

PRÁTICAS DECOLONIAIS DE ALFABETIZAÇÃO: tecendo saberes sobre o continente africano a partir da leitura e da escrita

*Patrícia Barros Soares Batista*¹

*Maria Carolina da Silva Caldeira*²

Eixo temático: 3 - Alfabetização, diversidades e inclusão

Resumo

A escola é uma instituição que tem importante papel no reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial e na descolonização dos saberes. Desde a LDBEN e, particularmente, após as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a inclusão de saberes relativos à história e cultura afro-brasileira e indígena devem fazer parte do currículo. Diante do amplo espectro de práticas de leitura e escrita presentes no processo de alfabetização, é necessário envidar esforços para promover uma educação baseada nos referenciais africanos, afro-diaspóricos e indígenas para pensar e (re)construir ações pedagógicas, contribuindo para a educação das relações étnico-raciais. Considerando estes aspectos, foram desenvolvidas sequências didáticas envolvendo práticas de leitura e produção coletiva de textos escritos com estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte, para produzir o *Alfabeto Africano*, um livro-alfabeto com verbetes ilustrados que visa produzir saberes sobre a história e as culturas africanas. O objetivo deste trabalho é compreender as contribuições dessa prática para a descolonização dos saberes e para a ressignificação social da leitura e escrita de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia adotada foi a análise documental. Até o momento, os saberes emergidos da ação foram categorizados em dois grandes eixos: dimensão cultural, que aborda saberes e tradições das culturas africanas; dimensão geográfica, que apresenta elementos relacionados aos diferentes espaços e ocupações humanas de países e cidades africanas. Como resultados, defendemos que o *Alfabeto Africano* possibilita a produção de práticas de leitura e escrita significativas na alfabetização e a descolonização dos saberes.

¹Mestre em Educação pela FaE/UFMG. Professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Contato: patriciab.ufmg@gmail.com

²Doutora em Educação pela FaE/UFMG. Professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Contato: mariacarolinasilva@hotmail.com

Palavras-chave: Alfabetização; Educação das relações étnico-raciais; Práticas de leitura e escrita; Descolonização dos saberes.

Introdução

Em tempos em que se defende que o 1º ano do Ensino Fundamental deve ser voltado prioritariamente para as práticas de decodificação e codificação (BRASIL, 2019), que espaço há para a inclusão de saberes relativos às culturas africanas e afro-brasileiras? Em um momento em que se defende a literacia, definida como “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva” (BRASIL, 2019), como garantir práticas significativas de leitura e escrita, que possibilitem o letramento e a ampliação dos saberes relativos ao continente africano e às culturas, história e saberes afrodiáspóricos? Esses questionamentos mostram como o currículo do ciclo de alfabetização se caracteriza como um campo em constante disputa, um território contestado, reproduzindo profundos e complexos aspectos da colonialidade, conceito que remete a um padrão subjetivo de “rebaixamento existencial” dos povos tidos como “colonizados” pelos povos autointitulados “colonizadores” (PINHEIRO, 2023, p.25).

Historicamente, o currículo tem silenciado e negado as diversas culturas. Entre elas, destacam-se as culturas negras, africanas, afro-brasileiras e indígenas. Todavia, a partir das lutas do Movimento Negro, “um ator coletivo e político que reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana” (GOMES, 2020, p. 364), o currículo vem sendo problematizado e seu caráter branco, europeu e racista, é denunciado. A partir dessas lutas, legislações curriculares, como a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório, respectivamente, o ensino de cultura e história africana, afro-brasileira e indígena nos currículos dos diferentes níveis de ensino, foram criadas evidenciando as lacunas do campo curricular, ao afirmarem a necessidade de incluir outros saberes que se contraponham à escola eurocentrada e ao currículo colonial (GOMES, 2023). Nesse sentido, o “aspecto político de contestação, de possibilidade de diferentes e divergentes construções e produções” (SILVA, 1995, p. 194) do currículo vem sendo enfatizado, fazendo com que a luta antirracista seja incluída na escola.

Para garantir que, desde o início do ciclo de alfabetização, as crianças tenham acesso aos saberes que foram historicamente silenciados acerca do continente africano, as/os docentes do 1º ciclo do Centro Pedagógico da UFMG desenvolvem, desde 2015, o projeto de

ensino Áfricas e eu³. O CP é um Colégio de Aplicação que ministra o Ensino Fundamental em tempo integral, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento em ensino, pesquisa e extensão. Em consonância com os campos epistemológicos que buscam romper com a ideia de um currículo fechado à diversidade, homogêneo, eurocentrado, “baseado apenas nas referências do Sul-Sudeste do Brasil e no Sul global” (GOMES, 2023, p.14) e com as Leis 10639/2003 e 11645/2008, o projeto “Áfricas e eu” desenvolve diferentes ações, em uma perspectiva interdisciplinar.

Este trabalho toma como objeto de estudos o Alfabeto Africano, um livro-alfabeto com verbetes ilustrados, que visa (re)construir saberes sobre a história e as culturas africanas, além de garantir práticas significativas de leitura e escrita nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O objetivo é compreender as contribuições dessa prática para a descolonização dos saberes e para a ressignificação social da leitura e escrita de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, serão analisados os textos produzidos coletivamente com crianças de duas turmas de 1º ano, na fase inicial da alfabetização.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho utilizou a análise documental, que consiste na “busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA, 2007, p. 69). Nessa perspectiva, são considerados documentos os materiais escritos que fornecem informações sobre o comportamento humano. As produções realizadas pelas crianças, como atividades, textos e desenhos, são documentos que permitem entender um pouco mais o currículo praticado nas salas de aula. A análise desses documentos possibilita juntar pistas sobre o processo educativo para compreender como a educação antirracista pode ser produzida na escola.

Em uma perspectiva decolonial, argumentamos que os saberes que emergiram nessa prática curricular, até o momento, podem ser categorizados em dois grandes eixos: dimensão cultural, que aborda saberes e tradições das culturas africanas; dimensão histórico-geográfica, que apresenta elementos relacionados aos diferentes tempos, espaços e ocupações humanas de países e cidades africanas.

2 Alfabetização: Descolonização do saber, do poder e de si e práticas de leitura e escrita

A alfabetização é um complexo e multifacetado processo (SOARES, 1985) que engloba diversas habilidades relacionadas à língua escrita e que deve se dar,

³ Em 2019, o projeto ampliou-se para a pesquisa. Disponível em: <https://www.cp.ufmg.br/projetos/pesquisa/africas-e-eu-reconhecendo-e-valorizando-a-diversidade-etnico-racial-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental/>

indissociavelmente, por meio da realização de um conjunto de práticas fundamentadas em teorias e princípios que “orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita” (SOARES, 2016, p.16) de modo real e socialmente significativo, isto é “alfabetizar letrando”.

Do ponto de vista teórico do construtivismo, matriz epistemológica que fundamenta as práticas de ensino de leitura e escrita sobre as quais este trabalho se ancora, para que haja a consolidação do processo da alfabetização é necessário que a professora alfabetizadora compreenda que a aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva de saberes sobre os princípios alfabético e ortográfico, proporcionando oportunidades de construção desses princípios e conceitos “por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita” (SOARES, 2016, p.21). Para tanto, é fundamental oportunizar os usos da leitura e da escrita em práticas sociais, por meio de um trabalho norteado pelos gêneros textuais.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o texto deve nortear o planejamento na alfabetização. Ao nos referimos ao texto, partilhamos do pressuposto de Marcuschi (2002) de que não é possível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero textual, pois a língua é um sistema discursivo e enunciativo. Ela é, deste modo, uma atividade social, histórica e cognitiva. A adoção dessa concepção nas práticas de alfabetização privilegia a natureza funcional e interativa da língua e não somente os aspectos formais e estruturais.

Nesse sentido, o Alfabeto Africano possibilita experiências de leitura e escrita de grande relevância, tanto do ponto de vista escolar quanto do social, a partir da leitura de diferentes textos e produção de um gênero textual específico: o verbete. A partir de textos informativos oriundos de diferentes fontes (livros, sites, blogs, jornais e redes sociais), assuntos referentes às diversas temáticas sobre o continente africano são estudados e debatidos nas aulas organizadas por meio de sequências didáticas. Os/as estudantes produzem textos coletivos, sob a forma de verbetes, que visam informar, instruir o/a leitor/a sobre diferentes aspectos relacionados ao continente africano. Por se tratar de um livro-alfabeto, a organização dos verbetes é orientada pela ordem alfabética. Tal prática visa contribuir para o processo de alfabetização decolonial, cujo foco é aprendizagem da língua escrita e a reversão da colonialidade do currículo. Há assim, a oportunidade de ampliar os saberes linguísticos e de mundo das crianças, lendo a palavra e compreendendo os diferentes modos de ser e existir.

O conceito de colonialidade parte do princípio de que, mesmo com o fim do colonialismo – entendido como o processo de dominação política de uma nação sobre outra, particularmente das nações europeias sobre as africanas, americanas e asiáticas – as formas de dominação colonial continuam a existir. Isso ocorre porque o projeto de colonização

engloba também a desvalorização do saber do outro e sua subjetivação com base nos princípios do colonizador. Assim, os padrões que emergem na América, na África e na Ásia a partir do projeto colonizador europeu surgem “da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias” (MIGNOLO, 2005, p. 38-39). Esses processos fazem com que determinados saberes e subjetividades sejam valorizados enquanto outros são desvalorizados.

O processo de colonialidade tira a possibilidade de humanização, já que subtrai a humanidade do outro, viola, transgride e silencia os pontos de vista alheios. Nesse sentido, uma prática educacional decolonial possibilita descolonizar o currículo, por meio de uma (re)organização curricular que se abra à multiplicidade de modos de ser e existir no mundo e que evidencie os saberes que foram subalternizados com o objetivo de indagar e desestabilizar as relações de poder construídas na sociedade. Esses modos não se baseiam nos padrões coloniais – notadamente brancos, europeus e masculinos. Ao trazer os saberes dos grupos que foram subalternizados, é possível criar frestas no currículo para que o processo de desumanização seja revertido. Dessa forma, é possível educar e reeducar para a emancipação e não para o conformismo em relação à subalternização de coletivos diversos historicamente marginalizados.

3 Dimensão geográfica: um continente, muitos países, inúmeras paisagens

Por meio do Alfabeto Africano diferentes facetas da alfabetização são abordadas junto às crianças em processo inicial da aprendizagem da língua escrita. Dentre elas, se destacam: a faceta linguística – cujo objeto de conhecimento é a “apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos” (SOARES, 2016, p.29) e a faceta interativa da língua, cujo foco “são as habilidades de compreensão e produção de textos objeto que requer outros e diferentes processos cognitivos e linguísticos e outras e diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino” (SOARES, 2016, p.29). As discussões do “Alfabeto Africano” iniciaram-se a partir do levantamento de conhecimentos prévios que as crianças possuíam sobre África. Tais informações foram registradas na lousa pela docente, em seguida, documentadas em seu caderno de campo, cuja transcrição apresentamos no quadro a seguir.

- O QUE SABEMOS:
- É um país
 - É um continente
 - É um estado de Minas Gerais
 - Tem muitos bichos
 - É uma ilha que não é no Brasil
 - Negros vieram da África
 - Se eles tivessem saído só teria gente clara no Brasil
 - É um lugar que tem muitas pessoas negras

Fig. 1 Transcrição lousa levantamento de conhecimentos prévios sobre o continente africano.

As informações trazidas pelas crianças evidenciam uma “confusão geográfica” que denota o quanto o continente africano ainda é desconhecido por parte significativa delas. As reflexões iniciais suscitadas mostram, ainda que a ideia de África como um local “exótico” que “tem muitos bichos” e com “pessoas negras”, que povoa o imaginário de grande parte da população brasileira e mundial, constitui, também, o arcabouço de conhecimentos apresentados pelas crianças da turma. Do ponto de vista da perspectiva decolonial, as ideias apresentadas pelas crianças se constituem em representações do continente africano que circulam em diferentes espaços da sociedade. Nessa perspectiva, as representações têm um caráter constitutivo e não meramente constatativo, ou seja, elas não são apenas “o meio pelo qual a realidade se torna ‘acessível’, mas, sobretudo, como constituindo e formando a ‘realidade” (SILVA, 1995, p. 199).

Nessa direção, problematizar e fazer emergir outras representações de África torna-se fundamental para descolonizar os saberes e fortalecer um novo paradigma no campo da alfabetização. No processo de construção do 1º verbete, o trabalho foi realizado por meio da apreciação, leitura e interpretação da música “África”, do grupo “Palavra Cantada”. Após a problematização, o verbete foi construído coletivamente pelas crianças que assim registraram: “África não é um país, é um continente”.



Fig. 2 Verbetes África do Alfabeto Africano. Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Apesar da aparente simplicidade, a (re)construção deste saber geográfico sobre África como um continente e não como país, estado ou ilha, é de profunda complexidade e grande relevância social. O desconhecimento do território africano como continente revela uma visão homogeneizadora sobre o continente africano que possui 54 países ou territórios independentes, e população superior a um bilhão de habitantes, sendo o segundo continente mais populoso do mundo.

Além do trabalho com o verbete “África”, outros textos produzidos coletivamente com as crianças evidenciam a desconstrução da representação de África como país. Trata-se do trabalho específico que visa o conhecimento sobre alguns países que constituem o continente. Aqui destacaremos o Chade.

Para explorar as características do Chade, um dos maiores países em extensão territorial do continente africano, localizado no Centro-Norte de África, foram proporcionadas algumas experiências literárias por meio de rodas de leitura das obras “Escola de Chuva” e “Chuva de Manga”, ambas ambientados no país e que retratam o cotidiano de crianças chadianas que vivem em Kelo, no Chade, de modo poético e sensível.

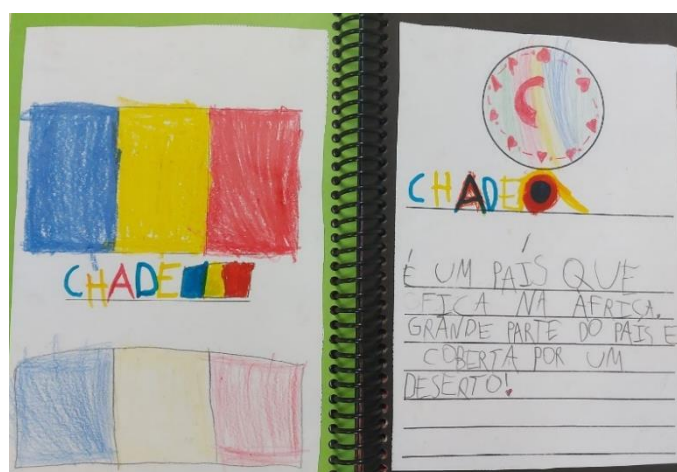


Fig. 3 Verbetes Chade do Alfabeto Africano. Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Para além dos conhecimentos gerais facilmente encontrados na internet sobre a ex-colônia francesa que alcançou sua independência em 1960, que possui riquezas naturais, sociais e culturais, mas que, assim como muitos países africanos, passou e passa por complexos processos políticos, econômicos e sociais em função da exploração colonial, buscamos trazer uma visão humanizada e potente sobre a população local. Conhecer o cotidiano de crianças e adultos que vivem em países africanos, dando luz a diferentes aspectos comuns aos/às nossos/as estudantes: escola, laços de afeto, brincadeiras, vida em comunidade, etc., contribui para a humanização dessas personagens e, conseqüentemente incide sobre os modos de enxergar pessoas negras de origem africana. Humanizar o olhar para a população africana, que, infelizmente é vista como subalterna, inferior e,

consequentemente “menos humana” em função do racismo, é um modo de descolonizar o currículo.

4 Dimensão cultural: contando histórias e resgatando o passado

A dimensão cultural aborda os saberes que são específicos às diversas culturas africanas. Adotamos o termo cultura no plural, em função da diversidade cultural de África, o continente habitado há mais tempo em todo o planeta, ponto de origem da humanidade, que agrega mais de mil línguas diferentes, assim como religiões, regimes políticos, condições de habitação, de atividades culturais, sociais e econômicas. Olhar sob a ótica do diverso, nos faz compreender por exemplo, que as culturas africanas foram majoritariamente preservadas por meio da tradição oral, mas isso não significa que todos os povos africanos desconheciam a língua escrita, havendo, inclusive, pioneirismo africano na escrita.⁴ Os principais aspectos culturais africanos são evidenciados, todavia, pela tradição oral e pelo meio em que viviam, onde se imbricavam diferentes elementos míticos e materiais. No trabalho com o Alfabeto Africano, o verbete “Griô” evidencia esse aspecto.



Fig. 4 Verbetes Griô do Alfabeto Africano. Fonte: Acervo pessoal das autoras

A palavra Griô é uma forma abasileirada do termo de origem francesa “Griot”. Os griôs são originários do Mali, país localizado na região noroeste do continente africano. A partir da

⁴ A cerca de seis mil anos, três milênios antes dos gregos, e paralelamente aos sumérios na antiga Mesopotâmia, os povos do Nilo no antigo Egito já escreviam e registravam a sua história. Disponível em: <https://primeirosnegros.com/africanos-os-primeiros-na-escrita/#:~:text=A%20cerca%20de%20seis%20mil,det%C3%A9m%20o%20pioneirismo%20da%20escrita>. Acesso em 28 de mai. 2023.

imagem do Griô difundida pela Ação Nacional Griô⁵, abordou-se o termo considerando-o uma pessoa sábia, herdeira de saberes e fazeres da tradição oral que ensina e se torna a memória viva, assegurando a ancestralidade e identidade do seu povo. Os/as estudantes produziram, coletivamente, um verbete sobre o termo, na qual destacam que “Griôs são contadores de histórias dos antepassados. São pessoas muito sábias”. Essa experiência didática oportunizou às crianças e educadoras conhecerem um pouco sobre a metáfora da memória e ancestralidade dos povos africanos, que buscam manter vivas as suas tradições, identidades e saberes.

5 Considerações Finais

Buscar construir um currículo que não coadune com abordagens hegemônicas e monológicas que regem os discursos pedagógicos ocidentais abre caminhos para as vozes e saberes oriundos do continente africano. A alteração da LDB pela Lei 10.639/2003 abriu espaço para que outros discursos ecoassem na escola, para além dos estereótipos racistas que permeiam os materiais didáticos. Reconhecer outros elementos culturais, sociais, históricos e geográficos contribui para o respeito às diferentes formas de existência e fortalecimento das identidades.

Além dos saberes, é importante buscar construir espaços de acolhimento aos pensares e sentires africanos a partir da articulação entre elementos naturais e históricos. Afinal, somos seres constituídos pela linguagem, mas também por história, cultura, corpo e natureza. Ao abrir espaço para a leitura da palavra, do mundo, da vida e da existência pela ótica da descolonização, a escola se torna um território permanente de experiências e aprendizados, no qual as narrativas são contadas por diferentes vozes e recriam um sentido diverso e potente em torno que já foi vivido.

Referência

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC; SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

COSTA, Luana. O espaço da Pedagogia Griô na escola oficial. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de São Paulo – USP. Escola de Comunicações e Artes – ECA. São Paulo: 2014.

⁵A Ação Griô Nacional nasceu em 2006 como projeto vinculado ao Ministério da Cultura. Disponível em: <http://graosdeluzegrio.org.br/acao-grio-nacional/historico-acao-grio-nacional/>

GOMES, Nilma. A força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 360-371, jul. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052020000500360&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 mai. 2023.

GOMES, Nilma. Prefácio. In: PINHEIRO, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

MARCUSCHI, Luiz. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: UFPE, 2002.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

OLIVEIRA, Djalma. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologia e práticas. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PINHEIRO, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos De Pesquisa**, (52), 19–24. 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358>. Acesso em 29 de mai. 2023.