Revista
Em Favor de Igualdade Racial
ISSN: 2595-4911 | Qualis B1

PRÁTICAS ANTIRRACISTAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS:
UM CAMINHO PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

ANTI-RACIST PRACTICES AND DIGITAL TECHNOLOGIES: A PATH TO LITERACY IN PRIMARY EDUCATION

Kellen da Silva Pinheiro Santos[1]
Verônica Eloi de Almeida[2]
Rosa Lidice Valim[3]

RESUMO
Este artigo tem como objetivo investigar como as práticas antirracistas, integradas ao uso de tecnologias digitais, podem favorecer a alfabetização e o letramento, além de contribuir para o enfrentamento do racismo estrutural. A metodologia incluiu um relato de experiência em uma turma do Ensino Fundamental I no município de Maricá (Rio de Janeiro) e envolveu a revisão bibliográfica de autores que discutem relações étnico-raciais, educação antirracista e tecnologias digitais, como Gomes (2017), Munanga (2005), Soares (2023) e Smolka (1991). A abordagem pedagógica utilizada apoia-se na literatura antirracista, como eixo estruturante do processo de alfabetização e letramento, em consonância com o conceito de "alfaletrar" de Magda Soares (2023). Os resultados evidenciaram que a combinação de práticas pedagógicas antirracistas promove significativamente o desenvolvimento da leitura, da escrita e do letramento dos alunos. As práticas pedagógicas que associam à valorização da diversidade cultural com a tecnologia criam um ambiente de aprendizagem que vai além da sala de aula tradicional e que promove o desenvolvimento integral dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e letramento. Educação antirracista. Tecnologias digitais.

ABSTRACT
This article aims to investigate how anti-racist practices integrated with the use of digital technologies can promote literacy and literacy, in addition to contributing to tackling structural racism. The methodology included an experience report in an Elementary School I class in the city of Maricá (Rio de Janeiro) and involved a bibliographic review of authors who discuss ethnic-racial relations, anti-racist education, and digital technologies, such as Gomes (2017), Munanga (2005), Soares (2023), and Smolka (1991). The pedagogical approach used is based on anti-racist literature, as a structuring axis of the literacy and literacy process, in line with Magda Soares' (2023) concept of "alfaletrar." The results showed that the combination of anti-racist pedagogical practices significantly promotes the development of students' reading, writing, and literacy. Pedagogical practices that combine the appreciation of cultural diversity with

[1] Professora na Secretaria Municipal de Educação de Niterói (SME/Niterói). Mestra em Novas Tecnologias Digitais na Educação pelo Centro Universitário Carioca (UniCarioca). Graduada em Pedagogia pela Universidade Severino Sombra. E-mail: kellenpinheiro.pedagoga@gmail.com.
[2] Professora no Centro Universitário Carioca (UniCarioca). Doutora e Mestra em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: veronicaeloi@hotmail.com.
[3] Professora no Centro Universitário Carioca (UniCarioca). Doutora em Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Design e Comunidade e Graduada em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio). E-mail: rvalim@unicarioca.edu.br.

Revista
Em Favor de Igualdade Racial
ISSN: 2595-4911 | Qualis B1

technology create a learning environment that goes beyond the traditional classroom and promotes the integral development of students.

KEYWORDS: Literacy and literacy. Anti-Racist Education. Digital technologies.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo descreve uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, através de uma experiência vivida em uma turma de alfabetização com foco na educação antirracista, no 1º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública da Rede Municipal de Maricá/RJ.

O processo de alfabetização e letramento representa um desafio essencial para a educação, visando à formação de alunos capazes de participar criticamente da sociedade. Esse conceito vai além da decodificação de signos, abrangendo o "letrar para o mundo" e incorporando temas sociais relevantes na escola, de maneira que a experiência seja prazerosa e significativa (Sandini; Paz, 2023). Em um contexto de avanços técnico-científicos, a escola é chamada a integrar ferramentas digitais, promovendo uma socialização que não só valoriza a leitura e a escrita, mas também desenvolve uma compreensão crítica da realidade contemporânea, como aponta Costa (2017).

O conceito de educação antirracista, fundamental no enfrentamento do racismo estrutural, baseia-se na necessidade de desconstruir narrativas coloniais, valorizar as culturas afro-brasileira e africana e reconhecer saberes marginalizados, conforme destacam Almeida (2020) e Gomes (2017). Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a alfabetização como o desenvolvimento da consciência fonológica e da decodificação dos sons em signos, enquanto o letramento expande esse entendimento para o uso social e crítico da linguagem, alinhando-se ao conceito de "alfaletrar" proposto por Magda Soares (2023).

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre como práticas educativas antirracistas, aliadas ao uso de tecnologias digitais, podem promover a alfabetização e o letramento e contribuir para o combate ao racismo. A metodologia empregada inclui a revisão bibliográfica de autores que abordam as relações étnico-raciais, as tecnologias digitais na educação, a alfabetização e o letramento, além da observação participante.

Por conseguinte, fundamenta-se em três pilares principais a alfabetização e o letramento, seguindo o conceito de "alfaletrar", de Magda Soares (2023), que propõe a utilização de textos como eixo central no processo de alfabetização e letramento; a educação antirracista, apoiada em autores como Gomes (2017) e Almeida (2020), a partir de uma abordagem que reconhece o

racismo estrutural e busca enfrentá-lo por meio de práticas pedagógicas que valorizem as culturas afro-brasileira e africana e, por fim, as tecnologias digitais em que considera-se o papel das tecnologias como ferramentas mediadoras do aprendizado, conforme apontado por Costa (2017).

2 A LITERATURA ANTIRRACISTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Segundo Soares (2023), a alfabetização e o letramento são processos de aprendizagem distintos. A alfabetização refere-se ao domínio do sistema de representação, ou seja, à escrita alfabética e às normas ortográficas. Por outro lado, o letramento envolve o uso da escrita no contexto das práticas sociais, capacitando o aluno a utilizar a escrita para se comunicar, informar-se, produzir diferentes tipos de textos e interpretar o mundo ao seu redor.

Apesar de a alfabetização e o letramento serem processos distintos, Soares (2023) destaca que eles ocorrem de forma simultânea. A aprendizagem do sistema de escrita não precede e nem é pré-requisito para o letramento. Durante a alfabetização, o aluno se apropria das técnicas da escrita ao se envolver em atividades de letramento por meio do contato com textos significativos que promovem o uso social da leitura e escrita. Dessa forma, os dois processos são indissociáveis e interligados, permitindo que o estudante não apenas leia as palavras, mas também compreenda e produza textos. Como ressalta Soares, "Letrar desenvolvendo habilidades de leitura, interpretação e produção de textos; alfabetizar situando no texto a aprendizagem do sistema alfabético de que os alunos precisam apropriar-se para que se tornem capazes, eles também, de ler e escrever textos" (Soares, 2023, p. 33).

O texto desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização e letramento, pois serve como a principal ferramenta através da qual as habilidades de leitura e escrita são desenvolvidas, praticadas e aplicadas. Alfabetização e letramento vão além da simples habilidade de decodificar palavras ou escrever letras; envolvem a compreensão, a interpretação e a produção de textos em diferentes contextos sociais e culturais. O uso de textos variados expõe os alunos a diferentes gêneros, estruturas e vocabulários, essenciais para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

A leitura de textos em contextos reais ajuda o aluno a construir sentido e a desenvolver uma compreensão crítica. Soares (2023) salienta que a função de comunicação da língua concretiza-se através do texto, possibilitando a interação das pessoas no contexto social em que vivem. Essa

função sociointerativa materializa-se por meio dos textos que usamos ao falar, escrever, ouvir ou ler, e deve ser o eixo central do processo de apropriação da leitura e da escrita.

A partir do texto, compreende-se que alfabetização e letramento são processos distintos, que demandam conhecimentos, habilidades e competências específicas, bem como processos de aprendizagem e procedimentos de ensino diferentes. Para alfabetizar e letrar de forma simultânea, é importante entender que ambos os processos necessitam de abordagens distintas, porém indissociáveis.

Nesse processo de alfabetização e letramento através da educação antirracista, é fundamental reconhecer que a criança está inserida em uma sociedade marcada pelo racismo. Alfabetizar e letrar, portanto, não significa apenas ensinar a decodificação de palavras, mas também possibilitar que a criança compreenda criticamente o mundo ao seu redor, em um ato de resistência. O uso de textos de literatura antirracista nesse contexto busca promover a apropriação do código escrito, especialmente para as crianças negras, garantindo seu protagonismo nas narrativas trabalhadas.

Dessa forma, o processo de leitura e escrita adquire um propósito real, ao permitir que essas crianças se vejam representadas nos textos, ao mesmo tempo que promove a descolonização do currículo por meio da valorização de saberes silenciados pela cultura eurocêntrica. Como destaca o Parecer CNE/CP nº 003/2004, "a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador" (Brasil, 2004). Essa afirmação evidencia a relevância da educação antirracista como base essencial para o desenvolvimento da alfabetização e letramento dos alunos, potencializada pelo uso das tecnologias digitais.

3 A LEI nº 10.639/2003 E A PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

A educação para as relações étnico-raciais emerge como um elemento crucial no processo de resgate e valorização da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Essa educação é fundamental para reverter a negligência histórica e construir um ambiente escolar mais inclusivo e representativo. A inclusão dessa perspectiva no currículo das escolas de educação básica em todo o país é um passo decisivo para reconhecer e valorizar as contribuições afro-brasileiras e africanas na formação do Brasil (Alkmim; Souza; Lopes, 2022).

Ainda segundo os autores, ao promover uma educação que respeite e inclua a diversidade cultural e histórica, a escola pode tornar-se um espaço de maior equidade e respeito, refletindo

melhor a diversidade da sociedade brasileira. Dessa forma, a valorização das diferentes culturas e histórias contribui para uma formação mais completa e enriquecedora dos estudantes.

O ensino da cultura africana e afro-brasileira busca o resgate e reconhecimento da contribuição do povo na construção da nação, bem como visa combater a discriminação racial, tendo a escola um papel de destaque nesse contexto contra o racismo, "a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados" (Brasil, 2004, p. 7).

Com a lei nº 10.639/2003, a inclusão dos saberes busca a emancipação do negro através da ressignificação e do resgate da história, e responde a uma política de ação afirmativa do Estado, reivindicada há décadas pelos movimentos sociais negros. A inclusão dessas culturas no currículo escolar permite que os estudantes tenham acesso a informações justas, ajudando a desfazer preconceitos enraizados e a promover uma visão mais abrangente e verdadeira da diversidade cultural do Brasil.

Todavia, a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras exige um currículo no qual haja tenha espaço para além dos conteúdos de história, com demandas de mudanças de representação e práticas, exigindo reflexões sobre lugares de poder, um currículo que indague a relação entre direitos e privilégios na cultura política e educacional. Sendo assim, descolonizar os currículos apresenta-se como um desafio para a educação escolar na busca de uma educação antirracista (Gomes, 2012; Alkmim; De Souza; Lopes, 2022).

Neste sentido, Gomes (2012) ressalta, que a transformação promovida pela lei nº 10.639/2003 cria oportunidades para o desenvolvimento de uma educação antirracista que implica uma ruptura tanto epistemológica quanto curricular. Essa mudança legitima e traz à tona as discussões sobre questões afro-brasileiras e africanas. No entanto, não se trata de qualquer discussão, mas de um discurso que se fundamenta no diálogo intercultural. E este diálogo não é qualquer um; ele é projetado para ser emancipatório dentro do ambiente escolar, reconhecendo e valorizando a presença de um "outro" como sujeito ativo e concreto, tanto com quem se dialoga quanto sobre quem se dialoga. Para a autora, "[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber" (Gomes, 2012, p. 107).

A descolonização do currículo envolve necessariamente conflitos, confrontos e negociações que levam à criação de algo novo. Este processo faz parte de um movimento mais

Revista
Em Favor de Igualdade Racial
ISSN: 2595-4911 | Qualis B1

amplo de descolonização, que abrange tanto o poder quanto o conhecimento. Nesse contexto, superar a perspectiva eurocêntrica de conhecimento e a visão de mundo representa um desafio significativo para as escolas, os educadores, o currículo e a formação de professores.

Faz-se necessário alfabetizar e refletir sobre as demandas sociais, com olhares cheios de infâncias, para um fortalecimento da identidade e da estética da criança negra, dissociando-se da ideia de negação e apagamento da sua cultura no currículo das escolas. "A escola, como parte da vida, não pode estar alheia à necessidade do letramento racial, em concomitância ao processo de alfabetização" (Batista; Ribeiro; Cavalcanti, 2024, p. 104). Entendo que a literatura antirracista possibilita, além da apropriação da leitura e da escrita, um campo fértil para a prática antirracista na sala de aula.

4 TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO ALIADAS ÀS PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

As tecnologias digitais desempenham um papel significativo na promoção da educação antirracista nas escolas, oferecendo uma variedade de recursos e ferramentas que enriquecem o processo educacional. "A tecnologia da informação e a comunicação têm impactado profundamente as interações sociais e a disseminação de informações" (Ribeiro et al., 2023, p. 1293). Dessa forma, as tecnologias digitais possibilitam o acesso a uma ampla gama de materiais educacionais, como livros, artigos, vídeos e plataformas interativas que abordam questões de raça e racismo. "Com as tecnologias atuais a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a prender ativamente, a pesquisar o tempo todo" (Moran, 2013, p. 1).

Isso permite que alunos e professores acessem diversas perspectivas culturais e históricas, contribuindo para a construção de uma compreensão mais ampla e inclusiva do mundo. As tecnologias digitais também tornam o aprendizado mais interativo e envolvente, com o uso de ferramentas como simulações, jogos educacionais e realidade aumentada, que incentivam os alunos a engajarem-se com o conteúdo, promovendo um aprendizado mais profundo e significativo. Como apontam Ribeiro et al. (2023), diversas tecnologias e inovações podem ser utilizadas para promover o antirracismo na sociedade, incluindo aplicativos e jogos educacionais.

O uso das tecnologias facilita aprendizagens significativas, contextualizadas e politizadas quanto às questões sociais. Segundo Moran (2013), a inserção desse tipo de aprendizagem utilizando tecnologias digitais desafia a escola a sair do ensino tradicional, centrado no professor,

para um modelo em que o aluno é um participante ativo do processo, seja em atividades presenciais ou a distância. "[...] Dentro da era digital, não é mais possível conceber o ensino como um processo unilateral, no qual apenas o docente é considerado o detentor de saberes" (Almeida; Azevedo; Oliveira, 2020, p. 7).

Moran (2013) também destaca que o contexto atual demanda que o professor planeje suas atividades de modo que o conteúdo educacional, bem elaborado, atualizado e envolvente, possa auxiliar na seleção de materiais textuais e audiovisuais, impressos e/ou digitais, que atendam a diferentes momentos do processo educativo, como motivar, ilustrar, contar histórias e realizar a avaliação formativa.

Para os alunos dos anos iniciais, é fundamental que essas situações sejam práticas, para que eles as reconheçam como relevantes. Assim, com o uso da tecnologia, o aluno pode participar ativamente de seu próprio aprendizado. Com o auxílio da internet e outras ferramentas tecnológicas, ele pode se tornar pesquisador e criador de jogos, blogs, vídeos e diversos outros projetos. O aprendizado exige que os alunos se envolvam, pesquisem, busquem ativamente e produzam novas sínteses a partir das descobertas feitas (Moran, 2013; Almeida; Azevedo; Oliveira, 2020).

5 O CURRÍCULO ANTIRRACISTA, AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E ALGUNS EFEITOS

Na prática cotidiana da escola, a educação antirracista ainda está longe de se consolidar como uma prática contínua e educativa. Como destaca Gomes (2012), a introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas demanda mudanças nas práticas educacionais e uma descolonização dos currículos, exigindo a revisão de representações, práticas e lugares de poder, bem como o questionamento da relação entre direitos e privilégios enraizados na cultura educacional e política. A autora reforça que é necessário descolonizar os currículos e eliminar o caráter conteudista que os engessa. O currículo precisa dialogar com a escola e a realidade social, respondendo às demandas sociais. Nessa perspectiva, é essencial formar professores capazes de refletir sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos e de trazê-las para dentro de suas salas de aula.

Para enfrentar os desafios e implementar estratégias eficazes na construção de um ambiente mais inclusivo e respeitoso, é fundamental entender a ação educativa como um ato político,

rompendo com "o mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração [...]" (Freire, 2003, p. 15). A neutralidade, que já esteve presente em minha prática, deu lugar a uma educação crítica e antirracista, carregada de significados pela mulher preta que sou e, agora, mais consciente de que o racismo também se perpetua na escola quando não se assume uma postura antirracista. Corroborando com essa ideia, Gomes destaca que "o racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as" (Gomes, 1996, p. 69).

Nesse processo de luta contra o racismo, cheio de significados para os alunos negros e brancos que, desde pequenos, compartilham suas vivências em uma sociedade estruturada pelo racismo, a alfabetização e o letramento dos estudantes, ainda cheios de infância e pureza, buscam refletir sobre o universo ao qual eles estão inseridos. A partir do conteúdo obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (CNE/CP 003/04), sob uma perspectiva enriquecedora, busca-se proporcionar descobertas sobre ancestralidade, a cultura africana, as letras, os sons, as palavras, o respeito, a ética e a diversidade.

Com base nos Conteúdos Básicos da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá (2024), o currículo foi elaborado não apenas para desenvolver sequências didáticas, definidas por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) como um conjunto estruturado de atividades pedagógicas planejadas de forma sistemática, tendo como eixo central um gênero textual oral ou escrito, mas também para transformar toda a prática educativa diária. Isso incluiu a incorporação de autores e personagens negros, o uso de materiais didáticos que refletissem a diversidade, além de proporcionar uma aprendizagem significativa através do uso de tecnologias digitais.

Diante disso, foi criada uma sequência didática com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, tendo como eixo central a educação antirracista.

A sequência começou com um texto, com um livro infantil antirracista, Com qual penteado eu vou?, de 2021, de Kiusam de Oliveira. No segundo dia, a partir da literatura, explorava-se a correlação entre o Continente Africano e o Brasil, destacando a representatividade positiva de pessoas negras por meio da apresentação de figuras relevantes na construção cultural negra. Durante todo o processo de apropriação da leitura e da escrita, rodas de conversa permeavam os dias, promovendo diálogo e reflexão sobre as relações étnico-raciais.

No terceiro dia, os alunos realizavam a escrita espontânea, baseada na literatura antirracista apresentada no primeiro dia. Essa atividade tinha como objetivo diagnosticar o nível de compreensão da escrita, possibilitando a definição de estratégias pedagógicas adequadas à zona de desenvolvimento proximal dos alunos, conforme Vygotsky (2007), para que pudessem avançar para o nível seguinte.

No quarto dia, partindo do texto antirracista, introduzia-se uma nova letra do alfabeto, um novo fonema/grafema, conforme aponta Soares (2023) O alfabeto como representação de significados surgiu da combinação de uma descoberta e uma invenção: a percepção de que as palavras carregam significados e a criação de símbolos, as letras, para representá-los. Por meio de atividades que desenvolvem a consciência fonológica, os alunos foram imersos no mundo letrado, construindo gradualmente sua compreensão sobre o desenvolvimento da língua escrita. Com a apresentação das letras do alfabeto, os alunos começaram a compreender e descobrir os sons das unidades menores, as letras.

No quinto dia da sequência didática, as atividades propostas incluíram a valorização e o conhecimento da influência da cultura africana na cultura brasileira. Nesse processo de apropriação da leitura e da escrita através da educação antirracista, as tecnologias digitais mediaram todo o processo educativo, proporcionando uma interação lúdica e prazerosa com o conhecimento, por meio de jogos no *WordWall*, vídeos do *YouTube*, nuvem de palavras no *Mentimeter* e o uso do celular como ferramenta pedagógica.

O planejamento utilizado teve como objetivo de organizar o trabalho docente, desempenhando um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. As atividades foram sistematicamente organizadas e direcionadas para o desenvolvimento das habilidades essenciais de leitura e escrita, permitindo identificar as necessidades específicas de cada aluno e preparar atividades futuras que estimulassem e promovessem um aprendizado mais eficaz.

Foi possível perceber que o texto de literatura infantil antirracista possibilita reflexões sobre as vivências e as demandas sociais nas quais os alunos estão inseridos. Durante a leitura do livro Com qual penteado eu vou? (2021), ficou evidente como as crianças estão atentas ao que ocorre ao seu redor e com seus familiares. A partir desse pressuposto, o texto oportuniza a prática do letramento; o texto com função social possibilita uma ação reflexiva sobre o cotidiano dos alunos e as práticas de leitura e escrita, conforme o conceito de "letramento, que se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da escrita [...] mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita" (Soares, 2018, p 27).

Assim, a partir de textos carregados de significado para a criança, que, ao ler, percebe a função social da escrita, inicia-se o processo de alfabetização e de letramento. Esse processo não se limita à decodificação e à memorização dos símbolos, mas envolve o entendimento da função da língua escrita. Com a literatura antirracista, um texto politizado, o pensar na construção da escrita também promove a prática antirracista.

Dessa forma, a partir de textos escritos, como as histórias que oportunizam reflexões sobre as famílias, as comparações com os familiares e as observações específicas das características das pessoas com quem convivem foram evidenciadas. Várias vezes, surgiram comparações como: "Igual ao cabelo da minha mãe!", "Também moro com a minha avó!", "A família é igual à minha!".

Os alunos traziam os temas das histórias para debates na roda de conversa, dialogando entre si, questionando ou refletindo sobre vivências que também eram deles, também eram suas histórias de vida. Para reafirmar a importância de utilizar os textos como eixo central da alfabetização e letramento, Soares reflete que "a língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa. Essa função se concretiza por meio dos textos: quando interagimos por meio da língua, ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos" (Soares, 2023, p 34).

Ao ouvirem e dialogarem sobre as situações evidenciadas nas histórias contextualizadas, a escrita assume uma função informativa e também reflexiva. A sala de aula se torna um ambiente fértil para a produção de saberes de forma significativa e social, em uma aprendizagem pautada nas vivências dos alunos.

O uso da literatura antirracista foi uma escolha política que oportunizou o protagonismo negro na literatura estudada. Como diz Freire, "Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político" (Freire, 2003, p. 15). Educar é um ato político, e ser um educador antirracista é combater o racismo dentro do ambiente escolar, descolonizando o currículo, ressignificando a raça, indo contra a cultura hegemônica, a favor da comunidade negra e contra o racismo estrutural em que estamos inseridos, entendendo que, para que a escola avance na relação entre saberes escolares, realidade social e diversidade étnico-cultural, é essencial que os educadores reconheçam o papel de dimensões como ética, identidade, diversidade, cultura, sexualidade e relações raciais no processo educativo (Gomes, 2005). Assim, o texto, neste processo de apropriação da leitura e da escrita, também possibilitou o desenvolvimento de práticas antirracistas, envolvendo o trabalho com a diversidade e a reconstrução afirmativa do negro, dentro do processo e não como algo à parte para essa função.

Essa literatura, politizada porque reflete sobre a questão racial e promove a construção positiva do indivíduo negro, além do protagonismo negro nos livros utilizados, é uma questão política. As literaturas oportunizaram que os alunos negros se percebessem nas histórias, relacionando-se de forma positiva, permitindo o debate sobre as composições familiares e as características herdadas dos pais. Evidenciou-se a afirmação da identidade de forma positiva por parte dos alunos negros, nas falas ao se referirem às próprias características ou às características dos seus familiares e ao se identificarem com os personagens. A construção do conhecimento carregada de simbologia afetiva promove a autoafirmação de si e dos seus.

Assim, como dialoga Smolka (1991), o processo de ensino da leitura e da escrita vai além de simplesmente ensinar as habilidades técnicas. O processo de leitura e escrita é uma ferramenta de comunicação e interação dentro da sala de aula. Ao fazer isso, os alunos não apenas aprendem a ler e escrever, mas também experimentam e exploram as múltiplas possibilidades da linguagem, em um aprendizado da língua dinâmico e enriquecedor através das experiências vividas em grupo.

Evidenciou-se o apoio da equipe pedagógica no engajamento no trabalho com a educação antirracista desenvolvido em sala de aula. Em algumas ocasiões, a orientadora pedagógica enviou artigos científicos e atividades para o *WhatsApp* privado da professora-pesquisadora. Em uma das reuniões pedagógicas, a professora-pesquisadora sugeriu que os materiais enviados em privado fossem compartilhados no grupo de *WhatsApp* da escola, para que todos pudessem desenvolver o trabalho antirracista em suas salas de aula. No entanto, a orientadora expressou que os professores poderiam considerar isso um trabalho adicional e não gostar, e os documentos não foram compartilhados. Esse fato evidencia uma das barreiras para uma reflexão efetiva sobre as questões étnico-raciais na escola como um processo amplo, garantido pela lei nº 10.639/2003. Essa afirmação "demostra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira" (Gomes, 2005, p. 146).

A partir desse trecho, podemos perceber que a "transformação das cabeças" dos professores refere-se à necessidade de conscientização e reeducação que os capacite a reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade cultural e histórica do Brasil. Somente assim poderão contribuir para a construção de uma sociedade democrática que celebre a pluralidade e combata a destruição das identidades que formam a matriz cultural do país, entendendo que o papel da escola não se resume a transmitir conhecimento. Reafirmando esse pensamento, Munanga (2005) destaca que não há dúvida de que mudar nossa mentalidade como professores é uma tarefa inicial de grande

importância. Essa mudança nos permitirá nos tornarmos educadores autênticos, capazes de participar de forma efetiva na construção da democracia no Brasil.

No entanto, essa democracia só será plenamente realizada quando deixarmos de ignorar ou apagar as identidades históricas e culturais das diversas populações que compõem a rica diversidade do povo e da sociedade brasileira. Fazendo da escola "uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade" (Gomes, 2003, p. 170). Como aponta Freire (2003), a educação é um ato político, não existe uma educação neutra. A educação politicamente engajada não é algo impossível de se realizar, contudo, existem entraves que dificultam a efetivação da educação antirracista na escola.

A exposição dos alunos ao protagonismo negro revelou-se um fator para a desconstrução de estereótipos sobre as capacidades da comunidade negra e para a ampliação do espaço do negro na sociedade. Uma atividade em sala de aula, que apresentou o artista Heitor dos Prazeres, evidenciou a presença do racismo estrutural. Ao solicitar que os alunos imaginassem como seria o artista, apenas um dos vinte alunos considerou a possibilidade de ele ser negro. Esse resultado reflete a internalização de um racismo estrutural que nega ao negro a possibilidade de ocupar posições de destaque, como a de um artista plástico renomado ou compositor de sucesso. É preocupante que nem mesmo os alunos negros, que compõem uma parte significativa da turma, tenham imaginado que o artista poderia ser negro.

Como aponta Gomes (2003), a identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural, formada na interação entre o grupo étnico/racial e a sociedade em que está inserido. No contexto brasileiro, em que a sociedade historicamente ensina ao negro a negação de sua própria identidade para ser aceito, construir uma identidade negra positiva é um desafio constante. Essa atividade revelou dois pontos críticos: primeiro, a possibilidade de um artista ser negro foi amplamente desconsiderada; segundo, mesmo os alunos negros não visualizaram essa possibilidade. A surpresa dos alunos ao descobrirem que Heitor dos Prazeres era negro evidencia a importância do protagonismo negro no currículo escolar. Este protagonismo é crucial não apenas para a afirmação positiva dos alunos negros, mas também para a desconstrução de estereótipos perpetuados pelo racismo estrutural na sociedade.

A apresentação de um artista negro como Heitor dos Prazeres contraria o imaginário social reforçado por meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional, que frequentemente não valoriza as produções de artistas negros. Como destacado por Almeida (2020),

anos de exposição a telenovelas brasileiras podem levar as pessoas a acreditarem que mulheres negras estão naturalmente destinadas ao trabalho doméstico, que homens negros são sempre retratados como criminosos ou ingênuos, enquanto homens brancos são vistos como líderes racionais e meticulosos. Quando a escola não oferece novas narrativas, ela reforça essas percepções, perpetuando uma visão distorcida na qual pessoas negras parecem ter pouca ou nenhuma contribuição significativa para áreas como história, literatura, ciência, entre outras.

Ao apresentar os saberes construídos pela população negra, o ambiente educacional não só enriquece o repertório cultural dos alunos, mas também fortalece sua identidade e autoestima, promovendo um espaço que reconhece e celebra a diversidade. A mudança na percepção dos saberes negros ficou evidente na última atividade da sequência didática, na qual os alunos participaram de um jogo da memória envolvendo compositores. Ao serem novamente solicitados a imaginar como seriam os compositores, em uma outra atividade, quatro alunos sugeriram que eles poderiam ser negros, em contraste com a atividade anterior. Embora ainda seja um número pequeno, isso aponta para a possibilidade de mudança e a importância da educação antirracista na correção da visão distorcida que marginaliza o negro e seus saberes. Transformar essas ausências em presenças, é um passo crucial para que os saberes negros sejam reconhecidos como parte integrante de nossa história, e para que eles sirvam de inspiração para os alunos negros, possibilitando a construção de uma identidade positiva e emancipada.

O racismo, como um processo político e histórico, molda não apenas as estruturas sociais, mas também a subjetividade dos indivíduos (Fanon, 2008), influenciando suas consciências e emoções. Por isso, a prática antirracista na sala de aula é também uma contribuição para a transformação das subjetividades rumo a uma sociedade menos desigual.

6 CONCLUSÃO

A pesquisa evidenciou que a integração de práticas pedagógicas que combinam educação antirracista e tecnologias digitais promoveu significativamente a apropriação da leitura, da escrita e do letramento dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Utilizar a literatura infantil antirracista como eixo central do processo de ensino-aprendizagem, associada ao uso de plataformas como *YouTube* para vídeos e músicas, jogos pedagógicos desenvolvidos no *WordWall* e o *Mentimeter*, permitiu que os alunos acessassem conhecimentos e contextos distantes, dinamizando a aprendizagem fonológica e enriquecendo o processo educacional.

A educação antirracista, somada a esses recursos, facilitou a alfabetização e o letramento de forma significativa e reflexiva, promovendo uma análise crítica das relações étnico-raciais e a valorização de saberes historicamente marginalizados. Contudo, a responsabilidade por essa abordagem muitas vezes recai sobre o esforço individual do professor, em vez de ser uma prática coletiva da instituição. A experiência destacou a necessidade de um compromisso político-pedagógico que estenda a educação antirracista a todos os alunos, negros ou não.

Os alunos, por meio dessa educação mediada por tecnologias, tiveram contato com narrativas diversas, desconstruindo estereótipos e valorizando as identidades negras. Essa abordagem favoreceu a construção do próprio conhecimento, resultando em avanços no letramento. Puderam se reconhecer e valorizar suas heranças e ancestrais, fortalecendo a autodeclaração e o reconhecimento positivo do negro como produtor de saberes e parte essencial da história e cultura brasileiras.

Concluindo, os resultados indicam que a educação antirracista mediada por tecnologias digitais é uma estratégia eficaz para combater o racismo e enriquecer o processo de letramento e alfabetização. Essa abordagem promove uma educação mais crítica, inclusiva e comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Jennifer Oliveira; SOUZA, Ivanise Melo de; LOPES, Bernarda Elane Madureira. Educação étnico-racial e a valorização da cultura afro-brasileira e africana nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista ciranda**, v. 6, n. 1, p. 3-20, 2022.

ALMEIDA, Layana Silva de; AZEVEDO, Vitória Oscar de; OLIVEIRA, Maria das Graças Borges de. Alfabetização e Letramento em diferentes ambientes de aprendizagem: a relevância da tecnologia na prática pedagógica. **Revista tecnologias na educação**, v. 34, ano 12, p. 1-13, dez. 2020.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra Ltda, 2020.

BATISTA, Patrícia Barros Soares; RIBEIRO, Bruna D.; CAVALCANTI, Ana Paula Campos. Docência, currículo e negritude: caminhos (re) existentes de afeto e dissidência na prática alfabetizadora. **Série-Estudos**, 2024, 29.65: 102-113.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004**. Brasília, DF: MEC, 2004.

COSTA, Orlando Santana. A internet como espaço de formação de leitores: uma mediação possível do professor na sala de aula. **Revista educação & tecnologia**, Curitiba, n. 17, p. 1-10, 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6/7, p. 67-82, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, 2012, v. 12, n. 1, p. 98-109.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Editora Vozes Limitada, 2017.

MARICÁ. **Conteúdos básicos da rede pública municipal de ensino de Maricá**. Maricá: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

MORAN, José. Desafios que as tecnologias digitais nos trazem. *In:* MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecido**. Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 30-35.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2005.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Com qual penteado eu vou?**. São Paulo: Melhoramentos, 2021.

RIBEIRO, Elberto *et al.* Tecnologias e inovações na promoção do antirracismo: uma análise interdisciplinar para a construção de uma sociedade inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 7, p. 1292-1300, 2023.

SANDINI, Sabrina Plá; PAZ, Ketlyn Dessordi. Ludicidade, alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. **Momento – Diálogos em Educação**, v. 32, n. 1, p. 339-363, 2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2023.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Enviado em: 22/11/2024
Aceito em: 17/03/2025