

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: o projeto de ensino “Áfricas e Eu”

Maria Carolina da Silva Caldeira¹

Patrícia Barros Soares Batista²

Ruana Priscila da Silva Brito³

Eixo temático 3: Alfabetização, diversidades e inclusão

Resumo: A educação das relações étnico-raciais é uma obrigatoriedade no Brasil desde a Lei 10.639/2003, que estabelece o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” nos currículos das escolas de nosso país. Resultado das lutas históricas do movimento negro, as instituições de ensino têm envidado esforços para incorporá-la em suas práticas de maneira integrada e não fragmentada, visando o combate das desigualdades relativas à raça e etnia ainda tão fortes em nosso país. Nesse contexto, docentes do 1º ciclo de formação humana do Centro Pedagógico da UFMG – colégio de aplicação que oferta do 1º ao 9º ano do ensino fundamental – realizam o projeto “Áfricas e Eu”, que desde 2015 agrega ações relativas à diversidade, visando à inclusão das temáticas das relações étnico-raciais no currículo. Este trabalho tem como objetivo analisar os saberes disponibilizados por meio de uma das ações desse projeto (o Alfabeto Africano), tanto no que se refere à educação das relações étnico-raciais quanto em relação às práticas de letramento, por meio da análise documental de produções realizadas por crianças do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico. O Alfabeto Africano consiste em um livro produzido pelas crianças com verbetes de A até Z relacionados à cultura africana e afro-brasileira. Com base nos conceitos de educação das relações étnico-raciais, alfabetização e letramentos, este artigo evidencia as contribuições que esta prática tem para a formação antirracista, para o combate da desinformação acerca da África e para as práticas de letramento de crianças do 1º ciclo.

Palavras-chaves: Educação das relações étnico-raciais; Alfabetização; Diversidade; Práticas de letramento.

¹ Doutora em Educação pela UFMG. Professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Contato: mariacarolinasilva@hotmail.com

² Mestra em Educação pela UFMG. Professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Contato: patriciab.ufmg@gmail.com

³ Doutora em Educação pela UFMG. Professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Contato: ruanabrito@gmail.com

Introdução

O Brasil é um país marcado por profundas desigualdades em diferentes âmbitos. Essas desigualdades impactam significativamente as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e o desempenho escolar dos/as estudantes. Dados da pesquisa “Retratos das desigualdades de gênero e raça” (IPEA, 2011, p. 20), por exemplo, mostram importantes mudanças nos últimos anos no que se refere ao acesso à educação, mas permitem também identificar “a manutenção das desigualdades que têm, historicamente, limitado o acesso, a progressão e as oportunidades, principalmente, da população negra, de nordestinos e da população rural na educação”. No que se refere especificamente à alfabetização e à questão racial, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2019 (PNAD Contínua) evidencia que a taxa de analfabetismo para as pessoas pretas ou pardas (8,9%), foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,6%).

Esses dados mostram que é necessário construir políticas públicas a fim de “resolver uma série de problemas decorrentes das dinâmicas discriminatórias forjadas ao longo dos quatro séculos de regime escravocrata” em nosso país (CAVALLEIRO, 2006, p. 16). Uma das políticas voltadas à educação visando o combate das discriminações étnico-raciais se refere à Lei 10.639/2003 “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (BRASIL, 2003). Resultado das lutas e reivindicações do movimento negro ao longo dos anos, essa lei e as diretrizes que a subsidiam “compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas” (GOMES; JESUS, 2013, p. 21).

Além de incluir a história e cultura africana e afro-brasileira no currículo formal, essa Lei visa, também, o combate aos preconceitos e ao racismo estrutural que caracterizam a sociedade e a escola brasileira. Entende-se que esse combate é necessário, pois o preconceito e a discriminação racial repercurtem nas práticas escolares e contribuem para a manutenção das desigualdades. Nesse sentido, é necessário construir estratégias que articulem a educação antirracista às práticas escolares desenvolvidas na escola para promover a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2006) e possibilitar mudanças – ainda que pequenas – no contexto que temos hoje.

A construção de projetos que visem um trabalho multidisciplinar é importante nessa direção, para que “o assunto não seja reduzido a estudos esporádicos ou unidades didáticas isoladas. [...] A questão racial pode ser um tema tratado em todas as propostas de trabalho, projetos e unidades de estudo” (BRASIL, 2006, p. 72). Partindo dessa premissa, docentes do

1º ciclo de formação humana do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/EBAP/UFMG) construíram em 2015 o projeto de ensino “Áfricas e Eu”, que tem como objetivo trabalhar de forma contínua essa temática com as crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Ao longo de seus cinco anos de execução, o projeto de ensino “Áfricas e Eu” tem desenvolvido diferentes ações, tais como: “LiterÁfricas” – apreciação de obras literárias com enfoque na diversidade étnico-racial; “Provérbios africanos: sabedoria e tradição”; “Contos e Recontos africanos” – produção de narrativas a partir de histórias tradicionais africanas; “Meu cabelo é nagô” – identidade e estética afro-brasileira; “Oficinas” – oficinas de máscaras africanas e de penteados afro; “Ara” – atividades corporais de origem africana: makulelê e capoeira angolana; Jogos, brinquedos e brincadeiras africanas (amarelinha africana, my god, galimoto, mancala); “Orin” – experimentação de instrumentos musicais e canções africanas; “Olokiki” – personalidades negras (autores, artistas, políticos, etc.); CinemÁfrica: apreciação de filmes e animações infantis que valorizam a cultura negra; “Alfabeto africano” – um livro no qual as crianças produzem 26 verbetes relacionados à África. Este último se constitui no foco da análise deste trabalho.

Nos anos de 2020 e 2021, por causa da pandemia de Covid-19⁴, as práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O projeto “Áfricas e Eu” foi adaptado a fim de ser realizado também nessa modalidade de ensino. Assim, o “Alfabeto africano” foi produzido com estudantes de quatro turmas do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Em três dessas turmas, o trabalho já havia sido iniciado presencialmente e foi retomado de forma remota. Algumas atividades do projeto foram desenvolvidas em aulas síncronas (encontros *on-line* com as docentes) e outras em atividades assíncronas (por meio de postagens via plataforma). Neste trabalho, analisamos as atividades produzidas assincronamente e postadas na Plataforma Moodle/CP.

Entendemos que as postagens realizadas pelos/as estudantes se constituem em documentos e, portanto, a análise documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 2002) foi utilizada como metodologia para realizar este trabalho. Oliveira (2007, p. 69) afirma que a pesquisa documental se caracteriza “pela 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”. De acordo com Ludke e André (1986, p. 38), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser

⁴ Doença infecciosa causada por um coronavírus recém-descoberto, o Sars-CoV-2. As pessoas infectadas com o vírus podem apresentar doença respiratória, podendo ser leve, moderada ou grave. Na data da confecção deste artigo, o número de mortes no Brasil em virtude da Covid-19 é de 511.142 pessoas. Para saber mais: <https://covid.saude.gov.br/>

usados como fonte de informações sobre o comportamento humano”. Nesse sentido, as produções postadas na Plataforma Moodle-CP pelas crianças são entendidas como documentos que representam um dado momento histórico e mostram como a escola está trabalhando questões relativas à educação das relações étnico-raciais⁵.

O objetivo do trabalho foi investigar que saberes foram trabalhados por meio do Alfabeto Africano, tanto no que se refere à educação das relações étnico-raciais quanto à relação com as práticas de letramento. Para isso, este trabalho está dividido em três partes, além desta introdução. Na primeira, discutimos os conceitos de educação das relações étnico-raciais (GOMES, 2008), alfabetização e letramento (SOARES, 1985; 2016) e letramento racial (SCHUCMAN, 2012). Na segunda parte, são apresentadas breves análises de algumas produções das crianças. Por fim, são traçadas as considerações finais do trabalho. Entendemos, tal como apontam Silva e Azevedo (2018, p. 6) que, à medida que ampliamos o “nosso olhar para o processo de alfabetização e letramento, no que tange às desigualdades educacionais, em todos os níveis de ensino, melhor será o processo de escolarização e a busca de equidade no sistema educacional do país”.

2 Fundamentação teórica

No que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental, há um amplo consenso sobre a necessidade de a escola oportunizar aos/às alfabetizandos/as vivências tanto dos princípios e convenções da escrita alfabética quanto das práticas de produção e de leitura/compreensão de textos que sejam socialmente significativas (MORAIS, 2013, p.12). Além de todos os desafios historicamente presentes na alfabetização, dada a complexidade dos aspectos e dos sujeitos envolvidos nesse processo, há de se considerar ainda, o fato de que a efetivação de um ambiente escolar que reconheça e valorize as culturas africanas e afrobrasileiras na construção dos conhecimentos ocupa, ainda hoje, quase duas décadas após a promulgação da lei 10.639/2003, um “não lugar” em grande parte dos currículos e projetos político-pedagógicos das instituições.

Os modos como a alfabetização vem sendo compreendida no Brasil têm se modificado ao longo dos anos. Hoje, são entendidos como processos de natureza complexa e multifacetada (SOARES, 1985; 2016), pois envolvem aspectos linguísticos, sociolinguísticos, neurolinguísticos, psicolinguísticos e psicológicos, além de fatores sociais, culturais e políticos. Um dos grandes desafios atuais da escola é o de incorporar todos/as os/as alunos/as à cultura escrita, compreendida como “o lugar – simbólico e material – que o

⁵ Como a pesquisa analisa as produções escritas, ela não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa.

escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (GALVÃO, 2016, s/p.).

Diante do amplo espectro de práticas de leitura e escrita presentes no processo de alfabetização, cabe à escola envidar esforços na reflexão sobre o tipo de diálogo que as práticas pedagógicas podem estabelecer com as diferentes culturas, contribuindo para a educação das relações étnico-raciais. Por meio do projeto de ensino “Áfricas e Eu”, busca-se alicerçar algumas das práticas de alfabetização na valorização da diversidade, da(s) história(s) e da(s) cultura(s) negras, pois sabe-se que há uma série de silenciamentos nas práticas não explícitas do currículo (BRASIL, 2006, p.56).

As práticas de ensino não são neutras, visto que, ao selecionar o que e como ensinar, há um comprometimento com a legitimação ou com a transformação dos currículos e dos conteúdos a partir dos quais são organizadas as escolas. Por isso, é necessário implementar outras perspectivas, constituir diferentes modos de compreender e de (re)significar a nossa história bem como as nossas identidades.

O ambiente escolar caracteriza-se pela diversidade e pluralidade cultural (ALVES, 2018). São no tempo e no espaço escolares que as diferenças se encontram, convivem. Promover uma educação para as relações étnico-raciais pressupõe uma visão crítica do letramento. Segundo Terra (2013), desde a constituição do campo de estudos do letramento, nas décadas de 1970-1980, houve uma intensificação dos debates sobre o referido tema e não há um consenso em torno do conceito. Para a autora, não há apenas um ‘letramento’ e sim ‘letramentos’.

O conceito de letramento pressupõe, essencialmente, uma dimensão política. Sob o viés da diversidade de letramentos existentes, o Letramento Racial (SCHUCMAN, 2012) mostra-se como uma importante chave conceitual para compreendermos o modo como a escola deve lidar com as questões relacionadas às tensões raciais, visto que esse conceito está relacionado, principalmente, com a necessidade de desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas e arraigadas em pensamentos racistas. Para Almeida (2017), o racismo pode e deve ser desconstruído e combatido, o que implica na luta para o efetivo reconhecimento de todos como cidadãos/os com garantias de direitos. Na escola, tal perspectiva se configura como uma forma de rebater as tensões raciais buscando reeducar os indivíduos sob uma perspectiva antirracista.

3 Resultados e Discussão

Para Lima (1997, p. 2), todas as experiências vividas na escola só ganham significado quando se articulam “ao processo global de desenvolvimento do indivíduo e não concebidas

como um aglomerado de experiências independentes, vividas exclusivamente no âmbito escolar”. Abarcar no currículo a diversidade das culturas afro-brasileira e africana, pode se configurar como um modo de ressignificar as relações étnico-raciais, fortalecendo a cultura negra.

No intuito de oportunizar um ambiente reflexivo que promova a revitalização das identidades e o reconhecimento das diferenças para que aprendam a valorizar a diversidade, problematizar as desigualdades e envolver-se em práticas significativas de leitura e escrita, o “Alfabeto Africano” mostrou-se um recurso significativo, ao contribuir para a ampliação de um repertório linguístico e cultural das crianças no que diz respeito ao continente africano. Nesse sentido, são analisados alguns saberes que emergiram como importante durante a discussão de questões relacionadas à cultura afro-brasileira.

O primeiro desses saberes refere-se à dimensão geográfica do continente africano. Dessa forma, o primeiro trabalho realizado por meio do Alfabeto Africano refere-se ao entendimento de que a África é um continente (e não um país, como comumente se pensa) que tem uma grande diversidade. Diferentes elementos da paisagem natural africana podem ser trabalhados nesse contexto. É importante sair de concepções que consideram apenas paisagens naturais mais conhecidas (como as savanas) e incluir outras.

Assim, a opção para o verbete da Letra C do alfabeto foi o Rio Cassai. Este foi trabalhado por meio da articulação com a literatura, pela leitura e apreciação do livro “Olelê: Uma antiga cantiga da África”, de Fábio Simões e pela música congoleza de mesmo nome. Ao trazer uma paisagem natural, integrada a elementos culturais importantes, como a música e a literatura, busca-se romper com a ideia da África “cristalizada, estereotipada e, muitas, vezes animalizada” (GOMES, 2008, p. 75). Além disso, a articulação entre diferentes áreas do conhecimento é importante a fim de garantir a integração entre os saberes e tornar o trabalho mais significativo.

Figura 1 – Verbetes “Cassai”



Fonte: Acervo da pesquisa.

Restringir as representações da África às paisagens naturais, todavia, pode ser um problema no trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Gomes (2008, p. 76) afirma que “nas imagens que são veiculadas sobre a África, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens de reis e muito menos as de uma cidade moderna”. A fim de romper com essa representação, um segundo conjunto de saberes selecionados como importantes para serem trabalhados no projeto refere-se à apresentação de grandes cidades, como Johannesburgo.

Figura 2: Verbetes “Johanesburgo”



Fonte: Acervo da pesquisa

Por fim, um terceiro grupo de saberes relaciona-se ao conhecimento de importantes personalidades negras e suas contribuições para a história e cultura africana e afrobrasileira. Reconhecer que tais pessoas foram fundamentais para a sociedade permite romper com uma série de estereótipos e preconceitos que ainda hoje envolvem as pessoas negras. Além disso, o trabalho com gêneros textuais diversos, como a biografia, possibilita a ampliação das vivências linguísticas das crianças em processo de alfabetização.

Figura 3 – Verbetes “Zumbi dos Palmares”



Fonte: Acervo da pesquisa

4 Considerações Finais

Nosso país é reconhecido por sua diversidade racial e marcado por profundas fraturas relacionadas às questões étnico-raciais. Na escola, muitas são as lacunas estruturais no que se refere às referências históricas, culturais e científicas que favoreçam à construção de conhecimentos relacionados ao continente africano e às culturas africanas e afrobrasileiras. Nesse sentido, a articulação das práticas pedagógicas de alfabetização em prol de uma educação para as relações étnico raciais é uma forma de promover a igualdade e o combate ao racismo.

É fundamental ter contato com diferentes produções escritas, transitar em múltiplas experiências que envolvam a leitura e conhecer diferentes gêneros discursivos, assim como é necessário ter contato com diferentes culturas, conhecer e entender diferentes modos de ser e estar no mundo a partir da história contada por diferentes vozes. Só assim se tornará possível, de fato, à escola, formar cidadãos/os críticos/as, leitores/as do mundo e da palavra. Portanto, pensar a escola e os modos como ela vem trabalhando com as possibilidades de práticas de letramento (tomadas aqui como práticas sociais plurais, diversas e variadas, que contemplam as diferentes formas de representações, não se limitando às escolares) é o que nos motiva propor e analisar como as práticas pedagógicas tangenciam a busca de sujeitos efetivos, leitores e leitoras do mundo e agentes de transformações.

Referências

ALVES, Samanta dos Santos. **Letramento racial crítico e práticas educacionais do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro**: a formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2018. Dissertação de Mestrado.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: Secad, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: Secad, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Cultura escrita. **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/cultura-escrita>. Acessado em 14/06/2021.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/2003. In: MOREIRA, Antonio. CANDAU, Vera. **Multiculturalismo**: diferenças e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. JESUS, Rodrigo Evanilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com

relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10,639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 2009. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf>

SILVA, Marcos Antonio Batista da. AZEVEDO, Cleomar. Desigualdades educacionais e letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, p. 1-19, v. 44, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, Elvira Souza. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola**: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: GEDH – Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Arthur Gomes de. Como as crianças aprendem a escrita alfabética? O que a capacidade de refletir sobre “os pedaços sonoros” das palavras tem a ver com isso? **Boletim Salto para o futuro**. Ano XXIII - Boletim 4 - ABRIL 2013. Disponível em: https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/13054004_Alfabetizacaoaprendizagemoensinodaleituraedaescrita.pdf. Acessado em 14/06/2021.

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

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 1985. p.19-24.

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

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012. Tese doutorado.

TERRA, Márcia Regina Terra. Letramento e letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A. Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, n.29:1, 2013 (p.29-58).