma a partir da consciência das diferenças históricas, culturais e sociais que caracterizam determinados grupos. Sob essa ótica, a identidade quilombola é resultado de processos históricos de resistência, pertencimento e valorização cultural.

Durante muito tempo, as populações negras foram representadas de forma estereotipada na literatura e nos materiais didáticos. A ausência de personagens negros como protagonistas e a reprodução de imagens negativas contribuíram para o enfraquecimento da autoestima de crianças e jovens negros, como apontam Dalcastagnè (2012) e Evaristo (2009) em seus estudos.

Assim, a literatura infantil quilombola surge como uma forma de resistência e afirmação identitária. No artigo das autoras Nazário e Dias (2025), encontrou-se um conceito elaborado por Debus (2021) que ajuda na compreensão do que seria Literatura infantil quilombola, assim exposto:

Literatura Infantil Quilombola é literatura produzida por quilombolas que trazem as culturas, histórias e memórias a partir de seus territórios. A reflexão sobre a produção da literatura e suas marcas culturais nos levou a pensar que, assim como os/as escritores/as indígenas nomeiam sua literatura considerando a autoria, para nós é Literatura Infantil Quilombola aquela que tem a marca da autoria e do chão onde as/os autores/as construíram suas lutas e existências. (Nazário e Dias, 2025, p. 116)

Nota-se que as autoras se apoiam em uma discussão já levantada pela autora Eliane Santana Dias Debus, de 2021, no qual já é elaborado um conceito e uma classificação. Isto é, além das temáticas, há também a questão da autoria, tal como funciona na literatura indígena: a literatura que trata de histórias e culturas quilombolas, mas não é escrita pelos próprios/as sujeitos/as, denomina-se Literatura Infantil de Temática Quilombola (LITQ); já a produzida por autores quilombolas serão denominadas de Literatura Infantil quilombola (LIQ) (Nazário e Dias, 2025).

Ampliando as discussões acerca de territórios, contracolonização e outras formas de resistência em especial no espaço literário, Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo), destaca que os processos de contra colonização envolvem “todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra os colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios.” (Bispo, 2015, p. 48). E a literatura infantil quilombola seria essa contracolonização e resistência ao ser produzida por autores quilombolas que experienciam o lugar e tal reelaboram no texto literário os modos de vida e significações desses territórios.

Desse modo, as narrativas infantis quilombolas contribuem para a preservação da memória coletiva, da ancestralidade e dos saberes tradicionais, possibilitando representações positivas das identidades negras e o fortalecimento do sentimento de pertencimento cultural.

No entanto, dadas as explicações e especificações das LIQ e LITQ, as obras trabalhadas nas oficinas pertencem a última- Literatura Infantil de Temática Quilombola (haja vista a falta de acesso às LIQ) tais como: Contos de Quilombo, de Flavia Carvalho (2025), As Lendas de Dandara, de Jarid Arraes (2015) e As Tranças de Bintou, de Diouf (2004), considerando que elas favorecem reflexões sobre ancestralidade, pertencimento, cultura, tradição e valorização da beleza negra. Ao

entrarem em contato com essas narrativas, os estudantes podem reconhecer aspectos de sua própria realidade, fortalecendo vínculos com sua identidade cultural e com a história de sua comunidade.

Além disso, a literatura infantil de temática quilombola possibilita o diálogo entre passado e presente, permitindo que os estudantes compreendam as lutas históricas da população negra e reconheçam a importância da resistência cultural para a manutenção das tradições quilombolas. Essa valorização da memória coletiva contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a construção de identidades positivas, uma vez que possibilita aos sujeitos reconhecerem-se como participantes de uma história coletiva marcada pela resistência e pela produção de saberes próprios.

Corroborando essa visão, Munanga (2003) destaca que as identidades culturais não são homogêneas nem estáticas, mas plurais e constituídas historicamente nas relações sociais. Em diálogo com essa perspectiva, Hall (2006) afirma que a identidade deve ser compreendida como um processo em constante construção e transformação, produzido nas interações entre os sujeitos e os contextos culturais e históricos. Dessa forma, não existe uma única identidade negra ou quilombola, mas múltiplas formas de vivenciar, significar e expressar a cultura afro-brasileira em diferentes contextos sociais e regionais.

Portanto, trabalhar a literatura infantil de temática quilombola no ambiente escolar significa promover o reconhecimento das vozes negras, fortalecer identidades historicamente marginalizadas e contribuir para a formação de estudantes mais conscientes de sua história, cultura e lugar na sociedade.

2.4 . Oficinas como práticas de letramento literário

O letramento literário corresponde ao processo de formação do leitor por meio de experiências significativas com a literatura. Diferentemente da leitura mecânica ou apenas voltada para a decodificação das palavras, o letramento literário busca desenvolver no sujeito a capacidade de interpretar, refletir, sentir e construir sentidos a partir dos textos literários.

De acordo com Cosson (2009, p. 93): “A literatura deve ocupar um espaço significativo no contexto escolar, proporcionando aos estudantes experiências de leitura que contribuam para sua formação humana, crítica e cultural.” Corroborando com as discussões de Coelho (2000), Cosson

compartilha da ideia de que a escola é espaço que potencializa o ser e estar do aluno, pois contribui significativamente com a formação humana crítica e, sobretudo, cultural dele.

Para o autor, o ensino de literatura, “mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada”. (Cosson, 2009, p. 93). Nesse sentido, o letramento literário ultrapassa o desenvolvimento de competências leitoras, favorecendo também a ampliação da sensibilidade, da imaginação e da capacidade de reflexão sobre a realidade social e cultural.

Ao relacionar as contribuições de Cosson (2009) à realidade das comunidades quilombolas, o letramento literário assume ainda maior relevância, pois possibilita que os estudantes tenham acesso às narrativas que dialogam com suas vivências, culturas e identidades. Assim, as oficinas de leitura propostas nesta pesquisa constituem importantes estratégias pedagógicas para promover o reconhecimento da cultura quilombola e contribuir significativamente para a efetivação da Lei 10.639/2003. Elas fundamentam-se nas práticas de leitura compartilhada, oralidade, rodas de conversas, produção artística e construção coletiva do conhecimento. Tais metodologias permitem que os estudantes participem ativamente do processo de aprendizagem, relacionando os textos literários às suas experiências pessoais e comunitárias.

Assim, a primeira oficina, baseada na obra *Contos de Quilombo* (2025), de Flavia Martins, buscou promover reflexões sobre identidade quilombola, pertencimento e reconhecimento das origens culturais. A leitura compartilhada torna-se fundamental, pois nem todos os estudantes dominam plenamente a leitura convencional, permitindo que a oralidade funcione como forma de acesso à literatura.

Na segunda oficina, a obra *As Lendas de Dandara* (2015), de Jarid Arraes, possibilita o diálogo entre literatura e memória comunitária, incentivando os estudantes a refletirem sobre suas próprias histórias e tradições culturais. Já na terceira oficina, com a leitura de *As Tranças de Bintou* (2005), de Sylviane A. Diouf, são trabalhadas questões relacionadas à identidade, autoestima e valorização da beleza negra, especialmente entre as meninas quilombolas.

As produções realizadas pelos estudantes, como desenhos, autorretratos, levantamento de lendas da comunidade e construção de murais, estimularam a participação coletiva e o protagonismo dos alunos no processo educativo. Essas atividades permitem que os estudantes expressem suas experiências, sentimentos e percepções sobre sua identidade e cultura.

Desse modo, o letramento literário por meio de oficinas colabora não apenas para a formação de leitores, mas também para o fortalecimento da identidade quilombola, da autoestima e do sentimento de pertencimento cultural. Ao integrar literatura, oralidade e práticas culturais da comunidade, as oficinas tornam-se instrumentos de resistência, valorização cultural e transformação social no ambiente escolar.

3. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa. São descritos o tipo de estudo desenvolvido, o contexto em que a investigação foi realizada, os participantes envolvidos e os instrumentos utilizados para a coleta e a análise dos dados. A metodologia foi elaborada com o objetivo de garantir a confiabilidade e a organização das informações obtidas ao longo da pesquisa.

3.1. Tipo pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação, compreendida por Thiollent (2008, p. 14) “como uma investigação social empírica em que o pesquisador se envolve diretamente com os participantes e a realidade estudada, atuando em cooperação com eles para a resolução de um problema ou o esclarecimento de questões”. Assim, buscou-se não apenas uma compreensão da realidade estudada, mas também uma intervenção e a transformação das práticas desenvolvidas nesse contexto.

Visto que neste estudo, fundamenta-se na aplicação de oficinas em sala de aula. O professor-pesquisador assume um papel ativo e direto no processo investigativo, ou seja, na execução, na construção e mediação das atividades etc., assim, buscando alcançar os resultados propostos.

3.2. Contexto e participantes

As oficinas foram realizadas com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Raimundo Rodrigues da Silva, localizada na Comunidade Quilombola Cana Brava, no município de Santa Quitéria – MA. A instituição dispõe de uma estrutura composta por uma

secretaria, uma cozinha, dois banheiros (masculino e feminino), um depósito, quatro salas de aula, e uma brinquedoteca. No período matutino, o ensino é regular e conta com quatro turmas: uma do 3º ano, uma do 4º ano, uma do 5º ano e uma da Educação Infantil I. No período vespertino, ocorrem as atividades de reforço com alunos do 4º e do 5º ano, além do funcionamento de uma turma do 1º ano, uma do 2º ano e uma da Educação Infantil II. No período noturno, não há turmas. Os participantes da pesquisa foram 18 alunos regularmente matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental I, com faixa etária entre 10 e 12 anos.

3.3.Procedimentos metodológicos

Durante as observações realizadas na Escola Municipal Raimundo Rodrigues da Silva, na Comunidade Quilombola Cana Brava, identificou-se que a temática quilombola — em suas dimensões cultural, histórica e literária — é trabalhada apenas em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra e as festas juninas. Diante desse contexto, evidenciou-se a necessidade de desenvolver uma intervenção pedagógica voltada à valorização da literatura infantil de temática quilombola e ao fortalecimento da identidade cultural dos estudantes.

Para isso, utilizou-se a sequência básica elaborada por Cosson (2009) como ferramenta norteadora, contribuindo para efetivação da referida Lei – 10.639/2003- em sala de aula. As atividades realizadas ocorreram nos horários da professora de Língua Portuguesa, especificamente nos primeiros horários das terças, quartas e quintas-feiras.

3.3.1 Oficina I – iniciada em 26 de maio de 2026

A primeira oficina, intitulada “Identidade quilombola”, teve início com a chegada do pesquisador à escola às 7h15, quando foi realizada uma conversa com o diretor e a coordenadora pedagógica. Na ocasião, discutiu-se o desenvolvimento do projeto, e a equipe gestora informou que considerava o mês de novembro o período mais adequado para a realização das oficinas, em razão das atividades e apresentações tradicionalmente promovidas pela escola durante esse mês.

Às 8h15, no horário correspondente à segunda aula, o pesquisador entrou na sala e apresentou aos estudantes- 18 matriculados ao todo, mas somente 15 estavam presentes - como seriam organizados os encontros ao longo dos dias seguintes. Como estratégia inicial, propôs um

diálogo sobre a história da comunidade, questionando se os alunos conheciam sua origem, compreendiam o significado de ser quilombola e sabiam por que a comunidade era reconhecida como um quilombo. Notou-se que a maior parte da turma não soube responder às perguntas, sendo que apenas dois estudantes demonstraram possuir algum conhecimento sobre a história local.

Diante desse cenário, foi realizada uma roda de conversa para compartilhar a história da comunidade, tal como vem sendo transmitida entre as gerações. Em seguida, iniciou-se a leitura da obra *Contos de Quilombo*, para a qual foram distribuídas cópias do texto, permitindo que os estudantes acompanhassem a atividade. Como alguns ainda não eram alfabetizados, participaram por meio da escuta atenta e da observação das ilustrações. A leitura ocorreu de forma mediada, com pausas destinadas à análise dos personagens e à identificação de elementos que dialogavam com a história de formação da comunidade. Ao final desse momento, destacou-se a possibilidade de que, futuramente, os próprios estudantes pudessem escrever um livro para registrar as experiências e memórias de sua comunidade. No segundo encontro, deu-se continuidade à leitura da obra, iniciando-se pela apresentação de sua autora, Flávia Martins de Carvalho. Em seguida, uma conversa sobre as narrativas presentes no livro, incentivando os estudantes a refletirem sobre possíveis identificações com as histórias lidas e sobre as semelhanças entre a ficção e a realidade vivenciada na comunidade.

Posteriormente, realizou-se outra roda de conversa, na qual os alunos compartilharam experiências pessoais e histórias transmitidas por pais, avós, tios e outros moradores mais velhos. Ao longo das falas, tornou-se evidente que muitas dessas narrativas apresentavam pontos de aproximação com aquelas encontradas no conto. A discussão avançou para a reflexão sobre as origens dos estudantes e sobre os elementos que constituíam sua identidade quilombola. Foram destacados aspectos marcantes da comunidade, como a história das pedreiras construídas por pessoas escravizadas, o festejo realizado com o propósito de proteger os moradores do recrutamento para a guerra, as narrativas sobrenaturais preservadas pelos mais velhos e práticas cotidianas, como a produção da farinha de mandioca. Evidenciou-se, desse modo, que todos esses elementos compõem a memória e a história quilombola da comunidade.

No último dia da primeira oficina, após as atividades de leitura e contação de histórias desenvolvidas ao longo dos encontros anteriores, iniciou-se uma proposta de produção de autorretratos. Cada estudante foi orientado a representar a si mesmo por meio de um desenho e a elaborar uma breve autodescrição. Durante a realização da atividade, observaram-se padrões

estéticos amplamente reproduzidos no contexto social. Embora muitos alunos representassem características físicas próprias, como cabelos cacheados, cabelos lisos ou lábios grossos, a maioria utilizava a cor bege ou rosa para pintar a pele, por associá-la à ideia de "cor de pele". Essa escolha ocorreu inclusive entre estudantes negros, que deixavam de utilizar tonalidades mais próximas de sua aparência, como marrom ou preto.

Diante dessa constatação, o pesquisador promoveu uma reflexão sobre a diversidade dos tons de pele, explicando que as cores marrom e preta também representam a pele humana e incentivando os estudantes a utilizarem a cor que melhor correspondesse à sua identidade. Ressaltou-se que o objetivo do autorretrato era possibilitar que cada aluno se reconhecesse na própria representação.

Concluída a atividade, foi organizada uma exposição dos desenhos, onde cada estudante apresentou seu autorretrato aos colegas. Em seguida, realizou-se uma conversa sobre a importância do conhecimento das histórias, das memórias e das origens da comunidade. Nesse momento, os alunos foram questionados sobre o interesse em, futuramente, terem um livro dedicado às histórias locais. As respostas mostraram-se divididas entre aqueles que demonstraram interesse e aqueles que afirmaram não desejar essa produção. Como forma de ampliar as possibilidades de participação, explicou-se que essas histórias poderiam ser registradas também por meio de desenhos, proposta que despertou grande entusiasmo entre os estudantes. Ao término da oficina, foi realizado um registro fotográfico coletivo para compor a documentação e a exposição das atividades desenvolvidas em uma área coletiva da escola.

3.3.2 Oficina II – iniciada dia dois (2) de junho

Iniciou-se a segunda etapa das atividades com a presença de 15 alunos. Como os estudantes já estavam familiarizados com a dinâmica dos encontros foi apresentada a obra intitulada *As Lendas de Dandara* (2015), de Jarid Arraes, composta por narrativas que retratam diferentes episódios vividos pela personagem Dandara dos Palmares. Antes de iniciar a primeira narrativa escolhida, explicou-se a respeito de quem foi Dandara de Palmares e o que ela representava. A escolha de duas narrativas foi delineada a partir dos objetivos propostos para esta oficina, por exemplo, apresentar a história da formação de um quilombo, tal como o processo de escravização dos povos

africanos; e analisar os desdobramentos do tráfico negreiro e a maneira como esse povo se reorganizou no território brasileiro.

A primeira história trabalhada da obra foi o conto “Nascimento de Dandara”, responsável por apresentar a protagonista da obra. Foram entregues aos alunos cópias da primeira narrativa e a leitura ocorreu de forma mediada pelo pesquisador, com pausas estratégicas para incentivar a participação dos estudantes, especialmente daqueles que ainda não dominavam a leitura convencional. Durante a atividade, solicitou-se que os alunos expressassem suas opiniões sobre os acontecimentos narrados. Constatou-se que a personagem Dandara despertou grande interesse entre a turma, principalmente por sua personalidade inteligente, curiosa e travessa. Ao longo da leitura, os estudantes demonstraram entusiasmo ao comentar suas atitudes, por exemplo, quando a personagem enfrenta um dos Capitães do Mato e como ela planejou esse enfrentamento; destacando sua esperteza como uma das características mais marcantes.

Em seguida, houve uma conversa sobre a identificação dos alunos com a protagonista. Alguns afirmaram reconhecer-se em Dandara, imaginando-se vivenciando aventuras semelhantes às da personagem. Ao final da leitura, o pesquisador destacou que a história de Dandara poderia representar não apenas sua própria trajetória, mas também a história dos próprios estudantes, evidenciando a possibilidade de se reconhecerem nas narrativas literárias.

Dando continuidade à discussão, perguntou-se se os alunos haviam apreciado a leitura e se gostariam de conhecer outras histórias semelhantes. A resposta foi amplamente positiva; entretanto, alguns alunos afirmaram que os livros disponíveis na escola eram “chatos” porque continham “apenas palavras”, apontando a ausência de ilustrações nos livros do acervo da escola (tanto a *Histórias de quilombo* quanto *As lendas de Dandara* são livros infantis com muitas ilustrações). A partir dessa observação, explicou-se que existem diversos escritores quilombolas (ou não) cujas obras apresentam histórias próximas da realidade vivida por eles. A informação despertou curiosidade entre os estudantes, que perguntaram se novos livros seriam levados diariamente para a sala de aula. Foi esclarecido que, durante todo o período das oficinas, seriam realizadas leituras de diferentes narrativas. Antes do encerramento da aula, alguns alunos questionaram se haveria uma atividade de desenho naquele dia. O pesquisador explicou que o tempo restante era insuficiente para desenvolvê-la, mas informou que outras oportunidades seriam oferecidas nos encontros seguintes.

No segundo encontro, registrou-se a presença dos dezoito (18) estudantes da turma, estando completa pela primeira vez no decorrer dos encontros. A aula iniciou com uma breve retomada da história trabalhada anteriormente, bem como a importância da leitura para desenvolvimento de suas potencialidades e, após esse momento de revisão, foi apresentada a 5ª narrativa com o título “*O Navio Negreiro*”, presente na obra *As lendas de Dandara*, cuja leitura foi realizada de maneira distinta das anteriores: em formato de contação de histórias. Formou-se um círculo e o pesquisador contou de forma oral a narrativa, buscando trazer a experiências das histórias contadas antigamente pelos mais velhos do quilombo.

A narrativa despertou grande interesse, sendo acompanhada atentamente em cada acontecimento da história, assim, os estudantes formularam diversas perguntas ao longo da leitura, tais como: onde esses negros sequestrados moravam? Se eles tinham casa? Se existiam crianças escravizadas para trabalhar? etc. Um dos aspectos que mais chamou a atenção foi o fato de a personagem principal ser uma menina, considerada uma heroína. Essa característica gerou uma breve discussão entre alguns alunos, que comentaram ser mais comum encontrar meninos ocupando esse papel em histórias de aventura. O pesquisador aproveitou esse momento para destacar a importância da protagonista feminina, ressaltando sua força, coragem e protagonismo na narrativa, ou seja, não existem somente heróis, mas também heroínas.

À medida que a história avançava, surgiram questionamentos sobre a relação entre a ficção e a realidade histórica, os estudantes perguntaram se os acontecimentos narrados realmente haviam ocorrido. Em resposta, explicou-se que, embora se tratasse de uma obra literária, ela era inspirada em acontecimentos históricos relacionados ao processo de escravização da população africana. Essa explicação levou os alunos a retomarem as discussões realizadas na oficina anterior sobre a formação dos quilombos. Eles perguntaram se os primeiros negros haviam chegado aos quilombos daquela maneira. O pesquisador esclareceu que muitos quilombos foram constituídos por pessoas escravizadas que conseguiam fugir dos capitães do mato, responsáveis por persegui-las e capturá-las para devolvê-las aos senhores de escravos. A leitura prosseguiu até o final da narrativa, suscitando novas perguntas e reflexões sobre a história da escravidão, da resistência negra e da formação das comunidades quilombolas.

Conclusão da segunda semana de oficina: no último encontro da segunda semana, a aula iniciou com a curiosidade dos estudantes sobre as atividades que seriam desenvolvidas naquele dia. Em resposta, o pesquisador propôs que cada um se imaginasse como personagem das histórias lidas

ao longo das oficinas e produziu uma representação de si mesmo como protagonista de sua própria história.

Os desenhos revelaram diferentes formas de imaginar o próprio futuro e o cotidiano da comunidade. Alguns estudantes representaram-se como jogadores de futebol; outros preferiram retratar atividades ligadas ao trabalho na roça. A maioria das meninas desenhou cenas domésticas, nas quais apareciam fazendo tranças ou desempenhando atividades do cotidiano familiar.

As produções também evidenciaram o cuidado dos estudantes com a construção dos cenários e dos elementos narrativos. Alguns optaram por representar personagens portando armas, reproduzindo características frequentemente associadas aos super-heróis presentes em filmes, desenhos e jogos. Após a elaboração dos desenhos, cada estudante foi convidado a contar sua própria história, como se ela integrasse um livro. Enquanto alguns conseguiram desenvolver a narrativa de maneira autônoma oralmente, outros apresentaram dificuldades com a oralidade e necessitaram de acompanhamento, pois preferiram escrever suas histórias a partir dos desenhos produzidos. Apesar dessas diferenças, todos concluíram a atividade, produzindo uma história que os colocava como protagonistas de suas próprias experiências e imaginários.

3.3.3 Oficina III – Dia 18 - Terceira semana

O encontro teve início com a leitura da obra *As Tranças de Bintou*. Com o auxílio de cópias da obra, o pesquisador mediu à leitura e logo nos primeiros momentos da narrativa, constatou-se que os estudantes reagiram com risos ao descobrirem que o maior desejo de Bintou era usar tranças, algo que, na história, era permitido apenas às pessoas adultas. A reação dos alunos foi motivada pelo contraste entre a realidade apresentada na obra e o contexto contemporâneo, no qual o uso de tranças é bastante comum entre crianças e adultos. A partir dessa percepção, o pesquisador conduziu uma conversa sobre os significados culturais das tranças, destacando que elas representam muito mais do que um simples penteado, pois carregam valores históricos, identitários e culturais relacionados às populações africanas e afro-brasileiras durante o período da escravidão, as tranças eram utilizadas como mapas de fugas e de retornos para os quilombos. Como complemento à atividade, foi apresentada a canção “*O meu cabelo é bem bonito*” (2022) em formato de vídeo, do professor Allan de Souza, que serviu de apoio para ampliar a discussão sobre identidade, autoestima e valorização da diversidade dos cabelos afros. Com o auxílio da televisão,

além da exibição do vídeo, o pesquisador exibiu imagens de diferentes tranças e cabelos, o que levou os alunos a tecerem comentários sobre conhecerem pessoas da comunidade que usam determinadas traças.

Na sequência, realizou-se uma atividade de reconhecimento de diferentes tipos de cabelos e estilos de tranças, com e sem adornos. Esse momento despertou grande interesse entre os estudantes, que demonstraram curiosidade tanto pela trajetória da personagem Bintou quanto pelas imagens de mulheres e homens utilizando diferentes modelos de tranças, ampliando suas percepções sobre a diversidade das expressões estéticas da cultura afrodescendente.

No segundo encontro, os estudantes foram informados de que desenvolveriam uma produção textual voltada para o futuro da comunidade quilombola. A proposta consistia em imaginar como enxergavam o quilombo nos anos seguintes e registrar essas projeções por meio da escrita e/ou da ilustração. Aqueles que ainda não dominavam plenamente a escrita foram assegurados com acompanhamento individual durante toda a atividade. A proposta foi recebida com entusiasmo pela turma. Enquanto alguns alunos demonstraram maior facilidade para criar suas narrativas, outros apresentaram dificuldades iniciais, sendo constantemente acompanhados e orientados pelo pesquisador e pela professora titular da turma, o que colaborou ativamente na condução da atividade.

As produções revelaram diferentes perspectivas sobre o futuro. Parte dos estudantes optou por representar transformações coletivas da comunidade quilombola, enquanto outros concentraram suas narrativas em seus próprios projetos de vida. Nas ilustrações, destacaram-se representações do campo de futebol com gramado e arborizado, evidenciando o desejo de melhorias na infraestrutura e nos espaços de convivência da comunidade.

Durante a realização da atividade, percebeu-se que um dos estudantes, que vinha participando de forma bastante ativa nas semanas anteriores, encontrava-se mais reservado naquele dia, pois ele estava doente. Além disso, toda a turma demonstrava expectativa em relação a uma apresentação sobre o meio ambiente que ocorreria posteriormente. Ainda assim, mesmo diante dessas circunstâncias, os estudantes permaneceram envolvidos e empenhados na elaboração de suas histórias e ilustrações.

Ao término da produção, foi organizada outra exposição para os textos e desenhos da turma. Cada estudante apresentou sua narrativa, compartilhando suas ideias sobre o futuro da comunidade e de si próprio. Em seguida, manifestaram o desejo de registrar aquele momento por meio de

fotografias individuais com suas produções. Posteriormente, foi realizada uma fotografia coletiva diante de um cartaz que reunia todas as histórias produzidas pelos alunos, organizado com a participação deles durante a montagem.

Após a exposição, o cartaz foi afixado em um espaço da escola, permitindo que toda a comunidade escolar tivesse acesso às produções desenvolvidas ao longo das oficinas. Alguns estudantes demonstraram o desejo de levar o material para casa, receosos de que ele pudesse se perder, mas foi explicado que sua permanência na escola possibilitaria que outras pessoas conhecessem as histórias construídas pela turma.

O encerramento das oficinas foi marcado por um momento de diálogo, agradecimento e despedida. Durante a conversa, vários estudantes perguntaram por que o pesquisador não retornaria na semana seguinte. Diante desse questionamento, foram apresentados os motivos do encerramento das atividades e expressados votos de sucesso para a apresentação sobre o meio ambiente que seria realizada pela turma. Por fim, realizou-se uma conversa com a professora e com a equipe gestora da escola, ocasião em que o pesquisador agradeceu o acolhimento, a parceria e o apoio oferecidos durante o desenvolvimento das oficinas, reconhecendo a importância da colaboração de toda a comunidade escolar para a realização das atividades propostas para esta pesquisa.

3.4. Instrumentos de coleta de dados:

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o diário de bordo para registrar as observações, reflexões, o desenvolvimento das atividades realizadas, bem como à análise das produções elaboradas pelos estudantes.

No diário de bordo, registrou-se que, na primeira oficina, foi coletado um autorretrato produzido pelos alunos utilizando materiais simples, como papel A4, lápis e lápis de cor. A atividade teve como objetivo promover o autoconhecimento dos estudantes por meio de seus desenhos.

Na segunda oficina, coletou-se um desenho do quilombo, no qual os alunos deveriam representar os pontos da comunidade que consideravam importantes. O objetivo era mostrar como eles enxergam o território. Novamente, os materiais utilizados foram simples: folha A4 sem pauta, lápis de escrever e lápis de cor.

Na terceira oficina, foram coletadas narrativas sobre como seria o quilombo no futuro. Essa produção ocorreu após a leitura e apresentação da história real da comunidade, incluindo desenhos e a elaboração de um cartaz, com o intuito de projetar como os alunos se enxergam no futuro. A história real foi apresentada pelo professor-pesquisador e, ao final da exposição, lançou-se a seguinte pergunta: “E você... como acha que essa história continua? Escreva o próximo capítulo de Cana Brava e imagine o que aconteceu depois.” A proposta partiu da construção histórica para a projeção futura, ou seja, investigou como os alunos acreditavam que o quilombo estariam.

Após a realização das atividades, foi montado um cartaz com cartolina com as produções resultantes das três oficinas, o qual foi exposto na parede da sala de aula.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas seções a seguir serão apresentadas as análises das produções dadas por temas- tal como foram aplicadas as oficinas, bem como os registros dessas produções.

4.1. Análise das produções

Para o *corpus* analítico deste trabalho, foram adotados alguns critérios, levando em consideração a assertividade relativa à proposta das oficinas e a produção dos alunos, bem como a necessidade de evitar a recorrência na análise. A seguir, apresentam-se os fatores que influenciaram a seleção das produções para a análise de cada oficina.

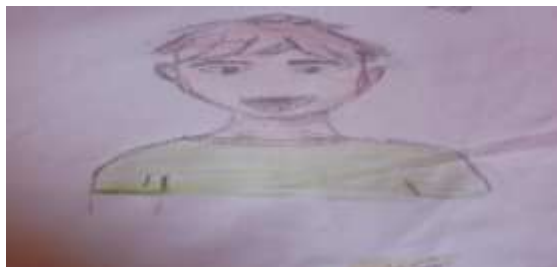
Na primeira oficina, foi solicitado a cada aluno que criassem um autorretrato, utilizando suas próprias cores e traços, ou seja, representando-se como realmente se viam. No entanto, alguns alunos desviaram da proposta, desenhando personalidades, como Cristiano Ronaldo. Por se tratar de uma figura pública associada ao sucesso e à habilidade no futebol, e sendo este um esporte do qual o aluno gosta, ele preferiu desenhar uma personalidade que admira e gostaria de ser — como o Cristiano Ronaldo, em vez de retratar a si mesmo. Na segunda oficina, a proposta foi que os alunos desenhassem o Quilombo, retratando seus elementos característicos. Porém, muitos alunos produziram desenhos muito semelhantes, representando principalmente o campo de futebol e a igreja. Diante disso, foram selecionados apenas alguns trabalhos que trouxessem outros elementos

representativos do Quilombo. Em relação aos desenhos do campo de futebol, optou-se por escolher apenas um desenho do campo para evitar repetições. Na terceira oficina, no primeiro momento, a leitura do texto *As tranças de Bintou* teve como objetivo o reconhecimento de traços identitários dos alunos: os cabelos e sua importância; no segundo momento a proposta foi pensar em um Quilombo do Futuro”. A atividade final dessa oficina concentrou-se na visão dos alunos acerca desse quilombo no futuro: inicialmente foi apresentada à história do Quilombo Cana Brava e, após a leitura, os alunos deveriam criar uma história sobre como imaginavam a comunidade no futuro. Visto que, alguns alunos não dominavam a escrita e a leitura, nem todos puderam escrever suas histórias. Por isso, a atividade foi adaptada: eles poderiam expressar-se por meio de desenhos, desde que contivessem elementos do Quilombo, ou contar suas histórias oralmente. Ao final, as fotos registradas, os desenhos e as histórias foram montados em um cartaz na parede da sala de aula. A seguir é apresentada a análise das oficinas.

4.2 Identidade e história

Iniciando a análise dos dados da primeira oficina, percebeu-se que os alunos estavam bastante engajados e atentos às leituras. O resultado é percebido nas produções, demonstrando empenho e cuidado nos desenhos, como pode ser observado nas análises a seguir. Os alunos, em seus autorretratos, valorizam traços característicos de pessoas negras, como os cabelos crespos e cacheados e os lábios mais volumosos, fortalecendo a identidade cultural e a autoestima. Assim como Bintou, personagem da obra *As Tranças de Bintou*, reconhecem e valorizam a beleza e a singularidade dos diferentes tipos de cabelo e das características físicas, compreendendo que elas são constituintes de suas identidades e de seu pertencimento.

Figura 1 - Autorretrato



Fonte: Aluno A (2026)

O autorretrato apresenta um estudante representado com cabelos castanhos, camisa verde e um sorriso expressivo. Observa-se um cuidado na representação dos traços faciais, especialmente dos olhos, da boca e do cabelo, indicando atenção à própria imagem. O aluno A, tem cabelos lisos e castanhos que está sempre sorrindo, descreveu-se por meio de um autorretrato em que aparece sorrindo, com os cabelos bagunçados na frente. Só faltaram os óculos no desenho, já que ele os utiliza. A produção demonstra um processo de autorreconhecimento, favorecido pela leitura de “Contos de Quilombo”, o que possibilitou ao estudante expressar sua identidade por meio da linguagem artística. A atividade do autorretrato permitiu que o estudante refletisse sobre si mesmo e sobre sua inserção na comunidade quilombola. Ao representar características que considera importante, o estudante evidencia um processo de construção da identidade que ultrapassa a dimensão física, envolvendo também aspectos culturais e sociais.

Nesse sentido, Hall (2006) afirma que a identidade é construída continuamente nas relações sociais e culturais, sendo resultado das experiências vividas pelos sujeitos. A oficina literária, ao incentivar a representação de si, favoreceu esse processo de construção identitária, permitindo que o estudante reconhecesse e valorizasse sua própria história.

Figura 2 - Autorretrato



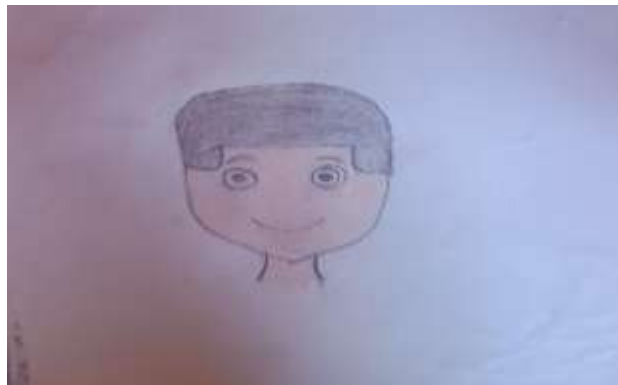
Fonte: Aluno B (2026)

Neste autorretrato, observa-se que o estudante optou por representar principalmente o rosto, destacando os olhos, o cabelo e uma expressão sorridente. Aluno B, descreveu-se como é, mencionando os comentários dos colegas sobre seus olhos grandes e o seu corte de cabelo social, com praticamente todo o cabelo no mesmo tamanho. Embora os traços sejam marcados pela

simplicidade, a produção evidencia uma percepção de si mesmo construída a partir das características que considera mais marcante. A atividade permitiu ao aluno transformar a experiência literária em uma representação visual da própria identidade, o que demonstra que a literatura pode estimular processos de reflexão sobre si e sobre como se percebe no contexto da comunidade.

A valorização da própria imagem revela que o autorretrato constitui uma oportunidade para fortalecer o reconhecimento das características individuais e culturais, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertencimento. Essa compreensão dialoga com Nilma Lino Gomes (2013), que destaca que práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais favorecem o reconhecimento da história, da cultura e da identidade negra, contribuindo para a formação de sujeitos que valorizam suas origens e reconhecem a diversidade como elemento constitutivo da sociedade.

Figura 3 - Autorretrato



Fonte: Aluno C (2026)

Esse desenho apresenta uma figura humana com cabelos escuros, vestimenta e traços faciais simples. Mesmo utilizando poucos elementos, o estudante evidencia aspectos que considera relevantes para a construção de sua autoimagem. Aluno C, descreveu-se com o seu já característico corte "americano". Ele fez o desenho várias vezes até encontrar a forma que achava ser a mais correta. A produção reforça que o autorretrato não está relacionado à habilidade artística, mas à maneira como cada participante compreende e representa a própria identidade. Nesse contexto, a oficina contribuiu para o fortalecimento do reconhecimento das características individuais e culturais presentes na comunidade quilombola.

A simplicidade da representação demonstra que o significado do desenho está na forma como o estudante percebe a si mesmo e expressa sua visão de mundo, valorizando aspectos que considera essenciais em sua identidade. De acordo com Munanga (2004), a valorização da identidade negra passa pelo reconhecimento das características individuais e coletivas que constituem a história e a cultura afro-brasileira. Dessa forma, atividades que promovem a autorrepresentação contribuem para fortalecer o sentimento de pertencimento e o reconhecimento da própria identidade.

Figura 4 - Autorretrato



Fonte: Aluno D (2026)

Neste autorretrato, o estudante representa um rosto com olhos grandes, cabelos crespos e expressão sorridente. 4. Aluno D, fez o desenho com o cabelo da frente bem quadrado, como se tivesse sido cortado e pintado, porque, no dia, ele havia acabado de cortar o cabelo e estava com essa aparência. A valorização do cabelo, elemento frequentemente associado à identidade negra, revela a importância do reconhecimento das próprias características físicas. A leitura de “Contos de Quilombo” e as discussões promovidas durante a oficina podem ter favorecido esse processo de valorização da identidade étnico-racial, contribuindo para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e da autoestima.

Ao destacar o cabelo crespo como um elemento central da representação, o estudante demonstra reconhecer positivamente uma característica historicamente marcada por processos de discriminação, ressignificando-a como parte de sua identidade. Essa perspectiva está em consonância com Nilma Lino Gomes (2003), que compreende o cabelo crespo como um importante marcador identitário da população negra. Quando valorizado em contextos educativos, esse elemento fortalece a autoestima, o reconhecimento das origens e a construção de identidades positivas.

Figura 5 - Autorretrato



Fonte: Aluno E (2026)

Aqui, um autorretrato de corpo inteiro, representando-se com roupas coloridas, cabelos presos e postura ereta, com as mãos apoiadas na cintura. Diferentemente dos demais desenhos, a representação do corpo completo amplia a forma como a estudante percebe a si mesma, não se restringindo aos traços faciais. Aluna E, não foi diferente; focou em se retratar de um jeito mais despojado e em como fica fora da escola, já que, no ambiente escolar, usa sempre calça e blusa da escola. A utilização de cores e a postura da personagem evidenciam envolvimento com a proposta, o que permite compreender o autorretrato como uma expressão da identidade construída nas relações familiares, escolares e comunitárias. Além disso, a atividade favoreceu a valorização da própria imagem e o reconhecimento de aspectos que compõem sua identidade cultural.

A representação de corpo inteiro sugere segurança e reconhecimento de si, evidenciando que a estudante compreende sua identidade como resultado das experiências vividas em diferentes espaços de socialização. Nessa perspectiva, Freire (1996) afirma que a educação deve possibilitar aos sujeitos compreenderem a si mesmos e o mundo em que vivem, promovendo processos de reflexão crítica sobre sua realidade. Dessa forma, a produção da estudante demonstra que a atividade artística, articulada à literatura infantil de temática quilombola, favoreceu a valorização da identidade e o fortalecimento do sentimento de pertencimento à comunidade.

A primeira oficina constatou como o letramento literário torna-se essencial para a valorização da identidade cultural e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes de uma comunidade quilombola. Ao trabalhar uma obra de literatura infantil de temática quilombola escrita por Flávia Martins de Carvalho, foi possível aproximar os alunos de narrativas que dialogam com suas próprias vivências, rompendo com a lógica de um ensino pautado apenas em obras distantes de sua realidade.

Durante a atividade, notou-se que muitos estudantes desconheciam aspectos importantes da história da própria comunidade. O diálogo sobre a origem do Quilombo Cana Brava despertou curiosidade, participação e interesse, mostrando que a escola pode assumir um papel fundamental na preservação e transmissão da memória coletiva. A literatura, nesse contexto, tornou-se um instrumento de mediação entre a história da comunidade e a formação dos alunos, e na construção da identidade quilombola.

Outro aspecto relevante foi a discussão sobre a representação das pessoas negras nas ilustrações do livro. O questionamento realizado por um dos alunos sobre a cor da pele dos personagens revelou como determinados padrões sociais ainda influenciam a percepção das crianças sobre identidade e pertencimento. Ao refletirem sobre a diversidade de tons de pele e sobre a composição histórica da comunidade quilombola, os estudantes passaram a compreender que a identidade quilombola é construída por processos históricos, culturais e familiares, e que a valorização da negritude faz parte desse processo.

A atividade do autorretrato também reforçou essa reflexão. O fato de muitos alunos utilizarem a cor bege para representar a própria pele evidencia a influência de padrões estéticos historicamente difundidos no ambiente escolar e na sociedade. A mediação realizada durante a oficina possibilitou que eles reconhecessem diferentes tonalidades de pele como formas legítimas de representação, fortalecendo a autoestima e o reconhecimento de sua identidade.

Sob a perspectiva do letramento literário, conforme propõe Cosson (2006), a leitura literária vai além da simples decodificação do texto, constituindo-se como uma prática social capaz de promover experiências, reflexões e produção de sentidos. Em uma escola localizada em território quilombola, essa prática torna-se ainda mais significativa quando os textos literários dialogam com a cultura, a memória e as experiências da própria comunidade.

Além disso, a oficina demonstrou que o trabalho com a literatura infantil de temática quilombola favorece não apenas o desenvolvimento das competências leitoras, mas também colabora na valorização dos saberes ancestrais, da identidade étnico-racial e da preservação da cultura local. O letramento literário configura-se como uma prática educativa comprometida com a formação de leitores críticos, conscientes de sua história e capazes de reconhecer o valor de sua própria cultura.

4.3. Literatura e memória comunitária

A segunda oficina, na qual os alunos foram convidados a representar, por meio de desenhos, espaços importantes e significativos do Quilombo Canabrava, alcançou a finalidade de incentivar a valorização da memória coletiva, da identidade cultural e do sentimento de pertencimento, permitindo que os estudantes expressassem suas percepções sobre o território onde vivem.

Figura 6 - Quilombo



Fonte: Aluno A (2026)

O desenho do aluno A representa diferentes espaços do Quilombo Cana Brava, como a residência, a igreja, o campo de futebol, as árvores, as cercas e a estrada de acesso à comunidade. Esses elementos demonstram que o estudante reconhece o território como um espaço de convivência, identidade e pertencimento. A produção evidencia um olhar atento para o cotidiano da comunidade, valorizando espaços destinados ao convívio social, às práticas religiosas e ao lazer, revelando que o quilombo é compreendido como um lugar de significados afetivos e culturais.

A diversidade de elementos representados demonstra que o estudante percebe o território para além de sua dimensão física, reconhecendo-o como um espaço onde se constroem relações sociais, memórias e identidades coletivas. A literatura infantil de temática quilombola, ao apresentar narrativas que valorizam a história e as vivências das comunidades tradicionais, contribuiu para que a criança reconhecesse e expressasse aspectos relevantes de sua própria realidade.

Essa compreensão dialoga com as reflexões de Nilma Lino Gomes (2013), que destaca a necessidade da educação das relações étnico-raciais, buscando o reconhecimento da história, da

cultura e dos territórios negros como espaços de produção de saberes, fortalecendo a identidade e o sentimento de pertencimento dos estudantes.

Figura 7 - Quilombo



Fonte: Aluno B (2026)

O aluno B representa uma casa de forno cercada por árvores, além de uma carroça e uma figura humana. Ao lado da construção, destaca-se o forno utilizado no preparo de alimentos tradicionais da comunidade, evidenciando uma prática cultural transmitida entre gerações. A presença desses elementos demonstra que o estudante reconhece o trabalho coletivo e os conhecimentos tradicionais como partes importantes da vida no quilombo.

Ao representar a casa de forno, a criança valoriza um espaço que preserva práticas culturais e modos de vida característicos da comunidade, revelando que o território é também um lugar de produção, convivência e transmissão de saberes. Nessa perspectiva, Paulo Freire (1996) afirma que a aprendizagem ocorre em diálogo com a realidade vivida pelos educandos, valorizando os conhecimentos de suas experiências cotidianas. Assim, a representação da casa de forno demonstra que os saberes da comunidade constituem importantes referências para a formação dos estudantes.

Figura 8 - Quilombo



Fonte: Aluno C (2026)

O aluno destaca a igreja e o salão comunitário, mostrando a importância dos espaços de encontro para a comunidade quilombola. A representação desses locais indica que a criança reconhece o quilombo como um espaço de convivência coletiva, onde as práticas religiosas, culturais e sociais fortalecem os vínculos entre os moradores. Mais do que representar construções, o estudante evidencia lugares que fazem parte da memória coletiva e da organização comunitária, destacando a importância desses espaços para a constituição do sentimento de pertencimento.

Essa percepção aproxima-se das reflexões de Stuart Hall (2003) que afirma que a identidade é construída nas relações sociais e culturais estabelecidas pelos sujeitos ao longo de suas experiências. Desse modo, os espaços representados tornam-se referências importantes para a construção da identidade quilombola.

Figura 9 - Quilombo



Fonte: Aluno D (2026)

No desenho do aluno D, a igreja ocupa posição central e recebe destaque pela identificação do nome da paróquia. Essa escolha revela que o estudante tem esse espaço como um importante marco da comunidade, relacionando-o às vivências religiosas e aos encontros coletivos. A centralidade atribuída à igreja mostra que determinados espaços do território assumem significados que ultrapassam sua função física, tornando-se referências para a memória, a convivência e o fortalecimento dos laços comunitários.

Segundo Nilma Lino Gomes (2012), práticas pedagógicas que valorizam os referenciais culturais das comunidades negras contribuem para fortalecer identidades positivas e ampliar o reconhecimento da diversidade presente nos territórios quilombolas. Nesse sentido, a produção do estudante revela o reconhecimento da igreja como patrimônio cultural e espaço de pertencimento.

Figura 10 - Quilombo



Fonte: Aluno E (2026)

O desenho representa a igreja ao lado de uma grande árvore, destacando dois elementos marcantes do Quilombo Cana Brava: a religiosidade e a natureza. Embora o desenho apresente poucos elementos, sua composição sinaliza aquilo que a criança considera mais significativo em seu território, revelando um olhar atento para aspectos que integram o cotidiano da comunidade.

Assim como a grande árvore presente na história de Dandara e na primeira obra *Contos de Quilombo*, o desenho do aluno também retrata uma árvore gigante: um pé de bacuri localizado no centro do quilombo. É uma das plantas mais antigas da comunidade, permanecendo no local há gerações. Como está próxima ao campo de futebol, por vezes, suas grandes raízes servem como arquibancada.

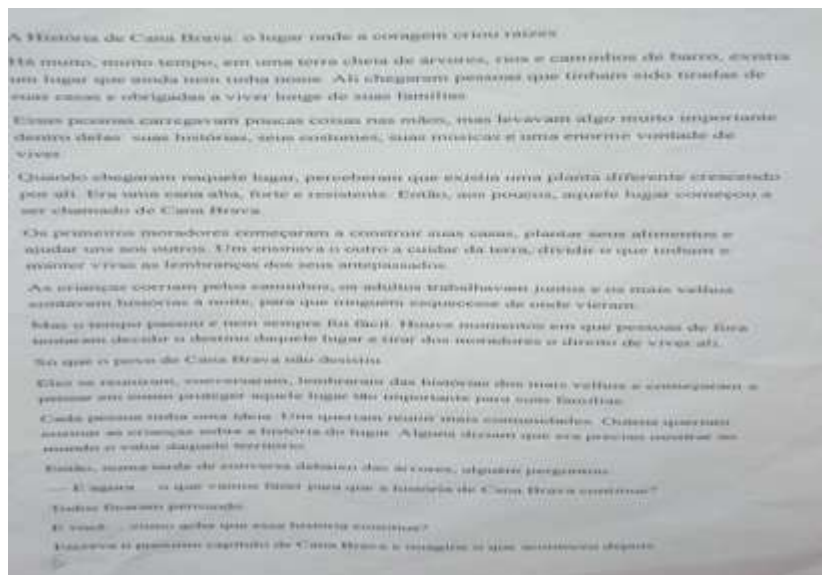
A presença da árvore, em destaque, sugere o reconhecimento da relação entre a comunidade e o ambiente natural, reforçando a compreensão do território como espaço de vida,

memória e identidade. Kabengele Munanga (2004) defende que a valorização da identidade negra passa pelo reconhecimento da história, da cultura e dos elementos que constituem a vida das comunidades afro-brasileiras. Essa produção demonstra que a criança reconhece o território quilombola como um espaço carregado de significados culturais e afetivos.

4.4 Quilombo no futuro

Na terceira oficina, intitulada "Quilombo no futuro", foi pedido aos alunos que imaginassem como seria o quilombo a partir da leitura da história real da comunidade, apresentada logo abaixo. A proposta teve como objetivo estimular a criatividade, a escrita e a reflexão sobre o futuro da comunidade, articulando memória, identidade e pertencimento. Em sua maioria as narrativas dos alunos dialogam com os “Os Contos de Quilombo” apresentada na primeira oficina ao conhecer suas origens e a valorização de sua ancestralidade na luta pela liberdade.

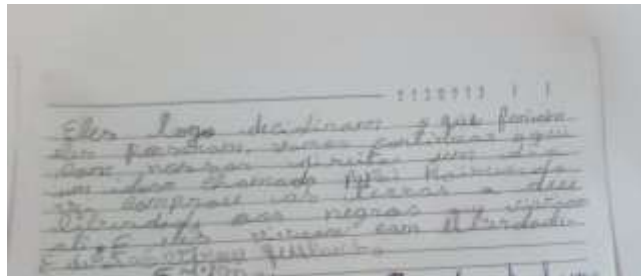
Figura 11 - História de Cana Brava



Foi apresentada uma narrativa baseada na história do quilombo, com o objetivo de levá-los a refletir sobre suas origens e imaginar o futuro da comunidade. A partir dessa leitura, os alunos foram convidados a escrever o próximo capítulo dessa história, projetando como desejam ver o quilombo nos próximos anos e reconhecendo seu papel na construção desse futuro. Dessa maneira, apresenta-se a seguir a análise das narrativas sobre o futuro do quilombo produzida pelos alunos,

as quais projetam um cenário de continuidade de valores e tradições, marcado pelo sentimento de pertencimento conhecedores de seus direitos.

Figura 12 - Narrativa

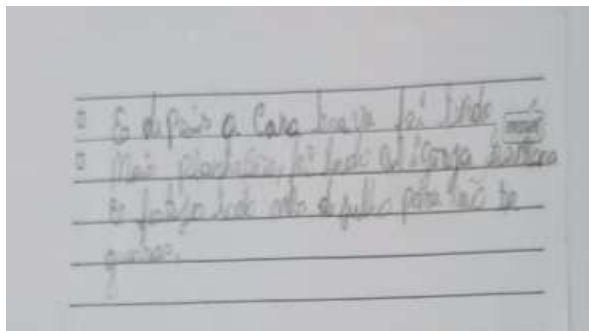


Fonte: Aluno A (2026)

A narrativa do aluno A demonstra a influência da literatura infantil de temática quilombola ao projetar um futuro baseado na igualdade, na liberdade e na valorização da população negra. Ao mencionar o “vamos continuar aqui com nossos direitos...” o estudante compreende que o território quilombola é um espaço de resistência, de memória ao expor os fatos da origem do quilombo quando diz “um dia o papai Raimundo... comprou as terras e deu liberdade aos negros...” e afirmação identitária. Sua narrativa ultrapassa a descrição do cotidiano da comunidade e apresenta um ideal de transformação social, no qual o respeito às diferenças e a valorização da cultura negra ocupam lugar central. Assim como na obra “*As Lendas de Dandara*”, em que a personagem guerreira luta pela liberdade do seu povo. O aluno D atribui essa luta a quem ele chama “papai Raimundo”.

A construção dessa narrativa indica que a oficina de leitura possibilitou que o estudante refletisse criticamente sobre questões relacionadas à identidade, e às desigualdades sociais. Ao imaginar um futuro marcado pela superação do preconceito, a criança ressignifica os conhecimentos construídos durante as atividades, projetando uma comunidade em que os direitos e a dignidade da população quilombola sejam plenamente reconhecidos. Essa produção dialoga com Cosson (2006), uma vez que o autor defende que o letramento literário possibilita ao leitor interpretar a realidade e construir novos sentidos para o mundo por meio da literatura. Também se aproxima das reflexões de Nilma Lino Gomes (2013), segundo a autora, as práticas pedagógicas voltadas para a valorização da história e da cultura afro-brasileira contribuem para a formação de identidades positivas e para o enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

Figura 13: Narrativa



Fonte: Aluno B (2026)

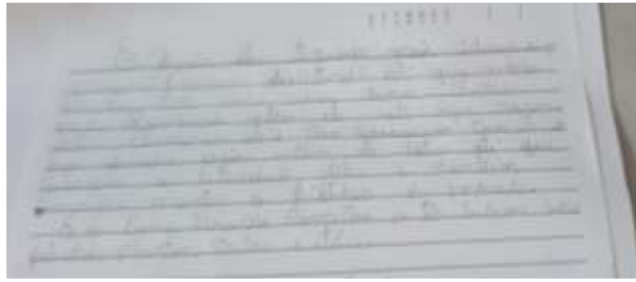
A imagem da narrativa apresenta um futuro marcado pela fartura e pelo fortalecimento da agricultura ao apresenta que “a Cana Brava foi tendo mais plantação”. A estudante associa o desenvolvimento da comunidade a terra, compreendendo-a não apenas como fonte de sustento, mas também como elemento constitutivo da identidade quilombola. Ao imaginar um quilombo mais produtivo, evidencia que reconhece o território como espaço de permanência, trabalho e continuidade das tradições.

A valorização da agricultura demonstra que a estudante compreende o desenvolvimento da comunidade sem romper com seus modos de vida e com os conhecimentos construídos historicamente pelos moradores. O futuro projetado preserva práticas que fazem parte da memória coletiva e reforçam o sentimento de pertencimento ao território, por exemplo, o festejo do mês de julho de Nossa senhora Santana como é colocado da aluna B “a igreja Santana”.

A aluna B ressalta a ausência de guerra no quilombo do futuro, uma vez que a realização do festejo de Nossa Senhora Santana foi criada como uma promessa do Senhor Raimundo Rodrigues. Para que nenhuma mãe morresse no parto e nenhum jovem fosse para guerra enquanto houvesse sangue em Cana Brava, o festejo iria acontecer no mês de julho.

A capacidade da literatura de ampliar a interpretação da realidade e favorecer a construção de novas perspectivas sobre o contexto em que o leitor está inserido. (Cosson, 2006). Ao mesmo tempo, aproxima-se das discussões de Hall (2008), que compreende a identidade como um processo construído nas relações sociais, culturais e históricas vivenciadas pelos sujeitos.

Figura 14: Narrativa



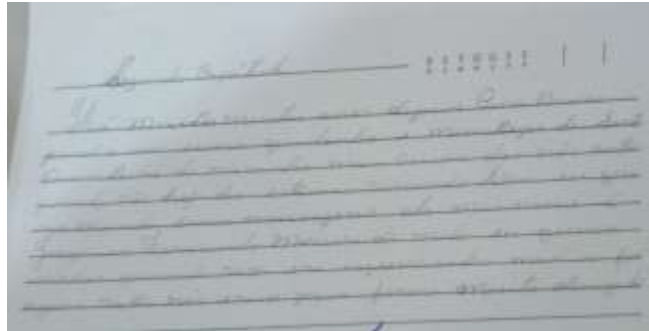
Fonte: Aluno C (2026)

O texto apresenta um quilombo marcado pelo crescimento das casas, das plantações e da criação de animais como “galinhas, plantas, vacas e etc...”. Ao imaginar essas transformações, a estudante demonstra compreender o desenvolvimento da comunidade como um processo coletivo, no qual o bem-estar está relacionado à melhoria das condições de vida de todos os moradores. A produção evidencia que, para a criança, o futuro não representa uma ruptura com a história da comunidade ao lembrar importância do fundador da comunidade “entam ele lutou até que conseguiu a liberdade deles....consegui manter a história do povoado”, mas a continuidade de práticas que fortalecem o território e preservam sua identidade.

Vale ressaltar que o “Papai Raimundo”, descrito pelo aluno C, é a forma como a história é contada para crianças pelos adultos principalmente os mais velhos, como os avós. Assim como a Vovó Cambinda nos Contos de Quilombo, esses avós assumem o papel de guardiões da memória, revelando que ele foi um o pai cujos feitos e cuidados permitiram que o Quilombo Cana Brava chegasse aos dias de hoje.

A narrativa revela um futuro em que o desenvolvimento da comunidade ocorra sem a perda dos elementos que constituem a identidade quilombola. A literatura possibilita ao leitor interpretar sua realidade e construir novas formas de compreendê-la. (Cosson, 2006). Ao mesmo tempo, tem relação com as reflexões de Hall (2008), para quem a identidade é construída continuamente nas relações culturais e sociais.

Figura15: Narrativa

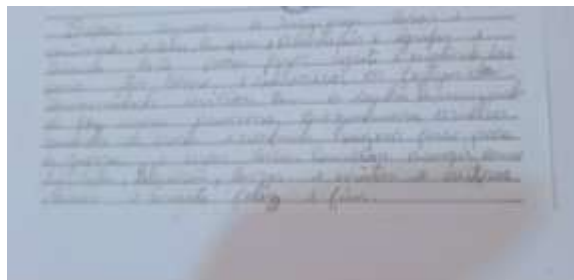


Fonte: Aluno D (2026)

Na narrativa D, o quilombo é imaginado como uma comunidade mais desenvolvida, com melhores condições de vida para seus moradores. Embora destaque mudanças e avanços, o estudante mantém a valorização do território como espaço de pertencimento, demonstrando compreender que o progresso pode ocorrer sem o abandono das tradições e da história da comunidade. Que em um ato de reconhecimento aluno D agradece aos seus antepassados por “ nós hoje estamos vivendo bem.” Assim como na obra “*Os contos de Quilombo*” o aluno D valoriza a memória e a preservação da ancestralidade.

Essa perspectiva revela que as atividades desenvolvidas durante a oficina contribuíram para ampliar a compreensão do estudante sobre seu próprio contexto social. Conforme destaca Nilma Lino Gomes (2013), práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da história e da cultura afro-brasileira favorecem a construção de identidades positivas e fortalecem o reconhecimento dos territórios negros como espaços de produção de saberes e de resistência. Assim, a narrativa revela que o estudante compreende o futuro do quilombo como resultado da valorização de sua história e da participação coletiva de seus moradores.

Figura 16: Narrativa

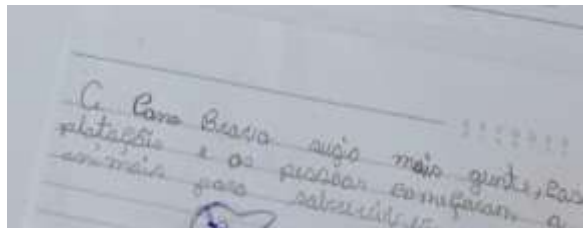


Fonte: aluno E (2026)

O texto E explora mudanças na paisagem e na comunidade ao mencionar casas, animais, plantações e outros elementos do cotidiano. A narrativa demonstra que o estudante utiliza a imaginação para projetar transformações decorrente da passagem do tempo, preservando características que fazem parte da realidade do Quilombo Cana Brava como quebrar do coco babaçu para a fabricação do azeite. Em vez de substituir o modo de vida da comunidade, a visão de futuro imaginado amplia aspectos que já são valorizados pela criança como festejo, apresentando da mesma forma os meios de subsistência da comunidade “o coco para fazer azeite... ter carne e sobreviver”.

Essa produção confirma a contribuição da literatura para o desenvolvimento da imaginação e da capacidade de interpretar a realidade. De acordo com Cosson (2006), a leitura literária favorece a formação de leitores capazes de produzir sentidos a partir de suas experiências. Nesse contexto, a narrativa demonstra que o estudante articula imaginação e vivência, projetando um futuro que preserva a memória, a cultura e o sentimento de pertencimento ao território quilombola.

Figura 17: Narrativa



Fonte: Aluno F (2006)

Em sua narrativa, o aluno destaca o crescimento da comunidade por meio do aumento da população, da construção de moradias, das plantações e da criação de animais. Esses elementos revelam que o estudante compreende a formação e o fortalecimento do quilombo como resultado do trabalho coletivo, da permanência no território e da continuidade dos modos de vida da comunidade.

Ao relacionar o desenvolvimento da comunidade à cooperação entre seus moradores, a narrativa demonstra que a oficina literária permitiu ao estudante refletir sobre a importância da coletividade para a preservação da identidade quilombola. Essa compreensão faz referências às

reflexões de Nilma Lino Gomes (2013), uma vez que a autora defende que a valorização da história, da cultura e dos saberes das comunidades negras fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para a construção de identidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões deste estudo indicam que os resultados obtidos demonstraram que, antes da intervenção, muitos alunos apresentavam conhecimentos limitados sobre a história da própria comunidade e sobre a importância do território quilombola para a construção de suas identidades. Ao longo das oficinas, observou-se maior participação dos estudantes nas atividades, interesse pelas leituras, envolvimento nas rodas de conversa e reconhecimento de aspectos culturais presentes em sua realidade. A partir da pesquisa-ação, foi possível compreender como a literatura infantil de temática quilombola pode contribuir para a valorização da identidade, da memória coletiva e do sentimento de pertencimento dos estudantes.

As produções realizadas, como autorretratos, desenhos e narrativas, evidenciaram que a literatura favoreceu reflexões sobre identidade, ancestralidade, cultura e autoestima. Além disso, esse processo possibilitou que os estudantes se reconhecessem como protagonistas de suas próprias histórias, valorizando os saberes, as tradições e as experiências da comunidade. Dessa forma, as oficinas de letramento literário mostraram-se importantes instrumentos para fortalecer a Educação das Relações Étnico-Raciais e contribuir para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 no contexto da escola quilombola.

A pesquisa também evidenciou a necessidade de que a temática afro-brasileira e quilombola sejam trabalhadas durante todo o ano letivo e não apenas em datas comemorativas. A valorização da cultura, da história e da literatura produzidas por autores negros e quilombolas deve integrar o currículo escolar de forma permanente, contribuindo para a construção de uma educação antirracista, democrática e comprometida com a diversidade.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para novas pesquisas e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que fortaleçam o letramento literário, a identidade quilombola e a valorização das comunidades tradicionais. Da mesma forma, almeja-se que as

experiências desenvolvidas nesta pesquisa incentivem outros professores a utilizar a literatura como instrumento de transformação social, formação de leitores críticos e fortalecimento das identidades culturais no ambiente escolar.

6. REFERÊNCIAS

- AMBROSIO NAZARIO, G., & ROSA DIAS, L. (2025). LITERATURA INFANTIL QUILOMBOLA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA. *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores As Negros As (ABPN)*, 19(47), 112–129. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/2164>.
- ARRAES, Jarid. **As lendas de Dandara**. Juazeiro do Norte: Edição da Autora, 2015. 120 p
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 06 out. 2026.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1-2, 30 ago. 2012. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 31 jul. 2026.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- CARVALHO, Flávia Martins de. **Contos de quilombo**. Ilustrações de Aline Guimarães. Campinas: Editora Mostarda, 2025.
- DIOUF, Sylviane A. **As tranças de Bintou**. Ilustrações de Shane W. Evans. Tradução de Charles Cosac. São Paulo: Cosac Naify, 2004. (Programa Nacional de Biblioteca da Escola - PNBE).
- DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- EVARISTO, Conceição. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: diálogos com a Lei 10.639/2003**. In: GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 19–36.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica editora. 2004.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: PENESB, 2003. Vídeo.

SILVA, Giuslane Francisca da. Resenha da obra: A memória coletiva, de Maurice Halbwachs. *Aedos*, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 247–253, ago. 2016.

lucio_geller,+12 (1) (2).pdf