



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – MESTRADO



SOLANGE BONIFÁCIO

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA  
ESCOLA: TRAÇOS, LETRAS, CORES E VOZES DAS CRIANÇAS**

São Carlos

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – MESTRADO



SOLANGE BONIFÁCIO

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA  
ESCOLA: TRAÇOS, LETRAS, CORES E VOZES DAS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos educativos – Linguagens, Currículo e Tecnologias

Orientador: Prof. Dr. Douglas Verrangia Correa Silva

São Carlos

2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar  
Processamento Técnico  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B715e Bonifácio, Solange  
Educação das relações étnico-raciais e produção de  
textos na escola : traços, letras, cores e vozes das  
crianças / Solange Bonifácio. -- São Carlos : UFSCar,  
2016.  
185 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de  
São Carlos, 2015.

1. Educação das relações étnico-raciais. 2. Produção  
de textos. 3. Ensino fundamental. I. Título.



---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Solange Bonifácio, realizada em 28/07/2015:



Prof. Dr. Douglas Verrangia Correa da Silva  
UFSCar



Profa. Dra. Kleam Regina de Oliveira  
SEESP



Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin  
UFSCar

---

Dedico este trabalho às pessoas que rabiscam:  
com lápis, caneta, giz, com o movimento do corpo  
com graveto, teclado ou de barro tijolo,  
fragmentos...

Às crianças e idosos que rabiscam suas histórias  
no papel, na tela, no ar, na voz, na terra,  
grafias têm encantos e encontros, prolifera apodera libera  
pensamentos...

## AGRADECIMENTOS

Minha gratidão às meninas e aos meninos que compartilharam comigo suas histórias, suas perguntas, expressões, alegrias, seus desenhos, seus movimentos e suas escritas.

Ao Prof. Dr. Douglas Verrangia Correa Silva, pela orientação, tranquilidade e suas palavras sábias sempre expressas com muito respeito e confiança. Às regras, não confusão: é fusão, às crases.

Às professoras da banca, Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin e Profa. Dra. Kiusam Regina de Oliveira, pelas leituras, disponibilidade, sugestões, críticas e gentilezas, que foram valiosas contribuições para este trabalho. À professora Dra. Tatiane Consentino Rodrigues, pela colaboração para a realização da banca de qualificação.

Às/aos professoras/res do mestrado por exigir e proporcionar aprofundamentos e reflexões sobre os temas estudados. Às/aos colegas de mestrado por compartilhar experiências.

Àquelas e aqueles com quem pude aprender muito ao longo da trajetória como professora, obrigada a todas/os. Sou grata também pela equipe escolar por ter permitido a realização desta pesquisa.

Li em uma tese de doutoramento o agradecimento às pessoas que pagam impostos e, dessa forma, contribuem para o funcionamento das instituições públicas. Nesse mesmo sentido, gostaria de agradecer a cada brasileira e brasileiro. Também às africanas e africanos, do passado, que foram forçadas/os a deixar suas terras para construir este país.

Muito obrigada às freiras franciscanas, que me proporcionaram estudos e outros apoios na infância e adolescência. Desses tempos antigos, fica meu reconhecimento carinhoso pelas/os professoras/os que me apoiaram como estudante: Lisete, Carlos, Alberto e Jorge. Da minha juventude, deixo meus agradecimentos à Edna Portari por suas provocações.

Minhas considerações às amigas, as atenciosas, com minhas muitas restrições, principalmente alimentares, Conceição, Vanessa, Vânia e Vera; às que suportaram meus porquês, Nanda e Vanessa; às irmãs Janaína e Jéssica, que, entre rock, reggae, cachorros e shows, se colocaram à disposição para ajudar-me; às generosas Rosângela e Cristiane.

Às amigas de tempos remotos ao bondoso Thiago, que me deixa ousar questões literárias e à sua irmã a serena Mawusi Tulani, que se acostumou com minhas indagações sobre teatro negro, suas atuações em vertigens e quando espetáculo negro infantil na nossa cidade?

E, de forma especial, à amiga que na infância e adolescência mostrou-me humildade, com quem compartilhei a primeira experiência de alfabetização de adultos e que me incentivou a cursar pedagogia, a sempre sorridente e acolhedora, que deixou saudades, Paula Shmidt

Brunner (*in memoriam*), e meu carinho também aos seus pais, Eliana e Arnold, que também sempre me receberam com muito respeito.

Sou grata às minhas tias Jacira e Narcisa pelo apoio em momentos difíceis.

Por fim, minha gratidão aos que mais aguentam minhas chatices e implicâncias meu sonhador irmão Ricardo e não menos sonhadora minha mãe Anézia. Obrigada aos dois, mesmo vocês sendo sensíveis, alegres, afetivos, generosos e barulhentos, e eu, silêncio.

Meu respeito e gratidão a todas/todos...

## RESUMO

Esse estudo dedicou-se a compreender o desenvolvimento de processos educativos escolares pautados na inter-relação entre educação das relações étnico-raciais e atividades de leitura e escrita durante propostas de produção de textos realizadas no decorrer de uma intervenção levada a cabo pela professora-pesquisadora. As estratégias de ensino, planejadas para a intervenção, foram orientadas pelo Parecer 003/2004 e pelo objetivo de ensino e aprendizagem relativos à leitura e a escrita na alfabetização de crianças, por isso o estudo foi desenvolvido com estudantes de sete e oito anos do 2º ano (1ª série) de uma escola pública da rede estadual paulista. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa com metodologia inspirada na fenomenologia, fato que contribuiu para compreender a interface do fenômeno da educação das relações étnico-raciais e desenvolvimento da linguagem. Fundamenta-se, teoricamente, na discussão sobre abordagem das relações étnico-raciais de Silva (2009), problematizando o trabalho de produção textual a partir de Possenti (2001; 2002; 2013), Tfouni (1988, 2011) e Assolini (2006), buscando compreender as representações (SMOLKA, 2012) e o processo de construção de identidade negra (MUNANGA, 2003; GOMES, 2003) de crianças em processo de desenvolvimento de leitura e escrita na escola. Os dados da pesquisa foram registrados em vídeo e caderno de anotações que, após transcrição e análise sistemática, revelaram as dimensões a partir de três perspectivas: ação docente, desenvolvimento das crianças e interações coletivas. A contribuição desta pesquisa refere-se à possibilidade de ampliar a abordagem da educação das relações étnico-raciais e suas conexões com o ensino e aprendizagem da linguagem escrita, tanto no contexto acadêmico como escolar.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais. Produção de textos. Ensino fundamental.

## ABSTRACT

This study is dedicated to understanding the development of school educational processes guided by the inter-relationship between education of ethnic-racial relationships and activities of reading and writing texts production, during proposals made in the course of an intervention carried out by the teacher-researcher. Teaching strategies, planned for intervention, were guided by the Ministry of Education Report 003/2004 and teaching and learning objectives related to reading and writing literacy in children, so it was developed with students from seven and eight years – 2nd year (1st series) – from a public school in the State of São Paulo. It is characterized as a qualitative research methodology inspired by phenomenology, which contributed to understanding the phenomenon of the interface of education of ethnic-racial relations and language development. It is based, theoretically, in the discussion on the approach of the ethnic-racial relations of Silva (2009), problematizing the work of textual production from Possenti (2001; 2002; 2013), Tfouni (1988, 2011) and Assolini (2006), seeking to understand the representations (das Smolka, 2012) and the process of construction of the black identity (MUNANGA, 2003; Gomes, 2003) of children in the process of development of reading and writing in school. The data were recorded on video and field note registers, which after transcription and systematic analysis revealed the dimensions from three perspectives: teaching activities; children's development; and collective interactions. The contribution of this research concerns the possibility of extending the possibilities to understand the contributions of education of ethnic-racial relationships to the acquisition of the written language in the context of school. It was possible to identify that, in the environment studied, the development of students identity was closely related to the development of important skills of reading and writing in positive and constructive interconnections.

Key-words: Writing and reading learning. Education of ethnic-racial relationships. Texts production. Elementary Schools.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ATPC	Aula de Trabalho Coletivo Pedagógico
CEFAI	Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
INEP	Instituto nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As dimensões que compõe a educação das relações étnico-raciais e leitura e escrita na perspectiva da ação pedagógica.....	81
Figura 2 – As dimensões e aspectos que compõe a educação das relações étnico-raciais e leitura e escrita na perspectiva do desenvolvimento das crianças.....	82
Figura 3 – Escrita de Kojo, menino, branco, Atividade 13.....	107
Figura 4 – Escrita Udama, menina, parda, Atividade 13.....	107
Figura 5 – Escrita no envelope de Bintu, menina, negra.....	109
Figura 6 – Escrita de Bintu, menina, negra.....	110
Figura 7 – Escrita de Nouberse, Atividade 3, Etapa I.....	115
Figura 8 – Escrita de Nouberse, Atividade 9, Etapa II.....	117
Figura 9 – Escrita de Nouberse, autobiografia – versão final.....	118
Figura 10 – Escrita de Nouberse, Atividade 13, Etapa III.....	120
Figura 11 – Escrita de Cleópatra e Atividade 3, Etapa I.....	123
Figura 12 – Escrita de Cleópatra, Atividade 13, Etapa III.....	128
Figura 13 – Escrita de Cleópatra, autobiografia – versão final.....	129
Figura 14 – Escrita de Kofi, Atividade 2, Etapa I.....	131
Figura 15 – Desenho de África – Kofi, Atividade 4, Etapa I.....	133
Figura 16 – Escrita de Kofi, primeira versão autobiografia.....	135
Figura 17 – Escrita de Kofi, Atividade 15, Etapa III.....	136
Figura 18 – Escrita de Asad, Atividade 4, Etapa I.....	140
Figura 19 – Escrita de Asad, autobiografia – versão final.....	144
Figura 20 – Escrita de Asad, Atividade 15, Etapa III.....	144
Figura 21 – Escrita de Raekwon, Atividade 6, Etapa II.....	147
Figura 22 – Escrita de Raekwon, autobiografia – versão final.....	149
Figura 23 – Escrita de Raekwon, Atividade 15, Etapa III.....	151
Figura 24 – Fotografia da versão jogo Labirinto criado por duas meninas.....	154
Figura 25 – Escrita de Udama, menina, parda, Atividade 11.....	155
Figura 26 – Escrita de Saran, menina, negra, Atividade 11.....	155

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividades e relações dos objetivos específicos da intervenção e da pesquisa.....	68
Quadro 2 – Modelo de quadro para análise dos dados.....	75
Quadro 3 – Modelo de quadro para análise dos dados, parcialmente preenchido (trecho).....	76
Quadro 4 – Modelo de quadro para análise dos dados, parcialmente preenchido (trecho e aspecto).....	76
Quadro 5 – Modelo de quadro para análise dos dados, parcialmente preenchido (trecho, aspecto e dimensão).....	76
Quadro 6 – Modelo de quadro para análise dos dados, parcialmente preenchido (trecho, aspecto, dimensão e perspectiva).....	77
Quadro 7 – Modelo de quadro para análise dos dados das crianças.....	77
Quadro 8 – Modelo de quadro para análise dos dados das crianças.....	78

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1	ENTRE(AS)LINHAS OU À MARGEM: DA ACADÊMICA À ESCOLA, DA ESCOLA À ACADEMIA QUAIS ESCRITAS POSSÍVEIS? .....	16
<b>2</b>	<b>(COM)TEXTOS DO ESTUDO: SOCIAL E ACADÊMICO</b> .....	23
2.1	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	23
2.2	SOBRE A AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA, AUTORIA NA INFÂNCIA.....	34
<b>3</b>	<b>ESCRITA E IDENTIDADE</b> .....	44
3.1	IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	44
3.2	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: POR QUÊ?.....	48
3.3	O MATERIAL: GUIA.....	52
<b>4</b>	<b>TRAÇANDO A PESQUISA</b> .....	61
4.1	INTERFACES PRODUZIDAS.....	66
4.2	A ESCOLA E PARTICIPANTES.....	71
4.3	COLETA DE DADOS.....	74
4.4	ANÁLISE DE DADOS.....	75
<b>5</b>	<b>EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRODUÇÃO DE TEXTOS</b> .....	80
5.1	A PERSPECTIVA DA AÇÃO PEDAGÓGICA.....	83
<b>5.1.1</b>	<b>Organização</b> .....	83
5.1.1.1	<i>Escolha dos recursos</i> .....	84
5.1.1.2	<i>Produção de atividades</i> .....	86
5.1.1.3	<i>Organização do espaço físico</i> .....	87
5.1.1.4	<i>Organização do desenvolvimento das atividades</i> .....	88
<b>5.1.2</b>	<b>Orientações</b> .....	89
5.1.2.1	<i>Orientação da leitura</i> .....	89
5.1.2.2	<i>Orientação da escrita</i> .....	92
5.1.2.3	<i>Orientação para a realização das atividades</i> .....	94
5.1.2.4	<i>Orientação sobre as posturas</i> .....	95

<b>5.1.3</b>	<b>Questionamentos.....</b>	<b>97</b>
5.1.3.1	<i>Questionamentos sobre os recursos: texto, imagem, mapa, filme.....</i>	98
5.1.3.2	<i>Questionamentos pautados na produção das crianças: textos e desenhos.....</i>	99
5.1.3.3	<i>Questionamentos das atitudes.....</i>	101
<b>5.1.4</b>	<b>Contextualização.....</b>	<b>101</b>
5.1.4.1	<i>História e cultura afro-brasileira, africana e afro-americana.....</i>	102
<b>5.1.5</b>	<b>Compartilhar as vivências, histórias e valores.....</b>	<b>103</b>
5.1.5.1	<i>Narração de vivências, histórias e valores.....</i>	103
5.1.5.2	<i>Brincar, dançar, cantar junto com as crianças.....</i>	105
<b>5.1.6</b>	<b>Reflexão pedagógica.....</b>	<b>105</b>
5.1.6.1	<i>Análise dos recursos e atividades.....</i>	105
5.1.6.2	<i>Observação das posturas das crianças.....</i>	108
<b>5.2</b>	<b>A PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO DAS CINCO CRIANÇAS SOBRE: PERTENCIMENTO, CONHECIMENTOS, VALORES, ATITUDES E PRODUÇÃO DE TEXTOS.....</b>	<b>111</b>
<b>5.2.1</b>	<b>Pertencimento.....</b>	<b>111</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Conhecimentos.....</b>	<b>111</b>
<b>5.2.3</b>	<b>Valores.....</b>	<b>112</b>
<b>5.2.4</b>	<b>Atitudes.....</b>	<b>112</b>
<b>5.2.5</b>	<b>Escrita.....</b>	<b>112</b>
<b>5.3</b>	<b>PRODUZIR TEXTOS E REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS.....</b>	<b>113</b>
<b>5.3.1</b>	<b>Nouberse.....</b>	<b>114</b>
5.3.1.1	<i>Etapa I – dúvidas.....</i>	114
5.3.1.2	<i>Etapa II – integrar conhecimentos.....</i>	116
5.3.1.2	<i>Etapa III – a voz da criança.....</i>	119
<b>5.4.2</b>	<b>Cleópatra.....</b>	<b>121</b>
5.4.2.1	<i>Etapa I – expressões depreciativas e apreciativas.....</i>	121
5.4.2.2	<i>Etapa II – observar e vivenciar.....</i>	126
5.4.2.3	<i>Etapa III – apropriar e articular conhecimentos e vozes.....</i>	127
<b>5.4.3</b>	<b>Kofi.....</b>	<b>130</b>
5.4.3.1	<i>Etapa I – atribuir significados ao que é ser negra/o.....</i>	130
5.4.3.2	<i>Etapa II – escrita e traços.....</i>	134
5.4.3.3	<i>Etapa III – diálogos e identificações entre tons.....</i>	136

<b>5.4.4</b>	<b>Asad</b> .....	138
5.4.4.1	<i>Etapa I – encontrando o outro</i> .....	138
5.4.4.2	<i>Etapa II – reconhecimento do Outro</i> .....	141
5.4.4.3	<i>Etapa III – reconhecer o Outro, não anula o Eu</i> .....	142
<b>5.4.5</b>	<b>Raekwon</b> .....	145
5.4.5.1	<i>Etapa I – ditos e não ditos</i> .....	145
5.4.5.2	<i>Etapa II – tensão</i> .....	146
5.4.5.3	<i>Etapa III – algumas modificações na visão de mundo</i> .....	149
<b>5.4.6</b>	<b>AtiVIDAde: escrita e (re)educação das relações étnico-raciais</b> .....	151
5.5	<b>A PERSPECTIVA DAS INTERAÇÕES COLETIVAS</b> .....	152
<b>5.5.1</b>	<b>Relações de aprendizagens</b> .....	152
<b>5.5.2</b>	<b>Relações de exclusão e inclusão</b> .....	153
<b>5.5.3</b>	<b>Relações étnico-raciais</b> .....	155
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES</b> .....	157
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	162
	<b>APÊNDICES</b> .....	170

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 ENTRE(AS)LINHAS OU À MARGEM: DA ACADÊMICA À ESCOLA, DA ESCOLA À ACADEMIA QUAIS ESCRITAS POSSÍVEIS?

Este estudo dedica-se a analisar a educação das relações étnico-raciais em atividades de produção de textos em uma turma do segundo ano (1ª série) dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede estadual situada no interior do estado de São Paulo. Nessa perspectiva, procuramos descrever aspectos e dimensões identificadas nesse processo de escolarização que teve como intuito desenvolver-se em um contexto de (re)educação das relações étnico-raciais, buscando perceber se há contribuições no desenvolvimento das/dos estudantes.

Nesta apresentação, minha trajetória profissional torna-se texto como uma forma de evidenciar as razões pelas quais foi escolhida a temática aqui proposta.

Em janeiro de 2003, a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada pela Lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, e constituiu-se como um dos marcos históricos de reivindicação, lutas e conquistas do movimento social negro e também colocou à educação brasileira desafios e oportunidades de mudanças. No entanto, as possíveis alterações nas práticas educativas escolares são processos complexo, por isso, em 2004, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para subsidiar reflexões e orientar as práticas educativas escolares. Assim, tanto a Lei 10.639/03 como as mencionadas Diretrizes são as dimensões normativas, e a compreensão de seus significados parece não acabar em suas leituras nem apenas na inserção de materiais didáticos nas escolas, assim como torna inadequado às escolas o argumento de desconhecimento de que não há democracia racial no país.

Dessa forma, é necessário salientar que o tema, bem como o objetivo desta pesquisa, não está pautado em questões de fórum íntimo ou particular, mas parte dessa demanda social mais ampla, que envolve outras possibilidades de educar e aprender contemplando a diversidade étnico-racial e o reconhecimento da participação dos diferentes povos na formação da sociedade brasileira. Essa escolha – de articular educação das relações étnico-raciais e leitura e escrita no contexto escolar – também se conecta ao objetivo do Programa Mestrado Profissional em Educação da UFSCar, no qual a pesquisa está inserida, que: “[...] visa desenvolver a formação acadêmica situada na prática profissional de docentes que atuam nas

diversas áreas de conhecimento, capacitando-os para atuarem de forma significativa na sociedade” (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO, 2013).

Mas o que me levou a essa temática? De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana:

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (BRASIL, 2004, p.16).

Cabe aqui destacar que não sou militante, de tradição religiosa nem participo de organizações e/ou grupos de estudos de história e/ou cultura afro-brasileiras. Considerar esse fato pode colaborar para que outras pessoas, especialmente professoras/res, suscitem discussões e reflexões sobre a implementação da Lei 10639/03, pois, no espaço escolar, é recorrente acreditar que esse é um tema para determinados grupos.

Transcorridos nove anos desde que me formei em Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras – UNESP Campus de Araraquara, o regresso à academia provocou-me uma série de sensações. Entre alegrias e receios, ingressei no Mestrado Profissional em Educação da UFSCar. Para minha surpresa, as alegrias superaram os receios, pois, desde o início, houve um comprometimento dos docentes e muito respeito para com os discentes.

Na minha trajetória profissional, como professora do ensino fundamental, a atividade de produção de textos esteve entre as minhas inquietações. No início, participei de duas formações oferecidas para as/os professoras/res pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A primeira foi o curso “Letra e Vida”, destinado a professores alfabetizadores, e, naquela época, a professora responsável pela turma em que eu estava era uma pessoa com muita experiência e que dialogava com as participantes sobre o material do curso como uma possibilidade e não uma imposição. Assim, eu realizava as atividades propostas no curso, entre outras.

Naquele ano de 2006, iniciei minha carreira por concurso público. A escola em que lecionava situava-se em uma região considerada mais favorecida da cidade, pois o acesso a recursos é facilitado e mantém uma rede serviços básicos. Também a quantidade de crianças negras era menor do que crianças brancas, a mesma situação repetia-se na equipe escolar, por

exemplo, das professoras/res, de aproximadamente vinte, éramos apenas duas. Eu havia terminado a faculdade no ano anterior, ainda tinha muitas inseguranças profissionais e queria realizar outros cursos, no entanto era costume na escola destinar as inscrições para as/os docentes mais antigos. Assim, durante uma Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), fomos informadas/os a respeito do curso “Educando pela diferença para Igualdade”, e perguntei sobre a possibilidade de realizá-lo. Houve murmúrios na sala como se a ideia fosse absurda, e, visivelmente alterada, uma das professoras brancas disse aos prantos, dirigindo-se a mim: “Não estou acostumada a trabalhar com esse tipo de gente”. A minha reação foi abaixar a cabeça e silenciar, acreditava que ela estava no direito de expressar sua ofensa por ter de trabalhar no mesmo ambiente e no mesmo cargo que uma pessoa negra. No meu histórico de estudante de ensino fundamental e médio em escola particular não havia professoras negras. A fala dela só expressava o que eu sabia: que aquele era um espaço legitimado para pessoas como ela, e senti-me culpada da situação. O fato tenso, constrangedor, e meu silenciamento permitiram que eu realizasse o curso como uma recompensa por não causar problemas.

Essas condições levaram-me ao curso “Educando pela diferença para igualdade”, que tinha entre suas propostas que as/os professoras/es escrevessem histórias sobre os temas estudados e essa escrita era muito diferente do primeiro curso (“Letra e Vida”), que tinha como foco a reprodução dos clássicos infantis para que as crianças se apropriassem daquela forma de narrar. No segundo curso, era um processo que envolvia a escolha dos personagens, suas características, o enredo.

Após esses cursos, minha prática pedagógica quanto à produção de textos era de reprodução dos clássicos, e, quanto a educar pela diferença para igualdade, eu acreditava que realizar leitura de livros com personagens negras era uma boa estratégia. Então, comprei dois livros, *Menina Bonita do Laço de Fita* e *O Menino Marrom*, e, naquele ano, por ter uma estudante que o pai fazia parte do movimento negro da cidade, convidei-o para conversar com as crianças. Além dessas ações, também no cotidiano em casos de ofensas explícitas eu solicitava que a criança que ofendeu se desculpasse com a outra, o que, para mim, parecia ser uma abordagem pedagógica de respeito à diversidade étnico-racial.

No ano seguinte, mudei para uma escola localizada na periferia (na qual realizei a presente pesquisa) e nunca tinha visto tantas crianças negras em uma escola. Durante três anos, eu seguia as orientações do primeiro curso e, sobre as do segundo, mantive a leitura de *Menina Bonita do Laço de Fita* e comecei a produzir com as crianças textos que tinham personagens que não estavam nos contos clássicos. Até que, em 2008, fui lecionar em uma turma do 4º ano (3ª série) que era participativa, tendo sido o primeiro ano que na sala havia crianças negras que

se destacavam em mais de um componente curricular. A turma gostava de histórias e escreveram uma versão de *Romeu e Julieta*, tendo como protagonistas: Romeu negro e Julieta branca. O texto tinha trechos de uma versão da música “Disparada”, interpretada por Rappin Hood e Jair Rodrigues, além de situações de discriminação vivenciadas pelas crianças. Naquela época, a questão era o texto e a representação que as crianças fariam das personagens. Eu não conseguia ultrapassar esses aspectos. Por exemplo, nessa escola, havia uma professora de Educação Física que ensinava às crianças alguns jogos africanos, mas que eu desconhecia, porque não envolvia a turma na qual eu lecionava, então não estabelecia conexões.

No último bimestre daquele ano, fui convidada a participar das correções das provas do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Estado de São Paulo) e foram os critérios de correção das produções de textos que me causaram estranheza, por exemplo, determinam-se quais e quantos episódios de um final de um conto uma criança deveria garantir para receber uma determinada menção. Imaginava se adultos em uma situação de avaliação conseguiria garantir os tais episódios e ainda como a escrita de uma linha poderia representar muitas coisas, como uma criança mais vagarosa ou a dificuldade de lembrar os fatos e não necessariamente a “incapacidade” de produzir textos. No ano seguinte, lecionei também em uma turma de 4º ano e continuei a desenvolver atividades de produção de histórias, como as já mencionadas. Também incluí a exibição e interpretação escrita do curta-metragem *O Xadrez das cores*, de Marco Schiavon. Ao elencar tais atividades relacionadas à Lei 10.639/03, aponto que, por mais que a intenção fosse positiva, ainda eram superficiais pela abordagem restrita que realizava.

Em 2010, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, decidi que queria lecionar em uma turma de 1º ano e comecei a observar como crianças de cinco anos e meio e seis estabeleciam parâmetros de amizade e estética a partir de critérios fenotípicos. Também era a primeira vez que a escola recebia crianças dessas idades, e os adjetivos como: “linda(o)”, “princesa”, “fofa” e “anjo” entraram no cotidiano da escola, sempre dirigidos para crianças de tons de pele claros. A expressão de uma criança negra, observando esses comentários sem ser notada, é algo devastador. Também naquele momento deu-se início à concretização do *Programa Ler e Escrever* como currículo. Na escola, a orientação era que as atividades seriam as mesmas em cada ano/série, para tanto se organizava (organiza) uma rotina comum às turmas inclusive de períodos diferentes. Se antes as atividades relacionadas às relações étnico-raciais eram superficiais, com aquela proposta elas não eram nem esboçadas, nossa preocupação era de que as crianças estivessem no nível alfabético o mais rápido possível. Nas reuniões

pedagógicas, eram (são) expostos gráficos sobre a quantidade de crianças em cada nível e, por mais que o discurso seja o de acompanhamento para definir ações para melhorar o quadro, há sempre o questionamento “de quem é essa classe?”, como se nomear a professora identificasse o responsável absoluto do bom ou mau desempenho da turma. Portanto, havia (há) um desconforto quando a classe apresenta maior número de crianças não alfabetizadas, por isso o ritmo no 1º ano dessa escola é intenso, os cadernos com maior quantidade de atividades evidenciam o trabalho da professora, então ninguém queria (quer) mais projetos para desenvolver.

Mesmo inserida naquela lógica, quando havia alguma brecha eu fechava a porta e um pedaço de tecido virava a cauda de peixe, um jornal, chapéu, a mesa, um barco. Eram representações de cantigas, músicas e histórias nas quais as meninas e os meninos poderiam brincar de princesas, príncipes, sereias, “sereios”. Diante dessas passagens, ainda no mesmo ano, cursei uma especialização em alfabetização em busca de novas referências sobre a produção de texto na escola e, devido aos adjetivos que as crianças negras não ouviam, também decidi tentar compreender o que afinal a Lei 10639/03 estava abordando e como poderia ajudar à minha prática, visto que, quando realizei o curso “Educando pela diferença para igualdade” a abrangência do curso era o ensino fundamental e àquelas crianças de seis anos, para as quais eu estava lecionando, antes não integravam o ensino fundamental e assim faltavam-me referências sobre preconceito e racismo nessa faixa etária que antes era da educação infantil.

Enfim, eu quis saber se era uma percepção minha de eventos que talvez não existissem, se eram produtos de uma fantasia, portanto um pensamento ancorado no mito da democracia racial. Naquela oportunidade, a professora de Educação Física, aquela que ensinava os jogos africanos para as crianças, emprestou-me diversos livros e um citava uma pesquisa sobre racismo, preconceito e discriminação desenvolvida com crianças na educação infantil (CAVALLEIRO, 2000). Adquiri-o e após a leitura resolvi realizar, como trabalho de conclusão do curso, a observação da produção de autorretratos e conversas com as crianças que estavam nas turmas de 1º ano da escola. Penso que esse momento de tentar averiguar as palavras dos livros e o simples exercício de olhar atento, ser o primeiro como professora, na vida era uma re-visão da minha infância, adolescência e início da fase adulta na qual eu usava os mesmos argumentos de crianças de seis anos para afastar-me da ideia de ser negra! Durante a observação e as conversas, delineavam-se histórias que não eram contos de fadas.

Ainda naquele ano, a coordenadora da escola perguntou se eu poderia escrever algum conto ou crônica para representar a escola em um projeto da Diretoria de Ensino, e recorri a textos que tinha produzido durante a graduação. Deixei-os com a coordenadora para que

escolhesse; ela enviou os dois e foram aceitos no projeto, sendo que essa experiência e as conversas com as crianças me fizeram pensar sobre processos de produzir textos. No ano seguinte, em decorrência da necessidade de alteração de horário, mudei de escola e, nas atividades, mantive a leitura do livro e a música “África”, do grupo Palavra Cantada.

Em uma conversa sobre alfabetização com outra professora de Educação Física, ela comentou uma frase que sua filha havia falado e recordei ter pensado algo parecido na minha infância. Com aquela frase, cheguei à minha residência, escrevi um texto e compartilhei com a professora. Dias depois, notei em um site um concurso de contos infantis na Argentina e vi uma oportunidade de ter um texto analisado distante de julgamentos ou critérios que eu já conhecia. Assim, enviei-o e no ano seguinte a organização divulgou que, entre os trezentos e cinco participantes da Argentina, México, Uruguai, Brasil, Chile e Venezuela, foram premiados os três primeiros lugares e os jurados concederam mais três menções honrosas, sendo uma dessa ao texto que enviei. Por algum tempo, refleti tentando identificar quais procedimentos havia utilizado para escrever aquele texto e se seria possível ensiná-los às crianças. Já que tinha um reconhecimento internacional, então não poderia ser totalmente ruim. Ainda em 2012, pude participar de uma oficina de capoeira para educadores: os instrumentos, as cantigas, as histórias e a roda me desalinham. Após o curso apressei letras no papel compondo outros três textos. Esses dois fatos colaboraram para aumentar minhas interrogações sobre produção de textos na escola.

Assim, com o objetivo de observar a produção de textos na escola e a questão do preconceito, eu tinha apenas uma certeza: que meu interesse não estava pautado em estudo de teste de um método nem mesmo em produzir uma receita pedagógica. Ao começar as orientações com o Prof. Dr. Douglas Verrangia, a convicção da não prescrição foi acentuada e também o estudo começou a alicerçar-se no conceito de educação das relações étnico-raciais. A partir desse contexto, começamos a traçar nossa pesquisa em busca de outros trabalhos sobre o tema e planejar as atividades. Na fase inicial, houve ênfase para tentar compreender a produção de textos no percurso das primeiras letras de crianças na escolarização, mais precisamente nos anos iniciais do ensino fundamental, e, no decorrer, foi-se constituindo as interfaces entre os fenômenos.

Assim, após esta apresentação, o presente estudo orienta-se pela seguinte questão de pesquisa: **“Como podem desenvolver-se a escrita e leitura e a educação das relações étnico-raciais no contexto de uma ação pedagógica com estudantes do segundo ano (1ª série) das séries iniciais da educação básica?”**.

A dissertação está organizada da seguinte forma:

Neste capítulo 1 realizamos a apresentação do tema do estudo explicitando a trajetória das inquietações que nos levaram ao presente estudo.

No capítulo 2, apresentamos o contexto da investigação com alguns dados e informações que envolvem democracia racial, racismo, preconceito racial, discriminação racial, raça, relações étnico-raciais no Brasil de modo geral e na escola de forma específica, considerando pesquisas que evidenciaram desigualdades educativas entre negros e brancos, por isso colaboraram na configuração da educação escolar. Por outro lado, destacamos notas sobre origem e desenvolvimento da escrita, discussões sobre leitura e escrita na alfabetização, principalmente no que diz respeito à autoria.

O capítulo 3 traz algumas referências sobre o conceito de identidade e considerações alusivas aos processos de leitura e escrita. Além disso, apontamos determinadas características sobre material adotado pela rede estadual de ensino para o 2º ano (1ª série) do ciclo inicial de alfabetização e algumas reflexões possíveis para a educação das relações étnico-raciais.

A descrição da metodologia está no capítulo 4, no qual diferenciamos os conceitos e explicitamos os objetivos da pesquisa e da intervenção que nos orientaram no estudo, detalhamos os procedimentos de coleta e análise de dados.

No capítulo 5, são descritas as dimensões da interface da educação das relações étnico-raciais e leitura e escrita que resultam da explicitação de três perspectivas, ou seja, ação docente, desenvolvimento de cinco crianças e inter-relações coletivas.

Por fim, no capítulo 6, discorreremos algumas considerações sobre as contribuições do estudo no processo de ensino e aprendizagem escolar das crianças e suas influências no processo formativo da professora-pesquisadora.

## 2 (COM)TEXTOS DO ESTUDO: SOCIAL E ACADÊMICO

O presente estudo encontra-se na interface das reflexões sobre a educação das relações étnico-raciais e sobre a escrita. Entre as várias ações humanas, tais como a dança, o canto ou a brincadeira, no modelo atual de educação no ensino fundamental é a linguagem escrita que tem maior expressividade nesse espaço social. Esse realce é reflexo da sociedade na qual vivemos e, portanto, na escola as relações étnico-raciais e a linguagem escrita podem ser desenvolvidas de forma paralelas e também com manutenção de representações pejorativas.

Então, invertendo a perspectiva para fluência e interdependência dos fenômenos, procurou-se entender como se estruturam as relações étnico-raciais, passando pela educação das relações étnico-raciais e, por fim, leitura e escrita.

### 2.1 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O profundo racismo na sociedade brasileira foi revelado ao mundo principalmente no final dos anos 1950, a partir dos estudos patrocinados pela UNESCO, a qual, naquela época, queria compreender as dimensões da democracia racial, que se configurou um mito (TRINIDAD, 2011, p. 41). Entre outros fatores, as influências das teorias eugenistas no território nacional, que perpetuavam a concepção de que as características sociais e psicológicas adequadas eram heranças hereditárias dos povos brancos da Europa, enquanto dos povos indígenas e africanos eram as depreciativas, primitivas, inferiores, demonstraram que essa democracia era uma falácia. Então, outras pesquisas evidenciaram e continuam a reforçar que as questões históricas fundamentaram as relações raciais, ou seja, o passado escravocrata do país colaborou para estabelecer a invisibilidade social, política e também educacional da população negra.

A imposição do modelo eurocêntrico, ao enraizar-se no território brasileiro, influenciou, inclusive, as palavras científicas e literárias. Rossato e Gesser (2001) mostraram que em determinados momentos históricos surgem linhas de raciocínios que imperam; os autores citam a experiência branca ou *whiteness* que nos séculos XVII e XVIII representava a ideologia dominante, e, nos séculos XIX e XX, surge o movimento *eugenics* (eugenia), cujo princípio era a manutenção de uma raça pura.

Esses modelos de raciocínio ganharam força nas ciências tal como afirma Telles (2003, p. 43): “[...] no século XIX, enquanto a escravidão estava em vias de ser abolida no continente

americano, a ciência veio para validar a dominação racial ao propor que causoides eram superiores a pessoas não brancas, em especial aos africanos”.

Segundo Telles (2003), as ideias científicas sobre raça inseriram-se na sociedade brasileira condenando a miscigenação. O autor cita o exemplo do estudo etnográfico feito por Raimundo Nina Rodrigues, que, por volta de 1880, era professor da Escola Estadual de Medicina da Bahia e afirmou que “os africanos eram inequivocamente inferiores” (TELLES, 2003, p. 44).

Assim, a solução encontrada por essa linha de pensamento foi o branqueamento da população brasileira, dessa forma as elites buscaram habitantes (mão de obra) europeus para desenvolver seu ideário. Ainda de acordo com o autor em 1929, houve a 1ª Conferência Eugênica Brasileira, o que propiciou um debate variante das posições políticas extremistas encontradas em outros países. É possível que essa variante tenha dado margem ao mito da Democracia Racial, na medida em que ações como esterilizações ou segregações sociais (*apartheid*) não ocorreram no Brasil tal como nos Estados Unidos ou África do Sul.

Alguns autores acreditam que Gilberto Freyre teve uma participação fundamental no desenvolvimento e distribuição do conceito de Democracia Racial. Segundo Silva I. (2009, p. 67), foi Freyre o criador do mito “[...] que apregoava a igualdade de oportunidades para brancos, negros e seus descendentes, mas foi utilizada para camuflar a desigualdade racial e a discriminação praticada das formas, as mais diversas”. Na mesma linha de raciocínio, Telles acredita que:

Apesar de não ter criado o termo e de elementos do conceito haverem sido promovidos bem antes, Freyre expressou, popularizou e desenvolveu por completo a ideia da democracia racial que dominou o pensamento sobre raça dos anos 30 até o começo dos anos 90. Freyre argumentava que o Brasil era o único dentre as sociedades ocidentais por sua fusão serena dos povos e culturas europeias, indígenas e africanas. Assim, ele sustentava que a sociedade brasileira estava livre do racismo que afligia o resto do mundo [...] (2003, p. 50).

De acordo com os estudiosos, o racismo, tal como é compreendido na atualidade, é resultado de um processo histórico. Segundo Santos (1984), foi a partir do século XV que o racismo baseou-se na cor da pele para justificar a exploração e o sofrimento causados aos povos considerados inferiores e capturadas, como ressaltou Oliveira (2008, p. 21), no “continente negro”, sendo que os outros continentes não tinham essa denominação, como Ásia, “continente amarelo”, e Europa, “continente branco”. Assim, a existência do racismo no Brasil, desde sua “descoberta”, é um fenômeno inegável. Para compreendê-lo e identificá-lo, faz-se necessário defini-lo juntamente com outros conceitos e diferenciá-los. Segundo Gomes (2005, p. 52),

racismo é um comportamento que se relaciona a ideias e imagens pautadas na crença da existência de hierarquia de raças, que pode se manifestar de duas formas: individual, com relações diretas entre sujeitos, ou institucional.

A forma institucional do racismo, ainda segundo os autores supracitados, implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil (GOMES, 2005, p. 53).

A autora também explica que etnocentrismo é diferente de racismo, visto que o etnocentrismo está mais relacionado à generalização dos valores. Já o preconceito racial consiste em opiniões prévias aprendidas nos espaços sociais sobre as pessoas sem uma verificação ou aprofundamento dos fatos. Quanto ao conceito de discriminação racial, a pesquisadora o define como a ação que efetiva o racismo e preconceito e, por fim, Gomes (2005) esclarece que democracia racial é um mito, pois é um discurso que narra a harmonia entre brancos e negros.

A sintetização aqui realizada não contempla a complexidade dos conceitos, mas na literatura há reflexões mais densas sobre o assunto que podem ser consultadas com facilidade para aprofundamentos como o próprio texto de Gomes (2005), e também o Glossário de Termos e Expressões Antirracistas contidas nas Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico Raciais, do qual se selecionou o termo raça para ser apresentado, na medida em que ele tem influência em todos os outros conceitos, conforme transcrito a seguir:

RAÇA: A noção de raça se configurou no pensamento ocidental a partir das obras dos filósofos e cientistas dos séculos XVIII e XIX, que, em geral, caracterizavam os povos apoiando-se nas diferenças aparentes e os hierarquizavam a seu modo, tratando, sobretudo, as raças brancas como superiores às raças amarelas e mais ainda às negras, dentre outras. As ciências naturais contemporâneas apontam para a inexistência de raças biológicas, preferindo falar em uma única espécie humana. No entanto, as ciências sociais, reconhecendo as desigualdades que se estabeleceram e se reproduzem com base no fenótipo das pessoas, especialmente em países que escravizaram africanos(as), concordam com a manutenção do termo raça como uma construção social que abrange essas diferenças e os significados a elas atribuídos, que estão na base do racismo. A noção de 'raça' para o Movimento Negro não está pautada na biologia. O que se denomina raça codifica um olhar político para a história do negro no mundo (BRASIL, 2006, p. 222).

Definidos tais conceitos e considerando o cenário brasileiro, observa-se que as relações sociais entre diferentes grupos foram tensamente estruturadas.

Com o racismo, discriminação racial e o preconceito, as oportunidades de conquistar e garantir condições de trabalho, inserção cultural e educação formal tornaram-se escassas para os negros e seus descendentes, o que contribuiu para que se definisse o lugar do negro na sociedade, tal como afirma Cavalleiro:

O preconceito representa um requisito importante para a manutenção da discriminação étnica, visto que um indivíduo preconceituoso não aceita, positivamente, o contato com negros na vida social, o que para estes pode acarretar prejuízos econômicos, além de prejuízos psicológicos decorrentes de experiências traumáticas vividas (CAVALLEIRO, 2000, p. 26).

Outro fator é a naturalização das condições desiguais e, conseqüentemente, a reprodução do preconceito, racismo e discriminação. Nesse sentido, Cavalleiro (2000) ainda avalia que o próprio negro apropriou-se de posturas preconceituosas contra seu grupo étnico, podendo levar à autonegação. De acordo com Nogueira (1998), o processo de desumanização que marcava as relações no período de escravização de negros no território brasileiro constitui-se como fator determinante de comprometimento de tornar-se indivíduo. Para a pesquisadora, esse histórico se faz presente na memória social, atualizado pelo preconceito racial que é negado pela sociedade (NOGUEIRA, 1998, p. 34-35).

[...] o negro, no seu processo de tentar se constituir como indivíduo social, desenvolveu um horror a se identificar com seus iguais, pois estes representam, para ele, o retorno de um sentido insuportável, que tenta recalcar: a gênese histórico-social de sua condição de negro, que remete ao estatuto de “peça” em primeiro lugar, ao estatuto de “lumpem” em segundo lugar. Como resposta, o negro desenvolve uma identificação fantasmática com a classe dominante, cujo emblema é o ideal imaginário da brancura (NOGUEIRA, 1998, p. 37).

As desvantagens socioeconômicas construídas historicamente também deram-se na educação, por isso a educação formal foi um dos focos de reivindicações do Movimento Negro, que no ano de 2003 conquistou a alteração da Lei de Diretrizes e Bases, incluindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, portanto foi um reconhecimento do racismo brasileiro e a necessidade de ações para reparação. No entanto, esse e outros reconhecimentos foram tardios, segundo Silva D.:

A história do sistema educacional brasileiro e a própria construção da ideia de escolarização “para todos/as” não contemplou de maneira equitativa populações brancas e não brancas, indígenas e negras principalmente. Teorias racistas e políticas eugenistas e higienistas foram base significativa para a criação de um sistema educacional que tinha como objetivo principal educar para uma identidade nacional branca e de raízes europeias (VEIGA, 2000). Em tal contexto opressor, a população afro-brasileira tinha consciência do importante papel da escolarização para a transformação da situação de desvantagem social na qual foi deixada no pós-abolição. Sendo assim, muitas iniciativas foram produzidas por tal população a fim de suprir a

ausência de medidas do Estado, como criação de escolas comunitárias, [...] (2009, p. 8-9).

O racismo estrutural da sociedade brasileira impôs um gradiente de cor das peles que parece que estabeleceu (e ainda estabelece) algumas possibilidades de trajetórias na escolarização. A infância negra, nesse contexto, foi submetida a uma padronização de comportamentos e formas de ser homogeneizados e nas carteiras escolares as crianças negras eram (são?) reprovadas e silenciadas (CAVALLEIRO, 2000), ou seja, já não é novidade que as elas têm apresentado um desempenho inferior ao das não negras. De acordo com Louzano (2003, p. 118), “Ser preto aumenta a probabilidade de fracasso escolar, em todas as regiões e em todos os níveis de escolaridade dos pais [sic]”. Entretanto, o passado escravocrata não é suficiente para explicar a perpetuação das desigualdades, Carvalho (2005) teceu o seguinte comentário sobre o resultado de sua pesquisa sobre o fracasso escolar de meninos nas séries iniciais:

Trata-se de qualificar essa presença, perceber de que formas a desigualdade racial marca processos cotidianos tais como a avaliação de aprendizagem. Em especial no caso deste artigo, esperamos ter mostrado como o racismo está presente na avaliação de aprendizagem de alunos e alunas, marcando-a com injustiças que muitos ainda julgam distantes do mundo da sala de aula (2005, p. 94).

Nos processos cotidianos da escola, as práticas sociais de ensinar e aprender não estão isoladas, impermeáveis de concepções, ideias, interesses políticos e econômicos, e podem, inclusive, assumir um discurso de possibilidade para todos, mas que condiz com os interesses de alguns. Nutre-se, assim, um ciclo de desigualdades que fortalece o mérito como oportunidade real e justa de conquistar alterações em poucos roteiros individuais.

Logo, os ritmos cada vez mais acelerados do processo de consumo, das privatizações e do individualismo se estabelecem regrados pela Indústria Cultural, e também colaboram para a naturalização das relações marcadas por competições e violências.

É nesse cenário, de vivências de práticas sociais, que alguns critérios construídos historicamente encontram fertilidade; entre outros aspectos, é possível ponderar que essa sociedade estabelece como norma, como padrão, pertencer à etnia branca.

A criança, imersa nessa realidade que, muitas vezes, a considera como um produto, encontra dificuldades na construção do *Eu*, fato esse que torna provável o acréscimo de obstáculos desnecessários em seu desenvolvimento. Por exemplo, mesmo pesquisadoras com abordagens e referências teóricas distintas apresentam dados que corroboram na identificação desses obstáculos. Assim, podem-se mencionar pesquisas realizadas após a Lei 10.639/03,

como a de Souza (2012, p. 105), que evidenciou que professoras apresentam o que ela denominou de “[...] percepções parciais de crianças negras mutiladas pelos estereótipos [...]”. Já Trinidad (2011) constatou que as crianças na educação infantil explicitam a apropriação de aspectos pejorativos com referência às pessoas negras. Dentre as pesquisas antes da Lei 10.639/03, há análise de Cavalleiro (2000) revelando que desde a educação infantil há conflitos em decorrência do pertencimento étnico-racial e que:

[...] nesta faixa de idade, crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele (CAVALLEIRO, 2000, p.10).

Nesse contexto, a Lei 10.639/03 – que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais em todos os níveis da educação brasileira – constituiu-se um avanço para a educação brasileira, pois como resultado do Movimento Negro evidenciou para a sociedade brasileira que a democracia racial era um mito e que no processo de colonização os africanos e seus descendentes sofreram preconceito, racismo e discriminação que geraram desigualdades e exclusões que eram reproduzidas e legitimadas no contexto escolar através dos livros didáticos e práticas educativas, que a partir da referida lei fazia-se necessário repensar e modificar algumas práticas da escola.

Percebe-se, porém, que as instituições escolares apresentam situações pontuais, pois ainda é comum acreditar, assim como evidenciado por Algarve (2004), que não há preparo suficiente dos professores para lidar positivamente com as relações raciais. A autora indica que, “[...] entretanto, abordar as questões e obter informações sobre cultura e história negra, pode ser movimento independente, mas simultâneo, à formação formalizada para o trato da história e cultura afro-brasileira” (ALGARVE, 2004, p. 15).

Por outro lado, segundo Gomes e Jesus (2013), apesar de uma década, as informações sobre como ocorre a implementação da lei estão focalizadas regionalmente, o que dificulta ampliar a compreensão do fenômeno:

Entende-se que, para avançar na compreensão do desenvolvimento da política antirracista na educação por meio da implementação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como conhecer seus limites, saber ações e opiniões de gestores, docentes e estudantes, faz-se necessário mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo (GOMES; JESUS, 2013, p. 22).

Assim, configura-se um cenário no qual há apontamentos de alterações, mas que ainda precisam ser identificados em conjunto para oferecer um panorama geral das práticas pedagógicas sobre o tema em todo território. Ação que parece ser importante, visto que as propostas já têm uma expressão ampla e superam os trabalhos empíricos; esses últimos poderiam abranger análises mais favoráveis aos processos educativos nas escolas. Nesse sentido, o trabalho presente, mesmo diante de seus limites, poderá contribuir para futuros levantamentos e investigações.

Contudo, nota-se que, nos últimos anos, houve ampliação de pesquisas que envolvem a educação das relações étnico-raciais e a educação. De acordo com Silva D. (2009), esse percurso teve início nos estudos sobre o negro e a educação e foi se expandindo com as reivindicações do Movimento Negro e a consolidação da pós-graduação em Educação (SILVA D., 2009, p. 23).

Essa ampliação é um indicativo importante para a educação escolar contemporânea que, por via de dispositivos legais, foi obrigada a incluir a história e cultura africana e afro-brasileira em seu currículo, sob o argumento de que disparidades no tratamento pedagógico das questões referentes aos conhecimentos e culturas produzidos por diferentes povos permitiram o estabelecimento de um padrão que não contemplava a diversidade. Assim, as pesquisas dão suporte à lei, visto que atualizam avanços, estagnações e/ou recuos nesse processo.

Entre os diversos aspectos sobre as relações raciais na educação, alguns pesquisadores concluíram, após analisar dados sobre o desempenho de crianças negras e não negras, que as mudanças são incipientes. De acordo com Rodrigues:

É oportuno observar como esses indicadores educacionais nos mostram que todos os esforços em garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito, praticamente universalizado, e em criar condições de progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio não foram suficientes para provocar mudança substancial (2005, p. 88).

Ainda segundo Valente (2005), a coibição de manifestações de racismos é importante, contudo é preciso ir além, pois as concepções sobre o negro foram cristalizadas também pelos processos educativos. O argumento da autora é seguido por uma lista de indicadores de pesquisas sobre a criança negra na escola.

Os estudos que buscaram analisar as interfaces entre educação e relações interétnicas apresentam indicativos bastante preocupantes. Podem ser destacados os seguintes: mantendo-se constante o nível de instrução, maior número de brancos encontra-se empregado, em comparação ao número de negros; os negros possuem um percentual maior de analfabetos, quando comparados aos contingentes de pardos e brancos na mesma situação; os índices e a incidência de exclusão e de repetência são superiores

entre os negros; as crianças negras que permanecem na escola têm uma trajetória irregular, marcada por maior número de interrupções em relação à criança branca; o atraso escolar é menor entre os brancos, e essa diferença vai-se tornando mais dramática à medida que aumenta a idade do aluno; o aluno negro ou o aluno pobre é absorvido pela rede escolar de maneira diferente do aluno de classe média ou não pobre e, uma vez constituída essa clientela, os professores atuam no sentido de reforçar a crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis; há um ritual pedagógico que exclui a história de luta dos negros, impõe um ideal de ego branco, folcloriza a cultura negra mas, no discurso, propugna a igualdade entre as crianças, independentemente de cor; os livros didáticos discriminam os negros e falta material de apoio que auxilie aos professores a enfrentar o preconceito e a discriminação intraescolares; a escola não auxilia a formação da identidade racial e, além disso, reforça de forma negativa alguns estereótipos que prejudicam o processo socializador (VALENTE, 2005, p. 64).

As desigualdades no desempenho são evidenciadas em avaliações quantitativas, por exemplo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que indicou que, entre 1991 até o ano de 2003, houve piora no desempenho de estudantes negros em relação aos não negros, inclusive na rede privada, o que demonstrou que, mesmo com situações semelhantes de condições de vida, o desempenho de crianças negras ainda era inferior (BRASIL/INEP, 2003).

O desempenho dos negros na escola é afetado negativamente pelo racismo difuso presente na sociedade brasileira. Esta é uma das hipóteses apontadas para explicar o desempenho dos negros no Saeb. O estudo mostra que, em Língua Portuguesa, na 4ª série do ensino fundamental, 74,4% estudantes negros apresentam desempenho classificado como “crítico” ou “muito crítico”. Entre os estudantes brancos, esse índice é de 51,7%. Esta situação pode ser explicada por fatores socioeconômicos da população, como o nível de renda, por exemplo. No entanto, a análise de desempenho dos estudantes na avaliação, levando em conta a raça, mostra que, mesmo entre estudantes de escolas particulares, portanto com níveis socioeconômicos similares, o desempenho não é igual. Na 4ª série, em Língua Portuguesa, alunos negros alcançam uma pontuação de 179 na escala de desempenho do Saeb e os brancos têm 214,9. Em Matemática, os negros apresentam pontuação de 189,2 e os brancos de 227,8 pontos (BRASIL/INEP, 2003).

O mesmo instrumento avaliativo, o Saeb, foi utilizado pela pesquisadora Paula Louzano (2013), que analisou os resultados referentes aos anos de 2001 e 2011 no que diz respeito ao 5º ano (4ª série) do ensino fundamental. A análise mostrou que há diferenças substanciais no desempenho escolar de crianças negras e não negras.

Apesar da leve melhoria na última década, ser preto diminui ainda mais a probabilidade de sucesso acadêmico. Em 2011, 43% dos estudantes pretos no 5º ano já foram reprovados ou abandonaram a escola pelo menos uma vez. Além disso, mesmo controlando para fatores como sexo, escolaridade dos pais e região geográfica, os estudantes pretos estão muito aquém de seus colegas pardos e brancos (LOUZANO, 2013, p. 125).

Assim, é possível verificar que, para crianças negras, o fracasso é componente no cenário escolar. Se os dados em sua aparência evidenciam esse panorama, os estudos sobre relações étnico-raciais revelam que as raízes dessa situação não têm relação com questões biológicas, como tentou comprovar o movimento eugenista, inclusive com produção científica que pautou políticas públicas (SILVA D., 2009, p. 255) com seu fundamento de superioridade entre os diferentes grupos humanos, mas têm essencialmente alicerce no contexto histórico e cultural.

Nesse sentido, um percurso histórico pode fornecer elementos para compreender a realidade da educação contemporânea, tanto no que diz respeito às concepções que embasaram (embasam) as políticas educacionais quanto à abordagem pedagógica, como também os movimentos que denunciaram e reivindicaram alterações. Entre os fatores que podem ser abordados, no presente trabalho faz-se necessário traçar considerações a respeito das relações étnico-raciais.

Segundo Silva D., as relações étnico-raciais são:

[...] aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais e entre indivíduos desses grupos, orientadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial e étnico individual e coletivo. Isto é, pautam-se no fato de que para nós mesmos e para os outros, pertencemos a uma determinada raça, e todas as consequências deste pertencimento. Tais consequências são informadas por pretensas hierarquias raciais e, especificamente, o conceito de “raça negra” é informado por toda a história de atribuição de sentido positivo a tal conceito pelo Movimento Negro (2009, p. 29).

As relações étnico-raciais influenciaram a educação formal, no que diz respeito a conceitos e ideias pedagógicas que abrangem desde o direito até o desempenho escolar de crianças negras. Ainda, pela via histórica, os brancos colonizadores estruturaram um roteiro social a partir do processo escravista, no qual os papéis sociais pareciam bem definidos. Ou seja, enquanto um grupo era o descobridor, herói, protagonista, o outro grupo era até mesmo coisificado e nem para o papel de coadjuvante servia, pois para essa função era necessário ser humano, condição negada às negras e aos negros, portanto as relações étnico-raciais eram assimétricas, pois um grupo, o colonizador, por formas violentas, tinha como projeto a manutenção dos papéis sociais.

Se para mulheres e homens negras/os adultos a situação era crítica, as crianças dessa população também tinham destinos complicados. Santana (2006, p. 32) narra que a inserção das crianças no mundo adulto era antecipada e por volta dos cinco anos já realizava trabalho

em condições precárias. A falta de atenção à infância, segundo a autora, é evidenciada pelos índices elevados de mortalidade infantil.

A autora ainda destaca que, no início do século XX:

O debate à época evocava a necessidade de educar, moralizar, domesticar infância como um período de ingenuidade, inocência, da facilidade de modelação do caráter. As famílias eram “ensinadas” a adquirir posturas adequadas com relação às crianças, calcadas em valores rígidos embasados no cristianismo e nos valores morais burgueses. Também a escola e as instituições de caridade eram consideradas como um espaço de controle social, procurando-se evitar a vadiagem e a delinquência infantil, com a preocupação voltada para sua integridade física e moral (SANTANA, 2006, p. 32).

Assim, é possível dizer que a construção social das relações étnico-raciais deixou heranças em toda sociedade. Na educação formal, a pesquisadora Silva R. avaliou que:

A escola também considera o negro como um ser incompleto e também compreende que promove a igualdade racial quando faz “caridades”, como pedir ao amiguinho branco que brinque com seu amigo negro ou “permite” que ele fique calado quando são entoadas orações que não fazem parte de sua orientação religiosa, havendo um esforço no sentido de embranquecer culturalmente essa criança e não divulgar aos outros o porquê de em casa dela alguns costumes serem diferentes. O negro, mesmo que não esteja em situação de carência financeira, é sempre visto como alguém que precisa receber algo, pois o que tem não é suficiente (2013, p. 70).

As informações mencionadas estão em concordância com Munanga (2005), quando esse pesquisador aponta que a lei por si só não elimina as atitudes de preconceito, mas que a educação pode comportar questionamentos e possibilidades de desconstrução de concepções que foram baseadas no mito de hierarquia racial.

Cabe assinalar que o processo de desumanização sofrido por negras/os teve resistência antes mesmo do navio negreiro, consolidando-se em terras brasileiras nas diferentes esferas, como culturais e religiosas, a exemplo do que apontam Cavalleiro (2000) e Oliveira (2008). E, assim como ocorreu a resistência nos tempos da escravização, surgiram novas formas de atuação no século XX, que se caracterizou como Movimento Negro e teve como um dos seus pilares o direito à educação formal.

Em seu artigo “Sankofa, educação e identidade afrodescendentes”, Nascimento (2001, p. 121) apresenta algumas das ações mais significativas do Movimento Negro na esfera educativa. Cita, por exemplo, curso de alfabetização em 1930 e inclusão do tema pluralidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997. E, hoje, é possível acrescentar a Lei Federal 10.639/03, que alterou a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Alguns momentos da atuação do Movimento Negro que estão relacionados com a educação e outras ações foram analisadas por Rodrigues (2005), que identificou três aspectos comuns nos conteúdos de eventos com essa temática a partir das duas últimas décadas do século XX: centralidade da educação como elemento de mobilização e como o principal instrumento de mobilidade social para a população negra; a denúncia e o diagnóstico da situação educacional do negro; e apresentação de propostas (RODRIGUES, 2005, p. 46). Na pesquisa, a autora explicita como essas ações foram decisivas na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Diante do quadro descrito, no qual a configuração escolar é permeada pelas relações étnico-raciais, o presente trabalho buscou estruturar-se a partir do conceito de educação dessas relações no ambiente escolar. De acordo com Silva D. as relações étnico-raciais são:

[...] conjunto desses processos educativos que orientam as relações étnico-raciais vividas no contato com as outras pessoas, sejam eles produzidos como objetivo final de um processo de ensino/aprendizagem ou nas relações cotidianas em que, quase sempre, as pessoas não se dão conta de que estão sendo educadas (2009, p. 42).

O contexto escolhido, para esse estudo, foi uma turma de 2º ano (1ª série) do ciclo inicial do ensino fundamental oferecido pela rede estadual paulista. Esse ciclo abrange do 1º ao 3º ano, fase que contempla a alfabetização. Escolha essa que, no contexto acadêmico, pode contribuir com outros trabalhos, visto que aborda elementos do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita na fase inicial, que podem indicar outros aspectos dos processos educativos vividos nessa etapa da escolarização quanto à educação das relações étnico-raciais. No entanto, sublinha-se que não houve intenção de desenvolver, validar métodos de alfabetização. Também não foi um estudo linguístico e quanto à questão das tensas relações aqui estudadas não houve pretensão de oferecer soluções. Ou seja, é um trabalho que visa inserir-se no conjunto de ações que objetivam uma sociedade menos desigual, no entanto, constituiu-se como somente uma ação que no campo pedagógico não há intenções de prescrições e enquanto pesquisa não é única que relaciona componente curricular e a educação das relações étnico-raciais. Como mencionado no início, os trabalhos acadêmicos com esse tema ampliam-se envolvendo a educação formal nas diferentes esferas: conteúdos, nível de ensino, formação docente, e têm como precursores os estudos sobre o negro que foram fundamentais nesse processo.

Nesse sentido, as relações com o outro, consigo e com as palavras estão tecidas na dimensão étnico-racial. E, na escola, será que um trabalho, com foco na valorização da identidade e pertencimento étnico-racial e nas práticas de leitura e escrita, pode contribuir no processo de desenvolvimento das crianças?

## 2.2 SOBRE A AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA, AUTORIA NA INFÂNCIA

A língua escrita foi uma das grandes invenções da humanidade, inclusive seu surgimento serve, no contexto da historiografia tradicional, de marco para dividir períodos. Higounet (2008, p. 10) refere-se a esses períodos como eras, para ele, “a história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita”.

Higounet (2008) argumenta que a escrita emudece a palavra, mas também é capaz de permitir acesso constante ao pensamento e às ideias. De acordo com o autor, a escrita se desenvolveu por etapas, das quais três foram essenciais e passaram do todo para a unidade, ou seja, da ideia de símbolo(s) enquanto frase, depois como palavra e, por fim, como letras, representando a fase sintética, a analítica e fonética respectivamente. O autor fez uma análise sobre os diferentes suportes que foram utilizados no desenvolvimento da escrita, desde pedras, ossos, junco até o papiro e papel, a pena e o pincel que permitiram a flexibilidade da escrita e influenciaram na evolução da letra.

No material do curso de Mídias oferecido pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação a Distância, a evolução da escrita é apresentada de outra de forma e revela que a configuração atual da escrita é o resultado de um processo que foi organizado por fases. A primeira fase é a denominada pictográfica e é caracterizada pelas figuras para representar objetos. A segunda fase é a ideográfica, que era uma escrita que representava uma ideia e que, de acordo com o mencionado material, “algumas escritas ideográficas mais conhecidas são os hieróglifos egípcios, as escritas sumérias, minoica e chinesa, da qual provém a escrita japonesa” (BRASIL, 2013, p. 1). Segundo o mesmo documento, depois da intervenção dos fenícios houve o acréscimo das consoantes e da ideia de sílaba e após a intervenção dos gregos com a inserção de vogais e uma adaptação ao sistema romano surgiu a ideia de alfabeto, que possibilitou o arranjo de letras para formar palavras. Essa abordagem histórica é uma convenção questionada por Aguiar (2010), que afirma que as escritas foram inventadas simultaneamente e não com aperfeiçoamentos. Diante desses fatos, como é difícil conhecer a evolução das várias escritas nas diferentes sociedades, optou-se neste trabalho por apresentar estas duas abordagens como panorama geral.

Mesmo com dúvidas sobre sua origem e desenvolvimento, parece ser evidente que a escrita colaborou para delinear o funcionamento das sociedades. Só o aspecto do conhecimento de sua presença ou ausência é elemento de distinção entre os grupos sociais. Segundo Orlandi:

A escrita, numa sociedade de escrita, não é só um instrumento, ela é estruturante. Isso significa que ela é lugar de constituição de relações sociais, isto é, de relações que dão

uma configuração específica à formação social e aos seus membros. A forma da sociedade está assim diretamente relacionada com a existência ou a ausência da escrita (1999 apud SILVA M., 2000).

Portanto, a escrita enquanto um fenômeno social produz e reproduz saberes que se constituíram ao longo da história. Além disso, se a escrita for considerada enquanto signo, ela também pode ser vista como ideologia, assim como propõe Bakhtin (2009, p. 31): “Tudo que é ideológico possui significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”.

A escola, enquanto local de apropriação e desenvolvimento da escrita, visa qual escrita? Nos anos iniciais do ensino fundamental, será que a escrita é ensinada e aprendida tendo seu aspecto ideológico reconhecido?

No que diz respeito à escrita na escola e as possibilidades de ensino, Moraes (2009) defende a ideia de oferecer modelos; a autora, apoiada em Bakhtin, argumenta que a escrita é sempre coautoria, pois o autor ecoa outras vozes que o cercam. No entanto, se a sociedade apresenta desigualdades e preconceitos, em que medida os modelos são resultados de uma padronização ideológica? Quais modelos prevalecem? Quais vozes ecoam?

A configuração da sociedade é influenciada pelos ecos dos interesses econômicos, e, segundo Adorno e Horkheimer, é por meio da Indústria Cultural que os bens são padronizados e disseminados. Para tal objetivo, essa Indústria utiliza como estratégia a associação das necessidades dos consumidores a esses bens (ADORNO; HORKHEIMER, 1986). É nesse cenário que há necessidade de compreender a aquisição da leitura e escrita, ou seja, como tornar possível ecoar outras vozes.

Assim, vale perguntar, o que torna legítimo, por exemplo, a produção de texto na infância? Sua grafia? A forma que a criança apropria-se dos modelos? Os gêneros que ela reconhece? Recursos linguísticos utilizados? Provavelmente. No entanto, há outros aspectos que podem estar presentes no ato de produzir textos na infância? Uma das hipóteses desse trabalho foi que essa possibilidade é plausível, inclusive entre elas a questão do conhecimento de si e da autoria. Destacar esses dois aspectos não quer dizer que são os únicos, mas eles estão relacionados ao fenômeno que é nosso foco de estudo, a educação das relações étnico-raciais no contexto escolar de alfabetização em uma escola do interior paulista.

Em decorrência das indagações anteriores, alguns estudos sobre leitura e escrita podem indicar possibilidades de respostas. No que diz respeito ao conceito de autoria, Possenti (2013) explica que é um tema que pode ter se estabilizado no Brasil de forma diferente do que nos estudos, por exemplo, de Michel Foucault, para quem autoria estaria vinculada a uma obra.

Segundo Possenti (2013, p. 239), a versão brasileira de autoria relacionada com textos pode ter sido resultado das leituras dos estudos de Orlandi.

Assim, do autor se exige: coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às regras gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais: originalidade; relevância, e entre coisas, “unidade”, “Não contradição”, “progressão” e duração de seu discurso. É entre outras coisas, nesse “jogo” que o aluno entra quando começa a “escrever” (apud POSSENTI, 2013, p.239).

No entanto, na compressão de Possenti não haveria aluno autor, e para explicar seu argumento fornece o seguinte exemplo: um estudante poderia ter algumas habilidades de jogador de futebol, mas que não seria apenas essa condição que o tornaria jogador, então, para ele, os textos escolares podem apresentar traços, indícios de autoria que de certa forma estariam relacionados a uma noção de subjetividade, singularidade (POSSENTI, 2001; 2002).

Penso que um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido (POSSENTI, 2002, p. 109).

Dessa forma, o autor tentou objetivar a autoria, mas alertou que “ela nem cai do céu, nem decorre automaticamente de algumas marcas, escolhidas numa lista de opções possíveis” (POSSENTI, 2002, p. 112). Entre esses indícios, ele menciona dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto.

Ainda sobre o tema Tfouni (1988; 2011), cuja fundamentação teórica é a Análise do Discurso de Pêcheux (AD), explicita que um dos princípios desse aporte teórico-metodológico seria que:

[...] a língua não é um código ou instrumento de comunicação, ideologicamente neutro, nem apenas um sistema abstrato. Não há “conteúdos ideológicos”. Há funcionamento, modo de produção de sentidos ideologicamente determinados (TFOUNI; ASSOLINI 2006, p. 1).

Em seus trabalhos, tem destaque a questão da autoria que só poderia ser caracterizada se o sujeito pudesse historicizar os seus sentidos dos discursos ocupando uma posição de intérprete historicizado (TFOUNI; ASSOLINI, 2006, p. 7). Dessa forma, um dos seus questionamentos é a dicotomia entre a oralidade e escrita, uma vez que tal separação é criticada pela autora.

Costuma-se dizer que somente com a aquisição da escrita as pessoas conseguem desenvolver o raciocínio lógico-dedutivo, a capacidade para fazer inferências, para solução de problemas, etc. Diz-se, ainda, que o pensamento dos alfabetizados é “racional”, e, pelo mesmo raciocínio distorcido mencionado acima, costuma-se afirmar que os indivíduos não alfabetizados são incapazes de raciocinar logicamente, de fazer inferências, de efetuar descentrações cognitivas. Afirmam ainda que seu pensamento é “emocional”, “sem contradições”, “pré-operatório”, etc. (TFOUNI, 2011, p. 13).

A autora posiciona-se de forma não favorável a uma concepção teórica que sustenta a ideia de “[...] modalidades *orais* e *escritas* da língua, e ambas seriam separadas, isoladas entre si, produzindo assim, a ‘grande divisa’, segundo a qual características específicas, cognitivas e formais, separariam o discurso oral do escrito” (TFOUNI, 1998, p. 77, grifos da autora). Ela ainda apresenta outros estudiosos que também discordam desse posicionamento que, entre outros fatores, gerariam dicotomias, tais como “oral/letrado, lógico/pré-lógico, primitivo/moderno”, como resultado de uma ideologia do etnocentrismo (TFOUNI, 1998, p. 78).

Em um de seus trabalhos, a autora escreve sobre um estudo de caso no qual analisou narrativas orais de uma mulher analfabeta, tendo como foco o conceito de autoria. Definiu autor como “[...] aquele que estrutura ativamente o texto, procurando produzir no leitor alguns efeitos de sentido (ou seja, procurando colocar o leitor em posições específicas de leitura daquele texto) [...]” (TFOUNI, 1998, p. 83). No referido trabalho, ela evidencia os indícios de autoria na oralidade da participante da pesquisa. Em outro artigo (ASSOLINI; TFOUNI, 2006), as autoras argumentam que nem toda escrita é texto. Por exemplo, sobre duas escritas de crianças produzidas na escola, elas alegam que não são textos legítimos, na medida em que não circulam além do espaço escolar. Em outro artigo assinado pelas mesmas autoras, elas enfatizam:

Temos defendido o argumento de que, para que o educando possa produzir textos caracterizados pela criatividade e pela autoria, faz-se necessários que ele tenha o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por eles e constituir-se como intérprete (TFOUNI; ASSOLINI, 2008, n.p.).

As críticas das autoras abrangem também as práticas de ensino atuais, em que o livro didático é utilizado como portador soberano e inquestionável dos conhecimentos. Para elas, seria imprescindível que não apenas os educandos tivessem oportunidade de ocupar a posição de intérprete historicizado, como também os/as professores/as pudessem se entender como “capazes de romper o silêncio dos sentidos” (ASSOLINI; TFOUNI, 2006, p. 15). E, para isso, seriam necessárias alterações nos cursos de formação.

A nosso ver, é também urgente que os cursos de formação de professores, em especial o de Pedagogia, contribuam para que os futuros educadores possam inserir-se em novas e diferentes formações discursivas, o que lhes daria oportunidade para construir sua memória discursiva pessoal, fator fundamental para que ele possa ocupar uma posição a partir da qual se entenda como um sujeito capaz de inaugurar outras interpretações (leituras), o que o levaria a posicionar-se não como um “escrevente” que reproduz discursos hegemônicos e estabilizados, mas como “intérprete”, com condições e meios para ser autor do seu próprio dizer (ASSOLINI; TFOUNI, 2006, p. 15).

A profundidade e complexidade dessas perspectivas mencionadas, que inclusive apresentam pontos diferentes sobre alguns aspectos, não estão contempladas nesse recorte sintético, mas a intenção era evidenciar que a hipótese, de ser possível autoria na infância, não era um equívoco. E então, além disso, forneceram outros pontos importantes para este estudo: nem toda escrita é texto, que é possível ter autoria na produção oral e que há traços de autoria.

Diante da constatação, de que autoria na infância não seria um equívoco, ainda é preciso considerar como, durante o processo de apropriação da leitura e escrita, a prática pedagógica poderia propiciar que os sujeitos, no caso as crianças, desenvolvam traços de autoria. Então, é preciso considerar que a compreensão aqui é a de que ler e escrever não é somente *para* interagir socialmente; essas atividades *são* interações, pois são práticas que se desenvolvem no encontro de leitor e autor mediado pelo texto.

Tais práticas sociais da linguagem envolvem mobilização de conhecimentos que se realizam nos diversificados contextos, ou seja, a “escrita é uma forma de *representação em transformação*” (SMOLKA, 2012, p. 75, grifos da autora). A autora mencionada considera a dimensão simbólica, desenvolvida por Vigotski, e destaca a intersubjetividade constitutiva no processo de desenvolvimento da linguagem.

Compreende-se, então, que, na fase inicial da aquisição da escrita, leitor e autor emergem da relação de sujeito e objeto na compreensão simbólica da linguagem e na apropriação dos sentidos e significados produzidos pelos seres humanos em seus diversos contextos.

A inclusão do outro, na apropriação da leitura e escrita, portanto a intersubjetividade, na fase inicial da escrita no espaço escolar, revela uma relação entre eu e o outro que é permeada por diferentes experiências. E neste processo de alfabetização na fase inicial é possível dizer que tais experiências abrangem também as relações étnico-raciais visto que as referências de si e do outro inclui questões de identidade.

A articulação de reflexões sobre esse tema permite recordar as palavras do pesquisador Ernani Maria Fiori, que, no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2014, p. 12), escreveu: “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua

vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”. É o que parece fazer, por exemplo, o escritor Manuel Rui (1985), ao defender sua escrita com a presença da dança, gesto, canto, porque era assim que se dava sua existência antes da escrita código, característica que evidencia autonomia, e também a escritora Conceição Evaristo (2007), com sua escrita que emerge a partir do gesto ancestral de sua mãe.

A partir dessas observações, é possível concordar com Souza (1983, p. 17) quando afirma que “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade”. Então, considera-se que os discursos têm papel fundamental nos processos educativos, visto que é uma das formas de o sujeito historicizar-se.

Para melhor compreensão da alfabetização que contemple as questões discursivas, buscou-se aproximar com as reflexões teóricas realizadas sobre as crianças e os processos discursivos na fase inicial da escrita realizadas por Smolka (2012).

Na década de 1980, do século passado, Smolka com pesquisas no espaço escolar, desenvolveu o argumento da alfabetização como processo discursivo. Naquele contexto, a autora questionou a seletividade escolar e as falhas da denominada democratização do ensino, que para ela foi constituída de forma inadequada, visto que muitos não aprendiam.

A ideologia da “democratização do ensino” anuncia o acesso à alfabetização pelas próprias condições de escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetização no menor tempo possível. Nesse processo da produção do ensino e massa – “Há vagas para todos!”, “Nenhuma criança sem escola!” -, as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam (SMOLKA, 2012, p. 16).

Ainda destacou que de mito em mito o ensino se estabeleceu, ou seja, a ideia de educação compensatória desenvolvida por uma política educacional que se sustentava na perspectiva de carência cultural era conduzida pela ideia de incapacidade da criança, incompetência do professor. Dessa forma, os manuais foram considerados como método e solução para quadro de fracasso. A autora ainda explica como neste contexto o livro didático passou a ser “[...] apresentado ao aluno como ‘fonte de conhecimento do mundo’, ao invés de ser um dos objetos de conhecimento no mundo” (SMOLKA, 2012, p. 18, grifos da autora).

Diante desse cenário, a autora apontou o início da inserção dos trabalhos de Emília Ferreiro no Brasil e, sem desqualificá-los, ela faz citação de diversos outros trabalhos que, na mesma época, estavam sendo desenvolvidos, mas que não tiveram a mesma repercussão. Com esse apontamento, sublinha que nas opções havia decorrências sociais e políticas. Expostos

esses aspectos, Smolka descreve seu percurso de pesquisa de como suas inquietações quanto aos “[...] *processos de leitura e escritura no jogo das interações sociais*” (SMOLKA, 2012, p. 34, grifos da autora) levaram-na a ancorar parâmetros na Teoria da Enunciação e da Análise do Discurso.

Por que a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso na consideração de questões pedagógicas? Primeiro, porque, para mim, a alfabetização implica *leitura e escritura* que vejo como *momentos discursivos*. Segundo, porque o próprio *processo de aquisição* também vai se dando numa *sucessão de momentos discursivos*, de interlocução, de interação (SMOLKA, 2012, p. 34, grifos da autora).

A autora ainda explica que:

A Teoria da Enunciação (Bakhtin, 1981) aponta para a consideração do fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas de vida, levando em conta o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica. A análise de Discurso (ORLANDI, 1983; PÊCHEUX, 1969) indica pistas concretas para análise dos elementos e das condições da enunciação. É necessário observar, contudo, que não se trata da aplicação da AD como tal a um objeto de reflexão pedagógica, mas de, a partir da reflexão sobre princípios teóricos e metodológicos da AD, pensar as relações pedagógicas (SMOLKA, 2012, p. 36).

Assim, o aporte teórico mencionado e os pressupostos vigostkianos são escolhidos pela autora para compreender a escrita na fase inicial. Em decorrência dessa fundamentação, Smolka (2012) consegue apontar o papel fundamental das interações sociais. Para ela, a execução da tarefa de ensinar, que é instituída pela escola, apresenta algumas características: linearidade, unilateralidade e estaticidade que apagam a relação de ensino, fato que a autora consegue demonstrar ao analisar algumas situações escolares. Enquanto tarefa, o ensino da escrita é reduzido à técnica. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma instrumento de seleção, dominação e alienação (SMOLKA, 2012, p. 48).

Nesse sentido, a autora apresenta três pontos de vista sobre a alfabetização. O primeiro denominou de didático-pedagógico, no qual a leitura e escrita produzida seria estática e estéril, porque não teria relação com a experiência de vida e de linguagem da criança, em que o processo de interação e interlocução não é considerado. O segundo ponto de vista é o construtivista. Independente das interações, a criança construiria seu conhecimento, pois, nos termos da autora, o sujeito epistemológico, para o construtivismo, seria o mesmo em todas as culturas reforçando o aspecto individualista da aprendizagem. O terceiro ponto de vista é a perspectiva dialética vigostkiana, na qual o desenvolvimento se dá na interação social, portanto

a autora vai argumentar sobre a possibilidade de o processo discursivo acontecer nessa perspectiva, visto que a posição dos sujeitos tem papel constitutivo no processo de conhecer (SMOLKA, 2012).

Então, discurso interior e intersubjetividade foram conceitos vigostkianos que Smolka (2012) utiliza para aprofundar o debate proposto. De forma geral, o discurso social tem sua fase de transição na fala egocêntrica para se constituir em discurso interior.

Nessa perspectiva, então, não é o “pensamento individual que se insere na realidade objetiva e comum”, mas *é a realidade social e funcional da “palavra” que, entre outras coisas, constitui a subjetividade*. Nesse sentido, o *discurso interior traz marcas do discurso social* (SMOLKA, 2012, p. 89, grifos nossos).

No que se refere à intersubjetividade, a autora traz como referência a dialogia de Bakhtin e, portanto, consegue desenvolver argumentos consistentes para defender uma prática dialógica, discursiva.

A autora, após analisar uma situação de sala de aula concluiu que, “Enquanto internaliza a ‘dialogia’ falando com outros, a criança vai também elaborando a escrita como uma forma de diálogo” (SMOLKA, 2012, p. 102). No entanto, a pesquisadora avaliou que a escola não propiciava esse processo discursivo impondo um só modo de fazer, imposição essa que seria ilusória, na visão da autora, pois ela argumenta que, mesmo quando há bloqueio da fala, não há bloqueio do discurso interior.

Vale ressaltar que, em termos de transformação do processo de interpessoal para o intrapessoal, um dos pontos evidenciados no trabalho de Vigotski é que a fala egocêntrica transforma-se em fala interior, que, segundo ele, “comparada à fala exterior, a fala interior parece desconexa e incompleta” (VIGOTSKI, 2008, p. 172). Isso decorria, devido ao fato de haver síntese na fala interior e de sua particularidade com os significados. Com esses e outros aspectos da fala interior, que Smolka (2012) denomina discurso interior, ela faz algumas considerações relacionadas à dialogia como componente desse processo e, no que diz respeito à alfabetização, traz contribuições relevantes, tais como o questionamento sobre se no processo inicial da escrita “[...] o discurso interior é ‘escrito’, marcado, ou seja, a escrita assume características e marcas do movimento discursivo enquanto dialogia interna, intradiscursividade?” (SMOLKA, 2012, p. 97), e refere-se à avaliação dessas escritas, argumentando que:

É preciso, então, encontrar marcas que “digam” por escrito, que indiquem, que revelem, pela escritura, intenções, paixões, indagações. Aos poucos nas situações de interação e interlocução, os trabalhos de leitura e escritura vão se constituindo e as

escritas vão encontrando, no jogo das palavras e da escrita pontuada, a possibilidade da “corporeidade simbolizada” (muito além da “fala desenhada” mencionada por Vygotsky): a raiva, a alegria, o grito podem ser escritos! Mas isto vai além da legibilidade do texto. Implica a questão da articulação do sentido (SMOLKA, 2012, p. 152).

As observações realizadas até aqui seriam suficientes para a continuidade das reflexões pretendidas, contudo, ao mencionar diálogo e educação, não seria sutileza lembrar um dos principais representantes da prática dialógica, o educador Paulo Freire, para quem o diálogo é um fenômeno humano que, em sua análise, revela a palavra que apresenta duas dimensões: ação e reflexão, que em interação é práxis e, quando há sacrifício de uma das dimensões, não se configura práxis (FREIRE, 2014).

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2014, p.108, grifos do autor).

Essa abordagem opõe-se à concepção de uma prática prescritiva, de inanimar o outro, de educação bancária (FREIRE, 2014). Ou seja, há intencionalmente o afastamento dos sujeitos em posições estáticas do eu-dominador e o outro-conquistado em tarefa de depositar conhecimentos. Para que os sujeitos possam assumir a posição de pronunciantes do mundo e transformá-lo, fazem-se necessárias práticas dialógicas e por isso, humanizadoras, nas quais:

O eu dialógico, [...], sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não eu –, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu eu um *tu*. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE, 2014, p.227, grifos do autor).

Além de o sujeito dialógico em Freire constituir-se nas relações, outro aspecto presente nas reflexões refere-se à leitura.

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2011, p. 19-20).

É esse o sentido de leitura denominada por Freire (2011) de leitura da palavramundo.

Dessa forma, considera-se aqui que, no processo de apropriação da leitura e escrita na infância integrada com a educação das relações étnico-raciais, parece ser fundamental

favorecer: leituras críticas do mundo, traços de autoria, corporeidade simbolizada, na medida em que contextos e sujeitos são pensados, analisados sob outras perspectivas.

Nesse sentido, é possível afirmar que ler e escrever também abrange o conhecimento de si, do outro e do mundo, portanto podem envolver aspectos relacionados à identidade.

### 3 ESCRITA E IDENTIDADE

Este capítulo traz algumas reflexões que envolvem identidade, de forma abrangente e identidade étnico-racial de forma mais específica.

A percepção que se tem do eu e do outro é permeada por processos simbólicos nas inter-relações, ou seja, as significações que são produzidas nas relações conferem sentidos para o conceito de si e do outro. Dessa forma, é pertinente, ainda que breve, a aproximação entre escrita e identidade.

#### 3.1 IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os estudos sobre identidade estão presentes nas diferentes áreas do conhecimento. A intenção aqui é destacar aspectos gerais sobre da relação do eu e do outro, trajetória que também pode envolver leitura e escrita.

A pesquisadora Lima (2008, p. 42), explicando o conceito de identidade para Hall, diz que, para o referido autor, a construção da identidade “está inscrita em relações de poder, de interações materiais e simbólicas e como tal não pode ser pensada fora do campo de tensão contínua e processual”. Assim, inserir a reflexão de identidade no processo de alfabetização de crianças envolve a dimensão simbólica da grafia que se desenvolve nas interações.

Desse modo, a apropriação da leitura e da escrita influencia na constituição da identidade do sujeito. Para Correa e Maclean:

O conceito que fazemos de nós mesmos não é uma conquista imediata. Dá-se segundo diversos níveis de complexidade ao longo de nossas vidas, estando inextricavelmente relacionado à cultura em que vivemos e às interações sociais que estabelecemos em nossa experiência cotidiana (Durkin, 1995). A capacidade de tomarmos consciência de quem somos, de nossos sentimentos e características psicológicas é constituída no contexto das relações interpessoais que estabelecemos ao longo de nosso desenvolvimento segundo um processo contínuo de apropriação e construção conjunta de significações sobre nós mesmos e sobre o mundo que nos cerca (CORREA; MACLEAN, 1999).

Nessa tentativa de responder quem somos, ou, em outras palavras, definir o conceito do *Eu*, a trajetória escolar assume um papel de destaque, pois, ao considerar apenas o ensino fundamental, a criança frequenta por nove anos a escola. Dado esse que corrobora que há influência das instituições formais de educação na formação da identidade das crianças e também nas possibilidades de meninos e meninas desenvolverem leituras e escritas de mundo,

nas letras, nos rasbiscos, nos desenhos... Contudo, como destacam Zubaran e Silva (2012), o processo de construção de identidade não está restrito ao ambiente escolar.

Ainda sobre a identidade, o papel do outro é fundamental, na medida em que:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc. e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN apud KRAMER, 2004).

Tendo em vista o tema deste trabalho, pode-se considerar que, assim como não é suficiente saber o alfabeto para ler e escrever, também não basta quantificar a melanina ou medir partes do corpo para definir negros e não negros. Devido às peculiaridades das relações étnico-raciais no Brasil, ser negro é tornar-se (GOMES, 2003; SOUZA, 1983), e esse é um processo complexo que envolve a identidade.

Os pesquisadores Munanga (2003) e Gomes (2003) alertam para tal complexidade. O primeiro destaca que, para compreender identidade negra no Brasil, é necessário considerar o contexto histórico da experiência forçada de rupturas, privações e violências vivenciadas pelas pessoas negras africanas trazidas para o Brasil a partir do processo de colonização. Esse autor ainda destaca que na perspectiva da “antropologia todas as identidades são construídas, daí o verdadeiro problema de saber como, a partir de que e porque” (MUNANGA, 2003, n.p). Outro destaque, realizado por esse mesmo pesquisador, refere-se ao questionamento quanto à concepção universalista da identidade, sendo que uma das questões postas na contemporaneidade é a integração ou abstração das diferenças nas identidades. Já a segunda pesquisadora defende que as identidades são múltiplas, sendo a negra uma das possíveis de ser construída por negros/as. Segundo a autora:

A reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade como processo mais amplo e complexo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social (GOMES, 2003, p. 171).

A mencionada pesquisadora assinala que, em se tratando de identidades sociais, o processo não apresenta simplicidade ou estabilidade, e, como as outras, a identidade negra é uma elaboração gradual que tem início nas primeiras relações familiares, e outras dinâmicas se estabelecem com a ampliação das relações, como as escolares. No entanto, ainda segundo Gomes (2003, p. 171): “[...] construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que

historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros”.

A autora, então, questiona como a escola tem se atentado para essa questão e afirma que essa instituição pode interferir na constituição da identidade negra, afirmação que tem suporte na sua pesquisa de doutorado, em que a escola apareceu nos depoimentos dos entrevistados como espaço em que também ocorrem os processos de identidade. Nessa mesma pesquisa, Gomes (2003) identificou a importância da cor da pele e dos cabelos crespos nos referidos processos.

O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade. Pode ser, também, um importante aspecto do trabalho com a questão racial na escola que passa despercebido pelos educadores e educadoras. Em torno da manipulação do corpo e dos cabelos do negro existe uma vasta história. Uma história ancestral e uma memória. Há, também, significações e tensões construídas no contexto das relações raciais e do racismo brasileiro (GOMES, 2003, p. 174).

De forma geral, os aspectos que foram apontados indicam que o processo que os seres humanos se apropriam da realidade, ou seja, a produção da identidade, especificamente a étnico-racial, tem distinções. Ao considerar a história do Brasil, conforme enfatiza Munanga (2003), é possível compreender que os repertórios de atividades de negros e não negros tinham, entre outros fatos, o de por um lado o empenho dos não negros para naturalizar as posições dos sujeitos e por outro a resistência dos/as negros/as. Negar que esse cenário influenciou as relações entre os sujeitos seria recusar a própria história, no entanto é imprescindível refletir sobre como alguns discursos prevalecem nos grupos sociais definindo valores e comportamentos.

Segundo Zubaran e Silva (2012, p. 134), “[...] a construção das identidades negras passa, pois, necessariamente, pela forma como os negros são representados e como representam a si próprios nos mais variados locais da cultura”. Assim, parece imprescindível que no espaço escolar exista a compreensão de que a herança discursiva entre a representação de negros e não negros teve predominância negativa dos primeiros e positiva dos segundos, o que colaborou na reprodução de equívocos.

Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele

contexto, serviu de *argumento* para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais (GOMES, 2002, p. 42, grifo nosso).

Se há argumento, há (houve) discurso que ganhou estabilidade na produção das relações, portanto é uma herança discursiva, assim como também os silêncios investigados, por exemplo, por Gonçalves (1983) e Cavalleiro (2000). Contudo, mesmo que haja no Brasil um favorecimento de uma herança discursiva, há heranças discursivas. Nesse sentido, ao retomar a questão da identidade étnico-racial no espaço escolar, cabe perguntar as heranças discursivas de quais sujeitos têm prevalecido? Quem representa ou como é a representação negra nesse espaço?

Cabe destacar que Zubaran e Silva (2012, p. 136) definem o conceito de território negro como “os espaços onde se preservaram as práticas culturais de matriz africana e onde se construíram identidades negras positivas”. Tendo tal conceito como referência, a escrita negra pode ser compreendida como território negro, pois a grafia também pode preservar as práticas culturais de matriz africana. O pesquisador Bosi (2002), ao escrever sobre literatura, descreveu duas formas de considerar a escrita e os excluídos. Na primeira, o sujeito seria considerado como objeto da escrita que compreenderia temas, personagens e situações narrativas. Segundo o autor, “[...] a tarefa do estudioso seria, nesse caso, pesquisar os modos de figuração das camadas mais pobres na poesia, na prosa narrativa, no teatro, no repertório de uma literatura ao longo de um ciclo histórico-cultural” (BOSI, 2002, p. 257). Na segunda forma, compreendida por Bosi como oposta à primeira, o excluído seria sujeito do próprio processo simbólico (BOSI, 2002, p. 259).

Então, a partir do exposto pelas pesquisadoras Zubaran e Silva (2012) sobre o que é território negro e pelo pesquisador Bosi (2002) sobre as formas de escrita, permite a ideia da inserção da escrita negra como território negro, pois seria nessa forma de escrita uma das possibilidades de a pessoa negra ser sujeito do próprio processo simbólico e processo que se relaciona com identidade na medida em que “[...] a identidade étnico-cultural, mesmo quando aparece como marginalizada, excluída, não é realidade muda, simples objeto de interpretação. Ela é fonte de sentido e de construção do real” (KREUTZ, 1999, p.83).

No processo de escolarização, no que diz respeito à aquisição da leitura e escrita, existem diversas concepções teóricas que resultam em abordagens pedagógicas com princípios teóricos que concebem criança, mundo, ensino e aprendizagem, que determinam a ação prática. No entanto, como já esclarecido anteriormente, não é intenção neste trabalho tratar especificamente de tais temas.

Sob essa perspectiva, por considerar o papel da aquisição da leitura e escrita na construção do *Eu*, e tendo por base que as relações étnico-raciais estão no alicerce desse processo de construção, este trabalho dedica-se a analisar como a (re)educação das relações étnico-raciais é traçada no percurso de atividades de escrita de crianças de uma turma de segundo ano do ensino fundamental.

O pressuposto do trabalho é o de que nas atividades de escrita as crianças têm oportunidades de expressar suas vivências, sentimentos e pensamentos, além de estabelecer um espaço de “[...] experiência que, necessariamente, possibilita ao eu sair de uma posição fixada no imaginário para passar para uma posição de sujeito-autor na inscrição de seu traço real” (AGUIAR, 2010, p. 17), que permite uma construção de aspectos mais favoráveis do que desfavoráveis nas diferentes identidades das crianças.

Da mesma forma, busca-se uma atuação pedagógica menos restrita. Entretanto, longe de ser uma “receita didática”, “inovação pedagógica” ou “instrumento de eficiência e eficácia”, este estudo visa compreender as produções de textos como práticas já legitimadas das instituições escolares. Portanto, optou-se por realizar a pesquisa como professora-pesquisadora, ou seja, que avalia, analisa sua própria prática.

Esse é um propósito que surge do exercício de autoavaliação e da observação de práticas investigativas que acreditam na necessidade de desvendar não só as tensões das relações étnico-raciais, como propõe Silva P. (2007, p. 492), mas também contribuir para uma formação profissional e da própria identidade que se constrói ao longo da vida.

### 3.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: POR QUÊ?

A partir da consideração da complexidade das questões que envolvem o eu e outro nas relações étnico-raciais e nas interações de leitura e escrita, procurou-se destacar algumas justificativas para o desenvolvimento do tema.

Assim, com o intuito de identificar trabalhos com o mesmo foco, foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, em que se constatou uma quantidade expressiva de trabalhos que tiveram como objeto de estudo a produção de texto. Portanto, indica que nos últimos anos, a produção de texto vem ganhando espaço não apenas nas escolas, como também nas pesquisas. Um panorama desse enfoque é apresentado na tabela a seguir:

Tabela 1 – Quantidade de documentos enumerados a partir de termos pesquisados na Biblioteca

TERMOS	QUANTIDADE
Produção de texto	23317
Produção de texto/ensino fundamental	774
Produção de texto/Alfabetização	137
Educação das relações étnico-raciais	103
Educação das relações étnico-raciais/Produção de texto	8
Educação das relações étnico-raciais/Alfabetização	1

Fonte: Site <http://bdtd.ibict.br/>.

Ao observar a Tabela 1, dois aspectos podem ser notados: o primeiro é a confirmação do interesse na produção de texto, se comparados com pesquisas utilizando outros termos relacionados à escolarização como “leitura e escrita”, que apresentou a quantidade de 2.236 ou “alfabetização” com 976 trabalhos listados, e o segundo foi como a quantidade reduz de forma significativa quando os termos são educação das relações étnico-raciais com produção de texto e alfabetização. Essa última situação trouxe indagações que motivaram este trabalho, tais como:

- a) Quais produções de texto estão propostas nas escolas?
- b) Quais possibilidades e limites que professores, diretores e coordenadores vêm nas atividades de produção de texto na alfabetização?
- c) A produção de texto pode favorecer a construção das identidades das crianças?
- d) E o que história e cultura africana e afro-brasileira têm a ver com produções de textos infantis na escola?

As perguntas acima pulsavam por algumas respostas, mesmo que provisórias. Portanto, para tentar obtê-las foi imprescindível o trabalho empírico e desenvolver a pesquisa com crianças no ambiente escolar implica cuidados éticos. Buscar entender a infância e suas relações e produções nesse espaço, assim, é um movimento de repensar que demanda responsabilidades.

Uma consequência dessa reflexão é compreender a presença infantil na pesquisa como não decorativa. Sobre pesquisas com crianças, há trabalhos que orientam a respeito dos cuidados necessários neste tipo de pesquisa.

Mais do que “dar voz” trata-se, então, de escutar as vozes e observar as interações e situações, sem abdicar do olhar do pesquisador, mas sem cair na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 56).

As complexidades e desafios que envolvem pesquisas com crianças também foram apontados por Trinidad (2011). Para a pesquisadora, a visão naturalizada da infância e seu desenvolvimento através de estágios imutáveis, que tem fundamento na psicologia do desenvolvimento, resultaram numa compreensão hegemônica sobre crianças.

Também no século XX, ademais de ser considerada universal e uniforme, a criança passou a ser normatizada mediante o tratamento que lhe era dado principalmente no ambiente familiar e escolar. A criança era considerada um não adulto, um ser incompleto (TRINIDAD, 2011, p. 78).

A referida autora considerou em seu trabalho as crianças como produtoras de culturas, visão que parece ser apropriada para o presente trabalho.

Dessa forma, este trabalho se justifica, na medida em que, ao repensar a escola e a criança, é possível verificar que na atual sociedade não há espaço apenas consumir e reproduzir, mas também se faz necessário criar oportunidades para que meninas e meninos possam contar e produzir suas histórias. Outra justificativa para este estudo é que ele pode contribuir para ampliar os conhecimentos sobre as práticas escolares no que se refere a interface dos processos de leitura e escrita com a educação das relações étnico-raciais, pois considerando os dados da Tabela 1, há poucos trabalhos nesta perspectiva. Em outras palavras, a língua portuguesa entre os diferentes componentes curriculares ainda prevalece como eixo principal para aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita<sup>1</sup>. Dentre as várias dimensões de ler e escrever, optou-se pela produção de texto nos anos iniciais, especialmente no 2º ano (1ª série) do ensino fundamental, pois aqui compreende-se que a ideia de reconhecer pode estar associada tanto na relação de leitura e escrita das palavras como leitura e escrita de si e do outro, então exatamente nesse ponto pode haver o encontro e diálogo com a educação das relações étnico-raciais que pressupõe que reconhecer exige, entre outros aspectos, questionamentos, valorização e respeito (BRASIL, 2013), assim como nas estratégias de produção de texto.

No que diz respeito à produção de texto nos anos iniciais, ainda há instabilidade teórica e prática. Ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, Silva S. (2006) utilizou o processo de retextualização que propiciou explicitar algumas diferenças na definição dos conceitos de letramento, texto, discurso, gêneros do discurso que constam no

---

<sup>1</sup> A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na Resolução nº81/2011 estabeleceu a Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental, na qual são distribuídos os componentes curriculares do ensino fundamental. No 1º ano, a distribuição é da seguinte forma: Língua Portuguesa – 60%; História e Geografia (-); Matemática – 25%; Ciências Físicas e Biológicas (-) e Educação Física/Arte – 15%. Porcentagens referentes a 25 e 24 horas semanais que correspondem a escolas com dois turnos e três turnos.

documento. Dessa forma, constata-se que os conceitos envolvidos podem ser apresentados de forma incompleta aos professores polivalentes que não têm formação em linguística, o que pode causar equívocos na prática.

O ensino da língua portuguesa é um assunto complicado, e a questão da alfabetização foi retomada nacionalmente com a produção dos “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012). Esse documento tem como pretensão estabelecer especificidades curriculares para o ciclo de alfabetização no país. Ele é composto por aproximadamente trinta direitos, vinte eixos estruturantes e duzentos e cinquenta e seis objetivos de aprendizagem. Sua organização é feita com duas partes. A primeira parte apresenta os fundamentos gerais do ciclo de alfabetização. Entre outros aspectos, há apontamentos sobre ludicidade e o brincar nessa fase, o que poderia representar alterações importantes no processo educativo escolar do ensino fundamental. A segunda parte apresenta áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Quanto ao componente curricular língua portuguesa, são apresentados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. O trabalho aqui apresentado não utilizou o referido documento como referência, mas sua menção foi considerada no intuito de informar que há um movimento nacional de pensar sobre o processo de alfabetização.

Ainda, a reflexão da infância nas relações étnico-raciais e nas práticas de leitura e escrita prescinde de outras reflexões e questionamentos tais como quais representações de si e do outro a criança produz ou é permitido que ela produza na escola?

Há novamente a aproximação com o conceito de identidade. A partir das considerações dos autores já mencionados e também de pesquisadores (MARANHÃO, 2009, SILVA D., 2009) sobre a característica de a identidade ser inacabada, é possível ponderar que não é um produto, é uma noção diretamente relacionada à ideia de produção, portanto há sintonia com a proposta de produção de textos, pois a escrita também envolve incompletudes e fluxos que contemplam “processos que estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história” (GOMES, 2003, p. 171). Assim, a educação das relações étnico-raciais e práticas de leitura e escrita na fase inicial da alfabetização depende da busca de novos olhares para esses entrelaçamentos.

Dessa forma, o percurso que se pretendeu realizar na prática pedagógica foi orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no que diz respeito:

- à conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;

[...]

- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;

- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura (BRASIL, 2013, p.485).

A partir dessas considerações, procurou-se, neste trabalho, vislumbrar na vivência escolar os conhecimentos articulados entre teoria e prática que podem emergir de ações que tenham prioridades práticas educativas menos restritivas.

Para produzir ações com tais especialidades, foi necessário identificar as características dos exercícios de produção de textos propostos na escola que não eram compatíveis com o intuito mencionado, a fim de modificá-las e, dessa forma, a ação proposta constituir-se uma intervenção. Então, elencaram-se características dos exercícios escolares a fim de elucidar os motivos pelos quais foi considerada a necessidade de intervir. A seguir, descrevemos as características mencionadas.

### 3.3 O MATERIAL: GUIA

Desde a Bíblia até os dispositivos digitais de toque sensível, os livros foram se configurando um dos principais suportes didáticos para o ensino da leitura e escrita no Brasil. A consolidação do livro didático tomou proporções tão amplas que faz do país o maior comprador desse material (ZAMBON; TERRAZAN, 2013).

Na fase inicial da alfabetização, o livro didático pode ser um instrumento de mediação no processo de ensino e aprendizagem. Devido às diferenças econômicas, algumas crianças podem ter nesse material acesso principal a textos escritos.

O livro didático é inserido, no contexto escolar público, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do qual o governo federal adquire e distribui esses materiais para as escolas públicas, sendo que cada escola escolhe as coleções que vão utilizar por um período de três anos. Nesse sentido, por ser uma dificuldade a ampla possibilidade de variedade de livros, a opção foi conduzir as reflexões tendo como foco a proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo devido às características que serão mencionadas.

A rede estadual de ensino, a partir de 2007, deu início à implantação do Projeto Ler e Escrever, que, ao longo dos anos, foi se constituindo como uma política pública para os anos iniciais, portanto abrange desde a formação continuada em serviço até a organização do trabalho docente. Sua implementação ocorreu em três etapas: em 2007 iniciou-se na capital paulista, em 2008 houve a expansão para região metropolitana de São Paulo e somente em 2009 foi ampliado para toda rede. Esse projeto tinha como principal meta que no ano de 2010 todas as crianças estivessem alfabetizadas até o 3º ano (2ª série) dos anos iniciais.

O *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas*, o *Livro de Textos do Aluno* e a *Coletânea de Atividades* formam um conjunto de materiais que é parte do *Programa Ler e Escrever* e constituem o eixo do processo educativo oferecido pela rede estadual paulista.

O *Guia* foi formulado para uso do professor. Aqui se observaram alguns aspectos propostos no *Guia* do 2º ano (1ª série), visto que a intervenção foi proposta para esse ano/série. Na edição 2014, inaugura o discurso do material o atual Secretário da Educação do Estado de São Paulo Herman Voorwald. As palavras do Secretário evidenciam que o governo relaciona o desempenho da leitura e escrita com sua própria atuação; “isso não seria possível se a Secretaria da Educação não tivesse desenvolvido uma política visando o ensino de qualidade” (SÃO PAULO, 2014, p. 3). Entre os seus argumentos, Herman dispõe sobre a qualidade de ensino, valorização da carreira docente, a implementação de novo currículo por meio do *Programa Ler e Escrever* no ensino fundamental, desenvolvimento de materiais, progressão por mérito e bônus por desempenho, tudo para que a escola retome suas funções básicas, leitura e escrita.

Segue o discurso afirmando que “o norte está estabelecido, os caminhos foram abertos, os instrumentos foram colocados à disposição” (São Paulo, 2014, p. 3), portanto, se as metas de melhoria não foram alcançadas, o documento isenta a responsabilidade do governo, que parece sugerir um tom de “faça sua parte prezado professor e querida criança: consumam o material”. O processo é bem articulado: o material foi desenvolvido por uma equipe; o material basta a/o professora/or aplicar, a progressão por mérito avalia a apropriação desse material pela/o professora/or e, por, fim o bônus para as/os professoras/res que conseguirem que as turmas, para as quais leciona, alcancem um índice<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> O IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do ensino fundamental e do ensino médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP, consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano. Disponível em: <[http://idesp.edunet.sp.gov.br/o\\_que\\_e.asp](http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp)>. Acesso em: 10/janeiro/2015.

O segundo texto discorre como, desde 2007, se configurou o *Programa Ler e Escrever* na rede estadual. Também assinala a função do conjunto de materiais que deve subsidiar a articulação da formação continuada das/os professoras/es durante a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) com o planejamento e a aula, estabelecendo, assim, de acordo com a equipe do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (CEFAI), o complemento entre teoria e prática.

Nas instruções de como utilizar, o guia contém a explicação que de não é um material pronto e que apenas orienta os caminhos. Contudo, é apontado que o uso do *Guia* está vinculado à formação da/o professora/or (SÃO PAULO, 2014, p. 14). Portanto, é esse material que estrutura o trabalho docente, ou seja, ele indica quais concepções de criança e práticas pedagógicas adequadas para toda a rede de ensino do Estado de São Paulo. Essa totalização pode trazer implicações para a prática docente, visto que no contexto atual as diferenças étnico-raciais representam um aspecto do desempenho das crianças, como assinalado anteriormente, e esse material estruturante do trabalho docente ao menos considera esse aspecto?

Até aqui não foram encontradas evidências de reflexão ou promoção da Educação das Relações Étnico-raciais, conforme indicação presentes no primeiro parágrafo da Resolução CNE/CP N°1 de 17/06/2004, ou seja, o *Guia* fabricado parece incompleto, pois as desigualdades no contexto escolar têm tons e não estão apenas associadas à apropriação da leitura e escrita, mas sim da aprendizagem e desenvolvimento.

O discurso foi organizado neste documento que pretende orientar o fazer pedagógico para “que todos os nossos alunos tornem-se leitores e escritores competentes” (SÃO PAULO, 2014, p. 17, grifo do autor). Cabe assinalar que o termo escritor competente traz incômodo quando se trata de criança: que competência é essa? Refere-se à grafia convencional das palavras? E quando a criança ainda não apresenta essa grafia ou outros quesitos como coerência e coesão textual ela é uma criança escritora incompetente ou escritora criança incompetente?

Sobre a avaliação, o material é conduzido pela psicogênese de língua escrita e a avaliação está pautada em hipóteses de escrita e “deve ser um processo formativo, contínuo, que não necessita de situações distintas das cotidianas” (SÃO PAULO, 2014, p. 45). Sawaya (2012), ao analisar um dos materiais que compunha o Projeto Ler e Escrever do município de São Paulo, material esse que deu origem a versão estadual, traz reflexões profundas sobre hipóteses e avaliação contidas no referido Projeto.

Como o documento esclarece, o planejamento das atividades e das intervenções deve ser proposto, portanto, em função “daquilo que as crianças já sabem”, ou seja, dos níveis de conceitualização do sistema escrito em que se encontram (SÃO PAULO,

2006, p.129). Decorre daí a necessidade de “avaliar”, permanentemente, as crianças como condição para propor atividades de ensino que conduzam à evolução nos processos de aquisição das habilidades de ler e escrever. A avaliação, identificada como “sondagem”, tem, no entanto, alcance restrito, pois não se trata de conhecer o aluno na complexidade das relações que envolve seu processo de escolarização, mas “as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados possuem sobre a escrita alfabética e o sistema de escrita de uma forma geral” (SAO PAULO, 2006a, p. 35). Não se trata de conhecer as crianças por meio de suas histórias; histórias escolares; relações com a classe e a escola; representações e práticas cotidianas que se estabeleceram entre a escola, a família e o aluno. Nada disso tem relevância na compreensão dos seus processos de aprendizagem, uma vez que o conhecimento do aluno que importa é aquele fornecido pelas fases do seu desenvolvimento cognitivo (SAWAYA, 2012, p. 171).

Dessa forma, o material parece não estabelecer relação entre aprendizagem e desenvolvimento, aproximando-se de uma ideia de criança como um ser biológico e da naturalização entre palavra e pensamento. E se assim o é: as diferenças sociais e étnico-raciais não deveriam imprimir contrastes nas trajetórias.

As situações de aprendizagem que compõem a rotina do 2º ano são explicadas passo a passo, para a/o professora/or. Destacaram-se algumas orientações presentes no texto: sobre a leitura de textos literários, pois poderia contemplar parte do terceiro parágrafo da Resolução mencionada.

Sobre os textos literários indicados para leitura feita pela/o professora/or diariamente, há uma tendência ao entretenimento:

Ao selecionar uma história contemporânea ou um conto tradicional, verifique se a trama é divertida, emocionante. Ou então se há suspense, de modo a envolver os alunos. Avalie as ilustrações e observe a relação delas com o texto se elas surpreendem e causam impacto (SÃO PAULO, 2014, p. 68).

O papel de professora/or leitora/or de textos divertidos e emocionantes parece afastar uma criticidade de escolha sobre o que se pode ler para crianças. Talvez haja um equívoco nessa interpretação, no entanto a atual sociedade não é desigual, consumista e pautada na individualidade que valoriza uma padronização e determinados ideais que podem estar expressos nos livros paradidáticos? E por que a criança também não pode ser modelo de leitor para as outras crianças? A finalização desse procedimento deve ser das seguintes formas:

[...] compartilhe com o grupo por que você gostou da história, pergunte do que elas mais gostaram, compare com outras histórias lidas ou já conhecidas do grupo, releia alguns trechos, retome ilustrações, convide-os para folhearem o livro mais de perto, com as próprias mãos, ou simplesmente não faça nada (SÃO PAULO, 2004, p. 67).

Fica uma indagação: não faça nada, é um propósito de prática social quando se lê para um grupo numa instituição que pretende uma formação? Não seria esse um momento oportuno também para que as crianças e professora/or interagissem e compartilhassem suas próprias histórias e vivências, principalmente tendo em vista que são sugeridos textos que provocam emoções? Não fazer nada tem um peso de passividade tanto para a/o professora/or como para as/os estudantes e quanto ao significado da palavra perdeu-se ou que ele surgirá com a manipulação do livro? Portanto, esse trecho aponta para um desconhecimento de que:

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala na medida em que está ligado ao pensamento, sendo iluminado por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa, uma união da palavra e do pensamento (VIGOTSKI, 2008, p. 151).

Para essa leitura divertida e emocionante, o *Guia* indica cinco livros de contos tradicionais, dos quais apenas um é da cultura popular do Brasil. Será que os outros contemplam a cultura africana e afro-brasileira? As indicações são:

O livro *Contos de Fadas Clássicos*, de Helen Cresswell, e os livros da coleção. *Contos Clássicos*, todos publicados pela Editora Martins Fontes – e com belíssimas ilustrações. Os livros da série *Clássicos da Literatura Infantil*, selecionados e traduzidos por Ana Maria Machado e publicados pela Editora Nova Fronteira. *Contos Tradicionais do Brasil*, de Luís da Câmara Cascudo, Editora Global. *Contos de Andersen*, de Hans Christian Andersen, Editora Paz e Terra. *Contos de Grimm*, dos irmãos Grimm, Companhia das Letrinhas (SÃO PAULO, 2004, p. 69).

Parece haver elementos suficientes para compreender que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo optou por uma padronização do trabalho docente, assim como já havia indicado Constancio:

Das considerações apresentadas, é possível evidenciar que os Programas criados pelo Plano para a Educação Paulista são expressões da racionalidade e tecnológica, à medida que perpetuam o modo industrial/capitalista de produção na educação e englobam, no processo de racionalização, mecanismos de controle. A padronização do produto (desempenho padronizado do aluno em avaliações externas) pela padronização do trabalho docente por meio do currículo unificado, a criação de material didático em forma de receituário e bonificação via cumprimento de metas são mecanismos de controle que impõem a homogeneização, impossibilitando a reflexão do professor sobre o seu próprio trabalho, forçando-o assim a se submeter ao aparato tecnológico que impõe a referida padronização (2012, p. 17).

O trabalho da autora citada traz outros aspectos do Projeto Ler e Escrever como detalhes de sua implantação, descrição de como ocorre a formação de diretoras/res, coordenadoras/res e professoras/res na perspectiva do Projeto e seus diversos materiais. Assim, o material didático do Projeto Ler e Escrever, apesar de anunciar qualidade, associa-se à padronização e prescrição

do trabalho docente, o que não favorece uma reflexão sobre sua prática. Essa padronização do trabalho docente também indica uma padronização do ser criança.

Aproximando um pouco das questões relacionadas aos processos de leitura e escrita na fase inicial, há a perspectiva de que, ao se pensar em escrita competente, alguns autores relacionam a aprendizagem com modelo de textos com esta característica. Por exemplo, Moraes (2010) compartilha dessa perspectiva. Para a autora, os modelos escritos são essenciais na constituição da autonomia da/o aluna/o. Em seu trabalho, a autora também traz a questão do livro didático e defende a ideia do material, junto com a/o professora/or, ser autoridade e modelo para as/os alunas/os. E sobre a relação livro didático e professora/or ela informa:

Em um primeiro momento, o professor era aquele quem produzia o conhecimento, caracterizando-se por um estudioso ou pesquisador. Depois, passou a ser visto como alguém que apenas transmitia o conhecimento. Atualmente, sua principal característica é controlar a aprendizagem, alternando momento em que assume o papel do protagonista e momentos em que torna-se mais um coadjuvante no processo de ensino e de aprendizagem. Cabe a ele selecionar qual o material didático que será usado e qual o tempo que será dedicado para isso. Ou seja, de fazer suas próprias escolhas dentro de um universo pré-determinado (MORAES, 2010 p. 49).

Os textos selecionados podem apenas ser um modelo de escrita competente, assim como seriam *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, e também *O menino Marrom*, de Ziraldo<sup>3</sup>, ou seja, que poderia fornecer as características de uma escrita a ser reproduzida por sua técnica ou devido uma legitimidade literária, mas esses textos não são isentos de visões de mundo que são compartilhadas e vulgarizadas na leitura e reprodução acrítica.

Em se tratando das questões relacionadas à educação das relações étnico-raciais e os processos de leitura e escrita, ter como referência o modelo de escrita competente, sem proporcionar estudos, diálogos e reflexões sobre as questões discursivas, mesmo com crianças na fase inicial, é manter e reproduzir algumas concepções restritas.

Quando mencionamos as questões discursivas, é possível recordar os estudos sobre alfabetização como processo discursivo já mencionado desenvolvido por Smolka (2012) e a importância do ato de ler de Freire (2011). Ou seja, não há como ser indiferente a visão de mundo com a qual cada criança chega à escola e a influência na apropriação da escrita.

Nessa análise panorâmica, já foi possível constatar que o *Guia* apresenta um discurso de qualidade concretizado na sua materialidade. Materialidade essa que em sua sétima edição nem traz em suas referências a alteração da Lei 10639/03 ou as Diretrizes Curriculares

---

<sup>3</sup> Sobre o assunto ler *Carta aberta ao Ziraldo*, de Ana Maria Gonçalves.

Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, portanto já uma falha complicada, pois entre seus objetivos está o de ser material formação para professoras/res.

Essa reflexão sobre o material não tem a intenção de ser única, nem absoluta. Dessa forma, nesse momento compreende-se que, nos processos de ensino e de aprendizagem, a palavra deveria ter um lugar de destaque, na medida em que “O pensamento não é simplesmente expressão em palavras: é por meio delas que ela passa a existir” (VIGOTSKI, 2008, p. 157). Enquanto professoras/es e estudantes forem guiados pelo “livro laranja de alma padrão”, parece que as contradições não se evidenciam, ou seja, estabelece um ritmo linear homogêneo como em uma linha de montagem.

Dos diversos materiais do projeto, além do *Guia* que já foi tratado, serão feitas algumas considerações respeito do *Livro de Textos do Aluno* (Edição 2010), que também é uma adaptação<sup>4</sup> e é destinado a todos estudantes do Ciclo I.

O *Livro de Textos do Aluno* começa com um texto da Equipe do Projeto Ler e Escrever para a aluna, o aluno, seguido por sumário e os textos que estão divididos em partes. A primeira parte denominou-se “*Textos para ler em voz alta, se emocionar ou se divertir*” e são parlendas, trava-línguas, adivinhas, cantigas de roda, canções, poemas e quadrinhas. A segunda parte é composta por contos, fábulas, lendas e mitos e foi intitulada “Histórias para rir, chorar, se divertir, se assombrar” e a última “Textos para estudar, conhecer a vida de pessoas interessantes, saber como jogar ou cozinhar”; são textos de divulgação científica, textos instrucionais (receitas, jogos e brincadeiras) e biografias. Para cada parte, há um texto explicativo de introdução. A primeira parte informa que, exceto as canções e poemas, os outros são textos da tradição oral brasileira, que não têm autoria e são feitos para serem falados. As canções são de épocas e estilos diferentes. E os poemas são textos parecidos com canções, porém sem ser musicados (SÃO PAULO, 2010, p. 9).

Apesar da diversidade dos gêneros textuais, é interessante analisar o perfil do livro considerando os textos selecionados. Recordando que se trata de um material destinado a todos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental.

Da primeira parte dos “Textos para ler em voz alta, se emocionar ou se divertir”, as canções são<sup>5</sup>:

---

<sup>4</sup> Material adaptado de “Alfabetização: livro do aluno”, volumes I a III, publicada pela Fundescola/Secretaria de ensino fundamental/MEC em 2000 para o Projeto Nordeste.

<sup>5</sup> Os estilos foram identificados por nós, não constando essa classificação no livro.

Tabela 2 – Repertório de canções do *Livro de Textos do Aluno*

CANÇÃO	COMPOSITOR(ES)	ESTILO
As pastorinhas	Noel Rosa e João de Barro	Marchinha
Samba do Arnesto	Adoniran Barbosa	Samba
Garota de Ipanema	Vinicius e Tom Jobim	Bossa Nova
Banho de Lua	Versão de Fred Jorge	Jovem Guarda
Asa Branca	Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira	Choro regional (baião)
Marinheiro Só	Domínio Público	Cantiga de capoeira

Fonte: *Livro de Textos do Aluno*, Edição 2010.

O primeiro fato que atrai atenção, pensando na questão da diversidade, é a ausência de compositoras: a musicografia brasileira não tem representatividade feminina? Outro ponto é, que das seis canções, apenas uma tem compositor negro. Ausentam-se autores como aqueles citados no Parecer 003/2004: Pixinguinha, Elza Soares, Cartola, Dona Ivone Lara, Gonzaguinha, Clemantina de Jesus, Gilberto Gil, Mariene de Castro, Paulinho da Viola, Leci Brandão, Milton Nascimento, Margareth Menezes, Tiganá Santana, Paula Lima, Djavan, Sandra Sá, Luiz Melodia, Lia de Itamaracá, Mateus de Aleluia, Teresa Cristina, Rappin Hood, entre outros/as.

Os poemas estão divididos da seguinte forma: os autores Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes, Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade, com seis poemas para cada, Mario Quintana, cinco, Gonçalves Dias, dois. É necessário repetir as observações apresentados nas canções? Parece que sim, pois essa divisão não favoreceu uma diversidade que poderia contemplar uma representatividade de autores neste tipo de texto literário.

Na segunda parte, tem dez contos dos irmãos Grimm, dois de Charles Perrault, quatro de Hans Christian Andersen, um Ítalo Calvino, um de versão de Suely M. Brazão, quatro contos brasileiros, treze fábulas, cinco lendas/mitos.

Dos vinte e dois contos, apenas quatro são brasileiros. Na apresentação inicial dos contos, há explicação de que os contos tradicionais foram histórias que primeiro eram transmitidas pela oralidade e que são conhecidas devido às versões escritas. Então, no livro, a formatação dos contos é modificada. Para os dos irmãos Grimm, Charles Perrault, Hans C. Andersen e Ítalo Calvino, há o título em negrito, logo abaixo e em destaque o nome do autor. Já nos outros contos, há primeiro o título, depois a história e no final entre parênteses se é uma

versão ou por quem foi recolhido. Afinal, os contos tradicionais têm autoria ou não? Por que os primeiros são considerados autores e os outros não? Quem reescreve é autor? Reescrita é uma nova versão? A maioria desses contos é sugerida para as atividades de produção de texto no 2º ano (1ª série) do ensino fundamental.

A terceira, e última parte do livro, é composta por treze textos de divulgação científica, oito receitas, vinte e sete jogos e brincadeiras e quatro biografias: Dom Pedro I, Cecília Meireles, Gonçalves Dias e Santos Dumont. Nas biografias, o único texto que traz referência ao pertencimento étnico-racial é a escrita sobre Gonçalves Dias, no texto há a menção de que o pai dele era português e para mãe utiliza-se o termo cafuza explicando que é mestiça de índio com negro. Cabe destacar que essa referência, do pertencimento, não é um item obrigatório em textos de biografias, mas poderia ser uma oportunidade de conhecer a vida das pessoas mencionadas e também de pessoas negras.

Assim, parece haver indícios suficientes que evidenciam, que o material didático do Projeto Ler e Escrever, apesar de anunciar qualidade, traz muitas dúvidas e que sua articulação está associada à padronização e prescrição do trabalho docente. Além disso, verificou-se que mesmo os modelos apresentados para a produção de textos escrita devem ser analisados quando o intuito não é restringir o ato de escrever a uma formação de escritor competente ou de passividade frente aos ditos e escritos, é sim a formação cidadã.

#### 4 TRAÇANDO A PESQUISA

Neste capítulo, procurou-se descrever os caminhos percorridos para responder à questão da pesquisa, ou seja, os percursos pelos quais se buscou compreender a interface da educação das relações étnico-raciais e a produção de textos no ambiente escolar.

A metodologia baseou-se na intervenção e análise sistemática dela, cujo intuito foi promover, de forma integrada, a educação das relações étnico-raciais e desenvolvimento da leitura e escrita. Para tanto, foi necessário buscar referências teóricas e práticas, organizar e orientar atividades, observar e mediar relações com as crianças, filmar procedimentos, assim entender-se parte da vivência e as consequências desse entendimento.

A primeira dificuldade era tentar estabelecer qual seria a possibilidade de desenvolver o estudo com uma turma de crianças, com a qual a pesquisadora era professora pelo segundo ano consecutivo, sem que essa relação pudesse descaracterizar o processo, ou seja, a inserção na própria realidade pudesse ser um aspecto tendencioso que interferisse de forma negativa na análise pretendida. Essa era uma ideia pautada no objetivismo e numa falsa neutralidade.

A compreensão, advinda dos apontamentos de Freire (2014), Araújo-Oliveira (2014) e outros, de que não há neutralidade nas produções de conhecimentos, permitiu ao trabalho novos esboços. A presença e o realizar no campo empírico foram re-significados a partir do entendimento de que a pesquisa é um processo que ocorre na experiência humana, nas relações situadas no contexto social e histórico. Dessa forma, apesar de haver um planejamento inicial as relações são dinâmicas e como tal, outros rumos foram se delineando. Ao mesmo tempo, utilizou-se uma sistemática rigorosa, que permitiu coletar e analisar dados sobre a experiência de forma cuidadosa.

Essa abordagem, do processo de pesquisa como parte da própria experiência humana, é uma perspectiva assumida por diversos pesquisadores que têm a temática da educação das relações étnico-raciais como foco de estudos, tais como Demarzo (2009), Luiz (2014), Maranhão (2009) e Silva D. (2009), que são inspiradas na fenomenologia. Segundo o último pesquisador, a sua escolha metodológica não foi arbitrária, e então Silva D.(2009) explicita que:

Os motivos que levaram à escolha do método utilizado nesta pesquisa foram:

- A assunção de que o fenômeno estudado constitui-se em objeto que, ao ser desvelado, desvela o próprio pesquisador;
- A compreensão de que o científico não é a única forma de conhecimento valioso e que outras, inclusive anteriores a ele, são dignas de respeito. Considera-se, então, o saber popular importante e que o diálogo entre essas formas constitui o tipo de saber objetivado por investigações em Ciências humanas;

- A assunção de que a *ciência* não se restringe unicamente a procedimentos inspirados por princípios oriundos do positivismo das Ciências físicas ou naturais (SILVA, 2009, p. 52).

Tais argumentos estão em sintonia com o presente trabalho e completa-se com:

- a) a compreensão de que há crianças com experiências sociais/culturais/históricas de vivenciar a infância, portanto a ideia de uma infância universal não tem sustentabilidade nesse trabalho, pois são infâncias; e
- b) a concordância de que há formas de conhecer nas infâncias que ainda não são validadas e às vezes rejeitadas e/ou silenciadas no contexto escolar, e aqui especificamente nas atividades de produção de textos;

No contexto do mestrado profissional, no qual esta pesquisa foi desenvolvida, assumir uma perspectiva de que pesquisa e realidade educacional estão vinculadas pode dificultar a ideia de que uns pensam e outros efetivam o pensado. Visto que tais fragmentações já serviram para legitimar o discurso da precariedade da educação e os investimentos em alguns âmbitos objetivando a qualidade de toda a educação, e, em geral, esses investimentos estão voltados para aquisição de materiais pedagógicos a fim de instrumentalizar os “efetivadores” das teorias, as/os professoras/res, alimentando, assim, o ciclo da dicotomia teoria e prática. Dessa forma, as referências metodológicas possibilitaram definir um posicionamento, que Araújo-Oliveira (2014) denominou de ético-crítico, pois tem um compromisso de tentar tornar alguns processos educativos escolares menos desiguais. Portanto, aqui há o compartilhamento da seguinte posição exposta por Silva D.:

[...], o pesquisador não é externo ao fenômeno estudado, pois sua motivação para conhecer, seu interesse, parte de engajamento ao objeto de estudo (SILVA, 1995). Esses interesses movem aqueles/as que, com seu trabalho, procuram interferir na realidade e, nela, buscam ampliar compreensões acerca de processos humanos. Isto não significa que um estudo seja a comprovação do pensamento de um/a pesquisador/a, ou a concretização do desejo deste/a sobre como a realidade deve ser (2009, p. 53).

Assim, no decorrer da pesquisa, a professora-pesquisadora e as crianças foram desenvolvendo atividades que tinham como foco as produções de textos e tentavam, desse modo, responder à questão inicial do trabalho, que era “Quais estratégias de produção de texto podem favorecer a educação das relações étnico-raciais no contexto das séries iniciais?”. Porém, com os estudos, as orientações e na organização dos dados, percebeu-se que, embora existissem as estratégias de produção de textos, os caminhos percorridos não estavam sendo orientados somente por elas, como também por processos relacionados à educação das relações

étnico-raciais. Tendo em vista esse dado, configurou-se a seguinte questão orientadora: “Como podem desenvolver-se a escrita e leitura e a educação das relações étnico-raciais no contexto de uma ação pedagógica com estudantes do segundo ano (1ª série) das séries iniciais da educação básica?”.

Em decorrência da opção pela realização da intervenção, fez-se necessária a diferenciação dos conceitos e objetivos de intervenção e pesquisa. Para tanto, a referência foi o trabalho de Silva e Oliveira (2000), assim como outras pesquisas que compartilham dessa referência.

Segundo as pesquisadoras, intervenção é um processo composto por “ações deliberadas no sentido de ou criar novas, ou conformar, ou acomodar relações entre grupos culturais, entre pessoas e o ambiente em que vivem” (SILVA; OLIVEIRA, 2000, p. 2).

Para as autoras, tanto o ato de intervir como de pesquisar requer objetivos. Elas exemplificam alguns, e, assim como procederam Algarve (2004) e Maranhão (2009), a seguir foram selecionados os objetivos, primeiro que se referem à intervenção e, em seguida, apresentam-se os objetivos relacionados à pesquisa e que estão presentes neste estudo:

- a) “levantar necessidades”: percepção das necessidades apresentadas em sala de aula, relativamente a relações raciais e a prática de escrita e leitura;
- b) “desenvolver atividades”: produzir atividades que possibilitem a efetivação de objetivos selecionados, assim como fornecer dados que auxiliem na pesquisa;
- c) “modificar comportamentos”: estima-se que os envolvidos no trabalho de intervenção, além de melhorar as inter-relações no contexto escolar, também possam desenvolver no que se refere à alfabetização;
- d) “resolver um problema”: identificar e/ou produzir atividades que contemplem a articulação entre apropriação da escrita e educação das relações étnico-raciais.

Dessa forma, as possíveis modificações [...] “poderão resultar, em novas situações, relações, comportamentos, condições de vida, presumidamente melhorando-os, transformando-os [...]” (SILVA; OLIVEIRA, 2000, p. 2). Incluem-se também aspectos relacionados à alfabetização, especificamente quanto à prática de escrita na produção de textos. A propósito da metodologia da intervenção e da pesquisa, foram utilizados os seguintes procedimentos:

- a) “observações”: com o intuito de perceber o que diziam, pensavam e faziam professora e estudantes, para conhecer e compreender de que forma se davam as relações étnico-raciais entre as próprias crianças e entre elas e a professora daquela classe;

- b) “coleta de dados”: do material produzido pelas crianças e as observações realizadas no decorrer do trabalho;
- c) “interpretações”: o observado e o coletado foram analisados em sua totalidade pela professora e parcialmente com as crianças, com vista à elaboração das próximas atividades;
- d) “trabalho com as crianças”: atividades planejadas pela professora, produzidas com as crianças e avaliados parcialmente por elas;
- e) “análise de resultados”: os resultados parciais foram organizados a cada encontro.

Segundo Silva e Oliveira, a pesquisa científica é um:

Estudo que busca inquirir em profundidade realidades físicas, naturais, sociais, culturais, psicológicas, orientado por uma questão de pesquisa (hipótese, interrogação, questionamento) elaborada a partir de: problema ou problemática que chama a atenção do pesquisador; de resultados de investigações realizadas anteriormente na mesma área de conhecimento; de experiências e observações na área investigada (2000, p. 2).

Assim, objetivos que também estão presentes nessa pesquisa são:

- a) “conhecer realidades”: verificar como as crianças se posicionam diante da proposta da pesquisa, observar manifestações sobre o tema;
- b) “identificar necessidades”: com base na realidade interpretada, identificar questões a produzir;
- c) “avaliar o relacionamento entre as crianças e os conteúdos trabalhados”: examinar e avaliar a relação entre as crianças, e das crianças com o conteúdo no que diz respeito ao pertencimento étnico-racial, conhecimentos, valores e atitudes e, ao mesmo tempo, suas formas de produzir textos ao longo da intervenção;
- d) “observar processos”: procurar acompanhar e caracterizar o trabalho pedagógico na intervenção;
- e) “avaliar o produto”: procurar identificar as alterações decorrentes da intervenção, a fim de verificar a relevância ou não do trabalho proposto.

Silva e Oliveira (2000) apresentam também as justificativas para a realização de uma pesquisa e, relacionando ao presente estudo seria, ampliar e aprofundar o já descoberto sobre o processo de produzir texto na fase inicial da aquisição da leitura e escrita e a educação das relações étnico-raciais no processo educativo escolar. Assim, as metodologias escolhidas pelo pesquisador estariam circunscritas também à compreensão de

[...] ciências, de seus objetivos – de sua visão de mundo, – da teoria, ou das referências teóricas [...] que orientam seu trabalho científico da questão de pesquisa que buscam

responder ou precisar, da hipótese que visam comprovar (SILVA; OLIVEIRA, 2000, p. 2).

O conhecimento sistematizado requer processos tais como observações, comparações, classificações que podem estar vinculadas, por exemplo, com preconceitos, por isso também merece atenção a intenção do ato de investigar, que está imbricado com a própria vivência no mundo, como salientou Araújo-Oliveira (2014, p. 53).

Tais características auxiliam na compreensão dos percursos de outras pesquisas sobre o povo negro realizadas, que mesmo pautadas por outras perspectivas teóricas, por exemplo, por Silva (2013), Jesus (2004), Oliveira (2008), entre outros trabalhos, marcam a opção por princípios e procedimentos que não estão restritos à visão de mundo de raiz europeia.

Dessa forma, o que foi exposto até aqui sobre pesquisa, serve de critério para caracterizar a presente investigação como de abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa é uma modalidade na qual a quantificação de um nível da realidade não é um aspecto típico.

Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilha com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2009, p. 21).

A partir da abordagem qualitativa, dos propósitos, dos procedimentos de coleta de dados e suas análises, há uma aproximação com a pesquisa do tipo participante. Ezpeleta (1984) diferencia quatro tipos de pesquisa participante, entre as quais a autora menciona a pesquisa participante, na qual há um equilíbrio entre a pesquisa e a participação. O presente trabalho buscou esse equilíbrio e, para objetivá-lo, foi realizado um esforço de produzir conhecimentos de forma cuidadosa, ou, mais precisamente, conforme as palavras de Ezpeleta, com rigor.

A escola é um espaço de vivências, então, para a realização da pesquisa, considerou-se que todos os sujeitos eram participantes. Dessa forma, selecionou-se como instrumentos de registro filmagem das quinze atividades e um caderno de anotações.

As falas filmadas foram transcritas na íntegra e as ações detalhadas. Contudo, por se tratar de uma pesquisa com crianças e a docente sendo a pesquisadora, houve situações nas quais foi necessário desligar o aparelho, quando alguma criança: manifestava algum mal-estar como situações de febre e dores ou quando se notou algum incômodo para ela, como

afastamento do corpo para não ser filmada. Dessa forma, o bloco de anotações foi utilizado para registrar os fatos não filmados durante as atividades e em dias que não estavam planejadas, mas que haviam episódios que estavam relacionados com o trabalho. Também foram coletadas as produções de textos das crianças da turma, situação previamente combinada com as meninas e meninos, quando apresentado o convite para a participação.

#### 4.1 INTERFACES PRODUZIDAS

Ao definir como proposta compreender a educação das relações étnico-raciais durante atividades de leitura e escrita, foi necessário buscar encaminhamentos para as ações pedagógicas com as crianças. Quando houve contato com estudos tanto da alfabetização como das relações étnico-raciais, surgiram indagações sobre a prática docente, indicando as limitações e desintegração do que se pretendia compreender entrelaçado.

Portanto, para contemplar o objetivo da pesquisa, foi necessário organizar atividades diferentes das que são propostas no Projeto Ler e Escrever, visto que é o material que fornece a/ao professora/or o currículo oficial do Estado de São Paulo, mas não apresentava as características necessárias para o objetivo proposto, como já esclarecido anteriormente.

Assim, um entendimento inicial da pesquisa era que, durante a leitura e escrita, não há apenas compartilhamento de informações valiosas sobre a escrita das palavras, por isso a opção pela educação das relações étnico-raciais, para que fosse possível identificarmos outras dimensões no processo de produção de texto na fase inicial da alfabetização. Então, com os estudos, o contato com o material mencionado e a possibilidade de observar e interagir com as crianças antes da pesquisa empírica favoreceram a decisão de afastamento do modelo proposto na organização e objetivos da intervenção.

O propósito inicial era desenvolver o estudo com crianças do 1º e 5º anos do ensino fundamental dos anos iniciais, então a professora-pesquisadora começou a analisar o material do governo estadual destinado para esses anos/séries de forma mais sistemática. Nessa fase, constatou-se que não havia elementos suficientes para contemplar história e cultura africana e afro-brasileira. Dessa forma, procurou-se seguir as seguintes orientações:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vividos pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem

propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e Estados, assim como inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e discriminações (BRASIL, 2004, p. 15).

Nesse sentido, a professora-pesquisadora participou de seminário sobre infância e educação das relações étnico-raciais, de oficinas sobre músicas e brincadeiras na infância, oficina de brincadeiras africanas, de curso de extensão sobre história e cultura africana e afro-brasileira e de oficina de contação de histórias. Também pautou-se em reflexões realizadas a partir do curso de pós-graduação profissional em educação. O que foi fundamental para repertoriar e fundamentar as reflexões e ações para planejamentos e replanejamentos das atividades propostas.

Contudo, as atividades da intervenção não constituíram nenhuma novidade, nem experimentalismos ou testes pedagógicos e nem acadêmicos. Foram atividades de leitura e interpretação de textos e imagens, produção de desenhos e produção de textos no contexto de ações que envolveram a educação das relações étnico-raciais.

No entanto, é válido ressaltar que a professora-pesquisadora não deixou de ministrar os conteúdos e exercícios previstos no Projeto Ler e Escrever, ou seja, as atividades da pesquisa foram incluídas na rotina escolar da turma do 2º ano (1ª série), tendo como aporte as determinações da lei que regem a educação brasileira, principalmente a Lei Federal 10.639/03, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, portanto não houve prejuízo do conteúdo curricular para as crianças. Condição essa explicitada aos pais e responsáveis no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Durante o projeto da pesquisa, foram organizadas dez atividades na tentativa de contemplar alguns princípios das Diretrizes para Orientação da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Porém, a partir de algumas leituras e da interação com as crianças, modificou-se o planejamento inicial. Na reorganização, foram considerados os seguintes pontos: a dimensão simbólica do corpo negro, principalmente o cabelo apontado por Gomes (2002), a ideia de africanidades explicitado por Silva P. (2007), o perigo de uma história única Adichie (Chimamanda, discurso online) e a língua do opressor vista por Hooks (2009):

[...] eu sei que não é a língua inglesa que me fere, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para se tornar um território que limita e define, como eles

fazem dela uma arma que pode envergonhar, humilhar, colonizar (HOOKS, 2009, p. 858).

Esses pontos, na visão da professora-pesquisadora, poderiam caracterizar a inserção da escrita negra como território negro no contexto daquela escola.

Diante disso, na reorganização do trabalho, selecionou-se um primeiro recurso e a partir da interação da turma com ele, outros recursos foram sendo selecionados no decorrer da intervenção.

Na intervenção, foram desenvolvidas e organizadas quinze atividades e, tomando como referência Silva D. (2009), que mencionou a possibilidade de interconexão entre os objetivos da intervenção e da pesquisa, elaborou-se também um quadro para distinguir as ações.

Quadro 1 – Atividades e relações dos objetivos específicos da intervenção e da pesquisa

ATIVIDADE	INTERVENÇÃO	PESQUISA
Leitura e conversa sobre o livro <i>O mundo no black power de Tayó</i> , de Kiusam de Oliveira.	Possibilitar contato e diálogo com e sobre narrativa que contempla elementos da história e cultura negra.	Identificar os sentidos que as crianças participantes da pesquisa atribuem ao texto e suas posturas na leitura e na conversa.
Observação de fotos de pessoas com cabelos <i>black power</i> , observação de si, escrita de lista e desenho autorretrato.	Promover análises compartilhadas de imagens com referências positivas de pessoas crianças e adultas com diferentes tons de peles e cabelos crespos. Possibilitar a observação de si e registro das impressões sobre si.	Identificar como as crianças se expressam frente ao não padrão. Perceber quais recursos as crianças utilizam para traçar suas impressões e quais sentidos elas produzem em registros.
Leitura de texto informativo, conversa e registro de opinião sobre o texto ou sobre a conversa.	Realizar estudo de texto que tem como tema história e cultura negra. Mediar a leitura para que a criança consiga identificar informações explícitas e implícitas e relacionar com outras informações para inferir sobre o que foi lido. Auxiliar na escrita.	Identificar como as crianças expressam suas interpretações sobre o texto. Perceber quais recursos as crianças utilizam para traçar suas impressões e quais sentidos elas produzem em registros.
Produção de desenhos e escrita sobre ideias sobre o continente africano.	Promover reflexões dos saberes sobre África. Incentivar a escrita para registrar ideias.	Identificar quais imagens e saberes as crianças tem sobre África, quais discursos produzem ou reproduzem e formas utilizam para marcar esses discursos.
Observação e conversa sobre fotos de pessoas negras e escrita de lista.	Promover análises compartilhadas de imagens de pessoas, crianças e adultas, com diferentes tons de peles cabelos e em diferentes	Identificar como as crianças identificam o pertencimento étnico-racial, quais critérios e termos utilizam.

	<p>espaços sociais de diversos países e problematizar as impressões.</p> <p>Incentivar a escrita para anotar informações.</p>	
<p>Leitura e interpretação de texto (música: “Olhos Coloridos”, de Osvaldo Rui da Costa)</p>	<p>Possibilitar contato e diálogo com e sobre música que contempla elementos da história e cultura negra.</p> <p>Mediar a leitura para que a criança consiga identificar informações explícitas e implícitas e relacionar com outras informações para inferir sobre o que foi lido.</p> <p>Incentivar a escrita para registrar ideias.</p>	<p>Compreender como as crianças produzem seus discursos sobre pessoas, tendo novas informações história e cultura negra.</p>
<p>Leitura e escrita de listas (nomes africanos)</p>	<p>Mediar a leitura para que a criança consiga decodificar e antecipar significados e sobre o que foi lido. Inserir outras palavras de origem africana para que a criança perceba semelhanças e diferenças.</p>	<p>Procurar identificar as relações que a criança faz: entre a escolha e a participação na pesquisa e também entre os colegas para negociar as escolhas.</p>
<p>Leitura, conversa e escrita de texto (autobiografia – 1ª versão)</p>	<p>Possibilitar o contato com textos do gênero autobiográfico, produzidos por outras crianças que abordam o pertencimento étnico-racial.</p> <p>Possibilitar a escrita de texto autobiográfico.</p>	<p>Compreender como as crianças produzem seus discursos sobre elas mesmas.</p>
<p>Releitura e conversa sobre o livro infantil</p>	<p>Aprofundar conhecimentos e diálogo com e sobre narrativa que contempla elementos da história e cultura negra.</p>	<p>Identificar os sentidos que as crianças participantes da pesquisa atribuem ao texto e suas posturas na releitura e na conversa. Tentar identificar se houve mudanças entre as duas leituras.</p>
<p>Leitura, conversa e interpretação de texto (Música: “Deixa isso para Lá”, de Alberto Paz e Edson Menezes). Dançar.</p>	<p>Possibilitar contato e diálogo com e sobre música que contempla elementos da história e cultura negra.</p> <p>Mediar a leitura para que a criança consiga identificar informações explícitas e implícitas e relacionar com outras informações para inferir sobre o que foi lido.</p> <p>Incentivar explorar outros movimentos e interações.</p>	<p>Perceber como as crianças interagem com a música (informações e áudio).</p>
<p>Roda de conversa, leitura de texto de curiosidades sobre o continente africano;</p>	<p>Mediar a leitura para que a criança consiga identificar informações explícitas e</p>	<p>Identificar os sentidos que as crianças participantes da pesquisa atribuem ao texto e</p>

observação e conversa de imagens referentes ao continente africano (principalmente pessoas) e escrita sobre impressões do aprendido.	implícitas e relacionar com outras informações para inferir sobre o que foi lido. Promover análises compartilhadas de imagens sobre África. Incentivar a escrita para registrar reflexões.	suas posturas na leitura e na conversa. Tentar identificar se houve mudanças na compreensão dos conhecimentos sobre África.
Leitura, escrita e jogo de origem africana (Labirinto – Moçambique). Jogar.	Mediar a leitura para que a criança consiga identificar informações explícitas e implícitas e relacionar com outras informações para inferir sobre o que foi lido. Incentivar a escrita para registrar sensações.	Perceber como as crianças interagem com o texto e no jogo.
Escrita para escolher personagem	Incentivar a escrita para registrar sensações.	Identificar quais recursos as crianças utilizam para traçar suas impressões e quais sentidos elas produzem em registros.
Exibição e conversa sobre curta-metragem “Cores e Botas”, de Juliana Vicente	Possibilitar contato e diálogo com e sobre relações étnico-raciais a partir do filme.	Perceber como as crianças interagem e que sentidos produzem em situações de desigualdades em relações étnico-raciais.
Leitura e escrita de frases (produzir uma nova versão).	Mediar a leitura para que a criança consiga identificar informações explícitas e implícitas e relacionar com outras informações para inferir sobre o que foi lido. Incentivar a escrita para registrar reflexões.	Identificar quais recursos as crianças utilizam para traçar suas impressões e quais sentidos elas produzem em registros.

Fonte: elaboração da própria autora.

A partir do quadro, percebe-se que, a respeito da produção de texto na alfabetização, as atividades buscavam uma relação com a leitura e escrita que visava identificar como crianças podem estabelecer, por meio desses procedimentos, outros aspectos que não só assimilação de como se estruturam os textos a partir dos gêneros, que também é um trabalho importante. Pensou-se na proposta de reescrita de contos classificados como tradicionais e, levando em consideração os estudos mencionados, surgiram as seguintes questões: será que esse procedimento, além da apropriação das estruturas textuais, também pode influenciar as formas de pensar? Como descrito, no projeto que desenvolve o currículo na rede estadual de ensino, os contos são todos de origem europeia, portanto que formas de pensar a escola estariam beneficiando? A substituição por contos brasileiros, afro-brasileiros e africanos seria uma

alternativa? Porém, considerou-se a importância das determinações da lei 10639/03 que informam:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (BRASIL, 2003, p. 17).

Assim, as atividades foram desenvolvidas para que a criança pudesse produzir textos que dialogavam com suas formas de se perceber no mundo. O intuito, então, foi que leitura e a escrita fossem momentos que Smolka (2012, p. 154, grifo da autora) denominou de “exercício do *dizer* das crianças pela escritura”, no caso do estudo, momentos que emergem das relações étnico-raciais por elas vividas e na intervenção também lidas, dialogadas, pensadas e escritas.

#### 4.2 A ESCOLA E PARTICIPANTES

A unidade escolar, na qual foi desenvolvida a pesquisa, é uma escola pública do ensino fundamental do interior do Estado de São Paulo que compõe a rede estadual de ensino e atende crianças dos anos iniciais (1º ao 5º ano).

Localizada na região periférica da cidade, a escola recebe a população de pelo menos quatro bairros, sendo necessária a oferta de transporte escolar para a locomoção das/dos estudantes. Funciona em dois turnos com capacidade aproximada para atender trezentos e cinquenta estudantes por período.

Para a realização da pesquisa na escola, a professora-pesquisadora conversou com a diretora e coordenadora sobre o trabalho e desde o princípio elas não colocaram empecilhos para a efetivação do estudo. Para as mães, pais e responsáveis pelas crianças, a pesquisa foi apresentada em reuniões pedagógicas e, inclusive, foram momentos singulares no qual algumas mães, avós e responsáveis revelaram informações sobre suas/seus filhas/os, preconceitos e incertezas quanto ao pertencimento étnico-racial vividos por elas/eles, comentaram sobre a presença do tema na escola. Uma mãe emocionou-se e abraçou a professora-pesquisadora. As crianças foram informadas e convidadas durante as aulas. Dessa forma, foi elaborado um termo de consentimento livre e esclarecido, ao qual as crianças e adultos tiveram acesso e assinaram. A opção por também solicitar a assinatura das crianças é uma forma de sublinhar a participação ativa na pesquisa. É válido destacar que os nomes que serão mencionados dos participantes são nomes de origem africana, escolhidos por elas/es durante uma das atividades.

Assim, a pesquisa começou com trinta crianças estudantes do 2º ano (1ª série) do ensino fundamental da rede estadual de ensino com idades entre seis e sete anos. Ao final, devido a transferências motivadas por mudança de cidade, eram vinte e oito crianças envolvidas e algumas já tinham completado oito anos.

Pesquisa com crianças tem suas peculiares; no princípio, foi informado para elas o que seria realizado, mas a professora-pesquisadora tentava um afastamento para que não houvesse influência nas ações das/os estudantes. Porém, com as orientações e leituras, ela foi compreendendo que a dinâmica deveria ser outra. Aos poucos, a professora-pesquisadora explicou para as crianças que a pesquisa era com elas e elucidou as razões sobre o tema.

A partir dessa posição, algumas meninas e meninos queriam saber os detalhes: onde era a “escola” (universidade), por que a professora-pesquisadora ainda estudava, como eram as/os professoras/os da “escola” (universidade), se elas/eles (as/os professoras) iriam ver as imagens e atividades produzidas, se a professora-pesquisadora era africana. Conforme foram realizadas as transcrições, conversava-se com as crianças sobre as dificuldades encontradas, por exemplo, quando havia falas simultâneas ficava difícil compreender o que e quem tinha falado, então foi combinado tentar falar uma criança por vez, e, quando a situação ficava mais tumultuada, elas mesmas cobravam o combinado.

A ideia de abordar questões das relações étnico-raciais no contexto escolar implicou necessariamente em criar oportunidades de repensar e/ou reconstruir identidades de crianças e adultos. No entanto, ao longo do processo, percebeu-se que também envolve dores e, por isso, foi imprescindível estabelecer um espaço mais acolhedor. De acordo com Silva D., a sua pesquisa, para além de identificar experiências, teve como propósito:

[...] viver experiência junto a outras pessoas e produzir conhecimento científico nesse convívio. Tal intuito exige que se assuma o papel central de todos/as na realização da pesquisa. Exige também a consciência de que os/as envolvidos/as nos processos que se busca compreender são participantes ativos e que, efetivamente, contribuem para o intuito de conhecer (2009, p. 62).

Com as crianças, foi perceptível que, mesmo diferentes dos sujeitos participantes na pesquisa citada, que eram adultos, elas se apropriaram dos objetivos, compreendendo que as atividades tinham propósitos e se empenharam de tal forma que a previsão inicial de dez atividades ampliou-se para mais cinco.

Em decorrência do volume de dados obtidos, optou-se por escolher cinco crianças para observar o processo ao longo das atividades. Eleger as crianças não foi simples, visto que todas

tinham aspectos importantes para serem observados. Assim, foram selecionados os seguintes critérios:

- a) negras e brancas;
- b) estavam presentes em todas ou na maioria das atividades;
- c) contemplar tanto meninas quanto meninos;

Chegou-se, desse modo, às seguintes cinco crianças que serão identificadas com os nomes de origem africana escolhidos por elas em uma das atividades da intervenção e aos termos utilizados quando se autoidentificavam no decorrer da pesquisa. Meninas: Nouberse, morena/parda/negra, sete anos; Cleópatra, parda, sete anos e meninos: Raekwon, branco/pardo, sete anos; Asad, branco, sete anos; Kofi, moreno/pardo/negro, sete anos. Também é importante destacar que a caracterização da família foi a realizada a partir das informações fornecidas pelas crianças.

Nouberse é uma alegre menina de sete anos, filha de um casal inter-racial, que têm empregos formais. Ela tem uma irmã mais nova e é uma das poucas crianças que foi possível obter essas informações sobre a situação familiar, visto que havia um quadro diversificado sobre o quesito família na turma, tanto que as informações geralmente eram confusas ou incompletas. Na intervenção, foi uma das crianças da turma que a participação foi intensa, inclusive prolongando diálogos para fora da sala com a professora-pesquisadora nos momentos em que aguardava o transporte escolar e anunciando possíveis abordagens do tema com a família. Sobre a escrita foi alfabetizada no primeiro ano, como a maioria da turma.

Cleópatra é filha única de um casal que também tem empregos formais. Não houve “informações seguras” que pudessem revelar o pertencimento dos pais. Aos sete anos, sua alegria de menina estava, muitas vezes, acompanhada por valores estéticos que no decorrer da intervenção foram expressos e foi um dos aspectos determinantes na escolha para análise individual. A menina foi alfabetizada no primeiro ano.

Raekwon é um menino que mora com a mãe, que tem emprego formal. É filho único e não havia informações sobre o pai. O menino gostava muito de dançar e foi uma criança que influenciou a intervenção e que indicou mudanças de comportamentos. Foi alfabetizado no ano anterior.

Asad tem sete anos e é um menino sem irmãos, que mora com a mãe, a qual possui emprego formal. Também não há informações sobre o pai. Criança com interesses diversos, foi alfabetizada ainda na educação infantil. Entre seus interesses, estavam seu avô, carros e coleções.

Kofi é um menino que é o filho caçula de um casal inter-racial, sendo que o pai tem emprego formal e a mãe não. A família é nordestina. O menino apresenta dificuldades na fala e aguarda avaliação com fonoaudióloga. Foi alfabetizado no primeiro ano, apresentava interesses relacionados à natureza e tinha habilidade para desenhar. Também teve participação intensa na pesquisa produzindo diálogos interessantes.

Das crianças elencadas, todas apresentaram influências na turma, inclusive compartilhando lideranças nos grupos de afinidades, portanto também na pesquisa. As características familiares foram apresentadas, pois apresentaram interferências na vivência.

#### 4.3 COLETA DE DADOS

Como o mote do trabalho era a produção de textos e a educação das relações étnico-raciais, as filmagens e as atividades escritas, além de desenhos e o caderno de anotações, serviram para gerar os dados.

Adotou-se como referência o procedimento realizado por Silva D., no qual o pesquisador fez:

[...] anotações foram separadas, e, de um lado, foram registradas falas de participantes e descrições de situações, com o máximo cuidado em evitar interpretações precipitadas ou juízos de valor do pesquisador. Foram registradas também ideias, hipóteses, especulações que o pesquisador foi formulando ao longo da coleta de dados. Essas anotações não foram consideradas dados, mas ajudaram na organização das discussões e análises empreendidas (2009, p. 69).

No extenso procedimento de transcrição, composto por noventa páginas, buscou-se descrever os acontecimentos, porém, em alguns momentos, houve privilégio das falas. Procurou-se evitar tecer opiniões prévias, pressuposições, tal como o trabalho mencionado. E, em outro arquivo, anotaram-se as ideias provenientes desse e de momentos anteriores relacionados com as leituras e os diálogos com o orientador.

As produções das crianças também geraram dados com informações importantes para compreender os seus desenvolvimentos. Tais dados serão apresentados na análise das cinco crianças.

#### 4.4 ANÁLISE DE DADOS

Como já mencionado, este trabalho está pautando-se em pesquisas que assumiram perspectiva fenomenológica, ou seja, não é um trabalho nessa área do conhecimento, mas assume inspiração nela e, dessa forma, se propôs a acompanhar um determinado fenômeno em um espaço de tempo e descrevê-lo de forma densa. Aspectos esses que têm pontos comuns com a etnografia como a descrição compreensiva e estudo longitudinal, mas se insere na perspectiva fenomenológica devido às características já relacionadas no referencial teórico, entre elas a posição assumida pela professora-pesquisadora, na compreensão do que seja pesquisa e assumir uma visão de mundo. Neste sentido, cabe mencionar Oliveira et al., para avigorar que:

No processo de pesquisar, nossa visão de mundo é claramente exposta no referencial de partida, e, durante o pesquisar, em cada diário de campo, na análise dos dados, na elaboração dos resultados e das contribuições da pesquisa, essa visão é retomada para ampliá-la, questioná-la, reposicioná-la, ressignificá-la. Essa visão, se não reconhecida durante o processo de pesquisa, pode embotar nossa compreensão, nosso olhar atento aos detalhes, pois certamente é mais confortável entender para olhar do que olhar para entender. Podemos, por exemplo, querer compreender processos educativos escolares em práticas sociais a partir do que já conhecemos sobre processos educativos escolares. Difícil comparação, já que há processos que não acontecem lá e cá. O ponto de chegada poderá ser exatamente procurar apreender o que daqueles processos podemos trazer de contribuição para estes (2014, p. 42).

Segundo Merleau-Ponty (1999), a “fenomenologia é o estudo das essências” que tenta “uma descrição direta da experiência tal com ela é”. Dessa forma, a professora-pesquisadora realizou um esforço para “percorrer o fenômeno com o olhar”, “olhar para entender” o que se mostrava.

Isso incluiu, como já mencionado, a descrição. Depois foram realizadas leituras atentas das transcrições e foi perceptível que havia ações das crianças e da professora-pesquisadora. Dessa forma, destacaram-se os trechos relacionados à origem da ação.

Como apoio, utilizou-se a seguinte tabela para a organização dos dados:

Quadro 2 – Modelo de quadro para análise dos dados

TRECHO	ASPECTO	DIMENSÃO	PERSPECTIVA

Fonte: elaboração da própria autora.

Na primeira coluna, agruparam-se os trechos que apresentavam semelhanças quanto ao significado.

Quadro 3 – Modelo de quadro para análise dos dados, parcialmente preenchido (trecho)

TRECHO	ASPECTO	DIMENSÃO	PERSPECTIVA
eu falei que começaria a leitura e que talvez tivesse uma pista do que era <i>black power</i> (Atividade 1).			
falei que tinha uma informação que estava no texto que indicava que ele tinha ficado muito bravo e para eles acharem o que era (Atividade 3).			

Fonte: elaboração da própria autora.

Na segunda coluna, foram identificados os aspectos mais gerais que foram indicados nas ações.

Quadro 4 – Modelo de quadro para análise dos dados, parcialmente preenchido (trecho e aspecto)

TRECHO	ASPECTO	DIMENSÃO	PERSPECTIVA
eu falei que começaria a leitura e que talvez tivesse uma pista do que era <i>black power</i> (Atividade 1).	Orientação sobre reconhecer a informação na leitura		
falei que tinha uma informação que estava no texto que indicava que ele tinha ficado muito bravo e para eles acharem o que era (Atividade 3).			

Fonte: elaboração da própria autora.

A etapa seguinte caracterizou-se a dimensão à qual esses aspectos mais se conectavam.

Quadro 5 – Modelo de quadro para análise dos dados, parcialmente preenchido (trecho, aspecto e dimensão)

TRECHO	ASPECTO	DIMENSÃO	PERSPECTIVA
eu falei que começaria a leitura e que talvez tivesse uma pista do que era <i>black power</i> (Atividade 1).	Orientação sobre reconhecer a informação na leitura	Orientação	
falei que tinha uma informação que estava no texto que indicava que ele tinha ficado muito bravo e para eles acharem o que era (Atividade 3).			

Fonte: elaboração da própria autora.

Na última coluna, evidenciou-se a origem da ação, a perspectiva.

Quadro 6 – Modelo de quadro para análise dos dados, parcialmente preenchido (trecho, aspecto, dimensão e perspectiva)

TRECHO	ASPECTO	DIMENSÃO	PERSPECTIVA
eu falei que começaria a leitura e que talvez tivesse uma pista do que era <i>black power</i> (Atividade 1).	Orientação sobre reconhecer a informação na leitura	Orientação	Ação docente
falei que tinha uma informação que estava no texto, que indicava que ele tinha ficado muito bravo e para eles acharem o que era (Atividade 3).			

Fonte: elaboração da própria autora.

Após esse procedimento, retornaram às transcrições para analisar as interações entre as crianças, de forma coletiva.

A fim de acompanhar o desenvolvimento das cinco crianças na vivência, foram elaborados quadros com agrupamentos de cinco atividades cada, sendo que as cinco primeiras atividades formaram a Etapa I; da sexta até a décima atividade formaram a Etapa II e, por fim, as últimas atividades formaram a Etapa III. Nas atividades, identificou-se a presença das seguintes dimensões: pertencimento, conhecimentos, valores e atitudes, tanto no que diz respeito à fala como nas posturas. Assim, os dados gerados por cada uma das crianças foram estruturados em três quadros, totalizando dezoito quadros analisados. A organização em etapas foi uma opção devido à quantidade de dados.

Para selecionar as produções das crianças, foram realizadas leituras e observações do produzido (desenhos), escolheram as produções que seriam analisadas e, para tanto, foi utilizado o mesmo procedimento das falas e posturas.

Conforme o modelo abaixo:

Quadro 7 – Modelo de quadro para análise dos dados das crianças

CRIANÇA 1					
ATIVIDADES →	1	2	3	4	5
↓ DIMENSÕES					
PERTENCIMENTO					
CONHECIMENTOS					
VALORES					
ATITUDES					

Fonte: elaboração da própria autora.

Após identificar as dimensões, as folhas foram impressas e os aspectos foram sendo destacados utilizando cores. Em seguida, foi observado se havia cores comuns nas dimensões e as cores auxiliaram na visualização de aspectos comuns.

Para as produções, foi elaborado mais um quadro com o intuito de identificar quais aspectos gerais da composição da escrita da criança. E, para tanto, na primeira coluna apresentaram-se as situações que caracterizam a proposta da escrita e foi denominada de contexto. Na segunda coluna, tem-se a escrita da criança e se houvesse desenho também sua descrição, nomeada de escrita. Os aspectos estavam na terceira coluna e por fim as dimensões.

Quadro 8 – Modelo de quadro para análise dos dados das crianças

Nouberse Atividade 3, Etapa I			
CONTEXTO	ESCRITA	ASPECTOS	DIMENSÃO
Estudo sobre o movimento <i>black Power</i> a criança revelou que a sua mãe diz que ela é morena.	NINGUEM TER QUE SER IGUAL A NINGUEL CADA UM TEM QUE SER DO JEITO QUE NASCEU PORESEMPLO EU PUXEI O MEU PAI E MORENO E EU SOU MORENA EU AMO MEU PAI E MINHA MÃE LINDOS CASAIS MEU PAPAÍ (desenhou o pai e pintou com a cor marrom) MINHA MAMÃE (desenhou a mãe e pintou com a cor salmão). EU VOU TE MOSTRAR OLHA?	Discurso social sobre as diferenças Dúvidas ortográficas: marcas de nasalização no final da palavra, uso do s/som de x, sinal de pontuação Uso da letra maiúscula Heteroatribuição Autoidentificação Hereditariedade Plural Atribuição de beleza aos pais Representação família inter-racial Afetividade Relação com o leitor Articulação de vozes	Pertencimento Produção de discurso sobre si Apropriação da escrita Valor afetivo Valor estético

Fonte: elaboração da própria autora.

Ao finalizar esses procedimentos, realizou-se a descrição do desenvolvimento das crianças, destacando os aspectos comuns entre as dimensões da fala, da postura e da produção.

A descrição foi tecida a partir dos significados que emergiram da vivência na intervenção. A professora-pesquisadora compartilhou com as crianças alguns significados da análise parcial dos dados à época da qualificação do trabalho e, inclusive, a professora-pesquisadora propôs às crianças a participação no evento. Desse modo, elas produziram um desenho de si (tipo fantoche de papel) e gravaram cantiga de apresentação e parlenda de finalização, além dos agradecimentos ao/as professor/as da banca. A professora-pesquisadora

pretende elaborar um texto sobre a pesquisa realizada com as crianças para entregar-lhes também uma roda de conversa sobre a vivência e encerrar com uma música afro-brasileira ou uma brincadeira africana, visto que elas apreciaram muito essas atividades.

As descrições dos resultados a partir da análise da ação docente, do desenvolvimento das crianças, serão apresentadas no próximo capítulo e também serão mencionados alguns apontamentos sobre as interações ocorridas no coletivo.

## 5 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Neste capítulo, serão apresentadas as dimensões construídas na interface da educação das relações étnico-raciais e a produção de textos e reveladas por meio da análise de dados. Decorrentes dessa análise, serão expostos os significados atribuídos a essa experiência compartilhada entre professora-pesquisadora e estudantes em um contexto escolar.

Devido à complexidade de tal fenômeno, a proposta foi tentar compreendê-lo a partir de diferentes perspectivas. Utilizando um recurso da linguagem, a metáfora, é possível comparar os resultados, tal como um tecido que é composto por fios, mas não um amontoado. Um fio sozinho ainda não é um tecido; são necessários entrelaçamentos que constituem o todo. Assim, fez-se necessário no todo compreender as partes, sem desfiá-las do todo.

Sobre esse processo de análise considerando as diferentes perspectivas, alguns autores fazem apontamentos interessantes, Silva D. destaca que:

[...] tendo em base as referências teóricas assumidas, e as próprias limitações humanas, não é possível abordar o fenômeno de educar-se nas e para as relações étnico-raciais em seu todo em uma única mirada (2009, p. 189).

Nesse mesmo sentido, Cota (2000) aponta a necessidade de deslocar o posicionamento em relação ao que se observa, para compreender suas dimensões. Ambos os pesquisadores, Cota (2000) e Silva (2009), referem-se à analogia do cubo mencionado por Merleau-Ponty para compreender essa relação de deslocar-se para compreender o todo e as partes. Silva (2009) acrescenta como referência o documentário “Janela da Alma”, no qual José Saramago participou e disse que para conhecer as coisas é preciso “dar-lhe a volta”.

No caso do presente trabalho, esse deslocar-se expôs as dimensões que podem ser consideradas os entrelaçamentos do fenômeno, por isso optou-se por apresentá-las nas diferentes perspectivas que revelaram aspectos da educação das relações étnico-raciais e da produção de textos. Desse modo, os resultados representam às perspectivas que refletem tal fenômeno: a perspectiva da ação pedagógica e a perspectiva do desenvolvimento de cinco crianças e, para complementar a análise, a perspectiva das interações coletivas.

Baseando-se na análise dos dados, foi elaborada uma figura com o objetivo de facilitar a compreensão das dimensões que constituem o fenômeno nas suas diferentes perspectivas.

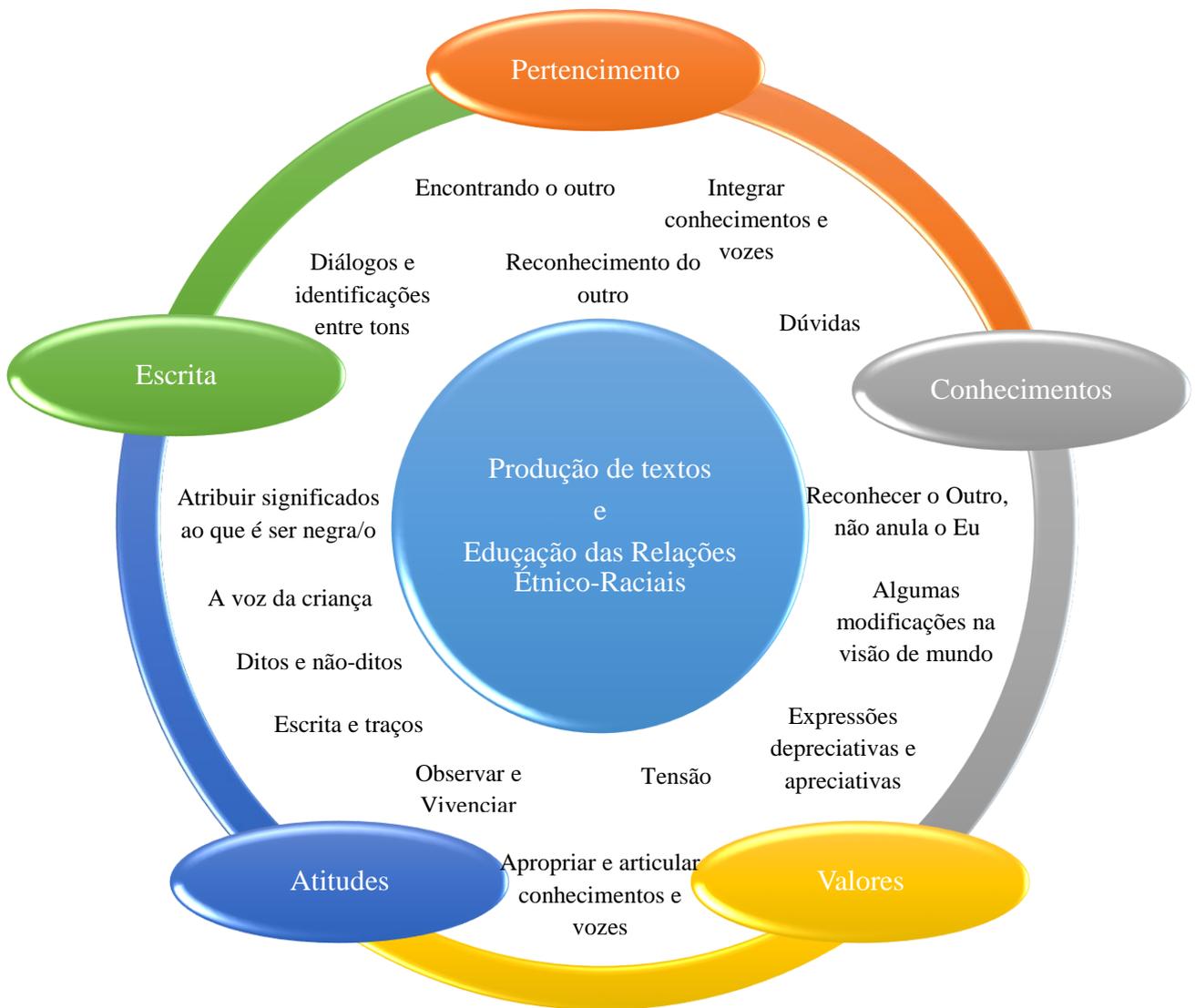
Figura 1 – As dimensões que compõem a educação das relações étnico-raciais e leitura e escrita na perspectiva da ação pedagógica



Fonte: elaboração da própria autora.

Essas dimensões identificadas a partir da perspectiva da ação professora-pesquisadora expressam as escolhas, os procedimentos, as modificações e a postura nos processos pelos quais decorrem a interconexão da educação das relações étnico-raciais e leitura e escrita.

Figura 2 – As dimensões e aspectos que compõem a educação das relações étnico-raciais e leitura e escrita na perspectiva do desenvolvimento das crianças



Fonte: elaboração da própria autora.

Essas dimensões identificadas a partir da perspectiva do desenvolvimento das crianças expressam as aprendizagens, os modos de escrever e integrar conhecimentos, as dúvidas processos pelos quais decorrem a interconexão da educação das relações étnico-raciais e leitura e escrita.

Dessa forma, apresentam-se as dimensões de cada uma dessas perspectivas:

- a perspectiva da ação pedagógica;
- a perspectiva das aprendizagens e desenvolvimentos das cinco crianças;
- a perspectiva das interações coletivas.

## 5.1 A PERSPECTIVA DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Para compreender a educação das relações étnico-raciais e a produção de texto, foi preciso analisar o processo educativo da perspectiva de sua condução pela professora-pesquisadora. A descrição aqui proposta justifica-se devido à compreensão de que os dados revelaram que a postura da professora-pesquisadora integra a experiência vivida, ou seja, a decisão de inserir no contexto da alfabetização questões relacionadas às relações étnico-raciais influencia e é influenciada pelo processo educativo.

A partir dos procedimentos didáticos, das falas, observações e reflexões, foi possível identificar as seguintes dimensões, no que diz respeito à ação professora-pesquisadora: organização; orientação; questionamentos; contextualização histórica; compartilhar de histórias, valores e vivências; e reflexão pedagógica.

### 5.1.1 Organização

A prática docente exigiu organização, no sentido de estruturar as atividades da intervenção, portanto foi uma ação que ocorreu antes e durante a intervenção. A organização interferiu na educação das relações étnico-raciais, visto que possibilitou que os processos educativos escolares fossem permeados pela vivência, memórias e conhecimentos dessas relações, conectando-se com a aprendizagem da leitura e escrita.

Assim, cada etapa da organização foi desenvolvida no decorrer da própria experiência. Ação fundamental para o fenômeno, pois possibilitou uma flexibilidade nas formas de coordenar recursos e proposta. A organização foi constituindo-se por diferentes aspectos, à medida que as interações entre as crianças e a utilização dos recursos didáticos demandavam subsídios para aprofundar as questões envolvidas.

Nesse sentido, a organização foi central para a educação das relações étnico-raciais e para a produção de textos na experiência. Essa organização se deu por meio da escolha dos recursos, da produção de atividades, da organização do espaço físico e do desenvolvimento das atividades.

### 5.1.1.1 Escolha dos recursos

Na escolha de recursos, foram identificadas as seguintes ações: conversar com outras professora-pesquisadoras, selecionar história, imagens, textos, brincadeira, músicas e vídeo, opção por utilizar espelho, dispor adereços de cabelos (faixas de tecido), usar equipamentos de reprodução de imagem e som.

Na experiência, a professora-pesquisadora preferiu buscar e escolher os recursos utilizados, procedimento que indica um afastamento de uma posição de passividade, além de ter sido, de certa forma, uma maneira de envolver outras professoras da escola, que demonstraram interesse na pesquisa com conversas e sugestões; inclusive, algumas sugestões foram incluídas nas atividades, como a de um livro utilizado na atividade inicial da intervenção.

Os recursos didáticos foram considerados pela professora-pesquisadora fundamentais para as atividades, visto que, do ponto de vista pedagógico, dialogar, repensar, selecionar, averiguar, organizar e formatar foram ações deliberadas de que ela necessitou para poder escolher os recursos, de modo que a inserção deles nas atividades estivesse pautada nos objetivos propostos.

A professora-pesquisadora acreditava que existiam materiais qualificados para promover os debates em torno de questões referentes à educação das relações étnico-raciais, contudo, pela experiência de já ter desenvolvido outros “projetos prontos” para trabalhar a língua escrita a partir de reflexões sobre outros povos e ter avaliado que não houve contribuições significativas para ampliar os conhecimentos sobre o outro e que ainda reforçava estereótipos, tornaram-se motivos para buscar uma postura mais atenta sobre os materiais que estavam dispostos.

Para desenvolver as atividades, além do material escrito, a professora-pesquisadora percebeu que, naquele contexto, outros instrumentos de apoio seriam importantes para as interações e estabelecimentos de relações. Por exemplo, dispor espelho e a faixa de tecido permitiram que ela pudesse observar algumas percepções das crianças sobre si. No caso do espelho, uma criança, ao se observar e perguntada sobre seu corpo, disse que “mudaria o corpo, queria ter o corpo branco”. A expressão do desejo de embranquecer, na opinião da professora-pesquisadora, prescindia de abordagem pedagógica, e então se percebeu a complementaridade dos recursos nas atividades. Após conversar sobre o corpo, as crianças escreveram e a mesma criança registrou que “*gosta quando a mãe penteia seus cabelos*”, portanto demonstrando que a relação de afetividade entre mãe e filha que envolve os cabelos e essa percepção de si. A partir do que foi apontado, é necessário dizer que esses episódios não estabeleceram uma “solução”

para a questão, pois, como aponta Gomes (2003), envolve identidade, por isso é complexa, mas deve ser foco de atenção das/dos professoras/res.

Dedicar um olhar atento para as questões sobre as percepções do corpo orientou os critérios para a escolha de outros instrumentos de apoio, além dos textos. Dessa forma, as imagens passaram a fazer parte do repertório das atividades.

As imagens tornaram-se referências para as conversas e para a ampliação das observações de semelhanças e diferenças entre as pessoas, implicando no fato de que as crianças também ultrapassassem o olhar sobre os limites da situação local (escola, casa). Do mesmo modo que inserir fotos de pessoas que estavam em países africanos em situações como: escola, lazer, encontros, com paisagens diversificadas trouxeram outros parâmetros para conhecer aspectos da vida humana em África.

A imagem seguinte foi de um casamento também na África do Sul Saran falou: “Está bem colorido”, algumas crianças falavam ao mesmo tempo e Makena disse: “Meu pai é negro, e daí quando ele foi casar com minha mãe, daí o padre tinha um negócio na cabeça do meu pai e o padre começou rir”. Eu tentei entender o que era que tinha na cabeça do pai dela e comentei que era uma falta de respeito a atitude do padre. Analisando a imagem do casamento em África, Asad disse: “Professora aí estão casando dois negros, mas podia estar casando um branco e um negro”. Comentei com a sala que ele tinha falado uma coisa importante e que eles não tinham ouvido. Quando fui falar para sala, o menino tomou a palavra e disse: “Podia casar um branco e um negro que ninguém ia rir”. Akin disse “Que nem o meu pai é negro e minha mãe é branca”, Nala falou: “Que nem meu pai que é moreno e minha mãe é branca”. Eu mostrei outras fotos do mesmo casamento e as crianças diziam: “Nossa”, Thembi disse: “Parece ouro”, Kajumba disse que estava bem colorido e Kofi falou que era grande (Atividade 11).

A análise apontou que, no desenvolvimento das atividades, o corpo da professora-pesquisadora também constituiu-se como um recurso para as reflexões na sala.

Kwesi e Adofo começaram a comparar as peles dos braços. Perguntei se eles eram pardos, e eles disseram que sim. Eu afirmei que era negra e coloquei o braço entre os meninos que, ao perceberem proximidade no tom das peles, riram (Atividade 11).

Segundo Gomes (2003), a relação pedagógica em sala de aula perpassa o corpo. Para a autora, os corpos são trabalhados no cotidiano escolar, porque são expostos.

Porém, ao mesmo tempo em que se expõem, os educadores também lidam com o corpo de seus alunos e de seus colegas. Esses corpos são tocados, sentidos. A relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos (GOMES, 2003, p. 173).

Assim, a escolha dos recursos indica que foi uma ação que estava pautada nos objetivos que tinham como núcleo as relações que propiciavam conhecimentos. Ao realizar escolhas de materiais, a professora-pesquisadora abrange a questão curricular, portanto política. De acordo com Oliveira (2008), o currículo compreendido enquanto narrativa torna o educador o seu narrador. Nesse sentido, é possível que os esforços da professora-pesquisadora estivessem concentrados neste produzir outros modos de narrar.

#### 5.1.1.2 Produção de atividades

Conforme destacado no item anterior, no decorrer do desenvolvimento, mesmo com diversos planos de aulas disponíveis sobre as relações étnico-raciais, os dados mostraram que a opção adotada foi a de elaboração das atividades, o que condiz com a intenção expressa de articular as curiosidades, apontamentos das crianças com a inserção de novas informações, de tal maneira que os conteúdos estivessem relacionados no conjunto.

Pode-se perceber que essa ação esteve diretamente relacionada à observação e encontra-se presente já na primeira atividade.

Estava próximo o trecho que falava de orixás, eu havia imaginado que iriam surgir perguntas sobre o que era orixá, mas as crianças pareciam que estavam tão concentradas na questão do cabelo da personagem que não questionaram nada a respeito (Atividade 1).

Ou seja, verifica-se que, na produção da atividade, a professora-pesquisadora considerou que determinada palavra fosse, de alguma forma, gerar perguntas, mas na interação houve outro interesse das crianças, e após essa atividade produziu outras que tiveram como tema os cabelos.

Como o cabelo *black power* tinha sido um mote para as atividades resolvi dar continuidade e acrescentar algumas informações sobre o Movimento Negro na América, para tentar elucidar um pouco mais a questão. Na internet fiz uma busca de texto para crianças sobre o tema, mas foi difícil (Atividade 3).

Esse aspecto indica que a produção de atividade no fenômeno foi uma ação dinâmica, devido a esse movimento de buscar articular os interesses da turma e as novas informações. Contudo, a intencionalidade era promover aprendizagens tanto da escrita como das relações étnico-raciais, e, devido à sua formação, a professora-pesquisadora acreditava que era necessária à mediação pedagógica, portanto os interesses da turma eram considerados. No entanto, ela introduzia conceitos e situações para serem problematizados que não se limitavam

ao que eles/as já sabiam. Por exemplo, quando releu o livro, considerou dois propósitos: primeiro porque pensou que ele tinha um enredo que propiciaria diálogos e reflexões sobre beleza, visto que duas meninas tinham expressado que não se achavam belas e segundo deveria retomar alguns conceitos relativos à cultura afro-brasileira, pois, na sua avaliação, percebeu que sua abordagem tinha sido apressada, portanto superficial.

#### *5.1.1.3 Organização do espaço físico*

Além da escolha e análise dos recursos, também nesses momentos de organização, constataram-se decisões sobre a utilização do espaço da sala de aula. Tal procedimento influenciou tanto na abordagem do tema como nas relações entre as crianças da turma.

Evidenciou-se também que houve alterações que decorreram devido a eventos na escola, portanto não estavam previstos nas atividades. As modificações na sala foram pequenas, mas influenciaram na percepção das crianças, como: posicionar o planisfério mundial na parede do fundo da sala; a troca de cortinas com desenhos com representação de diferentes crianças e, por fim, o cartaz de boas-vindas que estava na porta da sala foi refeito. O primeiro cartaz já era composto por uma representação de duas crianças uma negra e uma branca, mas a nova versão ganhou símbolos africanos e texturas nos cabelos das personagens, ou seja, relacionando com as atividades.

Essas alterações citadas foram importantes, contudo a que causou maior impacto na pesquisa foi a organização das carteiras, que começou com agrupamentos em duplas, passou por quarteto e encerrou com uma disposição retangular. Foi durante essa última disposição que se estabeleceu um combinado entre professora-pesquisadora e a turma de tentar falar uma criança por vez para que todos pudessem ouvir e participar. Nem sempre se cumpriu o combinado, mas, de forma geral, as crianças se esforçaram para mantê-lo; inclusive, algumas vezes elas que lembravam.

Raekwon lembrou que não deveria gritar, nem berrar, que deveria erguer a mão. Eu disse que sim, que assim era possível ouvir todo mundo (Atividade 5).

Nas atividades finais, as crianças auxiliavam na organização das carteiras e associavam aquele formato com o desenvolvimento das atividades.

Comecei organizando as carteiras em forma de retângulo. Conforme fui ajustando, algumas crianças perguntavam-me se era o dia do “Projeto” [pesquisa]. Eu disse que sim, ao ouvir a resposta Bintu foi perguntar-me “Tia, hoje pode bagunçar o cabelo?”.

Eu falei que sim, ela saiu saltitando e foi comentar com Makena e Nourbese, que também se empolgaram com a ideia (Atividade 10).

A organização do espaço foi um fator favorável, porque mostra que, de fato, contribuiu nas atividades e para a interação coletiva das crianças.

#### *5.1.1.4 Organização do desenvolvimento das atividades*

Esse aspecto revelou como foram propostas as leituras, as escritas e conversas.

Nas atividades de leitura, houve momentos nos quais as crianças liam individualmente, em grupos e coletivamente. Foi possível perceber que, durante a leitura para si mesmo, algumas crianças não conseguiam realizá-la de forma silenciosa. No entanto, isso não evidenciou prejuízo na interpretação; só houve algumas reclamações de outras crianças, que indicaram que as vozes interferiram em suas leituras. Também, nesse momento de leitura individual, a professora-pesquisadora propunha que todos tentassem, mesmo aquelas crianças que estavam com dificuldades, e elas tentavam. Quando a criança dispersava, a professora-pesquisadora procurava inseri-la no momento de conversar sobre o texto. Constatou-se que a leitura em pequenos grupos dentro da sala de aula não foi uma estratégia que favoreceu, pois, dessa forma, o volume das vozes atrapalhava muito. Já a leitura coletiva era a mais dinâmica, uma vez que as crianças expressavam suas dúvidas, colaboravam, desejavam participar.

Quanto à escrita, predominou a escrita individual, tendo ocorrido apenas uma atividade coletiva, que foi o preenchimento de uma ficha de jogo. Apesar de ser individual, meninas e meninos tiveram momentos de refletir sobre a escrita de algumas palavras de forma coletiva ou em duplas e com a mediação da professora. A respeito do que escreviam, desde o primeiro dia, houve estudantes que quiseram compartilhar suas escritas, lendo-as.

Um episódio neste dia foi que, quando algumas crianças foram ler, mesmo as crianças que não conseguem ler convencionalmente quiseram participar (Kobbi, Bintu) (Atividade 1).

A organização coletiva foi a mais recorrente nas conversas, fato que não impediu que, em determinadas situações, as próprias crianças formassem grupos para conversar com a professora-pesquisadora ou que ela dialogasse com alguma criança da turma individualmente.

Assim, conseguiu-se perceber que a organização na proposta, além dos aspectos que antecedem a prática, também gerou a inserção de elementos da própria dinâmica da escola, da sala e, principalmente, das crianças.

As formas de organizar o ambiente e as atividades influenciaram na articulação entre educação das relações étnico-raciais e leitura e escrita desde o primeiro dia, porque, se é na interação que a aprendizagem ocorre, é necessário propiciar formas que elas aconteçam, não só com os grupos de afinidade, mas com todos.

### **5.1.2 Orientações**

As orientações são as ações intencionais que partiram direto do planejamento e visaram iniciar e mediar os processos didáticos.

Foi nessa dimensão que os conteúdos e conhecimentos foram abordados de forma mais explícita e envolveram um panorama que abrange desde questões ortográficas até a postura e, talvez por isso, teve uma expressividade significativa na ação docente.

Em diferentes momentos das atividades, foram explicitadas na prática pedagógica as estratégias para que as crianças pudessem desenvolver habilidades da leitura, aspectos da escrita, tivessem acesso aos objetivos e funções dos recursos, pudessem compartilhar conhecimentos e possibilidades de relações e reconhecimento de si e do outro.

#### *5.1.2.1 Orientação da leitura*

Ler é um processo que envolve duas ou mais pessoas, mesmo quando se está sozinho, pois o próprio texto pressupõe um interlocutor. Nas atividades, foram identificados quatro processos referentes à leitura, ou seja, orientações referentes: à interpretação, às formas de representação (usos da linguagem), à comparação e relação entre palavras e textos e identificação de informações. Entretanto, não significa que outros processos não estiveram envolvidos.

O trecho abaixo indica como, por meio da leitura e interpretação, houve orientação para identificar a representação do corpo da personagem negra no texto:

Li mais um trecho, mostrei a imagem e perguntei: “Então os olhos dela são que cor mesmo?”. As crianças responderam: “Pretos”, continuei: “Preto como o quê?”. Elas responderam: “Brilho” e eu: “Brilho do quê?”. Alguns falaram: “Da noite” e outros: “Das estrelas” (Atividade 1).

Houve orientação sobre a leitura de forma diferenciada para uma criança com baixa-visão que envolveu indicação de apontar as palavras para coordenar os movimentos dos olhos e, assim, acompanhar o que havia sido escrito. Em uma atividade, que as crianças tinham como

objetivo produzir um autorretrato e escrever qual era o seu tipo de cabelo, após ajudar na escrita, ou seja, a criança já sabia o que tinha escrito, ainda assim, a leitura foi proposta e não só aceita pela criança, como também ela quis ler para além do que havia sido indicado.

[...] solicitei que ele lesse. Sozinho ele não conseguiu, segurei em sua mão e falei para ele seguir com o dedinho a palavra “cacheado”, mas ele queria ler tudo o que tinha escrito. Fui auxiliando e ele conseguiu. No final, nós dois comemoramos (Atividade 2).

Acompanhar a leitura com o dedo, no episódio, auxiliou que aquela criança pudesse se orientar para perceber a escrita na folha. Sobre a leitura realizada pelas crianças, às vezes, a orientação era referente a ajustes ou dúvidas, como no exemplo abaixo:

Fui conversar com Adofo e, quando pedi para ele ler, ele apenas movimentava os lábios, então eu disse: “Vamos lá, a professora te ajuda a ler”, e o menino começou a ler decodificando e antecipando. Eu fiquei próxima do menino e escutava; se ele tinha dúvidas, eu ajudava (Atividade 8).

Na leitura realizada pela professora-pesquisadora, as crianças interrompiam quando tinham dúvidas ou expressavam opiniões. Percebeu-se que ela utilizou como estratégia, nessas pausas, envolver a turma sem que houvesse prejuízo no sentido do texto.

Comecei a leitura e, quando li o trecho “De belezas infinitas”, Nourbese perguntou o que era. Eu perguntei para a turma e Kobbi disse: “É que nunca acaba”, e completei: “Que nunca acaba, então o rosto dela tem tanta beleza que nunca acaba”, e Asad falou que era eterno (Atividade 9).

Quanto a relacionar palavras, textos e identificar informações, também foram procedimentos importantes na compreensão. É importante sublinhar que, apesar da intervenção ter sido realizada em uma turma inserida no ciclo inicial da alfabetização, a maioria da classe já tinha conhecimentos básicos sobre leitura e escrita, ou seja, já era capaz de ler, porém ainda fixada, principalmente, na decodificação, e quanto à escrita a dificuldade estava nas questões ortográficas. Então, os dados mostram que a professora-pesquisadora procurou propiciar às crianças que praticassem e se apropriassem de outras habilidades da leitura, como recordar o conteúdo do texto e encontrar informações. Um exemplo de tal procedimento aconteceu durante a leitura de um texto de curiosidades sobre o continente africano. Ela perguntava às crianças quem gostaria de ler em voz alta e escolhia entre aqueles que levantavam a mão e, após a leitura, a professora-pesquisadora realizava perguntas sobre o que havia sido lido.

Asad leu a próxima curiosidade e depois comentei que antes eles achavam que nos países africanos todos falavam a mesma língua e comecei a perguntar sobre línguas.

As crianças iam lembrando, relendo no texto e mencionando. Expliquei que em alguns países não se falava só uma língua, e pedi para eles olharem no texto o que informava sobre Camarões (Atividade 11).

Ainda, quando perguntava quem gostaria de ler, escolhia, entre as crianças que levantavam a mão, aquelas cuja leitura ainda era pouco fluida, pois também possibilitava que essas praticassem a leitura e as outras crianças aprendessem a escutar.

Aos poucos, a partir dos procedimentos da leitura, os/as estudantes tentavam relacionar as aprendizagens.

Escolhi Makida, que leu outra curiosidade. Depois da leitura, perguntei se todos eram iguais em África. Eles disseram que não. Noubertse disse: “Igual à música que nós vimos, que falava que a mulher tinha os cabelos, a roupa colorida, eu acho, e esqueci” (Atividade 11).

Os dados demonstram que, após ou durante cada leitura, a professora-pesquisadora começava alguma conversa com as crianças utilizando as estratégias mencionadas e acrescentando alguns comentários que incluíam assuntos trazidos pelas crianças ou vivenciados em outros momentos da pesquisa.

Muitos começaram a falar ao mesmo tempo, eu já não entendia. Falei para eles compartilharem a informação (sobre a história do *black power*) em casa e que em outro dia continuaríamos. E também aproveitei para comentar com a classe que no começo da aula Udama havia falado que tinha feito uma pesquisa na internet e visto que só tinha crianças pobres e por isso ela não queria ir para lá. Recordei com eles alguns aspectos do Egito, eles lembraram: Asad disse que as “Múmias eram faraós que quando morriam eram enterradas com seus tesouros” e fez gesto mostrando como ficavam as múmias e o Akin disse que o pai dele veio da “África”. Eu achei que o menino estava confundido algum estado do Brasil com África, mas a aula já estava no fim e não consegui perguntar sobre isso (Atividade 12).

Esse percurso indica que a leitura foi uma ação que integrou aprendizagens. Vale destacar que parece ser possível aproximar esse processo com a noção de leitura de mundo mencionada por Freire (2011), que defendia a alfabetização não como uma doação do educador ao educando, na qual:

[...] os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 2011, p. 43).

A professora-pesquisadora com as crianças foram desenvolvendo a leitura que não foi um processo automático e nem espontâneo, mas que passou por estratégias de apropriação de conhecimentos.

### 5.1.2.2 Orientação da escrita

Uma das dificuldades da turma quanto à escrita era a questão ortográfica, então perceberam-se diversos momentos em que a orientação era para auxiliar o ajuste da grafia ao padrão. Além disso, foi possível notar, em algumas atividades, ações que orientavam para revisão, correção, reescrita e de assumir a voz no texto.

Contudo, também houve momentos de reflexão sobre como se escreve no coletivo, em duplas e individual.

Continuei observando e percebi que duas crianças, Ayana e Nubia, haviam escrito cacheado com grafias diferentes. Solicitei que elas escrevessem na lousa e pedi que as crianças lessem. A primeira escrita foi lida “caixiado”, Nourbese levantou-se, apontou o erro e disse: “Aqui tem um i, aqui caixiado” e Udama completou: “E também não é com x”, então pedi para ler a segunda escrita “cachiado” as crianças leram, e falei que naquela havia apenas uma letra errada. Asad levantou-se, disse qual era e já arrumou: “Eu sei, aqui no lugar do i é o e”. Falei muito bem e solicitei que quem tivesse escrito essa palavra para verificar se estava correta em suas folhas e se fosse necessário corrigisse (Atividade 2).

Ao longo da intervenção, como já explicado, a opção foi por realizar uma escrita de impressões infantis sobre o mundo, sobre as relações e sobre si. Os dados demonstraram que no registro as crianças variavam a estrutura, ou seja, ao solicitar a elas que escrevessem sobre o tema estudado no dia, algumas escolhiam realizar perguntas, outras produziam comentários e houve crianças que criaram uma narrativa.

Kwaku havia feito um desenho. Ao mostrar primeiro, falou: “O tia, ele xingou ele só porque tem o cabelo *black*”; Perguntei: “Por quê?”. A resposta foi: “Porque ele está com inveja”, e falou que tinha escrito “burro”. Perguntei quem era o burro, e ele, apontando o desenho, falou: “O muleque não gostou que ele tem cabelo *black power* e daí chamou ele de burro”. Perguntei se era certo, e ele respondeu que não, e mais uma vez indaguei qual seria a melhor atitude. Ele pensou um pouquinho e disse: “Ele parar de xingar os outros”. Eu disse: “Isso”, e ele completou: “Vai que a mãe dele chama ele lá na casa do menino”, e saiu (Atividade 2).

A professora-pesquisadora percebeu na pergunta de uma criança sobre a palavra “cafuzo”, que apareceu em um texto não selecionado, uma oportunidade para: discutir outras palavras associadas às pessoas negras, introduzir a ideia de autobiografia, visto que o texto que a criança lia era uma biografia e, por fim, ampliar o repertório sobre cultura afro-brasileira. Então, devido à inserção da autobiografia foi preciso orientar as meninas e meninos sobre as características desse gênero.

Na percepção da professora-pesquisadora, as duas formas de orientar essas escritas foram diferentes, pois na primeira surgiram perguntas, narração de fatos e acontecimentos reais e imaginados, expressão de desejos. Já na segunda as crianças procuravam imitar os modelos. Porém, as duas formas de escrever apresentaram indícios importantes para a pesquisa: uma não desqualificou a outra.

Quanto aos procedimentos de revisão, correção e reescrita, às vezes, outras crianças participavam e não só a que havia escrito.

Akin perguntou se podia começar, e eu disse que sim. Makena já havia começado, e solicitei que ela lesse, e Akin, que estava ao seu lado, comentou “Escreveu um livro!”. Então, a menina começou a ler: “Vida de Makena: Oi, sou a Makena, tenho sete anos. Eu vou todos os dias para a escola tou tou (como percebi que ela estava com dificuldade, indiquei que a escrita correta é estou, ela corrigiu e continuou), estou no 2º ano. A Makina e a Nouberse não gostam de mim, mas eu gosto dela e da minha professora. O meu cabelo é castanho e o meu olho é castanho [...] eu gosto de todo mundo beijos e abraços”. Indiquei uma parte que não havia entendido, ela disse que também não, mas depois leu e corrigiu. Então, eu falei para a menina que estava legal, no entanto faltava dizer sobre as brincadeiras de que ela gostava, e Chad, próximo, disse: “É! Colocar que ela é arteira”. Eu discordei que ela fosse, mas ele disse: “É um pouco”, e Makena sorriu. Perguntei para ela, e a menina fez o sinal que era um pouquinho, e Akin disse: “Às vezes”, então eu sugeri para ela colocar que era um pouco (Atividade 8).

Na análise dos dados, constatou-se que a professora-pesquisadora utilizou procedimentos para auxiliar as crianças a assumirem o seu dizer no texto.

Depois pedi para a Nouberse para ler. Ela leu e, durante a leitura houve várias interrupções sobre como alguns meninos estavam comportando-se. Eu tentava explicar para a menina que faltava ela escrever mais como ela era, perguntei como ela era, e ela disse: “Eu tenho cabelo preto” (mordeu os lábios). Perguntei o que mais, ficou em silêncio por um tempo e disse: “Eu não sei se sou morena ou negra”. Eu disse que ela poderia colocar o que tinha dito, ela sorriu, e eu comentei com ela que se fosse verdade poderia escrever. Fui conversar com os meninos e ela escreveu (Atividade 8).

Escrever é um processo complexo. Ao orientar, a professora-pesquisadora foi auxiliando as crianças desenvolver a escrita. Esse processo remeteu a um trecho de um livro de Evaristo:

Compreendera que sua vida, um grão de areia lá no fundo do rio, só tomaria corpo, só engrandeceria, se se tornasse matéria argamassa de outras vidas. Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que, por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia (2003, p. 131).

Assim, é possível dizer que orientar propiciou que as crianças não só desenvolvessem a escrita; como no trecho mencionado, *autorizaram o texto da própria vida*.

### 5.1.2.3 Orientação para a realização das atividades

Para realizar as atividades, a professora-pesquisadora explicou os objetivos e propostas das atividades, solicitou que as crianças compartilhassem informações e combinou uma dinâmica de interação.

Os dados mostram que, para inter-relacionar educação das relações étnico-raciais e processos de leitura e escrita, foi necessário explicar os objetivos e as propostas das atividades. Nesse sentido, a professora-pesquisadora informou às crianças que ajudar não era equivalente a realizar a atividade da outra criança, indicando a disponibilidade para dialogar sobre assuntos que envolviam o tema, e solicitou atenção e comprometimento nas atividades e também momentos em que se mostrou incomodada com determinadas situações.

Percebi que Obax e Kwaku ainda estavam com travessuras e conversei com a turma. Perguntei ao Kwaku se a atividade era brincadeira para ele, se ele achava que as pessoas não sofriam nenhum tipo de preconceito, se aquela atividade era perder tempo e questionei as duas crianças porque eles estavam bagunçando. Mostrei os colegas que estavam tentando ler e estava complicado, porque os dois estavam fazendo muito barulho (Atividade 2).

Dessa forma, explicitar para as crianças que suas atitudes tinham consequências para a atividade e para compreensão de situações, como o preconceito, foi uma estratégia que a professora-pesquisadora utilizou para orientar.

Quanto à leitura e escrita, houve momentos que orientar foi mostrar às crianças que as capacidades são diferentes, mas que cada um poderia realizar na sua especificidade e que há várias formas de compartilhar saberes. Como no caso da criança com baixa visão, que integrava a turma, e que, além da questão da visão, também aparentemente apresentava algumas dificuldades na coordenação motora fina. Então seus colegas achavam que escrever era um desafio muito difícil para ela.

Aproximei-me do Chewe e perguntei como era o cabelo dele. A resposta foi que o cabelo fazia assim [fazendo o gesto com a mão]. Indaguei se ele tinha visto no espelho, e ele respirou e disse que o cabelo dele era assim. Eu ainda quis saber o que era esse assim, e ele respondeu “cacheado”. Então, solicitei que ele escrevesse. Chewe apontou para Saran e falou que ela já havia escrito para ele. Eu falei que ele deveria escrever, não a colega, então o menino mostrou-me a folha e falou: “Aqui cacheado”. Eu novamente perguntei: “Mas, quem escreveu?”, ele apontou para a colega. Kikiba entrou na conversa e disse que foi o Chewe quem escreveu: “Tia, foi ele, ele foi falando as letras e ela ponho”, e Chewe falou: “É pôs”. Perguntei para o Chewe: “Por

quê? O que ele falou?”. A resposta foi: “Ele falou pnhou e a resposta é pôs”. Pedi, então, para ele escrever cabelo cacheado, e ele falou: “Espera um pouco” e levantou-se. Perguntei aonde ele iria, então ele mostrou a lousa, pois anteriormente a turma já tinha refletido como era a grafia da palavra. Eu falei que não precisava copiar da lousa; que ele conseguiria escrever (Atividade 2).

No trecho acima, nota-se que houve uma troca de papéis. A criança com baixa visão, que estava sendo auxiliada pelos colegas, corrigiu a fala e com mediação da professora-pesquisadora explicou a forma correta da conjugação verbal.

É válido destacar que, no decorrer da vivência, as crianças também compartilhavam suas ideias sobre temas relacionados. No entanto, devido a presença de outros aspectos que indicavam novas ações da professora-pesquisadora, além da orientação, configurou-se outra dimensão que é a contextualização que ainda será detalhada mais adiante.

#### 5.1.2.4 Orientação sobre as posturas

Ao realizar leituras, produzir escritas e conversarem sobre pessoas negras, brancas, mestiças, a professora-pesquisadora procurou coibir expressões de desrespeito e incentivar atitudes de respeito com o outro.

No contexto da pesquisa, evidenciou-se que a orientação de coibir expressões de desrespeitos não apenas relacionadas à pele ou cabelo, mas também por qualquer outra diferença e era complementada com explicação sobre a atitude da criança.

[...] depois foi Kajumba quem falou: “Ficar xingando o cabelo do colega de ruim é *bullying*”, e complementei dizendo que ficar xingando o colega como ela havia feito na hora do recreio também era *bullying*. E a criança que ela havia xingado estava por perto e balançava a cabeça concordando com meu comentário (Atividade 10).

A professora-pesquisadora havia orientado as crianças que, quando elas percebessem alguma atitude de desrespeito, poderiam comunicá-la. Essa era uma estratégia que envolvia duas ações de orientação das posturas: uma era aprender a denunciar e outra de ponderar atitudes.

Makida interrompeu a conversa e disse: “Professora, o Thembi, Kwesi e Adofó estão rindo do meu cabelo!”. Thembi negou, pedi para que ele parasse; ele disse que o Adofó também estava rindo. Perguntei, então, qual era a graça, pois ela não podia ter os cabelos do jeito que quisesse, como eles mesmo haviam dito. Perguntei para o Adofó porque, Thembi falava junto e eu questionava por que ela não poderia ter os cabelos daquele jeito (Atividade 2).

Indicar diferenças nas atitudes, como entre conversar e competir, também foi uma ação de orientação. Em uma das atividades, as crianças individualmente analisaram imagens de pessoas e identificaram pessoas como negras ou brancas. Após esse primeiro momento, houve roda de conversa sobre as opções e foi necessário explicar para elas que não se tratava de uma competição.

Perguntei de novo do jogador; alguns falaram branco, e outros, negro, e começou um coro de “Branco, branco”, e outro de “Negro, negro”. Eu expliquei que nós não estávamos competindo nada, que só estávamos conversando (Atividade 5).

Quanto às atitudes de respeito, foram incentivadas, às vezes dialogadas e agradecidas. Como ajudar o outro, realizar perguntas, dançar, entre outras.

Fui orientando as crianças que acabaram a leitura e observei que Bintu tentava ler. Quando perguntei o que estava escrito, ela leu a palavra corretamente, portanto solicitei que continuasse, mas ela já tinha mais dificuldade e tentava decodificar. Então, Kwaku explicou que, enquanto ele lia, ela ouvia e depois o imitava. Eu disse que não tinha problemas, que assim ele ajudava Bintu a aprender a ler (Atividade 12).

O incentivo, às vezes, era planejado. A professora-pesquisadora tinha informações sobre um menino negro da turma que teria sido xingado de macaco, mas o ocorrido não havia acontecido na escola e ela tinha expectativa de que a criança, em algum momento da pesquisa, narrasse o fato. Contudo, tinha um componente que influenciava a situação: a criança não gostava da professora-pesquisadora, então o menino realizava as atividades com poucos comentários. Quando chegou a décima segunda atividade, o jogo africano, para exemplificar como jogava, a professora escolheu o menino e uma colega para demonstrar para turma.

Fiz o labirinto no chão com fita e duas crianças jogaram. A menina demonstrou que conseguia iludir o colega com a pressão das mãos. Alertei o Mugambi que ele estava entendendo como ela fazia e que ele podia usar a mesma estratégia. Ele usou uma vez e deu certo, depois a menina alterou a estratégia e o menino percebeu. Após mais algumas jogadas, houve o empate, porque o menino já tinha mudado de estratégia, conseguiu avançar e ganhou. Imediatamente os outros meninos foram abraçá-lo; eu disse muito bem para os dois e fomos jogar na área externa da sala (Atividade 12).

A criança ficou um pouco mais receptiva com a docente, mas ele não comentou a situação de discriminação. A professora-pesquisadora sabia que era um processo que causa dores, então ela buscava incentivar a participação de outras formas.

Levei um berimbau, um pandeiro e um caxixi; as crianças da escola ficaram em alvoroço. Ao perceber o encanto de Mugambi com o berimbau, eu entreguei o instrumento ao menino. Enquanto alguns dançavam, eu pedia para as crianças que estavam com o instrumento: “Faz aquele som assim, tatata-tatata-tatata”. Eu, sinceramente, não sei como Mugambi entendia o que eu queria, mas ele comandava a

turma, eu mudava o ritmo e ele tocava e as outras crianças acompanhavam (Atividade 15).

No trecho acima, percebe-se que o incentivo era para estar junto, participar. Porém, cabe destacar que a ação de incentivo da professora-pesquisadora, em determinadas ocasiões, tinha parceria de outra criança.

Tinha acabado a atividade e era aula de educação física. Bintu não quis acompanhar a turma, e percebi que a menina estava com lágrimas nos olhos. Ainda tinha duas outras crianças na sala. Uma saiu e Bikila estava terminando de arrumar seus materiais. Bintu chorava e dizia não saber ler e escrever e que ninguém gostava dela, que era feia. A menina tinha um histórico de rejeições na família e muitas dificuldades para ler e escrever. Eu tentava ser forte e não chorar com a menina e argumentava que ela era bonita. Bintu, aos prantos, dizia: “Tia, por que eu não aprendo como todo mundo?”. E eu tentava explicar que ela estava aprendendo, mas a garota não ficou convencida e queria saber por que não lia como os outros. Eu explicava que também os outros tinham aprendido aos poucos, que ela não sabia disso por que estudava em outro período no ano anterior e falei para o Bikila: “Não é mesmo, Bikila, todo mundo aprendeu aos pouquinhos?”. Ele confirmou e disse que ele também ainda estava aprendendo, que ele era devagar. A menina continuou chorando e eu dizendo o quanto ela era bonita e nomeando as coisas que ela já sabia. De repente, Bikila levantou-se, foi até a lousa, pegou um giz e escreveu “Você é bonita”. Solicitei que ela virasse para ler, ela dizia que não sabia. O menino foi apontando as palavras e lendo: “Você é bonita”. Falei para a menina que ela era bonita e inteligente, dei um abraço nela e depois abracei Bikila, agradecendo e dizendo que tinha sido muito bonita a atitude dele (Caderno de anotações – Atividade 11).

A partir do que foi descrito até aqui, é possível afirmar que, para educar para a educação das relações étnico-raciais e desenvolver a leitura e escrita, foi preciso orientar, no sentido de relacionar-se com o outro e não condicionar comportamentos.

### **5.1.3 Questionamentos**

A partir dos recursos utilizados e das propostas das atividades, foi possível realizar perguntas sobre os conhecimentos, atitudes e valores que as crianças expressavam.

Os questionamentos foram momentos fundamentais no trabalho, visto que eles permitiram acesso às percepções das crianças, tanto no que diz respeito à escrita como das relações étnico-raciais e, assim, auxiliaram, por um lado, na organização, e, por outro, nas orientações anteriormente mencionadas.

Na prática pedagógica, os questionamentos identificados foram alguns sobre os recursos didáticos, outros pautados na produção das crianças e, por fim, as atitudes.

### 5.1.3.1 Questionamentos sobre os recursos: texto, imagem, mapa, filme

Os trabalhos sobre relações étnico-raciais, tais como Cavalleiro (2000), Gomes (2012) e Gonçalves (1985), entre outros, apontam a necessidade de romper o silêncio que envolve questões sobre o tema. Portanto, o questionamento foi uma estratégia para favorecer o diálogo.

Ao serem questionadas sobre as percepções que tinham sobre os recursos, as crianças se manifestavam e pareciam pensar sobre o que havia sido falado.

Ao falar sobre o título do livro que tinha como tema uma menina negra, Kobbi completou: “Parece até de Marte”, e questionei como ele sabia que parecia nome de Marte, se ele sabia outros nomes de Marte. Ele ficou pensando (Atividade 1).

A mesma criança, em outro momento de questionamento, apenas comentou sua fala, sem maiores detalhes. Ele utilizou o mesmo adjetivo “*super*” para falar de dois jogadores, no entanto, para o primeiro jogador ele apresentou indícios de rejeição à ideia de ter um super-homem negro, e, para o segundo jogador, o menino manifestou empolgação ao classificar o homem branco. Ou seja, a expressão do valor negativo sobre a imagem da pessoa negra e o inverso sobre a pessoa branca só ocorreu devido ao questionamento.

Fui para a quarta imagem, e o Kobbi disse: “Esse é super-negro”. Perguntei por que era super negro, se era o super-homem negro, e Kobbi disse com ar de rejeição: “Não, ele é só super-negro”. Eu perguntei se alguém tinha escrito branco. Como nenhuma criança disse que havia escrito a palavra branco, eu falei para eles que aquele jogador estava no sol como o outro e que eles estavam dizendo para as outras imagens que no sol ficava branco, e por que para aquele jogador não? (Atividade 5).

O questionamento também estava relacionado às percepções que a turma já havia demonstrado em momentos anteriores.

Passei para a próxima imagem que era de uma criança negra das Ilhas Salomão, onde há negros de cabelos naturalmente loiros, e mencionei que eles falaram que o cabelo deixava a pessoa branca. Eu disse que a criança tinha nascido com o cabelo loiro e perguntei: “E agora?” (Atividade 5).

Durante os questionamentos dos recursos, surgiram dúvidas sobre o pertencimento étnico-racial, tanto de si como do outro.

As crianças participaram intensamente desses momentos de falar sobre o pertencimento que ocorreu em mais de uma atividade e, pelas falas, também foi tema levado para os familiares.

Perguntei para o Kobbi o que era preto. Noubese disse que não existia preto, e Kofi disse que: “Preto é moreno”. Perguntei o que era moreno, e ele disse “Moreno é negro”, então eu disse que era negro e não moreno. Mugambi disse: “Moreno é

pardo”, portanto novamente questioneei o que era pardo, e Cleópatra disse: “Eu acho que pardo é uma espécie de negro”. Makena disse: “Minha mãe falou que é mais ou menos negro, mais ou menos branco”. O Kwesia apontou para a televisão e disse: “Tipo ele”. Asad perguntou: “Mas meio negro e meio branco não é preto?”. Perguntei o que era meio negro e meio branco, e uma criança disse: “Da sua cor”. Então, perguntei: “Eu sou meio negra meio branca?”. Nourbese gritava que eu era morena (Atividade 5).

As explicações infantis sobre o pertencimento também foram questionadas:

Cleópatra explicou: “Ele não é moreno, porque moreno é branco de cabelo preto”. Perguntei, então, para o Kobbi se ele era moreno. Ele fez com a cabeça que não, e o Kwabu disse: “Eu sou branco”. Perguntei: “Você é branco de cabelo preto?”, e ele com a cabeça fez gesto positivo, então perguntei se ele era moreno, e respondeu: “Não, só branco, só branco”. Voltei à questão para Cleópatra, perguntando: “E agora?” (Atividade 3).

Sendo esta pesquisa realizada com crianças de sete e oito anos, essas dúvidas são recorrentes, visto que o processo histórico das relações étnico-raciais influenciou e ainda influencia a sociedade. Portanto, ser negro ou branco no Brasil tem representações diferentes; eis um dos motivos de focar o assunto.

Makena já estava há bastante tempo com a mão erguida, e indiquei para ela falar. A menina comentou: “Eu sou branca, minha mãe também e meus irmãos são todos pretos, porque meu pai é preto”. Repeti as informações de Makena para todos e perguntei como eles entendiam aquela situação (Atividade 5).

Interessante notar que, com os questionamentos sobre os recursos, meninas e meninos demonstraram desestabilização de ideias, curiosidades, estranhamentos, depreciação e apreciação das palavras, das imagens, do mapa e do curta-metragem, ou seja, questionar os recursos era uma oportunidade de começar ou continuar o diálogo.

### 5.1.3.2 Questionamentos pautados na produção das crianças: textos e desenhos

Perguntar o que as crianças estavam produzindo foi uma ação utilizada pela professora-pesquisadora para acompanhar, auxiliar e dialogar sobre os textos e desenhos.

Nos textos produzidos, o questionar possibilitou que os/as estudantes voltassem ao próprio texto e percebessem troca de letras, se o sentido pretendido estava contemplado, se desejavam realizar modificações e também complementassem informações. No trecho abaixo, a criança escreveu corretamente, entretanto o significado foi acessado depois da pergunta.

Kofi havia feito um desenho e uma escrita (tipo uma legenda). Perguntei o que ele havia escrito ele disse sem ler que era *black power*, mas perguntei o que estava escrito

e ele leu: “Metade *black power*”. Também explicou que o cabelo era um pouco liso e um pouco cacheado (Atividade 2).

Curiosidades e as dúvidas moviam determinadas perguntas. Por exemplo, algumas meninas em uma das atividades escreveram que gostavam de seus cabelos e, mesmo questionando, elas afirmavam que gostavam. No entanto, a professora-pesquisadora ainda tinha dúvidas se aquelas respostas eram uma maneira de as meninas quererem “agradar”, mas, no decorrer do processo, as atitudes delas de soltarem os cabelos deu a impressão que as respostas eram verdadeiras. Porém, ao final da intervenção algumas mantiveram a escrita de que gostavam dos cabelos. Uma delas disse que não. Em novo questionamento, ela relatou que a mãe expressou-se de forma depreciativa o jeito que a criança optou por deixar seus cabelos. Inclusive, as famílias de duas meninas já haviam realizado procedimentos de alisamento.

Durante a escrita, a professora-pesquisadora perguntava para as crianças que ainda não sabiam escrever de forma convencional o que tinham escrito. Ou seja, o que a criança estava tentando dizer ao escolher determinadas letras, então nesta situação o questionamento serviu para auxiliar a criança a refletir sobre como se escreve.

Durante as produções de desenhos, como as impressões sobre o continente africano, os questionamentos foram oportunidades privilegiadas, pois as crianças criaram narrativas para explicar suas representações.

Chewe começou a explicar seu desenho: “Oh, tia, eu fiz um homem sorrindo, com um martelo e um serrote”. Perguntei por que ele tinha serrote, e a explicação foi: “É porque ele está trabalhando e aqui é os pininhos e aqui é uma tábua”. Questionei se eles trabalhavam no continente africano: “Eu acho que eles trabalham”, o menino respondeu. Eu ainda perguntei se era só com serrote ou com outras coisas, e a resposta foi: “Com outras coisas”. Indaguei: “Tipo o quê?”, e ele falou: “Tipo chave de fenda”. Continuei o diálogo: “E com computador, você acha que eles trabalham?”, e ele fez que não com a cabeça. Perguntei por que, e ele respondeu: “Porque é só, é só porque trabalhador trabalha de... mas esse aqui trabalha no africano de ferramenta e esses homens trabalham de computador”. Eu disse que tinha entendido, e ele falou: “Entendeu?!” (Atividade 4).

As produções de desenhos sobre as impressões do continente africano, em geral, estavam relacionadas a representações estereotipadas, mas houve crianças que apresentaram diferenças como, por exemplo, desenhar as pirâmides do Egito. E outras criam imagens que se afastam da ideia de continente pobre e desenham pessoas sorrindo e até pintando.

Aproximei-me de Udama e vi o seu desenho, falei que estava lindo e perguntei o que era. A explicação foi: “Um pintor, ele tá pintando”. Perguntei o que ele estava pintando, e a resposta foi: “Ele está pintando uma coisa que não existe no mundo”. Então, perguntei se ela achava que tinha pintor no continente africano, e ela fez com a cabeça que sim. Cleópatra, que já estava por perto, explicou: “Eles usam aquela

coisa, é tipo uma tinta, acho que é tinta”, e Asad comentou “Tinha um tempo que lá no continente africano eles usavam carvão para desenhar nas cavernas” (Atividade 4).

Por meio do questionamento durante as produções das crianças, a professora-pesquisadora ampliou as condições e formas de diálogos.

### *5.1.3.3 Questionamentos das atitudes*

Tentando compreender as ações e reações, a professora-pesquisadora questionava desde o que parecia um gesto aleatório até as manifestações de soltar os cabelos, rir do colega ou mesmo não realizar a atividade proposta.

Durante a leitura, Bintu começou a colocar sua franja para cima e algumas crianças apontavam. Perguntei para Adofó por que ele havia chamado o colega para falar do cabelo da menina. Questionei mais uma vez qual era o problema se ela quisesse usar o cabelo daquele jeito, e as crianças começaram a falar concordando comigo. Rawekwon, que antes havia rido da colega, mexeu em seus cabelos e falou: “Professora, oh”, e mostrou os cabelos. Eu disse que estava bonito, e, nesse momento, mais crianças começaram a soltar seus cabelos (Atividade 10).

Questionou-se mesmo quando já se sabia algumas respostas, como no caso das crianças que não realizaram as atividades. Em uma atividade de leitura em grupo, havia duas que tinham dificuldades nessa habilidade e, para completar, demonstraram em diferentes momentos que não desejam ter suas imagens relacionadas com ser negro(a), mesmo apresentando características fenotípicas relacionadas a esse grupo. Então, o questionamento nesse caso foi buscando sensibilizar as crianças para participar, conversar sobre suas percepções.

Para a professora-pesquisadora, o questionamento como uma estratégia isolada não seria adequado na intervenção, visto que não ofereceria para as crianças subsídios para novas aprendizagens e desenvolvimento. Ou melhor, na sua visão, ao ter como objetivo educar as relações étnico-raciais e promover a prática da leitura e escrita no ambiente escolar, a ação pedagógica de questionar deve ser componente com outras ações.

### **5.1.4 Contextualização**

Abordar questões históricas das relações humanas, no caso entre negros e brancos, envolveu explicitar as posições que os diferentes grupos assumiram em determinados momentos e algumas consequências dessas situações.

É importante destacar que a professora-pesquisadora teve dificuldades de encontrar textos, que fossem possíveis de reproduzir com fotocópia, que explicassem fatos históricos para crianças. Ela, inclusive, encontrou uma sequência didática, destinada para turmas de alfabetização, sobre o processo de escravização. Contudo, o material mencionava que as pessoas negras tinham “*vida útil*” de tantos anos e destacavam as pessoas como escravos e não escravizados. Assim, ela buscava nos materiais que tinha para seus estudos como pesquisas e artigos, para poder informar as crianças sobre alguns assuntos.

#### 5.1.4.1 História e cultura afro-brasileira, africana e afro-americana

No contexto da atividade, foram realizadas ações para inserir e relembrar alguns conhecimentos referentes à história e cultura afro-brasileira, africana e afro-americana.

As informações eram referências para os textos e as imagens, ou seja, além de se situar historicamente, também era uma possibilidade de ensinar as crianças a estabelecerem relações entre os conhecimentos e de identificação de semelhanças culturais e étnico-raciais entre os povos negros. Em certos momentos, houve expressão dessas relações. Um episódio foi o seguinte: após as atividades que tinham como tema a palavra *black power*, devido à leitura do livro *O mundo do Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira, e durante o momento de contextualização no qual a professora-pesquisadora apresentou a famosa imagem do protesto dos atletas nos jogos olímpicos de 1968, houve dúvidas sobre o que afinal era *black power*. O tema da conversa era se outra personagem de um livro infantil era ou não *black power*, e uma criança no meio da conversa fez a seguinte ação.

[...] Cleópatra levantou-se e comentou: “Mas ela não tem nada a ver com *black power*”, e eu respondi que era isso que eu queria saber e solicitei que ela repetisse a fala aos colegas. Depois que ela repetiu, as crianças continuavam a falar suas opiniões sempre associando o cabelo, sem chegar a conclusões, então Kodwo levantou a mão e leu o seguinte trecho: “Muitos acham que *black power* é somente um estilo de cabelo” (Atividade 3).

Para a docente, a conversa motivou a criança a localizar uma informação no texto para explicar a situação, o que, de acordo com ela, indicava que o estudante conseguiu relacionar que o movimento *black power* tinha outras características.

Também durante a contextualização era possível corrigir ideias.

E as crianças começaram a comentar sobre o mapa. Raekwon disse que o mapa era do Brasil, Saran disse que era “Da África”. Perguntei como ela sabia; ela e mais alguns responderam que estava escrito, Kwaku falou: “É que parece do Brasil, mas do Brasil

é bem menor”. Perguntei por que ele achava que do Brasil era menor, e Chewie respondeu: “Porque o político quis assim”. Eu falei que não. Kwaku se aproximou do mapa e disse: “Tia, porque do Brasil é tipo esse daqui, mas esse daqui é maior, por causa das regiões, aqui [mostrou no mapa da África] tem muito mais região”. Eu mostrei o mapa para a turma e indiquei o que ele estava chamando de regiões eram países (Atividade 4).

As crianças tinham dúvidas sobre o processo de escravização, e fizeram a professora-pesquisadora perceber a necessidade de textos sobre o tema.

Lembrei-lhe que no começo uma estudante tinha falado que havia feito uma pesquisa na internet e que tinha visto que só havia tinha crianças pobres em África e perguntei: “Será que só tem criança pobre em África?”. Eles disseram que não, e Bintu disse: “Tem gente um pouquinho rica”. Perguntei, então, por que eles colocavam só pessoas pobres na internet e Kofi disse: “Porque eles eram escravos”. Perguntei se todos eram escravos. Eles disseram que não, e Asad falou: “Mas, na África, eu acho que eles eram escravos, mas passou o tempo e eles não eram mais escravos”. Cleópatra perguntou: “E como eles não eram mais escravos?” (Atividade 11).

Portanto, na pesquisa contextualizar as atividades com a História e Cultura afro-brasileira, africana e afro-americana possibilitou que as crianças ampliassem seus conhecimentos, bem como indicou à professora-pesquisadora temas que precisavam ser desenvolvidos com a turma.

### **5.1.5 Compartilhar as vivências, histórias e valores**

A ideia de espectador não condiz com a prática demonstrada na intervenção pela professora-pesquisadora. Durante a interação com as crianças, o papel que ela assumiu de mediar situações e relacionar-se com a turma aponta para tal fato. Isso não significa que não houve falhas, limitações e dificuldades, mas que se dispôs para compartilhar vivências, histórias e valores.

#### *5.1.5.1 Narração de vivências, histórias e valores*

Com objetivo de ilustrar situações e fatos que ocorreram nas atividades, a professora-pesquisadora contava sua experiência de vida.

De certa forma, também contextualizava a atividade, como na exibição do curta-metragem “*Cores e Botas*” de Juliana Vincente (2010).

Então, lembrei que eu já havia comentado com eles que quando eu era pequena não tinha nada que falava sobre as pessoas negras, só sobre pessoas brancas. Eu disse que

na minha época só falava-se em Xuxa e perguntei se eles conheciam a apresentadora. Eles disseram que sim. Informei que ela fazia programa para criança, e Abeba disse: “Ainda faz”, e expliquei que tinha umas dançarinas que eram chamadas paquitas e que toda menina queria ser paquita e que o filme era sobre isso (Atividade 14).

Esse aspecto pode ser compreendido como uma ação de intercâmbio de histórias entre crianças e professora-pesquisadora que tinham caráter ilustrativo.

Ao compartilhar sua reflexão sobre alguns assuntos, ela expressava seus diversos valores. Quanto à questão estética, a posição que manteve ao longo da experiência foi demonstrar apreciação às imagens e ilustrações que retratavam pessoas negras. Já quanto ao gênero, algumas ações indicaram que precisavam de revisão. Por exemplo, em uma das atividades a professora-pesquisadora levou faixas em quantidade suficiente para as meninas, provavelmente porque supôs que os meninos não usariam faixas floridas, e só após falarem que também desejavam que ela as providenciou. Outro momento a respeito do gênero foi quando, ao falar sobre a roupa de uma personagem, ela justificou o tamanho, devido “à pouca idade”, o que pode indicar que para a professora-pesquisadora a criança mais nova pode utilizar determinados estilos de roupa que outras idades já não são apropriadas, hipótese reforçada quando uma das crianças reproduziu o discurso da docente para criticar o comprimento da roupa de outra colega. E mais um momento, que ela transpareceu sobre esse assunto foi quando levou um figurino parecido com de uma personagem estudada pela turma e, ao ser questionada pelas meninas se poderiam mostrar seus abdomens, ela ficou em dúvida e tentou explicar para elas que achava melhor não, mas as meninas tiveram outra postura.

Entre os valores, parecia ser importante para a professora-pesquisadora assumir-se como negra. Durante a interação com as crianças, se elas a denominavam de “*morena*”, ela corrigia e dizia ser negra. Assumir seu pertencimento sempre resultava em assunto para conversar.

Algumas crianças, ao ouvir da professora-pesquisadora a expressão dos valores, principalmente estéticos, repetiram a ação. Sobre a autodefinição, algumas crianças estranharam e questionaram. Houve relatos de que uma criança, ao mencionar a professora, dizia que essa era negra, e a família “corrigia” falando que não podia falar “assim das pessoas”. Também soube de um episódio de uma estudante que, ao chegar em casa, perguntou aos pais de que cor eles eram, e ao dizer morenos a criança explicou que “não era moreno, era negro”. Essas situações indicam que nos processos educativos que envolve a educação da relações étnico-raciais é possível que todos revejam/reafirmem suas identidades.

### *5.1.5.2 Brincar, dançar, cantar junto com as crianças*

A necessidade de acompanhar os/as estudantes fez com que a professora-pesquisadora optasse por vivenciar alguns momentos de brincar, dançar e cantar junto.

Durante o jogo proposto, a professora-pesquisadora, ao perceber que havia quantidade ímpar de crianças, foi parceira de uma menina até que outra criança pudesse ocupar seu lugar.

Dançar e cantar realizou de forma mais tímida, como forma de incentivo ou acompanhamento. Exemplo é que, ao final do curta-metragem, havia uma música que a criança com baixa visão conhecia e começou cantar, e, ao perceber que ninguém a acompanhava, a professora-pesquisadora cantou junto com a criança. Outro momento:

[...] eu pedi para não dançarem para realizar a leitura e segurar um pouquinho o movimento. Thembi não se aguentava, nem ele nem vários, que balançavam os pezinhos, as cabeças, nem eu que comecei cantar junto [...] (Atividade 10).

Brincar, dançar e cantar são ações fundamentais na infância; a participação da professora-pesquisadora junto às crianças parece que foi uma forma de garantir a participação de todas/os e incentivar as relações no espaço da sala de aula não apenas com as/os estudantes sentados em suas carteiras. Para a docente, é preciso evidenciar que essa ação profissional era uma opção de sua visão sobre o processo educativo escolar, mas que não é uma pré-requisito para desenvolver educação das relações étnico-raciais, leitura e escrita.

### **5.1.6 Reflexão pedagógica**

Realizar a autocrítica, rever procedimentos e atitudes, observar as crianças são momentos fundamentais na prática pedagógica, visto que é quando o trabalho é analisado e, se for preciso, reestruturado para abranger a educação das relações-étnico raciais e promover a leitura e escrita.

#### *5.1.6.1 Análise dos recursos e atividades*

No estudo, a professora-pesquisadora demonstrou interesse em analisar os recursos, rever propostas e modificá-las. A demanda por materiais para complementar informações fez com que ela percebesse algumas dificuldades para a ação pedagógica em sala de aula para

ensinar determinados conceitos históricos, como o processo de escravização no Brasil Colonial, que foi uma das curiosidades das crianças.

Destacaram-se também reflexões sobre a prática de leitura e escrita e as relações étnico-raciais e familiares. Após um episódio que uma criança negra aos prantos dizia não saber ler e escrever, a professora-pesquisadora registrou:

Por que diante das letras Bintu se sente tão frágil? Por que o repertório de letras que ela conhece se altera tanto? (Às vezes, reconhece e outras não as letras J, N, P, O, R, S) Por que troca os nomes das letras? Por que se acha feia? Por que não sei quem são os responsáveis pela menina? Quem alisou e porque alisou os cabelos dela? (Caderno de anotações, Semana da Atividade 11).

Essas reflexões foram positivas, pois algumas alterações tiveram resultados porque interferiram na dinâmica da aula e na interação das crianças. Como a opção de alterar a posição das carteiras ou ao perceber demonstrações que seu próprio corpo era tido como referência para pensar e conversar sobre as diferenças, então a professora-pesquisadora inseriu-o como recurso, por exemplo, com variação dos penteados de seus cabelos, explicando por que deveriam ser evitados procedimentos de alisamentos na infância e esforçar-se para que as crianças tivessem outras possibilidades de relacionar-se com a escrita, com a leitura, consigo e com o outro.

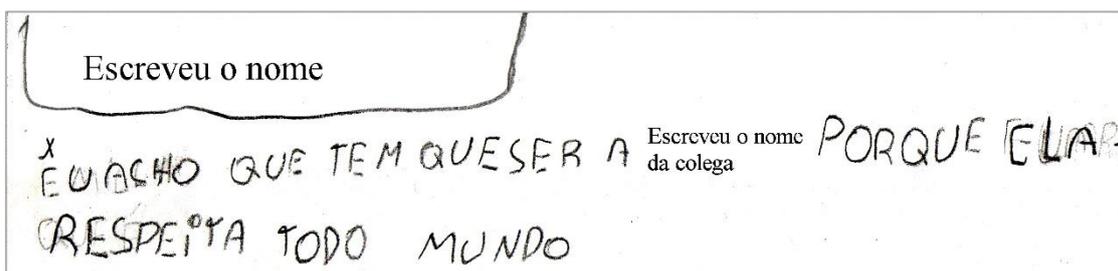
Nesse sentido, considerar as estratégias no desenvolvimento das atividades também foi importante para reorganizar as propostas, tendo sido uma dessas estratégias a leitura em pequenos grupos, que foi percebida como imprópria para aquele contexto, pois os/as estudantes liam muito alto e os sons das vozes atrapalhavam os grupos. Já a leitura em voz alta realizada pela professora-pesquisadora ou uma criança foi uma ação que, durante ou após realizada, tinha seu conteúdo dialogado, o que possibilitava compartilhar e desenvolver conhecimentos da leitura e do tema. Quanto à leitura para si, foi um momento de acompanhar, de forma mais particular, o desenvolvimento de cada criança no processo de tornar-se leitor/a.

Em seguida, ouvi um pouco como era a leitura de Kajumba e, apesar dela não ter uma leitura fluente, sem muito ritmo e entonação, quando foi completar a ficha técnica da brincadeira conseguiu identificar a informação solicitada, então vi que, naquele trecho, que eu havia acompanhado, ela tinha compreendido o texto e estava feliz por conseguir ler sozinha (Atividade12).

Quanto à escrita, a professora-pesquisadora entendeu que algumas crianças complementavam a escrita com desenhos e em determinados momentos ela perguntava o significado do registro e observou que, em geral, tinham alguma relação com escrita, por isso permitia que, mesmo não sendo proposta da atividade, elas desenhassem.

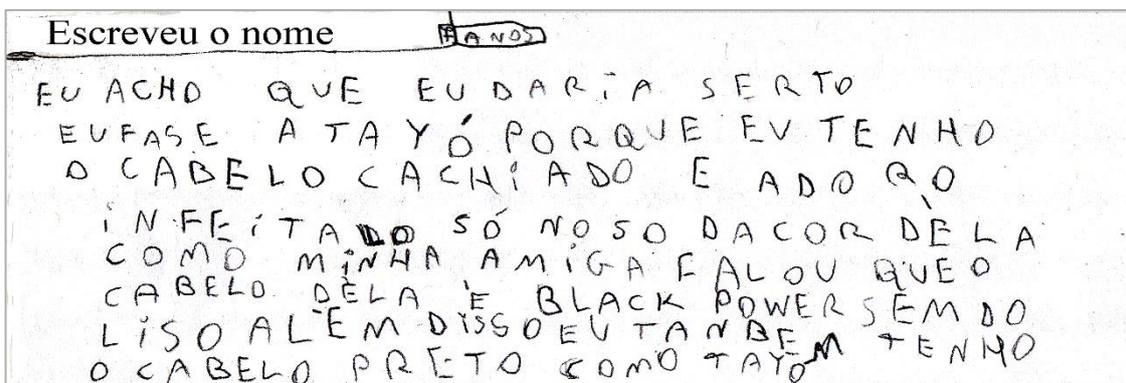
Notou que três propostas de escrita que não estavam no planejamento inicial motivaram as crianças, que foram as seguintes: a escrita de impressões sobre textos estudados, escrita para escolher e justificar a escolha de personagem e a uma nova versão para uma frase. Nessas atividades, a partir da identificação que a professora-pesquisadora realizava sobre a percepção que meninas e meninos apontavam na escrita, ela realizava modificações nas propostas. Por exemplo, no caso da escolha da personagem, ao perceber que o desejo de representar a personagem foi expresso por mais de uma criança, que os argumentos utilizados por elas indicavam não só a aparência, como o ato de observar e valorizar as posturas das colegas e também que a escolha poderia caracterizar-se pela competição, a docente considerou que estimular concorrência entre as/os estudantes seria uma ação contraditória aos objetivos do trabalho, então ela resolveu que conversaria sobre os motivos das preferências e também para evitar o tom de competição, sugeriu que todas, que desejassem, fossem a personagem e para tanto providenciou figurino na quantidade de meninas da turma.

Figura 3 – Escrita de Kojo, menino, branco, atividade 13



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 4 – Escrita Udama, menina, parda, Atividade 13



Fonte: Dados da pesquisa.

Já em algumas produções, como a produção da autobiografia, a professora-pesquisadora notou que algumas crianças realizavam sugestões nos textos das outras, como dizer para:

“colocar que é arteira”, “falta escrever como ela é”, “falta parágrafo”. Assim, a reflexão envolveu diferentes aspectos da linguagem e das relações sociais, étnico-raciais, de aprendizagem entre as crianças.

#### *5.1.6.2 Observação das posturas das crianças*

Um olhar atento para as crianças pode apresentar informações quanto ao desenvolvimento do trabalho, pois é pela observação que é possível perceber as relações na sala de aula.

Os dados mostram que, no decorrer do trabalho, a professora-pesquisadora acompanhou diferentes crianças em vários momentos. Ao acompanhar as posições que os/as estudantes assumiram, ela conseguiu verificar mudanças individuais, como Adetoun, que, na Atividade 1, anunciou que não queria ser negra, que chorou escondida dos colegas e durante a maior parte da intervenção permaneceu silenciosa, observando, às vezes de cabeça baixa na carteira, e parecia que todas aquelas atividades eram em vão. Contudo, a docente notou que, nas últimas atividades, a menina começou a demonstrar querer falar levantando a mão para comentar o filme e relatava atitudes dos colegas que ela não gostava. Na produção da autobiografia, a estudante começou a escrever e não parava, e levava sorrindo cada parte escrita para a professora-pesquisadora, porque ela tinha conseguido escrever um texto “grande” e que a professora conseguia “ler”. Com as colegas, quis e vestiu-se de personagem de livro infantil, dançou e desfilou ao som do berimbau. Escolheu Adetoun como nome para a pesquisa, que significa princesa.

E também posturas assumidas no coletivo, como algumas crianças que assumiram uma postura mais denunciativa quanto a situações de discriminação racial e das relações escolares, como foi observado nas posturas de meninas que disseram sentir que a professora-pesquisadora as tratava diferente.

Questionei porque elas estavam insistindo na amizade das que as rejeitavam, então Udama disse: “Professora, nós gostamos delas, antes não era assim, queremos ser amigas delas”. A conversa foi seguindo até que novamente ela disse: “Elas não gostam de nós porque nós somos feias”. Questionei de onde ela tinha tirado aquela ideia de que ela era feia, perguntei para Makena se ela também se sentia assim [feia], e ela respondeu: “Um pouquinho”. Perguntei por que e elas não sabiam explicar e lembrei-lhe que estávamos estudando que cada um é de um jeito e que elas eram bonitas do jeito que eram. Nesse momento, Udama argumentou: “Mas, você [professora] só gosta delas!”. Perguntei para as outras garotas presentes se elas também achavam aquilo, e elas negaram, mas Udama disse: “Você fala que elas são lindas, elogia as atividades que está sempre ótimo, de parabéns e nós não!”. Perguntei para as outras

se isso acontecia, e Makena disse que: “Às vezes”, e as outras falaram que não (Caderno de anotações, semana da Atividade 9).

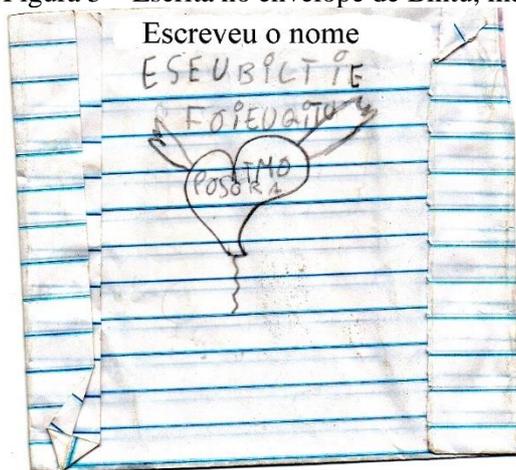
As crianças assumem sua voz não apenas nas questões étnico-raciais, mas também quiseram ser ouvidas em outras necessidades, como relações de amizade, tratamento da professora-pesquisadora e de ter o corpo respeitado como era.

Bintu foi falando: “Escreve que você gosta do seu cabelo, do seu jeito, que você é gordinha”. Obax disse: “Tia, a Bintu me chamou agora pouco de gorda”, e Bintu foi logo se justificando: “Eu falei para ela escrever que é gordinha” (Atividade 14).

Colaborar na organização da sala, de tentar ouvir os/as colegas, de ir ao encontro da professora para conversar foram posturas positivas evidenciadas no trabalho, mas também houve postura negativas, como discriminar e rir do outro. Na análise das crianças, será possível perceber outras posturas.

No entanto, as atitudes também indicam a afetividade das crianças, com cartinhas/bilhetes para a professora-pesquisadora com dizeres, como “você é mais bonita do que eu pensava”, “princesa”, “obrigado por existir”. A docente achou todas as cartinhas/bilhetes significativas, mas ficou feliz quando Bintu, a menina que dizia não saber ler e escrever, entregou-lhe um envelope e um bilhete demonstrando uma ampliação da apropriação da escrita<sup>6</sup>.

Figura 5 – Escrita no envelope de Bintu, menina, negra



Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>66</sup> Envelope: Esse é um bilhete e foi eu escrito/ professora te amo.

Cartinha/bilhete: Professora Sol eu te amo/ Você um que um sol/professora eu te amo fundo do meu coração meu te amo professora.

Balão do Desenho: Você é linda/ Você professora eu gosto.

Figura 6 – Escrita de Bintu, menina, negra



Fonte: Dados da pesquisa.

## 5.2 A PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO DAS CINCO CRIANÇAS SOBRE: PERTENCIMENTO, CONHECIMENTOS, VALORES, ATITUDES E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Com o intuito de realizar um acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimentos das crianças no decorrer do fenômeno, foram estabelecidas cinco dimensões: pertencimento étnico-racial; conhecimentos; valores; atitudes e escrita.

A análise realizada foi a caracterização de cada uma das dimensões estabelecidas.

### 5.2.1 Pertencimento

Essa dimensão envolveu diversos aspectos, pois ela foi central na intervenção, na medida em que se relaciona com a identidade, portanto abrange a complexa ação de definir o Eu e Outro.

Dessa forma, o pertencimento étnico-racial foi questionado, refletido, dialogado, analisado, comparado, justificado, aproximado, afastado, reconsiderado, definido, traçado, colorido, escrito e lido.

Houve, então, autoidentificação e heteroatribuição utilizando as seguintes categorias branco/a, negro/a, preto, pardo/a, moreno/a, marronzinho, pardinho/a. Colorindo com lápis bege/salmão e tons de marrom. Com desenhos: da família, autorretrato, de outras pessoas e com colegas.

O pertencimento foi vivenciado nas relações do Eu com o Outro: face a face; na voz da família e na voz social; na posição de escritora/or e leitora/or.

### 5.2.2 Conhecimentos

Notou-se uma ampliação nos conhecimentos expressos pelas crianças relacionados a conhecimentos sobre história e cultura afro-brasileira, africana e afro-americana.

Também apresentaram desenvolvimento da escrita, com apropriação da linguagem quanto aos aspetos da representação gráfica, como do uso discursivo, que serão descritos na dimensão produção de textos.

### 5.2.3 Valores

As crianças demonstraram: valores estéticos com apreciação e depreciação de imagens, de si e do outro, valores culturais de apreciação musical, de interesse por cultivo, de interesse em línguas, valores afetivos de admiração e carinho pela família, de amizade e valores sociais de respeito, de estudo e disciplina.

A tensão entre os valores foi bem pontuada, pois marcou a negociação entre o que era considerado padrão (o liso, o funk-comercial, o belo!) e o não padrão (o crespo, o funk-soul, o belo?).

Na intervenção, as crianças foram orientadas para o estudo e disciplina, e em geral colaboraram, na medida em que, em uma turma que a princípio era composta por trinta crianças e depois de duas transferências ficou com vinte e oito, foi preciso um esforço coletivo de saber ouvir e ser ouvido para o desenvolvimento da aprendizagem.

#### **5.2.4 Atitudes**

As atitudes revelam existência de ações realizadas pelas crianças que entre encontros e desencontros com o outro provocou tensões, alterações e reconhecimentos na convivência no espaço escolar.

Opinar, questionar, silenciar, escrever, ler, desenhar, dançar, soltar os cabelos, gracejar, rir do outro, discriminar, brincar, ajudar, observar e compartilhar foram as atitudes identificadas entre esses cinco participantes.

#### **5.2.5 Escrita**

As crianças produziram textos que indicavam ampliação de conhecimentos referentes aos aspectos da representação gráfica e discursivos.

Na intervenção, foram explicitados os seguintes aspectos da representação gráfica: regras ortográficas (emprego da M ou N para marcar o som nasal, emprego das letras E ou I, emprego das letras X ou CH, emprego das letras L ou U), emprego de letras maiúsculas; utilização de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois pontos); gênero do substantivo e aspectos discursivos: características da composição e do seu conteúdo, relação com o interlocutor e traços de autoria.

Vale destacar que a presente pesquisa não está inserida em estudos linguísticos. Assim, denominar traços de autoria está relacionado ao processo de pesquisar assumida, na qual é

necessária uma escuta atenta, ou no caso uma leitura atenta do que as crianças têm a dizer/escrever.

A postura dialógica demanda disponibilidade para pronunciar o mundo com o(a) outro(a), exige o exercício da intersubjetividade e uma escuta atenta do que as pessoas têm a dizer (OLIVEIRA et al., 2014, p. 135).

Assim, dessa leitura atenta, foram evidenciados o que e como as crianças produzem seus discursos escritos, e esses aspectos que foram denominados de traço de autoria, porque reconhece-se que as crianças também são produtoras de cultura.

### 5.3 PRODUZIR TEXTOS E REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O fenômeno ocorreu na interface entre os processos de aprendizagem da leitura e escrita e educação das relações étnico-raciais, por isso houve aspectos que revelaram a conexão de tais processos. Nesse sentido, o desenvolvimento das crianças será apresentado a partir dos aspectos que se tornaram mais evidentes na participação de cada uma delas nas diferentes etapas. Assim, as crianças e os aspectos foram:

a) Nouberse

- Etapa I: dúvidas.
- Etapa II: integrar conhecimentos.
- Etapa III: a voz da criança.

b) Cleópatra

- Etapa I: expressões depreciativas e apreciativas.
- Etapa II: observar e vivenciar.
- Etapa III: apropriar e articular conhecimentos e vozes.

c) Kofi

- Etapa I: atribuir significados ao que é ser negra/o.
- Etapa II: escrita.
- Etapa III: re entre tons.

d) Asad

- Etapa I: encontrando o outro.
- Etapa II: reconhecimento do outro.
- Etapa III: reconhecer o Outro, não anula o Eu.

e) Raekwon

- Etapa I: ditos e não ditos.
- Etapa II: tensão.
- Etapa III: algumas modificações na visão de mundo.

### 5.3.1 Nouberse

#### 5.3.1.1 Etapa I – dúvidas

No percurso de Nouberse (menina, morena/parda/negra, 7 anos), as dúvidas estiveram presentes desde a primeira atividade e foi no pertencimento que esse aspecto ficou mais evidente. A explicitação de não saber ser morena ou negra acompanhou a menina da primeira até última atividade.

Na primeira etapa da pesquisa, foi possível identificar situações que contribuíram para essa incerteza, que não envolveu apenas o pertencimento, como também os conhecimentos, valores e atitudes dela, da turma, a influência familiar e social.

No contexto da pesquisa, no momento inicial, a menina parecia assumir uma posição dúbia em relação ao texto e ilustração de livro com personagem negra, então, se por um lado ela expressava e ouvia dos colegas expressões valorativas como “muito esquisito”, “parece até de marte”, por outro, quando ouvia “que cor feia”, “nossa”, “credo”, ela recorria a termos do texto “é cor de ouro”, “é fofinho”. No segundo dia, quando houve análise de fotos de pessoas negras, a situação foi equivalente ao do primeiro dia, contudo a menina tinha uma atitude mais apreciativa em suas observações até que, no momento inicial da produção do autorretrato, ela vivenciou uma situação de discriminação racial e, nesse contexto, a garota produziu um desenho de autorretrato no qual a face não foi colorida, o que pode representar essa dúvida entre assumir-se ou não como negra e as possíveis consequências desse ato. Ainda, no mesmo dia, no final da proposta, ela imitou outra colega participando da experiência de soltar os cabelos pela primeira vez na escola, sempre atenta às reações dos colegas.

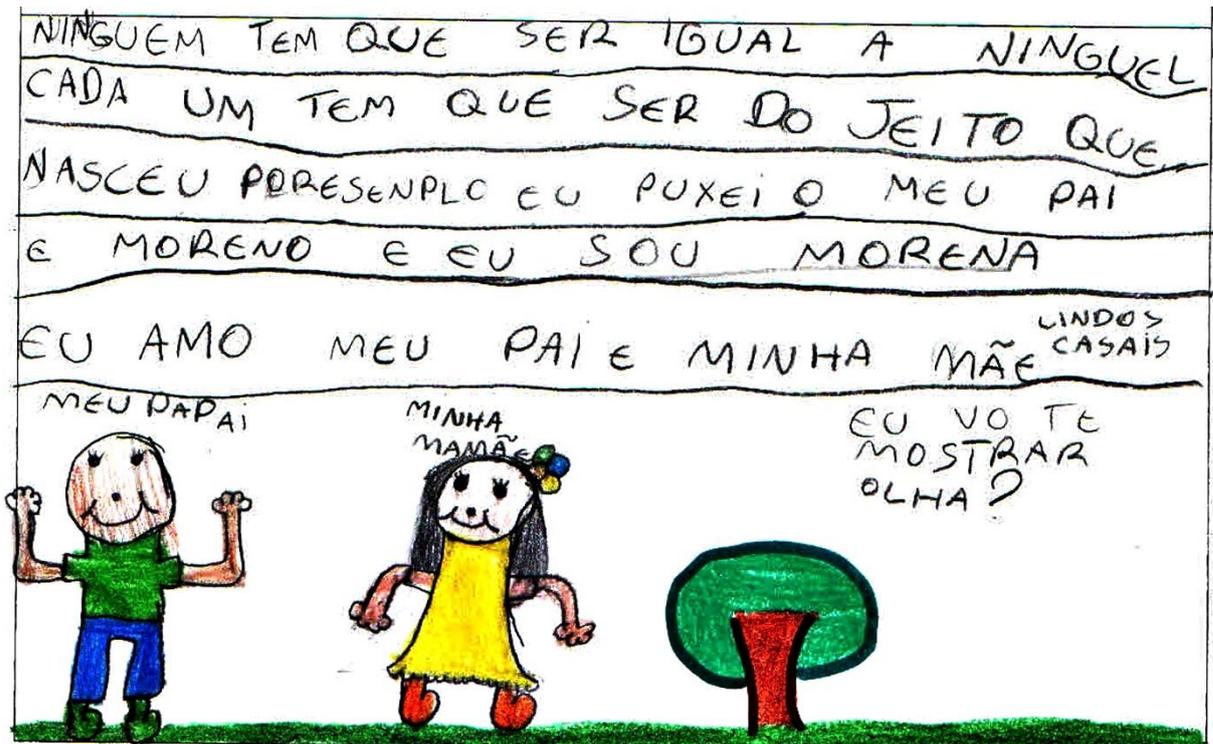
A menina, no terceiro dia da intervenção, nem aguardou o começo das atividades para anunciar que sua mãe havia falado que ela era morena. Contudo, durante a atividade, Nouberse pôde ampliar seus conhecimentos sobre o movimento *black power* e, na conversa, após a leitura, a menina participou expressando suas interpretações e dúvidas. Um desses momentos foi:

[...] expliquei que eles [as pessoas do movimento negro afro-americano] queriam que as pessoas, independentemente da cor da pele, tivessem os mesmos direitos. Dei exemplos da situação dos bancos de ônibus nos Estados Unidos com as leis

segregacionistas e a valorização dos cabelos, e Nouberse perguntou: Mas eles pensaram no *black power*?” (Nouberse, Atividade 3, Etapa I).

O questionamento da menina indica que, naquele contexto, ela queria compreender a dinâmica entre cabelos e direitos. Todos esses fatores influenciaram sua escrita.

Figura 7 – Escrita de Nouberse, Atividade 3, Etapa I



Fonte: Dados da pesquisa.

Nouberse escreveu evidenciando esse movimento de apropriar-se do conhecimento utilizando um discurso social sobre diferenças e exemplificou com seu caso, no qual a heteroatribuição do pai serviu de argumento para sua autoidentificação como morena, portanto compreendendo-se a partir da condição biológica. Além disso, a menina trouxe o valor afetivo “eu amo” e estético “lindos casais” para a situação da composição familiar, que as referências apresentadas pela menina indicam ser um casal inter-racial, ou seja, mesmo que a criança não tenha mencionado a cor/raça de sua mãe na escrita, devido à forma que ela escreveu e o desenho que coloriu, o pai com lápis marrom e a mãe com bege, é possível supor que ela percebia a mãe como não negra.

Ela também estabeleceu uma relação com o leitor ao afirmar que iria mostrar-lhe as características que foram escritas de afetividade e beleza da família. Essa forma de organizar seu discurso parece se constituir um traço de autoria, pois é possível identificar uma criança

“morena” que se posicionou quanto às diferenças com apoio em um discurso social, traçou percepções valorativas, estabeleceu uma relação explícita com o interlocutor e ainda complementou com um desenho. Outro ponto foi que, diferente de outras crianças que produziram perguntas sobre o texto ou comentários, Noubirse se aproxima do texto de origem, um texto informativo, ou seja, houve intenção da menina em transmitir uma informação.

Dessa forma, as relações com as outras crianças, com a professora, com a família e com os textos permitiram que a criança se percebesse com o Outro. Com o “outro-família”, ela era morena; com “outro-criança”, Noubirse, mesmo assumindo ser morena, foi discriminada; com o “outro-professora”, ela questionou e se comparou; no texto, com o “outro-interlocutor”, a menina tenta informar e valorizar a diferença étnico-racial. Essas relações apresentaram tensões que se prolongam no texto, principalmente com os aspectos do registro gráfico, mas que não comprometeram a compreensão do texto, e são comuns no processo de alfabetização.

### 5.3.1.2 Etapa II – integrar conhecimentos e vozes

Na Etapa II, Noubirse expôs sua dúvida entre ser morena e negra, e continuou a estabelecer relações com os novos conhecimentos. Na Atividade 9, dessa etapa, houve a releitura do livro infantil *O Mundo no Black Power de Tayó*, e durante os comentários sobre o cabelo da personagem a menina perguntou:

Tia, lembra quando nós vimos nas imagens cabelos *black power*? (Noubirse – Atividade 9, Etapa II).

A fala da criança remete a um ato de conectar a ilustração da personagem e as fotografias analisadas. Assim, cabelos crespos e volumosos não são uma figura de linguagem; são reais, existem. Ainda, para ter como referência a figura de linguagem, em outro momento a criança demonstrou que conseguiu distinguir os elementos da narrativa com a realidade com certo aprimoramento discursivo, que consistiu em não apenas reconhecer a figura de linguagem, como também exemplificar com outra narrativa:

[...] o Asad falou: “Tem uma parte aí que ela coloca até borboletas”, e algumas crianças perguntaram-me se eram borboletinhas de verdade. Eu falei que não, e Noubirse comentou: “Igual a menina bonita de laço de fita”, história que eu havia contado no ano anterior (Noubirse, Atividade 9, Etapa II).

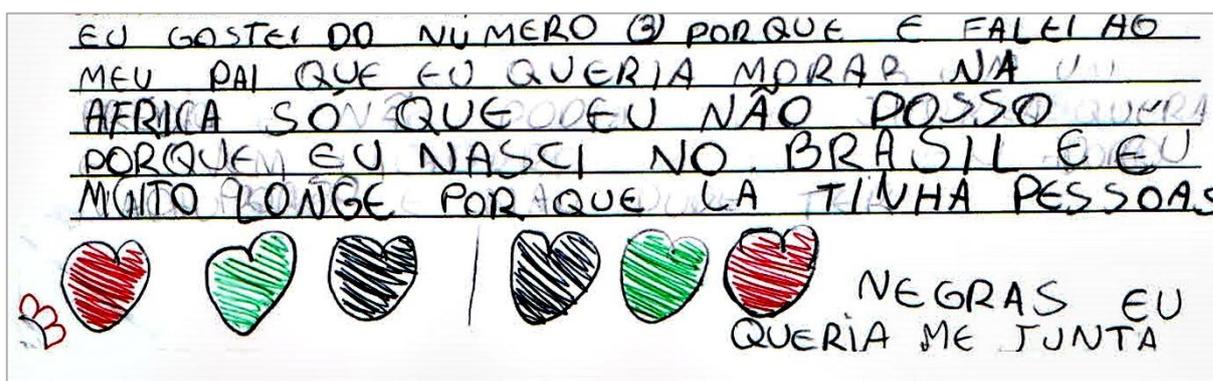
Desse modo, a criança estabeleceu uma associação entre as histórias que abordavam os cabelos. Mas, no caso de Noubirse, os conhecimentos e as atitudes estavam vinculados, tanto

que os conhecimentos da criança ultrapassaram o ato de associar, e três episódios colaboraram na compreensão dos fatos ocorridos. Primeiro diz respeito ainda à Atividade 9, quando a professora-pesquisadora realizava a releitura e a menina falava alguns trechos da história:

Ao ler o que a personagem respondia quando os amigos insultavam-na Nouberse ia falando junto que o cabelo era “Foho, com cachinho” como se fosse a personagem da história. (Nouberse, atividade 9, Etapa II).

O segundo episódio ocorreu após a leitura e roda de conversa sobre curiosidades do continente africano e a professora-pesquisadora solicitou que as crianças escrevessem suas impressões sobre o texto. Nouberse apresentou o seguinte texto:

Figura 8 – Escrita de Nouberse, Atividade 9, Etapa II



Fonte: Dados da pesquisa.

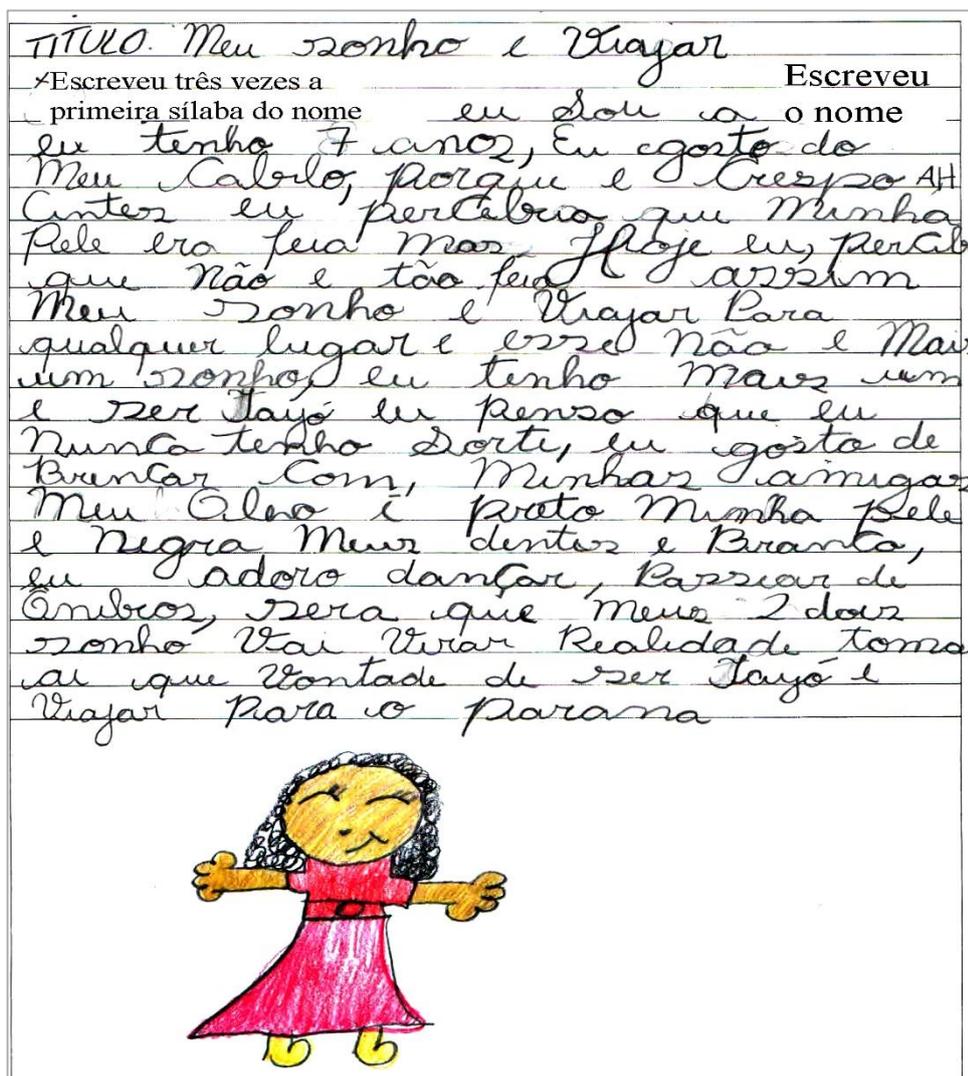
O terceiro episódio ocorreu na atividade 10, na qual a estudante vivenciou de novo a experiência de soltar os cabelos, só que agora com um grupo maior de crianças. A situação iniciou-se assim:

Após a leitura e roda de conversa sobre a música, alguns estudantes perguntavam se iam dançar. Expliquei que, antes de dançar, eles ouviriam a canção para conhecer e que mostraria um gesto que o artista fazia que era legal. Nouberse perguntou: “Depois nós vamos poder bagunçar os cabelos?”. Respondi que sim, e Nouberse gritou e erguendo as mãos: “Ehhh!”. Makena e Mugambi acompanham e já começam mexer nos cabelos (Nouberse, Atividade 10, Etapa II).

São situações que foram delineando outras opções de pertencimento, conhecimentos, valores e atitudes. Percebe-se que são dimensões que se conectam: a criança tem uma atitude de apropriar-se da história como se narrasse ou assumisse a voz da personagem ao acompanhar a leitura da professora-pesquisadora, depois permeia o valor de comunidade ao escrever o desejo de estar junto com pessoas de tez como a sua e expressa afetividade nesse desejo com

desenhos de corações, age ao desprender os cabelos com a turma e, por fim, apresenta a ampliação de conhecimentos que contemplam história e cultura afro-brasileira, afro-americana e africana e também a prática da escrita. No entanto, optou-se aqui por trazer a voz da própria criança para indicar que a intervenção não resolveu as questões de sua identidade, mas é possível constatar que há fluxos entre: o Eu e Outro e o Eu e os saberes que contribuiram para que a criança realizasse reflexões sobre as temáticas e produzisse discursos mais positivos com sua aproximação com uma identidade negra.

Figura 9 – Escrita de Nouberse, autobiografia – versão final



Fonte: Dados da pesquisa.

O texto apresentado é a segunda versão da autobiografia. Nessa escrita, a criança assumiu seu cabelo crespo e explicou como percebia sua pele antes e naquele momento. O uso do advérbio de intensidade “tão” para referir-se à pele marcou essa percepção da criança e seu discurso, ou seja, que para ela a tez negra não era sinônimo de beleza, que é um discurso social

que representa uma forma homogênea de beleza. A descrição de como ela é contemplou a diferença entre cor e raça: preto para os olhos e negra para pele, e ainda tem um elemento branco em si, os dentes.

Tal descrição contida no final texto teve participação de outra colega. Nouburse havia escrito o texto e foi ler para a turma; ao terminar a leitura, uma amiga falou que ela não tinha escrito como era. A professora-pesquisadora perguntou para a menina se ela queria escrever o que a colega apontava, e a menina respondeu que sim, mas no texto, além da descrição, ela acrescentou o que gostava de fazer e completou retomando o assunto (sonhos) e estabelecendo, dessa forma, uma interligação com o que já havia escrito.

Nouburse também empregou a interjeição “Ai”, que, no contexto, foi um recurso utilizado pela criança que trouxe uma aproximação com o interlocutor para expressar sua expectativa sobre seus sonhos. Outro aspecto é a brincadeira com a palavra, no caso o seu próprio nome, que foi um recurso utilizado em um dos textos que a professora-pesquisadora havia lido durante a semana e a criança apropriou em seu texto, o recurso foi repetir três vezes uma sílaba do próprio nome e depois dizê-lo por completo.

É de notar que, embora com algumas questões sobre coerência, a criança produziu um texto. O modo como o produziu também pode ser considerado parte do processo de educar as relações étnico-raciais, pois há reflexões que indicam um processo de superação dos preconceitos raciais fundamental para estabelecer relações mais positivas (SILVA D., 2009), ou seja, passam pela mudança da percepção da pele e apropriação da escrita, portanto negociações com a palavra e com o Outro que vão trançando significados no discurso, portanto para os sujeitos que os produzem.

### 5.3.1.2 Etapa III – a voz da criança

Durante todo o percurso da intervenção, Nouburse foi se envolvendo cada vez mais com as atividades: a menina ajudava na organização da sala; queria saber se era dia de “*bagunçar os cabelos*”, fazia comentários, perguntas, lia as atividades dos colegas e resistia em trocar de lugar. Queria estar nas pontas do “semicírculo”, porque levantava-se para conversar, ler, emprestar lápis, estar visível a todos.

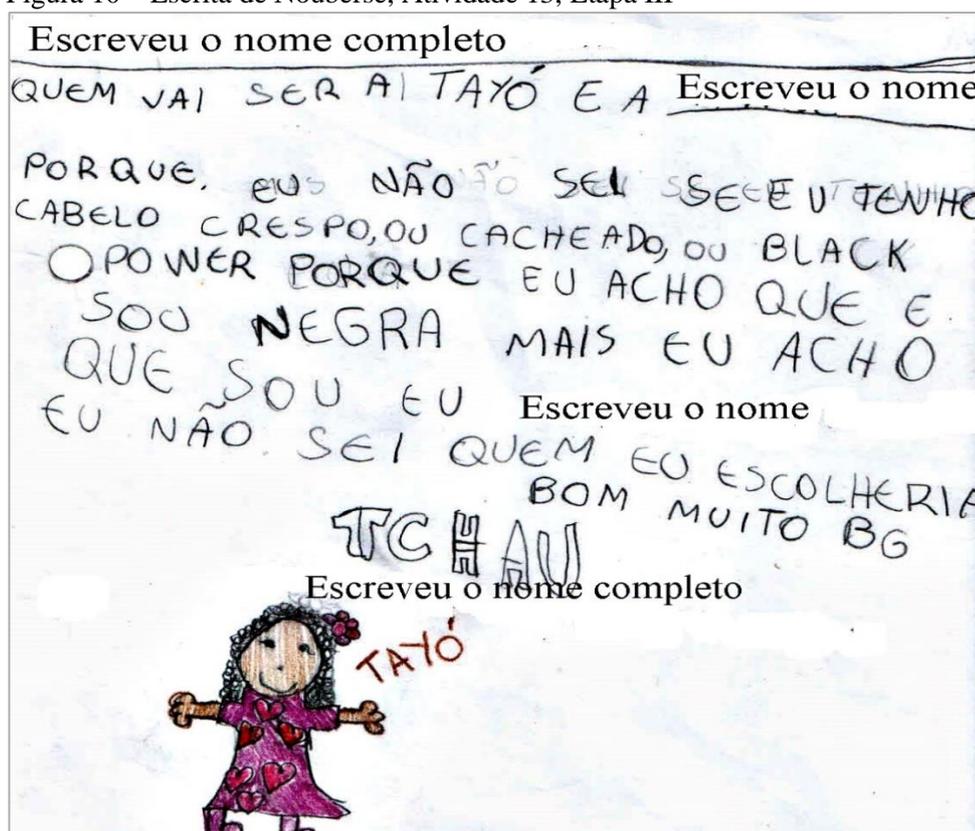
A menina, nas atividades dessa etapa, buscou informações complementares, como na Atividade 11, que perguntou sobre as crianças que oravam por Nelson Mandela. Quis saber, em uma das imagens do continente africano, mostrando uma escola, se “os estudantes, a professora

e a diretora era todo mundo negro?” e também quis compartilhar suas escritas, solicitando se poderia ler. Na primeira vez em que solicitou, a professora-pesquisadora entendeu que ela queria ler para ser filmada. No entanto, a menina explicou que queria ler para a turma e com isso outras crianças também quiseram ler.

Nos valores estéticos, percebeu e anunciou a beleza de outras pessoas negras. Quanto aos conhecimentos, explicou regras ortográficas, relacionou conhecimentos como no jogo africano, que enquanto a professora-pesquisadora explicava ela utilizou o termo aresta e a menina comentou “A gente já estudou aresta” referindo-se ao estudo realizado na disciplina de matemática.

Na atividade 13, a proposta era escolher uma criança para brincar de representar a personagem do livro infantil e a menina produziu o seguinte texto.

Figura 10 – Escrita de Nuberse, Atividade 13, Etapa III



Fonte: Dados da pesquisa.

No texto, a menina demonstrou refletir sobre o seu pertencimento étnico-racial, e mais uma vez a dúvida está presente em seu discurso com “eu não sei”, “eu acho”.

Porém, quando Nuberse disse que, mesmo não sabendo e achando, ela não saberia quem escolher e agradece ao leitor, estabeleceu uma relação de proximidade com seu

interlocutor, que é uma forma de torná-lo aliado à sua proposta de ser a escolhida. Outras estratégias utilizadas pela estudante foram: no começo do texto já definir quem seria a escolhida; escrever seu nome quatro vezes no texto, como um recurso de memorização para o leitor e realizar ilustração com o desenho que representa uma garota negra com flor nos cabelos e o nome da personagem escrito com a cor marrom, marcando essa semelhança entre ela, Nouberse e a personagem *Tayó*. Toda essa articulação também evidencia um traço de autoria na produção, que tem marcada a voz da criança.

## 5.4.2 Cleópatra

### 5.4.2.1 Etapa I – expressões depreciativas e apreciativas

Desde a Atividade 1, Etapa I, Cleópatra (menina, parda/negra, 7 anos) não teve receio de demonstrar expressões depreciativas sobre a ilustração de uma criança negra do livro infantil estudado.

Logo na página seguinte aparecia Tayó, a protagonista, li e mostrei a imagem. Imediatamente Cleópatra comentou: *Aí creedddooo!!!* (Cleópatra, Atividade 1, Etapa I).

Aquela ilustração incomodou de tal forma a menina que, durante a leitura, ela não ficou só na fala, também gesticulava.

Enquanto acontecia a leitura, Cleópatra estava inconformada com aquele volume, juntava as mãos acima da cabeça, arredondando os braços, e depois escorria suas mãozinhas como se diminuísse o volume e fechava os olhos como se não fosse possível alguém com fios tão crespos (Cleópatra, Atividade 1, Etapa I).

Trata-se de um entrecruzamento entre os valores estéticos e atitudes, que no contexto constituiu-se em uma situação problema para a criança, pois ela tinha posições valorativas contrárias ao que a narrativa estava apresentando. Ao argumentar sobre o motivo daquelas reações, a menina teve uma resposta inesperada de outra criança.

Perguntei para Cleópatra por que ela tinha achado o cabelo da personagem feio. Algum estudante completou dizendo que ela havia falado que “o cabelo era um pouco ruim sim”, e, sentindo seu próprio cabelo, explicou que: “O cabelo dela devia ser maior”, e Obax argumentou: “Mas é maior!”. O Kodwo participou: “Mas ela gosta do cabelo dela mesmo”, referindo-se à personagem (Cleópatra, Atividade 1, Etapa I).

Destaca-se que Cleópatra, nessa relação com as outras crianças, pôde perceber que sua visão sobre os cabelos crespos não era compartilhada por todos na sala; inclusive, uma das crianças utilizou seu argumento como resposta. Assim, fica evidente que as crianças sabiam que as palavras podem ter significados conforme o contexto (maior como comprimento e maior como volume) e se apropriaram dessa característica na interação mencionada.

Cleópatra, na Atividade 2, Etapa I, ao analisar as imagens de pessoas negras variou do “que fofo” para “ai credo”, portanto demonstrações apreciativas e depreciativas que também outras crianças compartilhavam. No entanto, dessa vez a professora-pesquisadora estabeleceu de forma explícita sua posição contrária nas demonstrações depreciativas e foi acompanhada por outros estudantes que traziam exemplos de pessoas que eram suas conhecidas/familiares que utilizavam aquele estilo de cabelos, fato esse que demonstrou que a voz da professora-pesquisadora interferiu na dinâmica daquela situação, não para silenciar a voz da criança, mas para marcar outro ponto de vista sobre as imagens. Ainda na análise das imagens, Cleópatra reconheceu uma atriz e empolgou-se em nomear as novelas que a artista havia participado, indicando a influência que a mídia pode ter na representatividade.

No segundo momento da atividade, a professora-pesquisadora dispôs retalhos para que as crianças pudessem, se assim desejassem, enfeitar-se para a produção do autorretrato e identificação dos cabelos. Cleópatra foi uma das crianças que optou por fazer uma faixa de cabelos com um dos retalhos e sorria com os colegas, divertindo-se com a situação, porém, enquanto a professora-pesquisadora auxiliava uma criança que estava com dúvidas sobre a escrita, ocorreu a seguinte situação:

Ficaram mexendo nos tecidos Cleópatra, Adofo e Nouberse; os três se olhavam no espelho, e Cleópatra não percebeu que, mesmo auxiliando outra criança, continuei a gravação, e Nouberse disse querendo ver-se no espelho: “Dá licença, o meu *black power*”, e Cleópatra que estava no espelho respondeu “Que *black power* o que, [e cantou] olê, olê”, e Nouberse, meio chateada, disse “O meu não é igual o da tia” (Cleópatra, Atividade 2, Etapa I).

Esse episódio, em que Cleópatra praticou uma distinção desvalorizando o cabelo crespo da colega e essa última percebeu a ação ficando visivelmente magoada, foi, sem dúvida, um ato de discriminação racial. É preciso notar que a professora-pesquisadora não acompanhou o fato, que a colega que sofreu a discriminação e o amigo que acompanhava as duas não mencionaram o episódio. Foi a gravação que permitiu que ela soubesse do ocorrido, sendo que situações como essa podem fornecer a falsa impressão de que não há discriminação no espaço escolar, e demonstrou à professora-pesquisadora que precisava orientar a turma para comunicar esse tipo de situação.

Ao participar das atividades com perguntas, relações, vivências e os conhecimentos, Cleópatra foi modificando seu comportamento. Na atividade 3, ainda da Etapa I, a garota participou de mais uma situação, na qual as outras crianças explicitam que não utilizavam o mesmo critério para definir a cor/raça de alguém:

Perguntei às crianças sobre duas histórias que conheciam e questionei se as personagens poderiam ser consideradas *black power*. Kofi explicou: “Professora, estilo *black power* é se é moreno”. Questionei o que era moreno, alguém respondeu “preto”. Kofi explicou “Moreno é ser um pouquinho da sua cor, você também é morena”. Eu respondi que não, que eu era negra e ele respondeu: “Ah, você é negra”, e Kobby comentou: “Eu sou moreninho”, Adjatay falou: “Eu sou branco”, e Cleópatra explicou: “Ele não é moreno, porque moreno é branco de cabelo preto”. Perguntei, então, para o Kobby se ele era moreno ele fez com a cabeça que não, e o Adjatay disse: “Eu sou branco”. Perguntei: “Você é branco de cabelo preto?”, e ele com a cabeça fez gesto positivo. Perguntei se ele era moreno, e ele respondeu: “Não, só branco, só branco”. Voltei a questão para Cleópatra, perguntando: “E agora?” (Cleópatra, atividade 3, Etapa II).

A variação do significado da palavra moreno/morena, na turma, foi de pele clara e cabelos escuros até a pele escura de cabelos crespos. De tal forma que os posicionamentos dos envolvidos, de certa forma, invalidam a ideia de moreno apresentada por Cleópatra e na escrita, realizada no mesmo dia, a menina tenta explicar que as diferenças resultam da composição familiar.

Figura 11 – Escrita de Cleópatra e Atividade 3, Etapa I



Fonte: Dados da pesquisa.

Na escrita, Cleópatra optou por estilo de texto próximo ao de curiosidades, no qual formulou uma pergunta e forneceu uma informação como resposta ao leitor. O texto apresenta semelhanças com o texto de Nouberse: ambos apresentaram a herança familiar como resposta. Contudo, enquanto Nouberse trouxe aspectos valorativos e sua autoidentificação, Cleópatra produz um texto mais geral e imparcial. Inclusive, se considerar o texto sem a ilustração, a

temática poderia ser outra e não as diferenças étnico-raciais e também não traz marcas do sujeito que escreveu.

Essa forma de escrever também apareceu na fala, quando Cleópatra explicou o Outro “você não é moreno” e, diferente dos demais participantes da conversa, ela não menciona o seu pertencimento. São jeitos de crianças de produzir seus discursos que estabelecem relações entre os saberes anteriores, que nesses casos apresentados envolveram: família, mídia e a experiência escolar de ler, conversar e escrever sobre um tema que abrange a questão do reconhecimento do outro. De acordo com Munanga, “a convivência pacífica só seria possível se sentarmos numa mesma mesa para negociar nossas diferenças e nossas identidades” (MUNANGA, 2012, p. 5). Assim, as atividades da intervenção foram oportunidades para crianças negociarem algumas diferenças e identidades. Na Atividade 5, da Etapa I, é possível observar um desses momentos, no qual a menina durante uma conversa chegou à seguinte conclusão:

Kajumba foi perguntar: “Negro não é mesma coisa que preto?”, e eu perguntei se poderia compartilhar essa pergunta para todos e ela falou que sim. Nas respostas, algumas crianças disseram que sim e outros que não. Kofi mostrava o lápis preto, Asad disse que preto era mais escuro que a pele, e Mugambi comparava seu braço com a cor do lápis. Perguntei para o Kobbi o que era preto. Noubense disse que não existia preto e Kofi disse que “Preto é moreno”. Perguntei o que era moreno e ele disse “Moreno é negro”, então eu disse que era negro e não moreno. Mugambi disse “Moreno é pardo”, novamente questionei o que era pardo e Cleópatra disse “Eu acho que pardo é uma espécie de negro” (Cleópatra, Atividade 5, Etapa I).

Cleópatra produziu uma definição do que é pardo dentro do contexto da dinâmica de conversar, em que uma criança tinha uma dúvida e algumas colocaram suas percepções e a professora-pesquisadora problematizou-as. Nessa passagem, nota-se que a menina de sete anos ecoou um discurso composto pela expressão “espécie de” para falar de seres humanos. No contexto do dizer, a professora-pesquisadora compreendeu aquela expressão como uma tentativa de aproximar pardos e negros, mas é interessante notar como essa aproximação, que incluiu pardos e negros em uma categoria, foi pautada por uma expressão que remete às ciências naturais. Aqui não há dados suficientes que mostram se essa fala poderia estar ajustada à ideia de raças humanas. Neste sentido, é primordial a/ao professor/a ao trabalhar com a temática ficar atento aos sentidos das produções discursivas das crianças.

No que diz respeito aos conhecimentos, por um lado ela conseguia ampliar a compreensão da narrativa, por outro, sobre o continente africano, prevaleciam os estereótipos em uma conversa sobre se tinha ou não corda no continente. Cleópatra apresentou as seguintes explicações:

Cleópatra participou da conversa “Eu acho que antes tinha guerra lá, aí ficou com um pouco de corda”, perguntei novamente sobre o Brasil, e fui mais específica perguntando sobre a corda da escola, Mugambi falou que vinha da casca da árvore, Kofi: “Do cipó” e Cleópatra falou: “Da loja”, então questionei se lá em África tinha loja. Kofi disse que não e Cleópatra respondeu: “Ah, os brasileiros podem ter”. Perguntei sobre os africanos e ela fez gesto com os ombros que não sabia (Cleópatra, Atividade 4, Etapa I).

As falas da criança conduzem a consideração de que a corda estaria naquele continente como que em decorrência de uma guerra. Não é dado novo a permanência de um discurso social, reproduzido e validado pela mídia, que associa África com guerra e pobreza que influencia essa visão apresentada pelas crianças, também sinaliza que a menina tinha dificuldades de compreender a dimensão geográfica do continente africano ao mencionar “*um pouco de corda*” para o continente todo.

O repertório de estereótipos (guerra, não ter lojas) começou a variar em outra conversa.

Aproximei-me de Udamá e vi o seu desenho, falei que estava lindo e perguntei o que era. A explicação foi: “Um pintor, ele tá pintando”. Perguntei o que ele estava pintando e a resposta foi: “Ele está pintando uma coisa que não existe no mundo”, Perguntei se ela achava que tinha pintor no continente africano. Ela fez com a cabeça que sim. Cleópatra, que já estava por perto, explicou: “Eles usam aquela coisa, é tipo uma tinta, acho que é tinta” e Asad comentou: “Tinha um tempo que lá no continente africano eles usavam carvão para desenhar nas cavernas”(Cleópatra, Atividade 4, Etapa I).

Cleópatra foi revelando ao grupo seus valores e concepções, que muitas vezes não eram compartilhados pelos outros e esses valores foram questionados pela professora-pesquisadora e por colegas da turma. A compreensão aqui é que se pode dizer que as situações mencionadas de relação entre a garota Cleópatra, as outras crianças e a professora-pesquisadora refere-se a um processo de reeducar o olhar para o corpo negro e sua representação através de ilustração e fotos, reeducar a palavra ao falar do outro negro/a e branco/a, reeducar a postura ao estar com outro negro/a, pois na intervenção, leitura do mundo e do outro que não foram padronizadas, e foram postas para serem pensadas e conversadas. A menina assumiu uma postura de aceitar dialogar. Assim, configura-se como parte processo de (re)educar as relações étnico-raciais.

#### 5.4.2.2 Etapa II – observar e vivenciar

Na Etapa II, a participação de Cleópatra teve destaque nas Atividades 10 e 11, nas quais a garota aprendeu observar outros aspectos dos textos na releitura do texto literário e na leitura do um texto musical.

[...] questioneei sobre a contracapa se tinha algo diferente; eles disseram que não. Udama: disse “Tem uma onça cor de rosa”, Cleópatra falou empolgada: “É o rosto da menina!” (Cleópatra, Atividade 10, Etapa II).

A apropriação das características do livro/história continuou a ser evidenciada na Atividade 11, quando, ao anunciar a atividade, a professora-pesquisadora retomou o que já havia trabalhado na atividade anterior, e Cleópatra conseguiu mencionar trechos da história.

Primeiro expliquei que na atividade anterior eu havia lido novamente a história de Tayó e que estávamos conversando sobre quem é feio e quem é bonito. Perguntei o que na história dizia-se que era feio na personagem. Asad disse: “O cabelo, por causa que eles ficavam rindo porque o cabelo dela era *black power*”, Cleópatra disse: “Tinha dor de cotovelo!” e várias crianças começaram a mencionar partes do texto, falando simultaneamente. Tentei lembrar o combinado, mas Cleópatra disse: “Porque carrega o mundo inteeiiiiiro no cabelo!” (Cleópatra, Atividade 11, Etapa III).

Sobre as atitudes da criança, elas revelam que houve observação dos colegas. Constatou-se, outra vez mais, que ela produziu uma fala que tendia ser generalista, que não incluía explicitamente o eu como também observado, mas como observador externo, mas os pronomes e a entonação afirmativa podem levar à seguinte interpretação: o pronome equivale as/aos colegas da turma, eu é a própria criança e ninguém é que nenhuma criança, inclusive ela, tinha cabelos lisos.

Chewe falou que gostava do cabelo do jeito que era, não importava. Raekwon mudou de assunto, e Kajumba falou: “Eu gosto do cabelo cacheado”. Mugambi disse que o cabelo dele era liso, perguntei se havia diferença entre o cabelo cacheado e crespo, Thembi disse algo sobre o cabelo ser liso e Cleópatra levantou-se e disse: “Eles estão falando que o cabelo é liso, eu não estou vendo de ninguém aqui liso” (Cleópatra, Atividade 9).

A trajetória de Cleópatra passou por alterações: do seu posicionamento valorativo estético quanto à personagem e as imagens de pessoas negras, do seu posicionamento de rir do outro para observá-lo e reconhecer semelhanças e no seu discurso.

Cleópatra disse “Ô tia eu acho ela bonita, mas o problema é que ela não estava com a roupa da escola”. Falei que não era a roupa daquela escola, e disse ainda que a personagem falava que podia ser do jeito que queria, então poderia ir com a roupa também que quisesse, que poderia ser roupa colorida. Thembi, com as mãos abertas, mostrando os colegas, dizia: “Olha, todo mundo aqui tem a roupa que quiser” e continuou falando o nome das colegas e a Cleópatra descrevia como era a roupa de Tayó, colocou a mão na parte superior do tronco e disse: “Era um negócio amarrado

desse tamanho também”, mostrando que era curto. Eu falei que ela era novinha, e ela riu (Cleópatra, Atividade 11).

A fala da menina se assemelhava muito com a postura da professora-pesquisadora quanto a uma criança que tinha o hábito de ir à escola com um “*vestuário curtíssimo*” e a criança era orientada a considerar aquele traje não era adequado para as aulas. É exatamente esse o discurso de Cleópatra, tanto que o argumento da docente foi incoerente com sua fala e por isso a criança riu, pois ela sabia qual era a posição da professora-pesquisadora sobre roupas curtas na escola, fato que motivou uma conversa da docente com a turma sobre uniforme escolar. Quando a professora-pesquisadora conseguiu um figurino semelhante ao da personagem, frente à indecisão dela sobre as meninas ficarem ou não com o uniforme da escola por baixo do figurino, Cleópatra e as outras meninas resolveram a questão e amarram a blusa do uniforme no top do figurino, ficando com os abdomens expostos, como a personagem.

Então, Cleópatra, ao observar a turma, foi alterando sua forma de perceber as situações, estabelecendo uma completude, no sentido de representar o outro (a personagem) que fosse sem limitações: “sê inteiro”, como ensina o poeta Fernando Pessoa como Ricardo Reis (1933).

#### 5.4.2.3 Etapa III – *apropriar e articular conhecimentos e vozes*

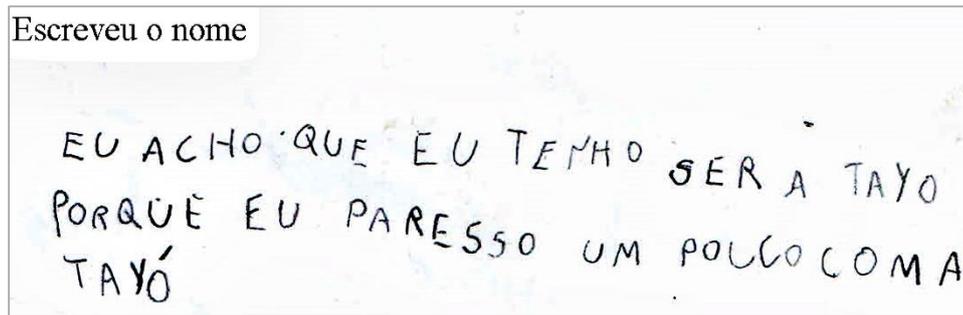
Na Etapa III, a menina também modificou alguns de seus saberes ao ter contato com o texto sobre o continente africano Cleópatra.

Também parece que desenvolveu melhor a questão das dimensões geográficas. Sobre a distância entre Brasil e África, ela falou:

“Tia, parece que é perto, mas é muito longe” (Cleópatra, Atividade 11, Etapa III).

Até aqui, não havia menção sobre o pertencimento de Cleópatra, pois também foi na última etapa que a menina apresentou informações sobre si, referentes a essa dimensão. Na Atividade 13, Etapa III, que era a indicação e justificativa para representar a personagem Tayó do livro estudado, a menina escreveu:

Figura 12 – Escrita de Cleópatra, Atividade 13, Etapa III



Fonte: Dados da pesquisa.

A percepção de semelhanças entre a personagem e a estudante é o principal argumento utilizado pela garota, ou seja, a ilustração que na primeira atividade foi depreciada com um “*Ai creddooo*”, ao final Cleópatra desejou representar, Isso indica que a criança, naquele contexto, pôde transformar o estranhamento em aproximação, fundamentalmente porque a menina, com sua turma, vivenciou um processo educativo, no qual os conhecimentos emergem das leituras das palavras e do mundo (FREIRE, 2011, p.43).

E, para encerrar a análise dos dados de Cleópatra, é indispensável trazer sua voz por meio de sua versão final da autobiografia



Essa escrita produzida por Cleópatra também parece trazer um princípio de traço de autoria quando a menina articula outras vozes no texto. No trecho mencionado, a menina articulou a resposta à pergunta da professora-pesquisadora, que foi uma versão da fala social para crianças “O que você vai ser quando crescer?”. A criança revelou que essa não era uma preocupação de sua infância na qual ela passava por momentos felizes e tristes, que queria ser peixe, não gostava de repartir e ficar em casa, pois ficava “entediada”, e isso sim ocupava os seus pensamentos.

### 5.4.3 Kofi

#### 5.4.3.1 Etapa I – atribuir significados ao que é ser negra/o

Na participação de Kofi (menino, moreno/pardo, 7 anos), assim como de Nouberse, a dúvida foi um aspecto bem marcado, contudo, diferente da menina, com Kofi a expressão dessa dúvida foi mais dialogada com os/as colegas da turma e a professora-pesquisadora.

Na Etapa I, durante a Atividade 2, Kofi apresentou valores estéticos apreciativos enquanto avaliava as imagens de pessoas negras com cabelos *black power*, pronunciando notas, todas dez, para várias dessas imagens.

Em algumas imagens de cabelos *black power*, houve uma exclamação em coro “Uh!”. O Kofi, que de tempos em tempos passava a mão nos cabelos, disse: “Nota dez, nota dez!” (Kofi, Atividade 2, Etapa I).

Kofi não só observou as imagens como também comparou com o cabelo da professora-pesquisadora, questionando-lhe “por que o black da professora está para baixo e não para cima?”. E ainda se apropriou do termo com o acréscimo de outra palavra para definir seus próprios cabelos.

Kofi havia feito um desenho e a escrita. Perguntei o que ele havia escrito, e ele disse sem ler que era *black power*, mas perguntei o que estava escrito, e ele leu: “Metade *black power*” e explicou que o cabelo era um pouco liso e um pouco cacheado (Kofi, Atividade 2, Etapa I).

Figura 14 – Escrita de Kofi, Atividade 2, Etapa I



Fonte: Dados da pesquisa.

Essa articulação entre signos, as imagens dos cabelos e escrita, a criança conseguiu traçar com seu discurso que se complementou na oralidade, no entanto não é só um trabalho de interlocução e prática da escrita, mas também um processo de identificação. De acordo com Hall:

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobre determinação, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou “muito pouco” – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” da *différance*. Ela obedece à lógica do mais-que-um. E uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui (2000, p. 106, grifos do autor).

Portanto, essa articulação simbólica realizada pela criança aponta para esse processo de produção de efeitos de fronteira, ou seja, deixa de lado um ter cabelo cacheado e também um ter cabelo liso para constituir-se no meio. Esse meio é representativo inclusive na configuração da imagem: ele desenhou-se no meio da árvore que tem três galhos para cada lado e um galho central no qual, além dele desenhado, tem no meio da folhagem a escrita “*Metade Black Power*”.

Ainda em se tratando de identificações, na Atividade 3, Kofi, na tentativa de ampliar o conceito de *black power*, explicou sua ideia de moreno e, ao ser apresentado a outra visão, o garoto mostrou aceitar. Porém, é necessário levar em conta que essa aceitação pode ter sido influenciada pelas posições de estudante e professora-pesquisadora.

Kofi explicou: “Professora, estilo *black power* é se é moreno”. Questionei o que era moreno e alguém respondeu: “Preto”, e ele, então, explicou: “Moreno é ser um pouquinho da sua cor; você também é morena”. Respondi que não, que eu era negra, e Kofi respondeu: “Ah, você é negra” (Kofi, Atividade 3, Etapa I).

Na Atividade 5, a professora-pesquisadora problematizou as identificações, propondo que as crianças, ao analisarem as imagens, não utilizassem outros termos além de negros ou brancos. Desse modo, Kofi questionou outras características para realizar a atividade.

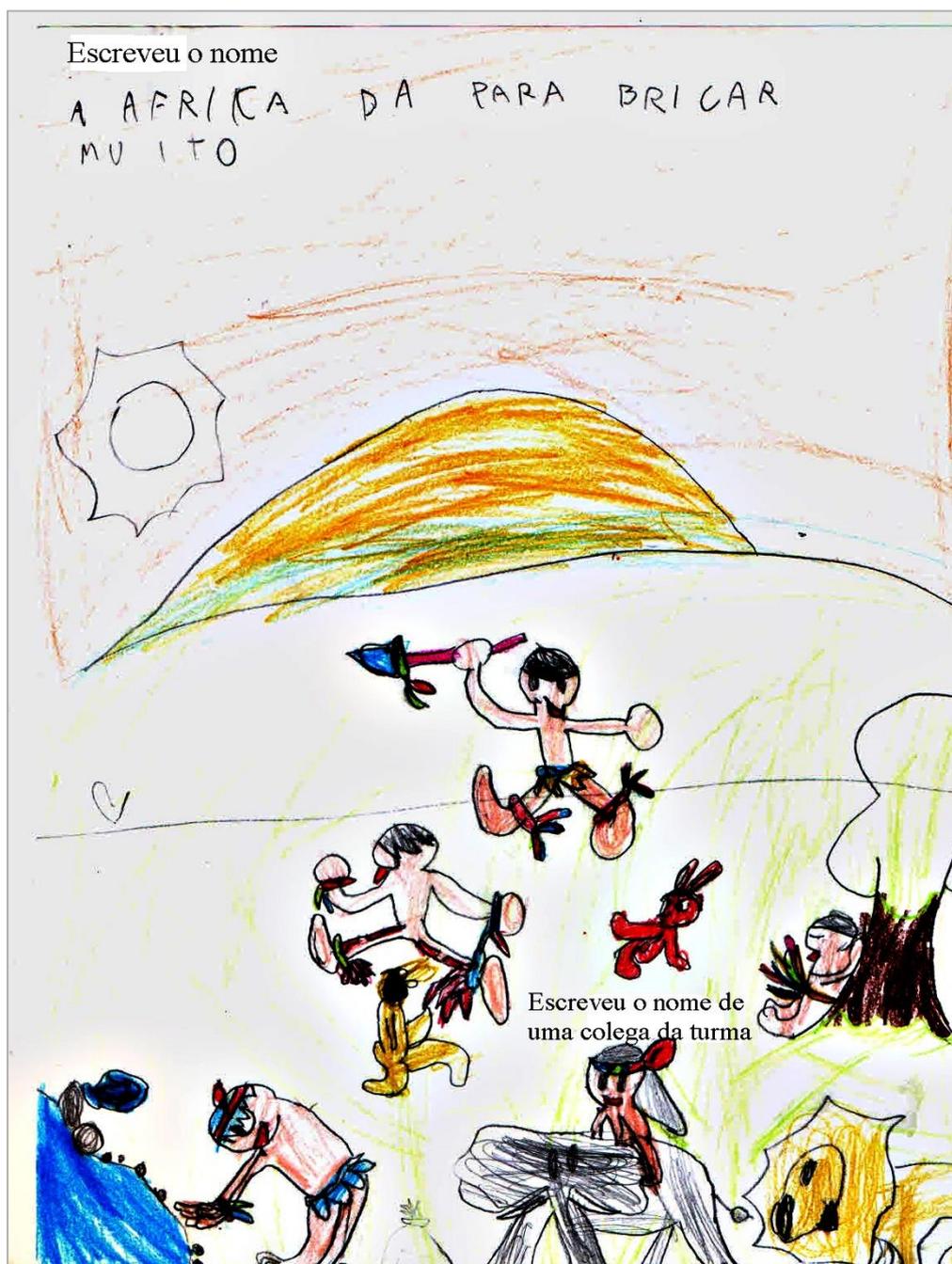
Referindo-se à imagem de um jogador de futebol Kofi, perguntou: “Se ele tem o cabelo embaraçado, ele é negro?” (Kofi, Atividade 5, Etapa I).

Na mesma atividade, uma criança perguntou se negro e preto era a mesma coisa, e Kofi reagiu mostrando o lápis preto para evidenciar a diferença.

Tais reflexões da criança demonstraram que ele procurava um significado de ser negro. Ou seja, se haveria marcas identitárias como textura e forma dos cabelos e tom da pele que definissem ser negro/a.

Quanto aos conhecimentos, aos poucos as formas de conhecer com os textos, os cabelos, as imagens, o jogo, o filme, as outras crianças possibilitaram que o menino pudesse estabelecer relações entre Brasil e África perceber e diferenciar suas ideias sobre o país e o continente, desconstruindo a ideia de África como uma unidade indígena e sem recursos tecnológicos contemporâneos, como demonstrou neste desenho:

Figura 15 – Desenho de África – Kofi, Atividade 4, Etapa I



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse desenho, Kofi escreveu o nome da colega Cleópatra, que foi representada como uma criança indígena sentada em um elefante, seguida por um leão. Os indígenas do desenho tiveram a pele colorida com lápis tom de salmão e usam indumentárias com penas. Portanto, pode-se compreender que a criança mesclou o que sabia de África, alguns animais, com conhecimentos ainda estereotipados dos indígenas brasileiros.

A partir da análise dos dados, é possível ponderar que Kofi, ao buscar um significado do que é ser negro/a, também busca a si mesmo. Com o outro, educa-se para tentar compreender a existência das diferenças, movimento que contempla o processo de educar as relações étnico-raciais, na medida em que, nesse acaso diferencia-se, mas não discrimina.

#### 5.4.3.2 Etapa II – escrita e traços

Sobre a escrita, o menino apresentava dificuldades que envolviam, principalmente, a ortografia, no entanto, mesmo que ele soubesse explicar algumas regras, ainda cometia deslizos.

Kajumba perguntou como escrevia “também, o tam”. Como Kofi estava próximo, perguntei para ele como escrevia a palavra, e ele respondeu: “te-a-eme”. Eu não tinha entendido a última letra e perguntei: “Eme ou ene”, e ele respondeu: “Eme”, depois perguntou: “Professora, Pernambuco é como que se faz? Eu sei que o começo é “P”, mas e a outra letra?”. Eu não estava entendendo qual era a dúvida do menino e perguntei o que ele queria saber, e ele disse: “Não estou querendo saber o som. É assim ‘P’ pontinho qual letra?”. Respondi que era a letra “E”, mas ainda não tinha entendido. Parecia que a pergunta dele não tinha sentido; sobre o que ele estava falando? Depois fui entender que ele queria escrever a sigla do estado e não a palavra (Kofi, Atividade 8, Etapa II).

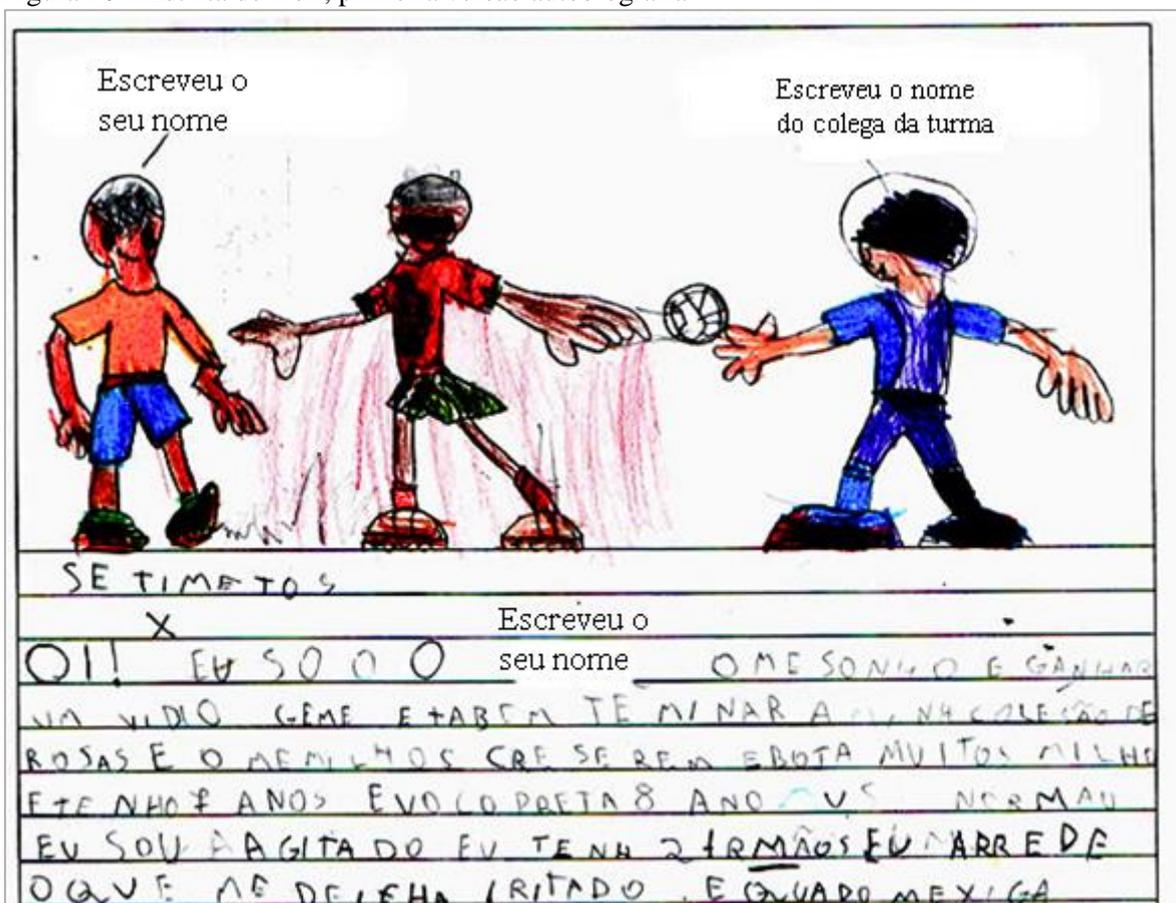
Na primeira versão da sua autobiografia, a escrita de Kofi apresentou o aspecto que consideramos deslizos, que por vezes é marcado pela oralidade, como para as palavras “sou” e “meu” que ele grafou sem a letra final e as palavras vídeo e completar, respectivamente escritas como “vidio” e “copreta”. Nessa última, ele deixa um espaço entre a primeira sílaba e o restante da palavra, assim como fez com o título “sentimentos” e com as palavras “terminar” e “crescerem”, o que pode indicar uma estratégia da criança para suas dúvidas ortográficas. Há outros pequenos problemas na grafia, mas que com procedimentos de revisão – como solicitar que a criança lesse o que havia escrito e/ou pontuar com um traço o que deveria ser corrigido – era resolvido.

Sobre o que foi escrito, Kofi se diferenciava do grupo por gostar de plantas como rosas e milho, o que indica um valor cultural de preservação do costume de cultivar flores e vegetais. E no seu texto também utilizou os adjetivos normal e agitado para dizer de si, aqui não deu detalhes sobre ao que se refere essa normalidade.

Kofi também escreveu sobre ter aprendido que ele ficava irritado ao ser xingado. A ausência de quem e do que ele é xingado não permite identificar sobre qual temática a criança está mencionando, contudo expressar que o ato de ser xingado o aborrecia indica que a criança

desenvolveu a compreensão do não querer ser insultado, sendo que isso reporta ao respeito que é valor social.

Figura 16 – Escrita de Kofi, primeira versão autobiografia



Fonte: Dados da pesquisa.

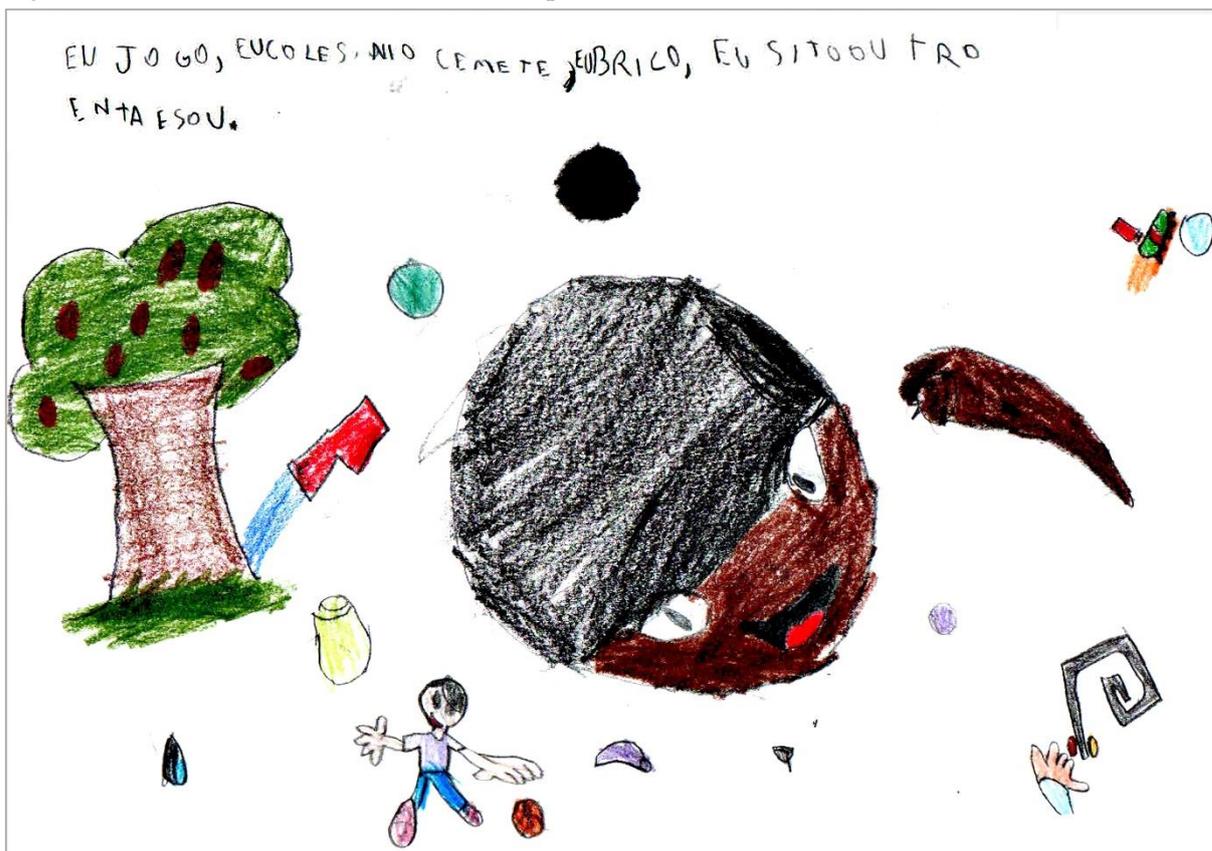
Outro aspecto, ainda nesse texto, é a utilização de três tons de lápis para ilustrar seu texto, sendo que, para colorir o menino que ele desenhava para se autorrepresentar, utilizou um tom de marrom claro e outros tons de marrom para os colegas, o que pode indicar a percepção dos vários tons das peles negras. O desenho que mostra três meninos brincando com uma bola sugere que a criança vai descobrindo e simbolizando a negritude.

#### 5.4.3.3 Etapa III – diálogos e identificações entre tons

Ainda sobre a linguagem, na Etapa III, Kofi demonstrou que ampliou seus conhecimentos, quando, junto com o colega, produziu uma ideia de intertextualidade, ao relacionar características de dois textos. Abaixo, a fala dos meninos e o texto produzido:

Falei que depois do recreio eles iriam fazer a versão deles e ouvi uma voz “Eba”.[...] Asad disse: “Parece uma autobiografia menor”. Depois de tirar algumas dúvidas, as crianças começaram escrever e Kofi disse: “É uma miniautobiografia” (Kofi, Atividade 15, Etapa III)

Figura 17 – Escrita de Kofi, Atividade 15, Etapa III



Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda no texto, a criança apresentou deslizos, que já foram mencionados na atividade da autobiografia. Cabe destacar então que, nessa atividade, depois de ler e conversar com as crianças sobre as três frases que tratavam do mesmo assunto, os estudantes foram convidados a escrever uma nova versão, tendo sido nesse momento que as crianças produziram a definição. As falas dessas crianças indicam desenvolvimento da linguagem, pois evidenciavam que houve apropriação de algumas características de texto tipo autobiografia, mesmo que a escrita de Kofi ainda tenha questões ortográficas para serem resolvidas. Nessa escrita, mantém sua relação com a natureza, dessa vez colecionando sementes.

Mas de novo é a ilustração que complementou o discurso do menino: no centro, há uma versão dele colorido de marrom escuro com a mão esquerda erguida, movimento que foi realizado várias vezes pelas crianças na sala devido à utilização da foto dos atletas de 1968 em

protesto nas Olimpíadas do México; logo abaixo, tem o menino numa versão mais clara brincando com uma bola e, por fim, uma mão em tom salmão realizando a brincadeira africana que tinha aprendido na intervenção.

Assim como apresentado em outras pesquisas, de que a incerteza acompanha os filhos/as com pais de tez diferentes das deles/as, Kofi também demonstrou dúvidas sobre seu pertencimento, que trouxe à tona nos desenhos e nas falas. Abaixo, há a reprodução de um trecho longo de uma conversa, para evidenciar a complexidade do processo.

Kofi falou: “Professora, eu sou meio marronzinho, né? Meio negro, mas não tem nenhum parente meu que é meio branquinho”. Perguntei: “Se você não tem nenhum parente branco, o que você é?”, e ele disse: “Negro, mas professora é clarinha a minha pele é um pouco marrom”. Adofo disse: “Você conhece a sua bisavó?”. Perguntei para os meninos se precisava ser todo mundo da mesma cor para ser negro. Adofo disse: “Não”, e Kofi disse: “Professora, mas é escurinha, a pele da minha mãe é preta, eu puxei mais foi pro meu pai”, e já ia saindo. Voltei a pergunta para o menino, se os negros precisavam ser da mesma cor, e ele disse “Não” e pergunta o que ele achava, e ele disse: “Professora, minha avó é negra, minha mãe é negra, meu pai é negro”. Perguntei: “E você é?”. Adofo falou: “Negro”, e Kofi falou: “Professora, o meu pai é marronzinho que nem eu”. Adofo falava: “É, então eles são negros!”, e Kofi disse: “Eu puxei para o meu pai, então”, e Adofo disse “Se o pai dele é negro...”. Perguntei o que ele achava, e Kofi respondeu: “Eu sou negro”. Akin foi perguntar “Que cor eu sou?”, mas, antes que eu pudesse falar com ele, Kofi disse: “Pela cara ele é branco”. Questionou: e se a mãe ou o pai dele fossem negros? Makida disse: “O pai dele é negro, não é?”. Eu disse que não sabia, e Akin falou: “O meu pai é negro”, e Kofi comentou: “Mas seu pai é clarinho”. Perguntei se precisava ser do mesmo jeito, e Akin, depois de olhar muito para os braços, disse: “Aqui é branco e aqui é negro”. Kwesi comentou “Ô Akin seu pai não é negro não”, e Akin dizia que sim e Kwesi argumentava: “Eu vi ele no mercadinho”. Makida disse: “Eu sou branca, meu pai é branco, minha irmã é negra”. Perguntei porque, se a irmã era igual ela, e Makida disse: “Mas ela é negra”. Perguntei onde ela era negra, e Kofi disse: “Em nenhum canto, porque as duas são quase iguais, quase gêmeas”. Comentei com o Kofi que a Makida estava falando que a irmã dela era negra e ele disse: “Eu já via a irmã dela e é da mesma cor” [...]. Kofi voltou a dizer: “Minha mãe é negra, meu pai é negro, minha avó é negra todos os meus parentes são negros!”. Adofo disse: “A irmã dele é negra”. Perguntei o que ele era, e Kofi disse: “Eu sou marronzinho”. A professora-pesquisadora perguntou por que ele não era negro, e ele respondeu: “Eu também não entendo”. Nouborse disse que ele tinha que ser como os pais, os avós, e o menino respondeu: “Professora, então eu acho que minha bisavó ou minha tataravó é branca”. Voltei à fala dele que dizia que todos da família eram negros, então o menino disse: “Meu irmão é meio branquinho”. Kwesi falou: “É meio branco”. Perguntei o que era meio branco e eles disseram “Pardo”, e Kofi disse: “Pardinho ele é, mais ou menos branco, mais ou menos negro”. Kwesi e Adofo começaram a comparar as peles dos braços. Perguntei se eles eram pardos, e eles disseram que sim. Eu afirmei que era negra e coloquei o braço entre os meninos, que, ao perceberem a proximidade no tom das peles, riram [...] (Kofi, Atividade 11, Etapa III).

Nesse trecho, fica evidente que é na dinâmica da interação que o pertencimento é questionado, dialogado, com identificações, relações e comparações em busca de um significado compartilhado para ser ou não negro/a, e os tons de peles e a relação familiar são referências para tentar, de certa forma, garantir uma representação fixa, uma essencialidade, de

ser ou não negro/a. No entanto, essas mesmas referências também são utilizadas para desestabilizar: quando duas crianças de peles claras dizem uma que a irmã é negra e o outro que o pai é negro, ou quando a professora-pesquisadora colocou o braço próximo dos meninos e disse que era negra. Naquele momento, Kofi resolveu a situação, supondo ter um parente branco para explicar sua pele “*marronzinha*”. Contudo, houve outro momento de interação que Kofi participou com outras crianças e, dessa vez, as referências foram acrescentadas às produções das crianças como pauta para dialogar.

São movimentos dinâmicos de vozes que marcam os pertencimentos e as suas representações, mostrando que, para as crianças, as identificações passam pela relação do Eu e do Outro, e que ser ou não negro/a, naquele contexto, não era uma definição individual.

Kofi, com suas atitudes, conhecimentos, valores e pertencimento, demonstrou que no contexto da sala de aula os processos discursivos de se apropriar da escrita estão associados à posição que assume do seu dizer com e para o outro, posição que a criança negociou e articulou com essas outras vozes na oralidade e na escrita, que também se configurou em processos de identificações.

#### **5.4.4 Asad**

##### *5.4.4.1 Etapa I – encontrando o outro*

Asad (menino, branco, 7 anos) apresentou uma característica que o diferenciou de todas as outras crianças da turma: ele foi o único que não conseguiu identificar parentes/familiares seus que fossem negros. Durante a pesquisa, a criança informou que tinha morado no Estado do Paraná e que não recordava de pessoas negras na sua família. Assim, sobre o pertencimento, a criança evidenciou que suas reflexões estavam mais relacionadas ao Outro do que a si mesmo.

As crianças falavam de seus critérios para ser branco ou negro. Quando falaram dos cabelos, Asad argumentou: “Ô tia, mas o cabelo não tem nada a ver”. [...] Um colega dizia sobre sua ideia de moreno. Depois da fala do colega, Asad perguntou: “Mas, meio negro e meio branco não é preto?” (Asad, Atividade 5, Etapa I)

O menino estava convencido de que as texturas dos cabelos não eram uma particularidade de negros/as ou brancos/as, ou seja, Asad acreditava que as características liso, cacheado e crespo eram compartilhadas por negros/as e brancos/as. Na visão do garoto, ser mestiço estava mais relacionado com ser preto, mesmo sendo “meio negro e meio branco”. Novamente, uma criança tentava compreender quais características poderiam determinar o

pertencimento de alguém, o que pode indicar que, para algumas crianças, pode haver dificuldades para entender a questão explicada nas Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana sobre o negro no Brasil não se limitar às características físicas (BRASIL, 2004, p. 15).

Quanto aos conhecimentos, nessa Etapa I, Asad apresentou momentos em que conseguiu articular ao que já sabia aos novos saberes.

Ao ouvir o título da história, Asad, que já havia erguido a mão, indagou: “professora, o que é *black power*, porque *black* em inglês é preto (Asad, Atividade 1, Etapa I).

No trecho acima, a curiosidade da criança é referente ao significado da tradução da expressão, mas em outra atividade o menino, com outras crianças, ampliou o significado.

Comecei a atividade, as crianças já estavam com as folhas do texto e questionei do se tratava; elas falaram que era sobre o “*black power*”. Pedi para as crianças explicarem melhor, e muitas responderam ao mesmo tempo: “Que não é só cabelo!”. Fiz uma expressão de indagação e falei: “Hã?”, então Adjatay disse: “É também movimento”. Perguntei quem tinha dado o nome para o Movimento, mas Cleópatra disse: “Também pode ser moda”. Continuei perguntando o que mais podia ser, e Asad respondeu: “Atitude”. Kodwo disse: “Beleza” (Asad, Atividade 3, Etapa I).

Aqui, as crianças, entre elas Asad, compreenderam o significado da expressão a partir dos estudos de textos e conversas de que a expressão *black power* estava relacionada a outras características pertinentes ao conceito afro-americano.

No que diz respeito aos valores, ainda da Etapa I, as falas da criança indicavam estranhamento da ilustração do livro que representava uma criança negra, que ele expressou de forma depreciativa.

Logo na página seguinte, aparecia Tayó, a protagonista. Li e mostrei a imagem, mas imediatamente Cleópatra comentou: “Aí creeedddooo!!!”. Logo começou uma confusão na sala. Asad repetiu o “credo” da colega e completou dizendo que a personagem era feia [...] (Asad, Atividade 1, Etapa I)”

Asad aqui ecoou a voz da colega, reproduzindo, assim, uma desvalorização de uma representatividade negra. Conforme o decorrer da pesquisa, houve algumas mudanças nas atitudes do menino, que demonstrou interesse, realizou leituras, elaborou perguntas, observou, sugeriu, imitou. Por exemplo, na Atividade 2, ele criou uma forma de relacionar um retalho com a temática, ainda que seja possível uma influência midiática, na medida em que para Asad “a internet sabe tudo”.

As crianças estavam brincando com os retalhos. Asad segurou um retalho na metade de baixo da face e disse: “Oh, tia, oh, tia, eu estou no Egito”. Eu não tinha compreendido e perguntei onde, e ele respondeu “No Egito”, então falei que estava lindo (Asad, Atividade 2, Etapa I).

E, na Atividade 3, o menino ecoou não só a expressão verbal como corporal, do *black power*:

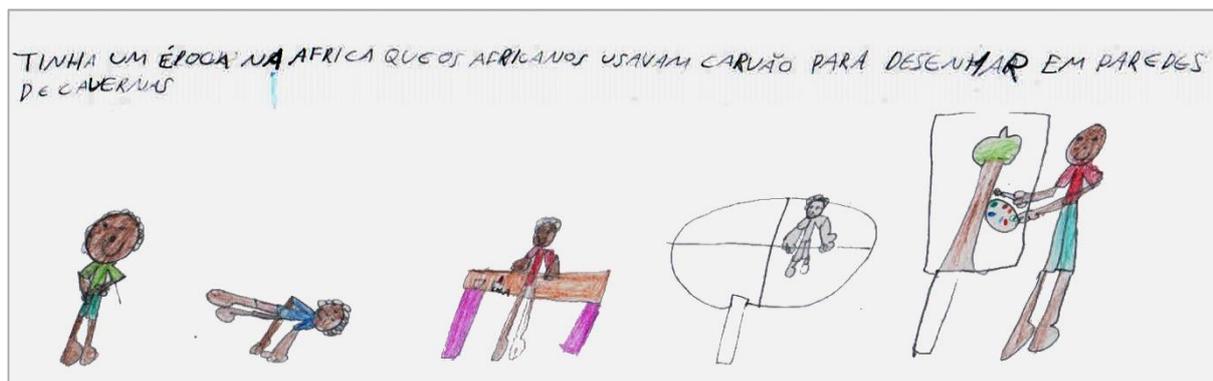
Raekwon foi comentar sobre o texto [fora da câmera]: “Vinte e sete vezes só porque ele era negro?”. Respondi que sim, e o Asad completou: “Naquele tempo, eles não deixavam os negros existirem”. Akin falou: “E se todo mundo fosse igual?”. Os meninos continuavam por perto comentando, e falei para alguns alunos que eu não estava ouvindo a colaboração deles. Chamei atenção de dois e voltei a conversar com a turma, lembrando-lhes que depois que ele havia sido preso tantas vezes e Nouberse completou: “Ele disse poder preto”, e ergueu o braço para o lado com o punho fechado. Eu olhei e achei fantástico, logo perguntei para a menina como ela tinha feito com a mão. Ela repetiu e informei que ele tinha feito daquele jeito também, então Asad, Nala, Kwame, Makida, Adetoun, Ayo, Cleópatra, Makena e Kofi repetiram o gesto e a fala (Asad, Atividade 3, Etapa I).

Esse episódio mostrou que o conhecimento, no caso da história afro-americana, interfere na postura do menino. Se antes houve uma desvalorização da representatividade negra, naquele momento Asad “deixou os negros existirem”, tornando-se aliado na voz e no eu corpo.

Na Atividade 4, Asad se apropriou do discurso de uma conversa para produzir seu texto e, junto com suas ilustrações, apresentou uma interpretação mais positiva sobre o Outro, o negro.

Aproximei-me de Udama, vi o seu desenho e falei que estava lindo. Perguntei o que era, e a explicação foi: “Um pintor, ele tá pintando”. Perguntei o que ele estava pintando, e a resposta foi: “Ele está pintando uma coisa que não existe no mundo”, então perguntei se ela achava que tinha pintor no continente africano, e ela fez com a cabeça que sim. Cleópatra, que já estava por perto, explicou: “Eles usam aquela coisa, é tipo uma tinta, acho que é tinta”, e Asad comentou: “Tinha um tempo que lá no continente africano eles usavam carvão para desenhar nas cavernas” (Asad Atividade 4, Etapa I).

Figura 18 – Escrita de Asad, Atividade 4, Etapa I



Fonte: Dados da pesquisa.

O encontro com o outro alterou-se de forma ampla. A princípio, foi marcado por palavras desagradáveis, depois Asad aliou-se e, por fim, representou de forma positiva esse outro. A representação dos africanos vestidos, sorrindo, realizando diversas atividades – dançando, brincando, praticando esportes, pintando – configura-se, então, como educação das relações étnico-raciais, pois parece ser um processo de “rompimento de imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros [...]” (BRASIL, 2004, p. 19).

#### 5.4.4.2 Etapa II – reconhecimento do Outro

Durante a Etapa II, o menino já possuía um repertório mais diversificado sobre história e cultura afro-americana e, por isso, demonstrou curiosidade histórica sobre os fatos, inclusive tentando compreender as épocas de alguns dos acontecimentos.

Adjatay e Asad começaram a conversar entre eles para saber a época dos acontecimentos Asad achava que era muito antes e Adjatay que era por volta de 1960 (Asad, Atividade 6, Etapa II).

Em outro momento na mesma atividade, a professora-pesquisadora perguntou o que era o Movimento Negro, e:

Asad disse que era de pessoas negras. Falei que não era só as pessoas negras, mas as pessoas que lutam pelos direitos iguais, que já tinha falado isso para eles, e Asad disse: “Tipo aquele negócio que você falou dos cabelos?”. Adjatay interrompeu e completou “Do cabelo poderoso”. Eu disse isso, e Akin ajudou: “Que você mostrou aqueles três negros”. Falei que estava perfeito o comentário dele e que eram os três atletas e Asad sentado falou: “Que fizeram assim [mostrou o gesto do punho em riste]”. Kofi levantou-se e repetiu o gesto [...] (Asad, Atividade 6, Etapa II).

Como mostra o trecho citado, a professora-pesquisadora mencionou o Movimento Negro de forma geral e incompleta. No entanto, foi suficiente para que as crianças, entre elas Asad, estabelecessem uma relação correta ao identificar o Movimento Negro Afro-americano, que já havia sido estudado em outras atividades.

A apropriação que o garoto fez dos conhecimentos foi sendo expressa em suas falas e textos.

Ao conversar sobre a música, voltei à expressão cabelos duro e sangue crioulo. Disse que, sobre cabelo duro, já tínhamos conversado em outro momento e que sangue crioulo era porque tinha nascido aqui no Brasil, e Asad disse: “Tipo assim, não são só os brancos que são brasileiros” (Asad, Atividade 6, Etapa II).

Vale destacar que, como a criança falou, ou seja, como produziu seu discurso incluindo os negros na nacionalidade brasileira dá indicativo, no contexto, de reconhecimento do Outro de não somente o branco constituir e pertencer à sociedade.

#### 5.4.4.3 *Etapa III – reconhecer o Outro, não anula o Eu*

Já na Etapa III, observa-se que Asad continuou a apresentar outros discursos abrangendo valores, marcando na sua fala a referência de respeito ao Outro.

Na análise das imagens, Saran falou que o colega tinha comentado que a autora era feia. Nouberse repetiu o que eu havia falado, e Bikila falou: “Ela é bonita”. Makena disse que ela era linda, enquanto Nala falou que o Mugambi disse que era feia. Quando fui comentar com a sala, a menina disse: “Imagina se ela estivesse aqui e o Mugambi dissesse que ela é feia, ela ia ficar muito triste”. Concordei com ela e comentei que ele estava comportando-se como o outro colega, e Asad disse: “Não adianta falar brincando”. Makena e Bikila disseram: “Magoa a pessoa” (Asad, Atividade 11, Etapa III).

Em outro momento, o menino assumiu sua voz, na seguinte situação:

Analisando uma imagem de casamento na África, Asad disse: “Professora, aí estão casando dois negros, mas podia estar casando um branco e um negro”. Comentei com a sala que ele tinha falado uma coisa importante e que eles não tinham ouvido. Quando foi falar para sala, o menino tomou a palavra e disse: “Podia casar um branco e um negro que ninguém ia rir” (Asad, Atividade 11, Etapa III).

A possibilidade do casamento inter-racial sem “ninguém rir” é outro indicativo de que, na intervenção, a criança percebeu que respeitar o outro não está circunscrito ao contexto da sala de aula; também deve estar presente nas diferentes relações sociais.

Um outro aspecto que surgiu foram as dúvidas que envolveram, desde aspectos climáticos até características corporais. Para exemplificar, foram selecionadas algumas das perguntas que o garoto Asad realizou:

“Aqui no Brasil não neva, e lá na América (EUA) e na África começa a nevar. Por que isso acontece?” (Asad, Atividade 6, Etapa II).

“Mas todas as músicas que a gente ouve foram os negros que criaram?” (Asad, Atividade 6, Etapa II).

“Mas os africanos foram sequestrados? Desrespeitados?” (Asad, Atividade 9, Etapa II).

“Mas África fica em outro planeta?” (Asad, Atividade 11, Etapa III).

“Por que os lábios [da criança que estava na tela] são da mesma cor da pele do rosto?” (Asad, Atividade 11, Etapa III).

O conteúdo de cada pergunta mostra que a criança pôde pensar sobre os temas abordados e procurou dar sentido às conversas, ao diálogo. Essa afirmação pode ser percebida devido ao uso da conjunção “mas”, que, por conectar orações, estabelece relações. Como está no começo das frases, aponta para uma oração anterior, portanto provavelmente uma fala anterior marcando um diálogo.

Para finalizar, destacam-se dois aspectos da dimensão da participação: primeiro diz respeito à pesquisa com crianças, e Asad demonstrou com sua fala que eram participantes da pesquisa, ou seja, deixa explícito que a pesquisa se constituiu com as crianças:

Asad perguntou: “Essa pesquisa que a gente está fazendo, vai ser o nome que a gente escolheu?” (Asad, Atividade 7, Etapa II).

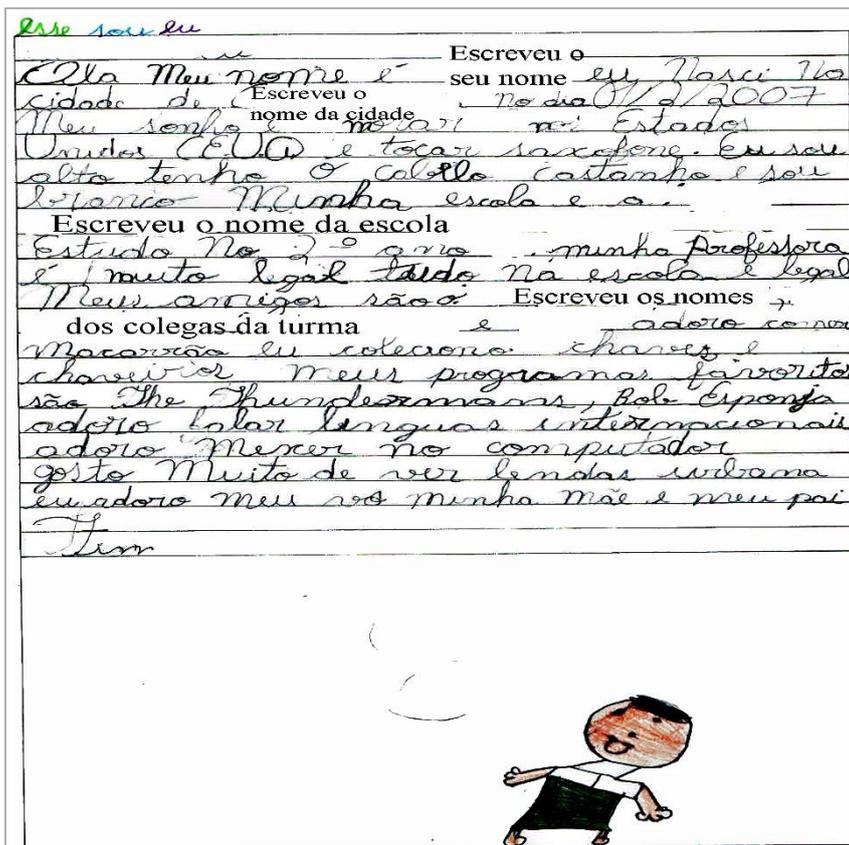
E, em um momento da última atividade da intervenção, Asad compartilhou com a turma suas compreensões, corrigindo as/os colegas e produzindo definições.

Depois fui conversando com as crianças e com elas realizava a interpretação da frase “Penso, logo existo”. Algumas crianças pareciam não entender muito do que eu estava falando, e, quando perguntava, Asad, Makena, Udama respondiam que a frase falava que tinha que pensar para existir. Quando perguntei o que dizia a frase, Asad disse: “Que, para existir, precisa pensar”. Continuei a atividade, falei do senegalês Senghor, mencionei o país dele e a frase. Obax perguntou: “África existe?”. Eu disse que sim e depois mostrei a frase que ele havia produzido: “Eu sinto, eu danço o Outro; eu sou”. Quando perguntei sobre como na frase era ser, Abeba disse: “Tem que dançar”, e Asad falou: “Sentir o outro”. Perguntei se tinha mudado a frase. Raekwon disse que sim e explicou: “O primeiro falou que para pensar precisa existir, o segundo falou outra coisa”. Asad corrigiu: “Para existir precisa pensar”. Perguntei do segundo, e Asad disse: “Sentir, dançar para ele ser ele mesmo”. Conversamos sobre a segunda frase, e as crianças concordaram que era mais legal dançar junto. Depois expliquei sobre o pesquisador que estudava jogos e brincadeiras, e expliquei que o jogo que tinha ensinado para eles eu tinha aprendido em uma aula com o pesquisador e li a versão de Fabiano Maranhão. Várias crianças queriam falar, e Asad disse: “Na primeira frase, ele está falando que tem que pensar, na segunda, tem que sentir o outro e dançar e a outra, na última frase, ele usou as duas primeiras, mais a dele” (Asad, Atividade 15, Etapa III)

Observa-se como a sua fala indica que a criança conseguiu perceber diferenças e semelhanças nos textos apresentados e depois definiu:

Falei que depois do recreio eles iriam fazer a versão deles e ouviu um “Eba”. [...] Asad disse: “Parece uma autobiografia menor”. Depois de tirar algumas dúvidas, as crianças começaram a escrever, e Kofi disse: “É uma miniautobiografia” (Asad, Atividade 15, Etapa III).

A definição elaborada condiz com seus próprios textos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 20 – Escrita de Asad, Atividade 15, Etapa III



Fonte: Dados da pesquisa.

Aqui se pode constatar que o estudante produz sua autobiografia sem grandes problemas na linguagem escrita e marcou seu discurso o fato de colecionar, marca essa que manteve na sua “autobiografia menor”. Esse dado mostra que um trabalho que tem como foco as relações étnico-raciais não anula os desejos, interesses, opções das/nas produções das crianças e essa

diversidade de infâncias que constituiu o contexto da sala de aula, enquanto Asad disse um Eu que colecionava, houve Outros produzindo dizeres que marcavam a identidade étnico-racial. Em sua escrita, também há elementos valorativos de afetividade como a amizade que o garoto citou crianças brancas e negras como melhores amigos e o amor pela família. Assim, o percurso analisado revelou que houve aprendizagens e desenvolvimento da criança.

### 5.4.5 Raekwon

#### 5.4.5.1 Etapa I – ditos e não ditos

Na voz de Raekwon (menino, branco/pardo, 7 anos), o seu próprio pertencimento não apareceu na Etapa I. O pertencimento do outro surgiu durante a análise de imagens, que incluía fotos de jogadores de equipes que participaram da Copa do Mundo de 2014.

O assunto futebol era de interesse do garoto, por isso nas imagens dos jogadores ele tinha sempre algum comentário a realizar, desde os nomes de alguns atletas até em que seleção eles jogavam. Após observar alguns jogadores e a conversa sobre quem era negro ou não, o menino disse:

“Professora, pra gente ver melhor, vamos ver o número da camisa dele e aquele jogador da Bélgica que eu te falei”. Perguntei por que ele queria colocar os dois perto. Cleópatra começou a pular para responder, e Nouberse disse: “Pra ver que ele é negro!” (Raekwon, Atividade 5, Etapa I).

Ao realizar a solicitação para a professora-pesquisadora, Raekwon ocultou no seu dizer um complemento: “Para ver melhor o quê?”. Após a pergunta da professora, surgiu o complemento na resposta da colega, o que demonstrou que, mesmo a frase incompleta, a intenção ficou clara para a turma. A fala da criança também acentuou um relativismo, no qual ser branco ou ser negro perpassava um comparado a quem?

Contudo, alguns negros identificados por Raekwon causaram-lhe amedrontamento.

Tentei passar para a próxima imagem, apertei o botão errado e começaram a passar imagens que eu havia selecionado de crianças negras com cabelos loiros. O Bikila disse: “Uaia”, e o Raekwon falou: “O tia está me assustando”. Perguntei por que, mas o Mugambi respondeu: “O tia aquele ali é preto”. Voltei a perguntar para o Raekwon, e ele disse: “Não posso falar”. Eu quis saber o motivo [...]. “Bianca”, disse: “Não pode falar preto, tem que falar negro” (Raekwon, Atividade 5, Etapa I).

Houve, mais uma vez, um modo de falar que solicitava um complemento – assustado com o quê? Por quê? Mas, ao ser questionada, a criança informou não poder dizer, e de novo o

não dito é compreensível para as outras crianças: o Outro, o diferente, no caso a imagem de uma criança negra de cabelos loiros, foi capaz de fazer um garoto ficar assustado, sendo que essa é uma das interpretações possíveis. Contudo, qualquer outra interpretação necessariamente envolveria: ficar assustado, imagem de criança negra de cabelos loiros e impedir-se de falar. É um discurso que tem uma formação preconceituosa e que merece o questionamento.

Quanto aos conhecimentos, Raekwon fez relações com o que já sabia e conseguiu identificar informações nos textos. Entretanto, nas conversas com a turma, durante as atividades, as atitudes do menino foram ler, questionar, observar, avaliar a produção dos colegas, realizar as produções, mas também agia com tom de gracejos em determinadas situações.

Por exemplo, ao analisar as imagens na Atividade 2, Etapa I, quando a professora-pesquisadora perguntou se um rapaz de cabelos *black power* era feio, o menino junto com o colega fizeram gesto com a cabeça que sim e depois bateram palmas.

A análise de dados de Raekwon revela que, entre ditos e não ditos, é possível a compreensão das intenções sobre o outro. Desse modo, é importante que a criança tenha conhecimento que nas relações sociais, especificamente as étnico-raciais, seu corpo e seu não dizer podem ser lidos e interpretados.

#### 5.4.5.2 Etapa II – tensão

Durante a Etapa II, a criança demonstrou mais interesse nas atividades. Mesmo assim, tentou permanecer com os gracejos, como quando a professora-pesquisadora explicava sobre as categorias de cor/raça utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, e exemplificou a categoria “amarelo”, citando povos orientais. Depois, perguntou se havia alguma criança na turma filho de orientais. Raekwon, dando risada e tentando ser engraçado, levantou a mão, mas a professora-pesquisadora falou que ele não era filho de orientais, pois ela conhecia seus familiares, e um colega disse para Raekwon: “Você é filho de brasileiros”.

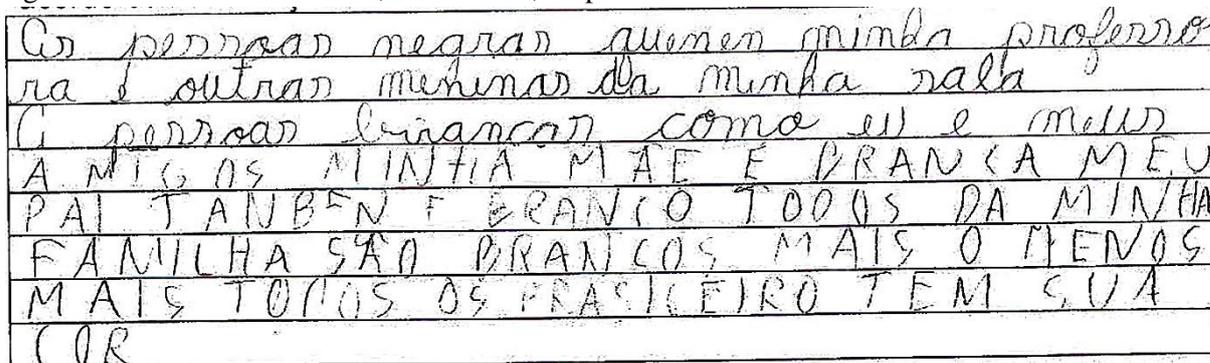
A postura da professora-pesquisadora e da turma fez com que o menino diminuísse o seu tom de gracejo, ou seja, a atenção não estava direcionada a ele quando agia daquela forma. Desse modo, o menino mudou e começou a relacionar fatos, recordar e mencionar outros textos, narrar situações, elaborar explicações, interpretar que são formas de se apropriar do conhecimento.

Quando li sobre os orixás, Raekwon repetiu as palavras lidas e Asad queria saber o que era, e Adjatay disse: “É tipo um guardião”. Depois, ao ler sobre os ancestrais,

Asad perguntou o que era, e a minha explicação foi de que eram as pessoas que vieram antes, e Raekwon disse: “Tipo sua “tatatatataravó” (Raekwon, Atividade 9, Etapa II).

As reflexões sobre pertencimento apareceram na escrita:

Figura 21 – Escrita de Raekwon, Atividade 6, Etapa II



Fonte: Dados da pesquisa.

A proposta da atividade era de que as crianças escrevessem, após leitura e discussão de uma música, o que eram pessoas negras e brancas. Assim, o menino inicia sua escrita identificando a professora-pesquisadora e algumas meninas da sala como negras, mas não explicitou quais características ele estava considerando. Ao escrever sobre as pessoas brancas, ele se incluiu como branco, os amigos, os pais e toda família, porém o “mais ou menos” no final da afirmação marcou uma reflexão que estava pautada na incerteza: que o menino, naquele momento, resolveu apontando que “todos os brasileiros têm sua cor”. Os estilos utilizados para grafar as letras são interessantes de ser observados, a título de curiosidade: começou com letra cursiva, com um traçado forte nas identificações da professora, colegas e de si. Ao começar a escrever sobre os colegas e a família, utilizou letra bastão com um traçado fraco, o que poderia ser entendido como o percurso da certeza para a dúvida ou só apressamento ou as duas coisas.

As atividades desenvolvidas, ainda na Etapa II, evidenciaram que Raekwon já apreciava músicas, contudo predominava um repertório do estilo funk comercial com letras comprometidas com o prazer sexual e coreografias que imitavam atos sexuais. A professora-pesquisadora, no decorrer das aulas, conversou com a turma sobre o assunto e levou para a sala outras versões de funk. Para a intervenção, selecionou uma canção com uma ficha que relacionava o funk com o soul e a música era cantada por uma intérprete negra. O menino, quando soube que era funk, animou-se, mas, ao ser informado que não era o funk que ele conhecia, abaixou a cabeça, como se estivesse decepcionado. No entanto, após a leitura, a roda de conversas e atividade de escrita, assim que a professora-pesquisadora ligou a música,

ninguém ficou parado, e Rawekwon era um dos mais empolgados, explorando outros movimentos sem serem aqueles que imitavam ato sexual. O menino foi uma das crianças que foi solicitar para repetir a música.

A descrição acima foi um dos momentos em que Raekwon expressou e ampliou sua apreciação por músicas. Em outros momentos, ele experimentou “embaraçar” os cabelos e disse que gostou. Na escolha do nome para a pesquisa, relacionou o significado com sua habilidade de ser “talentoso com as palavras”, portanto a intervenção envolveu valores culturais, estéticos e pessoais que foram sendo ampliados, alterados, reconhecidos.

Contudo, as relações que propiciaram ampliações, alterações e reconhecimentos foram tensas. Ainda nessa etapa, Raekwon participou do seguinte episódio:

Durante a leitura, Bintu começou a colocar sua franja para cima e algumas crianças apontavam. Perguntei para Adofo por que ele havia chamado o colega para falar do cabelo da menina. Questionei mais uma vez qual era o problema e se ela [a Bintu] quisesse usar o cabelo daquele jeito. As crianças começaram a falar, concordando comigo. Raekwon, que antes havia também tinha dado risada da colega, mexeu em seus próprios cabelos e falou: “Professora, oh”, e, mostrando-os, eu disse que estavam bonitos. Nesse momento, mais crianças começaram a soltar seus cabelos (Raekwon, Atividade 10, Etapa II).

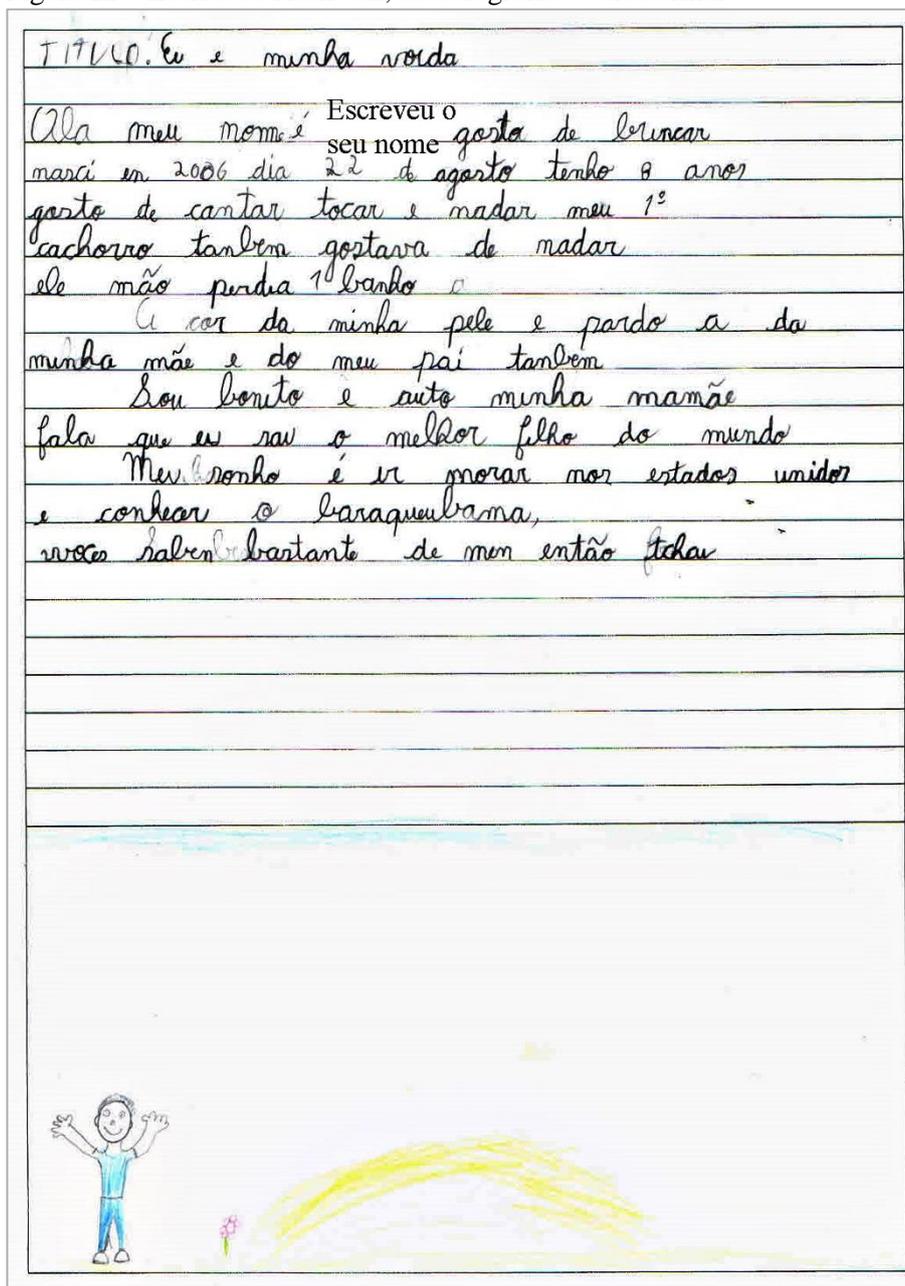
Assim, quando foi convidado para rir do Outro, o menino riu. Porém, ao perceber a postura da professora-pesquisadora e dos colegas, ele modificou sua postura, parou de rir, mexeu em seus cabelos e anunciou sua atitude. E essa modificação de Raekwon foi importante para a menina que já tinha passado por situações e práticas na família muito complicadas, inclusive com indicativos de possível rejeição que envolvia a semelhança física da menina com algum familiar negro. Assim, ao ver a atitude do menino e das outras crianças, Bintu sentiu o apoio das meninas e meninos, que ficaram mais atentas/os em observar e relatar situações semelhantes e também com ela compartilhavam os “cabelos bagunçados”, expressão que, na sala de aula, tornou-se sinônimo de soltar, balançar, alterar o formato dos penteados.

A configuração de muitas crianças mexendo, balançando e soltando os cabelos produziu uma cena diferente e bela na sala, que diminuiu a tensão da relação do Eu e do Outro, mostrou que na interação o menino saiu de uma posição que causava dor, sofrimento, aquele que ri, debocha do outro para uma posição de compartilhar, de estar com outro de reconhecê-lo. E a menina reconhecida e apoiada pôde ser ela mesma, ao menos no ambiente da sala de aula. Nesse sentido, o fato condiz com uma ação de educar as relações étnico-raciais, pois foi produzido coletivamente a explicitação da desaprovação de atos discriminatórios.

#### *5.4.5.3 Etapa III – algumas modificações na visão de mundo*

Na Etapa III, Raekwon apresentou seu pertencimento na autobiografia. Após terminar de escrever, ele entregou à professora-pesquisadora a seguinte versão.

Figura 22 – Escrita de Raekwon, autobiografia – versão final



Fonte: Dados da pesquisa.

Após a leitura, a professora-pesquisadora perguntou para o menino por que ele havia escrito que era pardo, e a resposta foi que ele tinha observado melhor os familiares e, por isso, percebeu que era pardo. Sua autoidentificação causou estranhamento em colegas que tinham a tez escura e não se identificavam como negro e também na professora-pesquisadora que não

tinha pensado que aquele menino de pele clara e cabelos pretos, socialmente branco, que havia agido com gracejos, que teve medo de imagens de pessoas negras que havia dado risada da colega, produziria esse tipo de reflexão sobre si. Esse fato evidenciou que as reflexões não estavam circunscritas à escola, que não se encerravam com o sinal que finalizava a aula. A criança teve um enunciado que foi elaborado em decorrência da vivência da intervenção na escola e da vivência com análise e observação de seus familiares.

E, mais uma vez, apareceu a voz da criança que escreveu seu modo de ser, na sua própria visão – gostar de brincar, tocar e nadar – e na visão da mãe para quem ele era “o melhor filho do mundo”. A escrita do menino também trouxe traços de autoria, por exemplo, ele escreveu sobre seu primeiro cachorro, mas procurou cativar o interlocutor ao contar-lhe que o animalzinho não perdia um banho. Também dizer-se bonito e alto antes de ser o melhor filho é uma forma de elencar qualidades e de valorização para que o leitor concorde com a posição da mãe. Assim, a análise colabora em apontar que houve desenvolvimento e aprendizagem.

Na atividade 12, Etapa III, ao aprender um jogo africano, o menino apresentou as seguintes ações: realizou leitura, identificou informações explícitas no texto, escreveu, ajudou outra criança que estava com dificuldades na escrita. Após o jogo, aconteceu o seguinte episódio:

Raekwon foi comentar: “Ô tia, eu estou colocando que eu achei legal mesmo que eu perdi, porque é só um jogo”. Eu disse que ele estava certo. Kofi pediu duas sementes para que ele pudesse copiar. Raekwon perguntou se podia falar para todo mundo o que havia falado para mim; eu disse que sim (Raekwon, Atividade 15, Etapa III).

De fato, foi esse o discurso escrito por ele referente ao jogo, que é marcado por uma voz social que tenta valorizar a participação e não centrar na vitória. Entretanto, o interlocutor da criança não foi a professora-pesquisadora; ele quis compartilhar a ideia com todas as outras crianças. Após a leitura, a professora-pesquisadora conversou com o menino, comparando as ideias dele sobre África, no começo da intervenção, como um lugar só com “florestas” e da ideia dele após ter aprendido um jogo africano, ou seja, um continente que produz conhecimentos.

O menino também indicou que os conhecimentos eram compartilhados com sua avó. Depois que aprendeu o jogo, em outro dia que não tinha atividade planejada para a pesquisa, o menino comentou com a professora-pesquisadora que a avó não sabia que na África tinha jogo e era um continente formado por vários países. Fato que pode representar um delineamento mais positivo e amplo sobre o continente e não apenas “florestas”, como ela pontuava.

Outro aspecto em suas atitudes foi o brincar de representar uma pessoa negra, que no caso foi o presidente dos Estados Unidos. Em uma segunda-feira, Raekwon chegou à escola com uma gravata no pescoço, o que foi motivo de muitos olhares das crianças. Ao entrar na sala, o menino até projetava o corpo para destacar a gravata. A professora-pesquisadora disse que ele estava bonito e perguntou por que ele utilizava o adereço, e a resposta foi: “Eu sou o Barack Obama”. O fato de uma criança de sete/oito anos brincar, assumindo uma posição na qual a referência era um homem negro, necessariamente evoca a questão da representatividade.

Na última atividade da Etapa III, o aspecto destacado é que, além de dizer sua palavra, Raekwon continuou colorindo-se como lápis salmão, mesmo dizendo-se pardo. Contudo, a pintura não pode ser critério único para definir suas reflexões sobre pertencimento, na medida em que, entre o marrom e o salmão, a segunda cor era mais próxima da sua pele. Assim, é importante ressaltar que, mesmo que exista o costume de colorir-se com esse tom, isso não significa que não houve reflexões sobre seu pertencimento étnico-racial.

Figura 23 – Escrita de Raekwon, Atividade 15, Etapa III



Fonte: Dados da pesquisa.

#### 5.4.6 Atividade: escrita e (re)educação das relações étnico-raciais

Aprender a ler e escrever são processos complexos, assim como é compreender a relação do eu e do outro considerando e respeitando as diferenças étnico-raciais, contudo as crianças demonstram que é possível essa interface. Com aspectos semelhantes como as dúvidas, curiosidades, receios e aspectos distintos como as formas de produzir seus discursos, tanto falado como escrito, e as suas posturas, as meninas e meninos colaboram na compreensão de que houve interconexão de fatores relacionados aos processos mencionados.

Retomando a ideia de leitura e escrita como interações sociais, é possível considerar que, ao possibilitar reflexões e vivências das relações étnico-raciais, reelaboram-se as interações face a face, como também o próprio ato de ler e escrever, visto que abrangem, como visto nos dados das crianças, o repensar, conhecer e reconhecer o eu e o outro ali presente ou lido e escrito.

Outro destaque que parece interessante é, no caso desta pesquisa, tanto crianças negras como brancas apresentarem indícios de apropriação de conhecimentos e desenvolvimento da linguagem, dado fundamental para justificar intervenções sobre a temática no ciclo inicial da alfabetização.

Então, pode-se concluir que a intervenção foi proposta de atiVIDAde, pois demonstra aprendizagens, modificação de comportamentos, afetividade, respeito, diálogo que são formas de vida humana, jeitos de humanizar.

## 5.5 A PERSPECTIVA DAS INTERAÇÕES COLETIVAS

Com o objetivo de complementar o fenômeno, neste item serão traçadas algumas considerações das relações coletivas identificadas na pesquisa. É complementar, visto que, entre as limitações da pesquisa, estava o tempo que seria insuficiente para aprofundar tais dimensões. Ainda assim, parece apropriado aos objetivos do trabalho mencionar algumas das dimensões identificadas nas relações ente os/as participantes.

A partir das posições assumidas pelos sujeitos e suas ações, foi possível identificar algumas dimensões, dentre as quais se destacam: relações de aprendizagens, relações de exclusão e inclusão e relações étnico-raciais.

### 5.5.1 Relações de aprendizagens

Para aprender com o outro, as crianças compartilharam impressões sobre os recursos didáticos realizando análises apreciativas e depreciativas, discordaram de opiniões, estabeleceram relações entre saberes, produziram explicações, realizaram leitura, auxiliaram na escrita, escreveram para o outro, relataram histórias de suas vidas, denunciaram situações de desrespeito, aconselharam sobre posturas, forneceram apoio/acolhimento, realizaram observações, mantiveram silenciamentos e levaram fotos pessoais para sala.

Fui ao lado do Chad e perguntei o que ele havia escrito, ele ficou quieto e a Makena tentou ajudá-lo. Esperei. Ela tentava ler o que ele havia escrito. Depois, percebi na

gravação que algumas crianças ainda conversam sobre alguém que é “moreno”, Depois que Makena ajudou Chad, eu perguntei de novo para ele o que havia escrito, e ele respondeu: “Minha mãe é branca e meu pai é negro”. O Kodwo chegou perto, interrompeu, perguntando-me: “Oh, tia, qual é a nome da cor do Adjatay?”. Eu disse que não sabia e perguntei para o próprio Kodwo, e ele disse que não sabia. Então indiquei para ele perguntar para o Adjatay. Não me aproximei da situação, pois outras crianças vieram solicitar ajuda, mas sabia que o assunto seria retomado na conversa coletiva, e também achei uma oportunidade boa para os dois meninos dialogarem, pois Kodwo estava tentando compreender-se enquanto pardo e, para isso, questionava a “branquitude” do colega (Atividade 3).

Assim, como o trecho citado mostra, é possível perceber que, durante as atividades, diversas interações entre crianças ocorriam ao mesmo tempo. Enquanto um ajuda o outro, outros conversam; enquanto uns liam, outros solicitavam materiais emprestados. Há momentos em que as crianças negociam participação em jogos/brincadeiras que ocorreriam na aula seguinte, de Educação Física. Nesse sentido, os dados evidenciam que as aprendizagens não estavam restritas às questões de escrita e leitura, mas em compartilhar saberes, negociar posições, solicitar e decidir sobre partilhar materiais e também dialogar sobre o pertencimento étnico-racial.

### **5.5.2 Relações de exclusão e inclusão**

As preferências nas relações escolares podem envolver diferentes aspectos; na pesquisa, a análise dos dados indica que os aspectos eram relacionados a dificuldades de aprendizagem, gênero, cor/raça e deficiência visual.

Desses aspectos mencionados, o que foi marcado pela fala foi a deficiência visual, pois as posturas relacionadas à criança com baixa visão, em algumas situações, não favoreceram a sua participação, como ao solicitar que ela sentasse, pois queriam ver alguma imagem. No entanto, ele precisava estar próximo da televisão ou do livro para visualizar. Por outro lado, em outros momentos os colegas auxiliavam, como na escrita e na explicação das atividades.

Chewe queria escrever barba, porque ele (a imagem na tela) tinha barba, mas mencionei que não era isso que eu queira saber, mas ele argumentou “Mas, ele tem barba. E se a barba faz parte dele tem que escrever”. Abeba, então, explicou para o menino: “É a cor Chewe”, mas ele não se convenceu muito (Atividade 5).

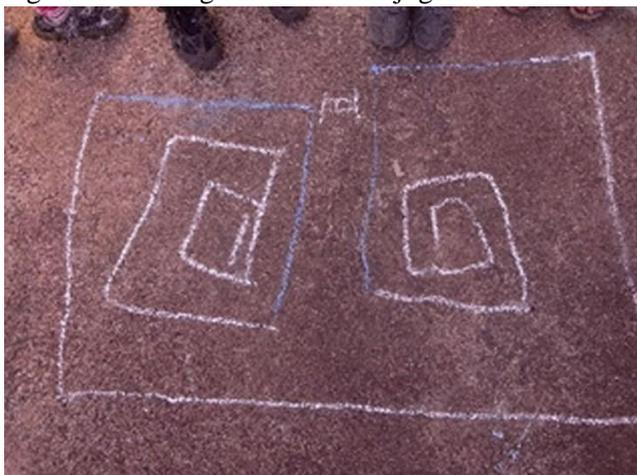
No entanto, as posturas das crianças que mostravam relação de exclusão ou inclusão geralmente não eram marcadas pela fala. Ou seja, as ações eram: não conversar com todos os colegas da turma, deixar sozinhas ou evitar sentar-se com algumas crianças, e, geralmente, essas

crianças eram: meninas, negras, que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem, meninos pardos e brancos que tinham dificuldade de aprendizagem e a criança com baixa visão.

Essas posturas, que não eram acompanhadas pela fala, poderiam ser interpretadas como uma questão de “afinidade”, de “características dos sujeitos”. Contudo, esses argumentos não tinham alicerce no contexto estudado, visto que, quando a professora-pesquisadora convidava e incentivava essas crianças a participarem, elas não se negavam, mesmo aquelas que pareciam mais “tímidas”. Aos poucos, houve uma aceitação maior dessas meninas e meninos e elas/eles eram incluídas em mais momentos. Para a docente, era muito significativo, pois, na análise dela, incluir e estar incluído modificava as relações das crianças e influenciava também para suas produções.

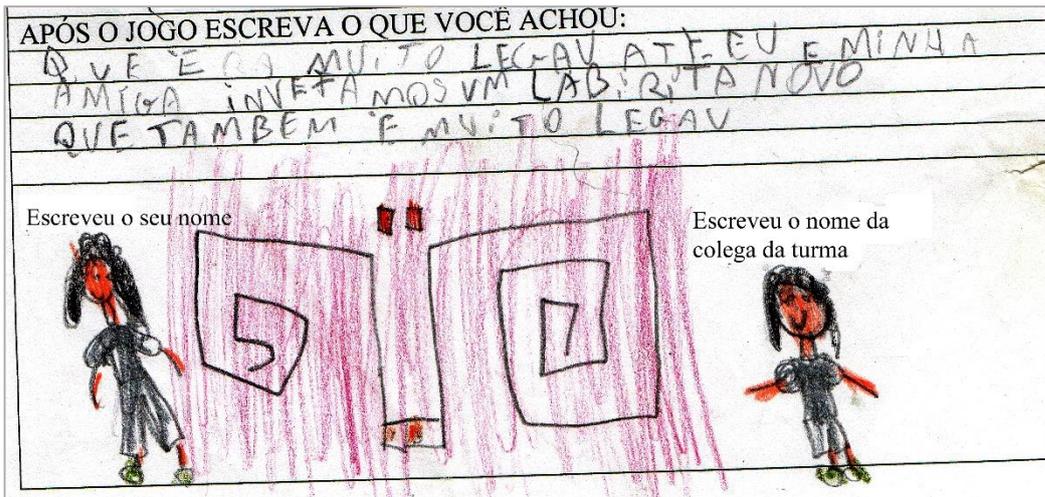
Nas imagens a seguir, aparece uma foto da versão do labirinto criado por duas crianças, uma parda, que sempre participava, sabia ler e escrever e tinha um bom relacionamento com a maioria da turma, e outra negra, com dificuldade de aprendizagem, considerada quieta e que se relacionava com poucas crianças. E o registro que elas fizeram sobre o jogo – primeiro, da menina parda que escreveu que o jogo era legal e que elas haviam inventado um labirinto novo que também era legal e desenhou colorindo com lápis salmão, e o outro desenho da criança negra que escreveu que o jogo era legal – não disse sobre a invenção, mas sim da amiga, e desenhou as duas, colorindo de marrom. Portanto, são formas simbólicas e discursivas de inclusão.

Figura 24 – Fotografia da versão jogo Labirinto criado por duas meninas.



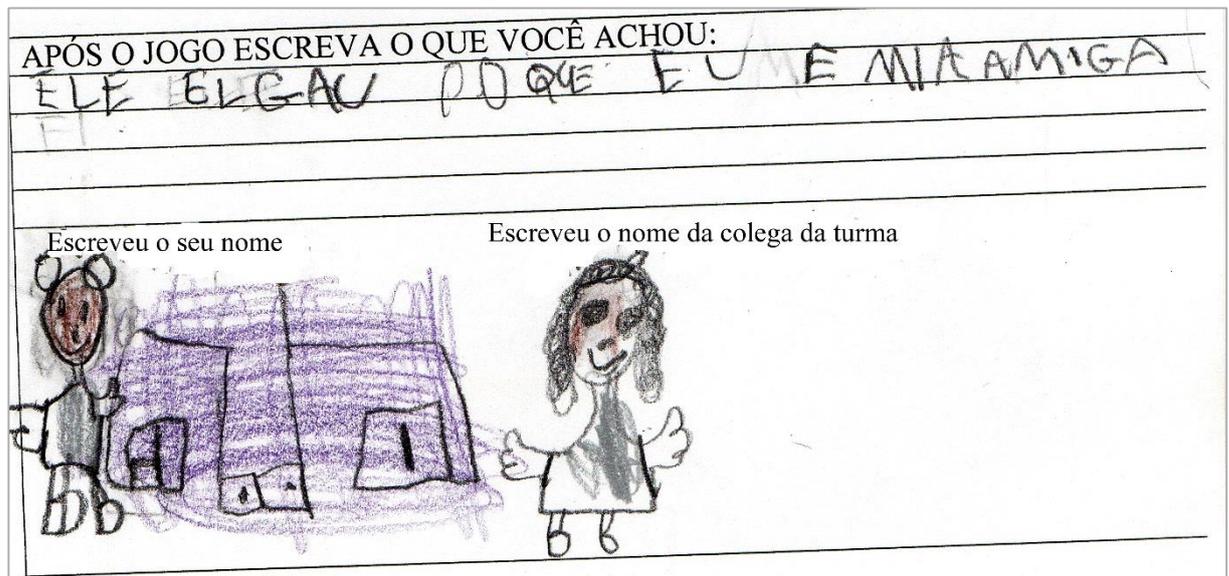
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 25 – Escrita de Udama, menina, parda, Atividade 11



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 26 – Escrita de Saran, menina, negra, Atividade 11



Fonte: Dados da pesquisa.

### 5.5.3 Relações étnico-raciais

No trabalho as relações étnico-raciais que foram caracterizadas com questionamentos do pertencimento étnico-racial, discriminação racial, análise, observação e compartilhamento de ideais e valores sobre os cabelos, influência familiar, refletidas e escritas.

Aproximou-se Kowdo e mostrou o seu desenho. Perguntei se ela achava que estava bom, e ele fez que sim. Como eu achei que ele havia desenhado um cabelo arrepiado, questionei se aquele cabelo era como o dele, e ele balançou a cabeça de forma afirmativa (naquele dia, o cabelo dele estava raspado), e indaguei: “Mas que tipo de cabelo é esse?”, e ele na hora respondeu: “*Black power moicano*”, então solicitei que

ele escrevesse. O menino foi até sua carteira e falou feliz para os colegas próximos: “O meu é *black power* moicano”, e Ayo falou: “Ah, é nada!”. Expliquei que, se ele tivesse desenhado assim, poderia deixar, que não tinha problema. Eu sabia que o Kowdo não tinha o estilo de cabelo que ele havia desenhado, mas ele, de fato, estava encantado com aquela possibilidade de o cabelo dele ser maior (Atividade 2).

A influência familiar era percebida pelas falas das crianças, que relatavam que as mães diziam que elas eram “morenas”, não permitiam que seus cabelos ficassem longos, no caso dos meninos, e “bagunçados”, no caso das meninas. Uma delas relatou que a mãe disse que ela parecia uma “bruxa” quando ficava com os cabelos soltos, outras foram submetidas a procedimentos de alisamentos. Houve relatos de compartilhar os conhecimentos sobre os temas estudados, como o jogo africano e “explicação de que moreno era negro”.

As crianças também começaram a questionar algumas relações étnico-raciais. Durante uma atividade, a professora-pesquisadora explicava que, quando ela era da idade deles/delas, não sabia sobre África e africanos, e uma criança perguntou sobre o fato:

Kajumba perguntou “Tia, por que eles escondiam que os africanos eram importantes?” (Atividade 11).

Na mesma atividade, ao mostrar e falar um pouco sobre o ex-presidente da África do Sul e sua trajetória, as crianças ainda queriam saber:

Cleópatra perguntou se não tinha mais presidente na África e Akin perguntou se ele era importante até para nós e nossas famílias (Atividade 11).

Dessa forma, considera-se que essa visão panorâmica completa a análise das relações coletiva e reforçam tudo que foi apresentado no trabalho sobre a importância de possibilitar a conexão entre leitura e escrita e educação das relações étnico-raciais.

## 6 CONSIDERAÇÕES

Creio que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo. Na maioria das vezes escrever dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, um desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, um gesto de teimosa esperança. E afirmo sempre que a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos (Conceição Evaristo).

A proposta dessas derradeiras páginas é tecer algumas reflexões provenientes de todo esse processo vivenciado na pesquisa.

Quando Bâ (2010) explica a tradição oral africana, na qual a fala tem suas peculiaridades para a realidade vivida, o autor diz que, para aquele contexto, “a fala humana anima, coloca em movimento e suscita as forças que estão estáticas nas coisas” (BÂ, 2010, p. 176). É evidente que o trabalho realizado não é sobre a oralidade africana, porém, se foram abordadas a história e cultura afro-brasileira e africana, os conectivos podem exercer uma compreensão não só gramatical de unir termos, mas de pontos de encontros. Assim, indicou-se alguns pontos de contato entre o eu e o outro, do passado, no presente, no traço, no movimento, na leitura, na escrita, de África, do Brasil, na escola, em inter-relações.

Eis então que, a respeito desta pesquisa, ainda algumas palavras são necessárias. A proposta do trabalho de articulação entre a educação das relações étnico-raciais e a produção de textos no contexto da alfabetização demonstra a importância da educação das relações étnico-raciais articulada às práticas educativas, na medida em que possibilita reflexões sobre a identidade, amplia os conhecimentos históricos, permite aprendizagens não apenas de conteúdos curricular, mas sobre e com o outro, e possibilita a percepção de outras vozes no dizer das crianças.

E, mesmo com estranhamento inicial, meninas e meninas vão descobrindo aos poucos formas de respeitar, de escutar, de relacionar-se com o outro, no caso, também pela escrita. Pode-se apontar como consequência o desejo das crianças em continuar as atividades expresso em suas perguntas como “Tia, hoje pode bagunçar o cabelo?”, ou suas atitudes, tais como ir ao encontro da professora-pesquisadora na hora da entrada da aula para conversar, levar fotos de sua família, solicitar músicas, entregar cartinhas/bilhetes...

A prática pedagógica, então, é influenciada pelas ações e interações das crianças e suas formas de produzir, aqui textos, que não se caracterizam pela homogeneidade. Fato que demanda reflexões sobre o currículo e suas compreensões no espaço escolar. Nesse sentido, o

contexto da pesquisa parece evidenciar uma contradição. Enquanto a política educacional nacional estabelece diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, a rede estadual paulista impõe as/aos professoras/res um currículo prescrito que dificulta o desenvolvimento de um trabalho na perspectiva nacional. Assim, acompanhados pela visão da unidade escolar e questões de formação inicial, continuada e em serviço, os objetivos podem estar distantes das normas federais, contudo completamente de acordo com o currículo oficial, no caso, da rede estadual de ensino, especificamente no ciclo inicial de alfabetização.

O cenário é desafiador, principalmente quando acompanhado de argumentos como “aqui não tem preconceito”, “isso é coisa da sua cabeça”, “todos somos iguais”, “quem é pago pelo governo deve aplicar sua proposta, sem questionamentos”, também de olhares desconfiados, de pequenos gestos que manifestam que a presença, de quem “ousa” questionar, incomoda. No caso da professora-pesquisadora, esses fatos e ainda observar algumas situações no ambiente escolar, inclusive a repetição constante dos elogios para as belezas das crianças brancas e raramente às crianças negras, notar que as reclamações em geral são referentes às crianças negras, perceber diferenciações nos relacionamentos, ou seja, a forma de tratamento entre pessoas brancas e negras passar por “preferências”, “afinidades” condicionado não só a cor da pele, mas também classe econômica e tendo conhecimento, após a pesquisa, que essa postura não ajuda, então ao saber que outras escolas, da mesma rede, estão mais “dispostas” a refletir, ela solicitou transferência.

Dessa forma, a educação das relações étnico-raciais no contexto escolar também é realizar escolhas profissionais “fora” da sala de aula, pois se “sem apoio” houve contribuições importantes para o desenvolvimento das crianças, “com apoio” é possível considerar a ampliação dessas e outras contribuições.

Apesar dos fatos mencionados, é necessário compreendê-los no contexto amplo do sistema educativo. Segundo Oliveira et al.:

As práticas escolares que negam, inferiorizam ou marginalizam a diversidade cultural e epistemológicas são também resultado da própria história da instituição escolar na história da sociedade brasileira, está marcada por escravidão, hierarquias raciais e opressão (2014, p.115).

Portanto, os apontamentos são, antes de tudo, parte da reflexão sobre prática pedagógica, que pode auxiliar tanto pesquisadores/ras como professores/as a identificar algumas dificuldades encontradas nas escolas para desenvolver trabalhos referentes à educação das relações étnico-raciais, pensando caminhos para superar essas dificuldades.

Ainda, é preciso explicitar que o caminho percorrido na pesquisa partiu de uma perspectiva teórica-metodológica. Contudo, esse traçar não inaugurou nem findou o tema, ou seja, poderiam ter sido abordados outros elementos com outros autores, bem como é contundente, com a visão de mundo aqui assumida, informar que o estudo tem seus limites e que há outros caminhos possíveis.

Nesse sentido, o empenho assumido envolveu questionar a própria prática, porque o *como fazer* já estava posto pelo currículo escolar, então o movimento era o *que se faz, para/com quem e com quais objetivos*. Nessa instância, muitas vozes são pronunciadas:

- a) as vozes das crianças com suas dúvidas, perguntas, posturas, escritas que permitiam o diálogo;
- b) a voz de colegas professoras/res que em conversas informais, ou seja, fora do horário destinado para formação, há quem afirmou acreditar na elitização do ensino, outras/os que a questão das relações étnico-raciais é importante, mas que nunca haviam pensado sobre, há quem desconhecia a alteração na LDB e um coro afirmando não saber como desenvolver o tema, poucas são as que têm alguma experiência com militância no Movimento Negro, uma pessoa que faz cursos na área, mas que as orientações eram completamente diferentes, algumas que ficaram sensibilizadas/os com o tema, outras que pensam que este estudo é para negros/as...

Dessas vozes, vinha a entonação que marcava a insuficiência de incluir a universidade na rota de casa para o emprego, do emprego para o outro emprego e voltar para casa, tendo sido necessário sair do confinamento dos pensamentos, hábitos e palavras mesmas. E, aqui, cabe sinceridade, não foi fácil, de repente haviam: as palavras escritas em *Rotundamente Negra*, de Shirley Campbell Barr, *Gritaram-me Negra*, de Victoria Santa Cruz, *Um defeito de Cor*, de Ana Maria Gonçalves, *Ponciá Vivência*, de Conceição Evaristo, *Totonha*, de Marcelino Freire, as palavras faladas de pessoas do Movimento Negro da cidade, acompanhar o debate sobre o teatro contemporâneo e a representatividade negra, buscar entender noções da produção literária, discussões entre literatura negra e literatura afro-brasileira, oraliteratura, ver e tentar compreender o conceito de corpo possível, apresentado por Fabiano Maranhão, conhecer um pouco sobre os reinos e impérios africanos, pensar em Luiza Mahin, é mito?, ouvir e tentar entender *Dembwa (10 de agosto)*, de Tiganá Santana, *Língua Mãe*, com Naná Vasconcellos, *Mama Kalunga*, com Virgínia Rodrigues, *I wish I knew how it would feel to be free*, com Nina Simone, melodiar invenções africanas como a kalimba, ouvir, ver e ficar atenta ao que diz a Professora Doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, estranhar, perguntar sobre *dreadlock*,

aprender com a paciência do orientador Professor Doutor Douglas Verrângia, os adinkras, a ocupação dos espaços urbanos, as histórias das/os idosas/os negras/os, o genocídio da juventude negra, e as crianças na escola. Diante desse mar, “ao invés de recuar a menina se adentrou mais no mar” (COUTO, 2013, p. 36). Assim, entre o cartesiano e africano há a rima simples, todavia propostas complexas.

Dessa forma, que foi se constituindo, recordando Bâ (2010), o *colocar em movimento e suscitar as forças que estavam estáticas nas coisas*, nos livros, nos textos, no encontro com o outro, de ler, escrever, ser lido e ser escrito com outras vozes.

Interessante como desenvolver uma intervenção, que ocorreu na interface de processo de leitura e escrita, especificamente na produção de textos, e educação das relações étnico-raciais, permitiu que as crianças se sentissem seguras para falar de si, do outro, soltar seus cabelos, escrever, brincar com as palavras, também infere no ser professora. Observar que “as pessoas da pessoa são numerosas dentro da pessoa” (BÂ, 2010, p. 184) reflete na prática pedagógica que busca relações menos desiguais no contexto escolar. Para a professora-pesquisadora, as *pessoas da pessoa* são possíveis por essas relações, que passam, inclusive, pela leitura e escrita, por isso quem ela lê ou escreve também se modifica.

Assim, é possível dizer que a percepção é que as questões referentes à educação das relações étnico-raciais no espaço escolar não passam por fases que se arranjam do simples para o complexo, como se houvesse uma progressão fragmentada dos conhecimentos. As crianças enquanto liam, escreviam, desenhavam, conversavam, dançavam também produziam conhecimentos sobre si, sobre o outro. Além dessas questões, é possível pontuar que também no campo da língua materna as propostas de atividades de produção de texto, tais como as produzidas na pesquisa, podem contribuir para o desenvolvimento de atividades: a) lexicais (todos os campos semânticos de adjetivação dos cabelos e tons de pele, por exemplo); b) recursos argumentativos (uso de conjunções, relações entre argumentos e contra-argumentos para defender as ideias e concepções, relações causais estabelecidas pelas/os estudantes nos textos, sejam implícitas ou explícitas, como com o uso de operadores argumentativos); c) aspectos de textos autobiográficos e de descrição pessoal (projeções das crianças, identidade, memória e questões discursivas); d) interdisciplinaridade (inter-relações entre conhecimentos da história, geografia, ciências da natureza, matemática). Todos esses aspectos indicam que é possível, inclusive, o traço de autoria na escrita infantil, que na pesquisa foi compreendida com a articulação de vozes e apropriação dos aspectos discursivos que configuravam sentidos para o seu dizer.

Ainda, é importante acentuar que este trabalho não se trata de receita, manual ou guia didático, bem como destacar que não foram resolvidas questões relacionadas à educação das relações étnico-raciais, pois as relações não estão restritas à sala de aula e são influenciadas pelas famílias, pela mídia, outros espaços sociais. Contudo, a escola como espaço privilegiado para aprendizagens pode estabelecer conexões que tenham como objetivo relações pautadas no respeito e no diálogo, que evitem preconceitos, discriminações e racismo.

Se um dia as histórias na escola serviram (talvez ainda sirvam) para, como diz Evaristo, “ninar os da casa grande” (EVARISTO, 2007), ou invisibilizar as crianças negras, então é responsabilidade da instituição proporcionar que a escrita seja uma possibilidade “autoinscrição no interior do mundo” (EVARISTO, 2007) e carregar de significações sua experiência existencial, conforme propõe Freire (2011), que também as crianças possam realizar leitura crítica e grafar palavras “grávidas de mundo” (FREIRE, 2011, p. 30) e, nesse sentido, que a pesquisa mostra que há contribuições ao interconectar educação das relações étnico-raciais e leitura e escrita no processo de alfabetização, pois evidencia que a escola pode ser um dos espaços sociais no qual a criança pode vivenciar as relações com o Outro com traços, letras, cores e vozes.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE C.N. **O perigo de uma história única**. Disponível em: <[http://www.ted.com/talks/lang/por\\_br/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.ted.com/talks/lang/por_br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html)>. Acesso em: 16 nov. 2014.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: \_\_\_\_\_. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986. p. 113-156.
- AGUIAR, Eliane Aparecida de. **Escrita, autoria e ensino: um diálogo necessário para pensar a constituição do sujeito-autor no contexto escolar**. 2010. 306 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-160955/>>. Acesso em: 18 dez. 2013.
- ALGARVE, V. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** São Carlos, 2004. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia Stella. Exterioridade: o Outro como critério. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EDUFSCar, 2014, v. 1, p. 47-112.
- BÂ, Amadou Hampâté. A Tradição via. In: KI-ZERBO, J. (Ed.). **Metodologia e Pré-História da África**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, p. 167-212, 2010 (História Geral da África, 1).
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929]
- BOSI, Alfredo. A escrita e os excluídos. In: \_\_\_\_\_. **Literatura e Resistência**. São Paulo, Companhia das Letras, 2002, p.257-282.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização do ensino fundamental**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18543&Itemid=1098](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18543&Itemid=1098)>. Acesso em: 7 dez. 2014.
- \_\_\_\_\_. Instituto de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. **Piora na qualidade do ensino afeta mais estudantes negros**. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/todasnoticias?p\\_p\\_auth=za7z1B2a&p\\_p\\_id=56\\_INSTANCE\\_d9Q0&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column2&p\\_p\\_col\\_pos=2&p\\_p\\_col\\_count=3&\\_56\\_INSTANCE\\_d9Q0\\_groupId=10157&p\\_r\\_p\\_564233524\\_articleId=20941&p\\_r\\_p\\_564233524\\_id=20942](http://portal.inep.gov.br/todasnoticias?p_p_auth=za7z1B2a&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=20941&p_r_p_564233524_id=20942)>. Acesso em: 16 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria da educação continuada, alfabetização e diversidade **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasil, 2013. p. 476-493.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (anexo o Parecer CNE/CP nº 3/2004).

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, abr. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782005000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782005000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 9 jul. 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CONSTANCIO, Alexandra Regina. **A padronização do trabalho docente: crítica do Programa Ler e Escrever**. 2012.130p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=14101](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14101)>. Acesso em: 20 jan. 2014.

CORREA, Jane; MACLEAN, Morag. Aprendendo a ler e a escrever: a narrativa das crianças sobre a alfabetização. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, Agosto, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010279721999000200003&ng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279721999000200003&ng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 out. 2013.

COTA, Maria Célia. De professores e carpinteiros: encontros e desencontros entre teoria e prática na construção da prática profissional. **Educação & Filosofia**, Uberlândia, v. 14, n. 27/28, p. 203-222, jan./jun. e jul/dez., 2000.

COUTO, Mia. **A menina sem palavra / histórias de Mia Couto**. São Paulo: Boa Companhia, 2013.

DEMARZO, Marisa Adriane Dulcini. **Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP**. 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

EVARISTO, Conceição. Da grafia – desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas brasileiras: Teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007. p. 16-21.

EZPELETA, Justa. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. **Em Aberto**, Brasília, v. 3, n. 20, p. 37-45, abr. 1984.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, p.11-30.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**, Brasília, 2005. p.39-62 (Educação para todos).

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jun. 2003. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022003000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022003000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 6 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, dez. 2002. Disponível

em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782002000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 6 jul. 2015.

GONÇALVES, Luís Alberto. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação**. 1985.250p Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, dez. 2008. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2008000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 nov. 2014.

JESUS, Regina de Fatima de. **Mulher negra alfabetizando – Que palavramundo ela ensina o outro a ler e escrever?** 2004. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

KRAMER, Sonia. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, ago. 2004. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 nov. 2014.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 107, p. 79-96, jul.,1999.

LIMA, Maria Batista. Identidade Étnico/ Racial no Brasil:Uma Reflexão Teórico-Metodológica. In: **II Fórum Identidades e Alteridades: Práticas e Discursos em Múltiplos Espaços**, 2008, Itabaiana/SE. Caderno de Resumos e Programação. São Cristóvão: Editora/UFS, 2008.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar e desigualdade no Ensino Fundamental. In: **Relatório De Olho nas Metas 2012 do Todos pela Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2013. p. 114 - 125. Disponível em: <[http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/de\\_olho\\_nas\\_metas\\_2012.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2012.pdf)>. Acesso em: 9 jul. 2014.

LUIZ, Maria Fernanda. **Educação das relações étnico-raciais**: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es). 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física**: processos educativos das relações étnico-raciais. 2009. 173 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Prefácio. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.p.1-19.

MINAYO, M.C.S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.p.9-29.

MORAES, Elody Alexandrina Nunes. **A importância dos modelos nas atividades de escrita e a liberdade de criação**. 2009.188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23092009-133831/>>. Acesso em: 2014 out. 2013.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania. Conferência proferida no 1º Seminário do III Concurso Negro e Educação. São Paulo, 21 ago. 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>> Acesso em: 5 jan. 2015.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus.2001.,p115-140.

NOGUEIRA, Izildinha Baptista. **Significações do corpo negro**. 1998. 143 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. **Candomblé de Ketu e educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra**. 2008. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-161253/>>. Acesso em: 7 jun. 2015.

OLIVERA et al. Pesquisando processos Educativos em Práticas Sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 113-141. v. 1.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun.,2002.

\_\_\_\_\_. Sírio. Notas sobre a questão da autoria. **Revista Matraca**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, p. 239-250, jan.jun/2013.

\_\_\_\_\_. Sírio. Enunicação, autoria e estilo. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n.15, p. 15-21, jan./jun.,2001.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE / UFSCar. Apresentação. Disponível em: <<http://www.ppgpe.ufscar.br/front-page>>. Acesso em: 14 set. 2014.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. 2005. 113 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

ROSSATO, C. GESSER, V. A Experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e Anti-Racismo na Educação – Repensando nossa Escola**. São Paulo: Summus, 2001, p.11-38.

RUI, Manuel. “**Eu e o Outro – O Invasor ou em Poucas Três Linhas uma Maneira de Pensar o Texto**”. São Paulo: Encontro perfil da literatura negra, 1985. Disponível em: <<http://oraliturafro.blogspot.com/2010/02/manuel-rui-eu-e-o-outro-o-invasor-ou-em.html>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

SANTANA, P. S. Educação Infantil. BRASL, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 30-49.

SANTOS, Joel Rufino de. **O que é racismo?** São Paulo: Brasiliense, 1984. (Primeiros Passos).

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Ler e escrever: livro de textos do aluno**. Seleção de textos de Claudia Rosenberg Aratangy. 3. ed. São Paulo : FDE, 2010.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. 2010. **Guia de Planejamento e Orientações Didáticas-Professor alfabetizador – 2º ano**, 7. ed. comp., rev. e atual dos volumes 1 e 2. São Paulo. FDE, 2014.

SAWAYA, Sandra Maria. A psicologia e o Programa “Ler e Escrever”: a formação de professores na escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, mar. 2012. Disponível

em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982012000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982012000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acessos em: 9 mar. 2014.

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências**: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos, São Carlos, 2009.322f.Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia**: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as. 2013. 243 f.Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, Inayá Bittencourt e. **O Racismo silencioso na escola pública**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2009.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jun., 2005.

SILVA, Mariza Vieira da. Alfabetização: sujeito e autoria. In: **V Congresso Brasileiro de Psicopedagogia, I Congresso Latino Americano de Psicopedagogia e IX Encontro Brasileiro de Psicopedagogos, São Paulo**, 2000. n. p. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/165/ArtigoseComunicacoes/23Alfabetizacaosujeitoeautoria.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender a conduzir a própria vida, dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, L. M.; SILVA, P. B. G. e; SILVÉRIO, V. R. **De Preto a Afrodescendente**: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 181-197.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3.p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Petronilha B.G. e.; OLIVEIRA, Walderez de. **Iniciação de Educadores Sociais à Pesquisa Científica**. São Carlos, NEAB/UFSCar, 2000. (Texto)

SILVA, Rutinéia Cristina Martins. **Escola e questão racial**: a avaliação dos estudantes. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP-Franca, 2013.

SILVA, Simone Bueno Borges da. A retextualização dos conceitos de letramento, texto, discurso e gêneros do discurso nos PCN de língua portuguesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**., Campinas, v. 45, n. 2, p. 225-238, dez. 2006. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132006000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132006000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 3 jul. 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Tradução de Ana Arruda, Nadjeda Marques e Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani Letramento e autoria – uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral / escrito. **Revista Anpoll**, América do Norte, 110 01 2012.

\_\_\_\_\_. A escrita no oral; o oral na escrita: ler vozes e ouvir letras. **Entreletras**, v. 2, n. 2, 2011. Disponível em:

<<http://www.revista.uft.edu.br/index.php/entreletras/article/viewFile/884/461>>. Acesso em: 8 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Características do discurso escrito nas narrativas orais de ficção de uma mulher brasileira analfabeta. **Itinerários**, Araraquara, n. 12, 1998. Disponível em:

<<ser.fclar.unesp.br/itinerários/article/view/2914/2679>>. Acesso em: 8 jan. 2015.

\_\_\_\_\_.; ASSOLINI, Filomena Elaine. Gestos de interpretação e de autoria em produções linguísticas orais e escritas: desafios e possibilidades. 2006. Disponível em:

<<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT10-1937--Int.pdf>>. Acesso em: 9 jan.2015.

\_\_\_\_\_.; ASSOLINI, Filomena Elaine. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. **Odisseia**, n. 1, 2008. Disponível em:

<<http://ufrn.emnuvens.com.br/odisseia/article/view/2043/1477>>. Acesso em: 9 jan. 2015.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Disponível em:

<[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=12893](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12893)>. Acesso em: 3 jul. 2014.

VALENTE, Ana Lúcia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 62-76, jan./abr. 2005.

VIGOTSKI, L.S. Pensamento e Palavra. In:\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes 2008. p. 149-190.

ZAMBOM, L.B.; TERRAZAN, E.A. Políticas de material didático no Brasil: Organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 585-602, maio/ago. 2013.

ZUBARAN, Maria Angélica; SILVA, Petronilha B. G. INTERLOCUÇÕES SOBRE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 130-140, 2012.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Fragmento do quadro referente e organização de dados na perspectiva da ação docente

TRECHOS	TIPO/ INDICADORES	DIMENSÃO	PERSPECTIVA
<p>“Cleópatra” questionou: “Mas já mudou a cor, já mudou a menina?”. Respondi que era a mesma, e ela disse: “Mas por que coisou?”. Expliquei que ainda não havia aparecido ela por completo, apenas algumas partes (1ª Atividade).</p> <p>“Chewe”, um aluno de baixa visão, estava acostumado a observar as imagens de perto, porém ele tinha dificuldades para compreender as ilustrações e começou a agitar-se. Expliquei que ele conseguiria ver melhor dali algumas páginas (1º Atividade).</p> <p>Quando apareceu uma figura dela (personagem) com a mãe “Makena”, perguntou se a menina era aquela pequena. Eu informei que sim, lembrando-lhes que Tayó tinha apenas seis anos (1ª atividade).</p> <p>“Asad” foi falar sobre o texto e viu a imagem na minha mesa. Expliquei para todos que eu havia trazido uma imagem de três atletas e disse que eles “não gritaram, eles não tinham o cabelo <i>black power</i>, eles não berraram, eles não estavam com roupa da moda, então o que eles fizeram, professora?”. O “Asad” fez o gesto. Expliquei resumidamente sobre a Olimpíada de 1968 e mostrei a imagem dos atletas no pódio e “Kodwo” também faz o gesto. “Nourbese” quis entender o que eles faziam no pódio, e expliquei dizendo que era uma escadinha para premiação (4ª Atividade).</p> <p>“Kofi” explicou que a camisa de um lado estava clara e, de outro, escura, então expliquei dando um exemplo que ele estava no sol e que todas as pessoas que ficam no sol, de um lado do corpo fica mais claro e outro mais escuro por causa da sombra (5ª Atividade).</p> <p>Perguntei se todos haviam entendido e dei outro exemplo: que, se pegasse a tiara cor de rosa da colega e colocasse no escuro, a tiara não mudaria de cor (5ª Atividade).</p> <p>“Kajumba” disse algo sobre cada um poderia ter puxado alguém. Expliquei que eles eram gêmeos e haviam nascido no mesmo dia (5ª Atividade).</p>	<p>Orientação da imagem</p>	<p>Orientação</p>	<p>Ação pedagógica</p>
<p>Antes de iniciar, comuniquei às crianças que a atividade fazia parte da pesquisa que eu já havia conversado com elas anteriormente (1ª atividade).</p> <p>Antes de começar, expliquei para as vinte e três crianças presentes que daríamos continuidade nas atividades que faziam parte da pesquisa (2ª atividade).</p> <p>Logo após, expliquei que iríamos à sala de vídeo para ver algumas imagens e depois voltaríamos para pensar sobre os cabelos (2ª Atividade).</p>	<p>Orientação da atividade</p>		

Expliquei para as meninas e meninos que, naquele dia, eles fariam um autorretrato e que havia levado novamente o espelho para se observarem e também alguns retalhos para experimentarem e usarem como quisessem para enfeitar-se (2ª Atividade).

Os meninos “Bikila”, “Raekwon” e “Akin” estavam usando os tecidos e brincando de “bandido”. Eu expliquei que não estávamos falando disso e que não era adequada aquela brincadeira (2ª Atividade). Percebi que o “Kodwo” estava com mais de uma folha na mão e o “Chad” não tinha nenhuma. Perguntei o que ele estava fazendo, e ele confirmou minha suspeita: estava desenhando para o “Chad”. Expliquei que cada um deveria fazer o seu (2ª Atividade).

Pedi, então, para ele escrever cabelo cacheado. Ele falou “espera um pouco” e levantou-se; perguntei aonde ele iria. Ele mostrou a lousa, pois anteriormente a turma já tinha refletido como era a grafia da palavra. Eu falei que ele não precisava copiar da lousa, que ele conseguiria escrever (2ª Atividade). Expliquei que no espaço eles poderiam escrever o que tinham pensado sobre tudo o que havíamos conversado (4ª Atividade).

Expliquei que a atividade era desenhar como eles acreditavam que eram as pessoas do continente africano, o que sabiam de lá (4ª Atividade).

“Kwaku” perguntou se podia desenhar a floresta, e eu disse que podia, mas expliquei que, às vezes, o amigo fala uma coisa querendo fazer alguma graça e que nem sempre ele estava certo. Informei que ali nós estávamos pensando em conhecimento e não era momento para piadas (4ª Atividade).

Nesse dia, comecei explicando a atividade (5ª Atividade).

“Nourbese” veio também falar baixinho: “por que não pode ser moreno?”. Eu expliquei que depois conversaríamos sobre isso (5ª Atividade).

Depois que terminaram, expliquei que durante a escrita eu havia pedido para que eles não falassem em voz alta a escolha. Falei que naquele momento iam voltar as imagens, mas que eles não deveriam mudar na folha e que poderiam falar em voz alta o que achavam da imagem e uma criança disse: “Eeee” (5ª Atividade).

Perguntei novamente do jogador: alguns falaram branco e outros negro, e começou um coro de “Branco, branco” e outro de “Negro, negro”. Eu expliquei que nós não estávamos disputando nada, que só estávamos conversando (5ª Atividade).

“Nourbese” questiona-me: “O, tia, o que você acha?”. Eu disse que não era o que eu achava e sim o que eles (as crianças) achavam (5ª Atividade).

Quando o livro compara mãe e filha, “Makena”, quis saber se a expressão “tão linda” queria dizer que a mãe era mais bonita que ela. Respondi que não e expliquei que significava que as duas eram bonitas (1ª Atividade).

Orientação do texto

Tentei explicar o que eles queriam, e “Asad” falou: “Que os negros fossem aceitos”, mas ainda expliquei que eles queriam que as pessoas, independente da cor da pele tivessem o mesmo direito (3ª Atividade).

O “Kofi” quis saber por que o meu “*black power*” estava para baixo e não para cima. Eu expliquei que meu cabelo era um pouco maior do que o da imagem que estava na tela e que naquele dia eu tinha deixado daquele jeito, mas se eu quisesse ele poderia ficar mais volumoso, que era só balançar a cabeça que ficaria armado. Utilizei a palavra armado para ver se haveria alguma manifestação e houve (1ª Atividade).

O menino foi até sua carteira e falou feliz para os colegas próximos: “O meu é *black power* moicano”, e “Ayo” falou: “Ah, é nada!”. Expliquei que se ele tivesse desenhado assim poderia deixar, que não tinha problema. Eu sabia que o “Kodwo” não tinha o estilo de cabelo que ele havia desenhado, mas ele de fato estava encantado com aquela possibilidade se o cabelo dele fosse maior, bem diferente do caso da “Udama”, que rejeitava o seu cabelo cacheado (2ª Atividade).

“Kobbi” disse que era “Negro, por causa do cabelo”. Eles entenderam que era por causa da cor do cabelo e expliquei que não foi isso que ele quis dizer e que tinha falado por causa do jeito do cabelo (5ª Atividade).

**Orientação sobre os cabelos**

**Orientação da ação da criança**

## APÊNDICE B – Fragmento do quadro referente e organização de dados das cinco primeiras atividades de uma das crianças

Criança “Nourbese” (Menina – 7 anos)					
Dias	1ª atividade	2ª atividade	3ª atividade	4ª atividade	5ª atividade
<b>P E R T E N C I M E N T O</b>		<p>“O meu cabelo é cacheado” (<i>escrita no autorretrato</i>).</p> <p>Desenha uma menina de cabelos cacheados, pinta o tórax, braços e mãos de marrom, uma saia verde e não colori o rosto nem os pés. Essa figura está sob algo parecido com pequenos morros verdes. Faz um céu colorido de preto com estrelas e um coração (<i>desenho autorretrato</i>).</p>	<p>“Nourbese”, em um momento, fora das atividades do estudo, comentou que sua mãe disse que ela era morena.</p> <p>“Thembi” explicou: “Olha o “Chewe” é branco”. Perguntei por que, e o “Chewe” respondeu: “porque é assim”, e “Nourbese” falou: “porque a mãe dele é branca”.</p> <p>“Ninguém tem que ser igual à ninguel cada um tem que ser do jeito que nasceu por esemplo <b>eu puxei o meu pai e moreno e eu sou morena</b> eu amo meu pai e minha mãe eu vou te mostrar olha? Lindos casais” (<i>escrita</i>).</p>		<p>“Nourbese” já estava ao meu lado e me falava: “Mas ele é moreno” (<i>sobre a imagem do jogador Marcelo da seleção brasileira</i>).</p> <p><i>Escrita</i> 1 – Negro (Axel-Bélgica) 2 – Negro (Neymar-Brasil) 3 – Branco (Marcelo-Brasil) 4 – Negro (William-Brasil)</p>

			<p><i>(desenha um homem e pinta com lápis marrom e escreve: “meu papai”. Desenha uma mulher e pinta de salmão e escreve: “minha mamãe”).</i></p>		<p>5 – Branco (David – Brasil)</p> <p>6 – Branco (Marouane-Bélgica)</p> <p>[...] depois de observar a imagem, afirmou: “Oh, professora, olhando na testa dele não para ver que ele não é tão branco assim não”, e “Nourbese” disse: “O, tia, mas você falou que não poderia moreno”.</p> <p>Perguntei se só o cabelo deixava ele negro, e a “Nourbese” falou: “Se ele é branco, a testa também era, só que não é”.</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>[...] tinha falado do cabelo e comentei com a turma. “Nourbese” concluiu: “Então, ele é preto”.</p> <p>[...] pediu: “professora, pra gente ver melhor vamos ver o número da camisa dele e aquele jogador da Bélgica que eu te falei”. Perguntei por que ele queria colocar os dois perto [...] começou a pular para responder, e “Nourbese” disse: “Pra ver que ele é negro!”.</p> <p>[...] então, perguntei: “Eu sou meio negra meio branca?”. “Nourbese” gritava que eu era morena.</p>
--	--	--	--	--	--

<p><b>C</b></p> <p><b>O</b></p> <p><b>N</b></p> <p><b>H</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>C</b></p> <p><b>I</b></p> <p><b>M</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>N</b></p> <p><b>T</b></p> <p><b>O</b></p> <p><b>S</b></p>	<p>[...] quando disse que o nome do livro era o <i>O mundo no Black Power de Tayó</i>, as opiniões começaram: [...] repeti, então “Nourbese” disse que parecia um nome muito esquisito.</p> <p>Consegui ler só mais uma descrição do corpo da personagem que foi o nariz comparado com uma larga pepita de ouro [...] “Nourbese” disse que era cor de ouro e alguns começam falar ao mesmo tempo.</p> <p>Eu concordei com eles, mas lembrei do trecho que falava que os amigos da turma da personagem falavam que o cabelo dela era</p>	<p>“Nourbese” levantou-se apontou o erro e disse “aqui tem um i aqui caixiado”.</p>	<p>[...] então perguntei como resolveríamos isso (sobre quem é branco e quem era negro) e se dava para resolver; “Nourbese” respondeu que não.</p> <p>e voltei a conversar com a turma lembrando que depois que ele havia ficado tanto tempo preso e “Nourbese” completou: “ele disse poder preto”, erguendo o braço para o lado com o punho fechado; eu olhei e achei fantástico, logo perguntei para ela como ela tinha feito com a mão, ela repetiu e informei que ele tinha feito daquele jeito também, então “Asad”, “Nala”, “Kwame”, “Makida”, “Adetoun”, “Ayo”, “Cleópatra”, “Makena” e “Kofi” repetiram o gesto de punho em riste e a fala.</p> <p>[...] mas ainda expliquei que eles queriam que as pessoas, independente da cor da pele tivessem o mesmo direito, dei</p>	<p>depois “Nourbese” achou que tivesse florestas em África.</p> <p>Quando retomei a atividade, perguntei o que nós estávamos desenhando, e “Nourbese” respondeu: “o que a gente pensa que tem na África”.</p> <p><i>Escada com dois degraus numerados, depois uma escada rolante com onze pessoas desenhadas, sendo seis figuras femininas, das quais quatro receberam nomes próprios e duas foram denominadas índias, uma de cabelo representando crespo e outra liso, todas desenhadas com</i></p>	<p>repeti a fala do menino perguntando se a ideia deles era de que o jogador era negro, mas, como ele estava no sol, ele ficava clarinho; as crianças disseram que sim. “Bikila” estava com a mão erguida perguntei o que ele achava “A luz está clareando ele”, repeti a fala do menino e “Nourbese” diz, “mas porque está sol”.</p> <p>“Nourbese” completou: “Mas se ele sai de perto do sol?”. Eu disse que era isso que queria saber se quando ele sai de perto do sol, e “Nourbese” respondeu: “Ele fica negro”.</p> <p>[...] então dei um exemplo que se tem um</p>
---	---	---	---	--	---

	<p>feio e ruim [...] e “Nourbese” falou que “ela (Tayó a personagem) responde que o cabelo dela era fofinho, macio e cheiroso”</p> <p>[...] comentei que havia uma outra história que eles conheciam, que também tinha uma bruxa que tinha inveja; eles lembraram que era “Branca de Neve” e “Nourbese” comentou que não era bruxa, era “a rainha”,</p>		<p>exemplos do banco de ônibus e dos cabelos. “Nourbese” perguntou: “mas eles pensaram no <i>black power</i>?”.</p> <p>retomei o assunto lembrando que em dias anteriores eu havia lido um livro de uma menina “Que ela tinha <i>black power</i>”, completou “Nourbese”</p> <p>comentei alguns trechos do enredo, que tinha elefante; “Nourbese” falou “Que ele era semente de uma flor”; “Obax” comenta “Que ela viajou no elefante”; “Nourbese” continuou: “que todo mundo pensava que era mentira”</p> <p>“Asad” comentou: “lá estava falando que as crianças não acreditavam”, e “Adjatay” falou: “Os mais velhos”, “Nourbese”</p>	<p><i>vestidos rosas. Das figuras masculinas são cinco, quatro com nomes e um denominado índio, todos desenhados com roupas azuis, e a criança fez na cabeça dos meninos uma figura que se assemelha à coroa. Ela não coloriu a pele de nenhum de seus personagens e todos sorriem de braços abertos (desenho).</i></p>	<p>lápiz azul e se coloco na bolsa que não tem luz [...] então eu explico que ela não está vendo, mas que a cor do lápis continua azul. “Nourbese” disse “É verdade, você não está vendo porque está escuro”</p> <p>dei outro exemplo que, se pegasse a tiara cor de rosa da colega e colocasse no escuro, a tiara não mudaria de cor; “Nourbese” completa: “A tiara não vai ficar preta”</p> <p>Perguntei para o “Kobbi” o que era preto, e “Nourbese” disse que não existia preto (fala).</p>
--	---	--	--	---	---

			<p>completou: “Mas ela estava dizendo a verdade” (fala).</p> <p>“Kofi” explicou: “professora estilo <i>black power</i> é se é moreno”. Questionei o que era moreno, e alguém respondeu: “preto”. Ele explicou: “Moreno é ser um pouquinho da sua cor, você também é morena”. Eu respondi que não, que eu era negra, e ele respondeu: “Ah, você é negra”, e “Kobbi” comentou: “Eu sou moreninho”. “Adjatay” falou: “Eu sou branco”, e “Cleópatra” explicou: “Ele não é moreno, porque moreno é branco de cabelo preto”. Perguntei então, para o “Kobbi”, se ele era moreno, e ele faz com a cabeça que não, e o “Adjatay” disse: “Eu sou branco”. Eu perguntei “Você é branco de cabelo preto?”, e ele com a cabeça faz gesto positivo. Perguntei, então, se ele era moreno, e ele respondeu: “Não, só branco, só branco”. Voltei a questão para “Cleópatra”, perguntando: “E agora?”. “Bikila”</p>		<p>[...] mostrei uma imagem na qual as crianças tinham peles bem diferentes e eram irmãs (denominados albinos, mas não usei essa terminologia com as crianças); as crianças tiveram muitas ideias sobre aquela imagem. “Nourbese” disse: “como pode?” (fala).</p> <p>[...] perguntei se a menina era branca ou negra; alguns disseram que pensavam que era menino; falaram que era peruca. “Nourbese” confirma: “Eles nasceram assim” (fala).</p>
--	--	--	--	--	---

			<p>disse: “ele não é branco igual à parede”. “Adjatay”: “eu tenho uns fios de cabelo preto no braço”, e o “Eduardo” falou: “eu sou branco, meu cabelo é preto”. “Adjatay” discordou: “O seu cabelo não é preto é meio loiro”, então perguntei como resolveríamos isso e se dava para resolver. “Nourbese” respondeu que não (fala).</p> <p>“Adjatay” disse que para resolver “é só passar tinta em todo mundo”. Comentei a fala do “Adjatay” com a turma e perguntei se tinha jeito de deixar todo mundo igual. As crianças falaram que não, e ele falava que era só passar tinta. Perguntei se com tinta, e “Thembi” comentou: “No sol”. Perguntei se no sol todo mundo ia ficar do mesmo jeito, e “Nourbese” respondeu que não (fala).</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>[...] perguntei se no sol todo mundo ia ficar do mesmo jeito; “Nourbese” respondeu que não.</p> <p>[...] época que o texto estava falando muitas pessoas pensavam igual o [...] que todo mundo tinha que ser igual e “Nourbese” completou: “Mas cada um é de uma cor”.</p> <p>uma criança perguntou como escrevia negro. Eu voltei à pergunta como ela achava que escrevia, e a “Nourbese” falou para a criança olhar no texto.</p>		
	<p>“porque é mais fácil de pentear (resposta da “Nourbese” e ele concorda).</p> <p>“eu gosto do meu cabelo, eu gosto dos meus dentes, eu gosto</p>	<p>“apareceu mais uma imagem de criança (negra), e “Nourbese” comentou: “ai que lindo”.</p>	<p><b>“Ninguém tem que ser igual a ninguel cada um tem que ser do jeito que nasceu</b> por esemplo eu puxei o meu pai e moreno e eu sou morena eu amo meu pai e minha mãe eu vou te mostrar olha? Lindos casais” (escrita).</p>		<p>perguntei por que a colega tinha achado o bebê feio, e eles responderam que era por causa do cabelo. “Nourbese” disse que ele podia ser do jeito que quisesse (fala).</p>

<b>V A L O R E S</b>	<p>do meu corpo, eu gosto do meu sorriso, que é lindo – eu gosto da minha roupa que a minha mãe compra, eu gosto da minha buchecha porque ela é fofinha/ eu não gosto do meu nariz, eu não gosto da minha orelha, eu não gosto de ter bigodes, eu não gosto de ter piolho, eu não gosto que me bate, eu não gosto que me xinga” (escrita).</p> <p>“eu gosto do meu cabelo porque faz lembrar quando minha mãe pentia” (escrita).</p> <p>Durante a observação do corpo no espelho, às vezes, algumas crianças observavam a resposta da outra e, certos momentos, interferiam, como</p>	<p>“Nourbese”, meio chateada, disse: “O meu não é igual o da tia”. Elas brincaram mais um pouco e falaram sobre um desenho animado.</p>			
--	---	---	--	--	--

	<p>quando “Mugambi” disse gostar dos cabelos, e “Nourbese” respondeu o porquê: “Porque é mais fácil de pentear”, e ele concordou.</p>				
<p><b>A T I T U D E S</b></p>	<p>Expliquei a atividade, mas apontei que por causa do tamanho do espelho não dava para todo mundo ir ao mesmo tempo, então “Nourbese” sugeriu que a atividade fosse realizada em ordem alfabética e os outros concordaram (fala).</p>	<p>Ficaram mexendo nos tecidos “Cleópatra”, “Adofo” e “Nourbese”; os três se olhavam no espelho. “Cleópatra” não percebeu que eu estava por perto gravando, e “Nourbese” disse: “Dá licença, o meu <i>black power</i>”, e “Cleópatra” respondeu: “Que <i>black power</i> o que [canta] olê, olê”.</p> <p>“Nourbese” foi até sua carteira, pegou seu desenho e mostrou só havia uma cabeça (sem olhos, boca, nariz ou orelhas) com cabelos, e ela perguntou se estava bom.</p>	<p>pedi para “Nourbese” começar a leitura, e ela leu.</p> <p>[...] então eu disse que começaríamos a conversar com os dois que estavam brincando, para ver o que eles tinham entendido. “Nourbese” completou: “Já que eles estavam conversando”.</p> <p>“Nourbese” quis entender o que eles faziam no pódio, e expliquei dizendo que era uma escadinha para premiação.</p> <p>dei exemplos do banco de ônibus e dos cabelos. “Nourbese”</p>	<p>“Nourbese” perguntou se ela poderia fazer pessoas na floresta em uma fila (fala).</p> <p>“Nourbese” tinha feito um desenho em que eu achei que talvez ela tivesse copiado um símbolo africano que enfeitava o cartaz de boas-vindas da sala, mas ela afirmou que não tinha olhado em “lugar nenhum” e queria saber se podia virar a folha (fala).</p>	<p>Durante a explicação [...] e vocês vão me falar que raça que esse jogador é, quero saber se ele é branco ou se ele é negro”.</p> <p>“Nourbese” fala negro antes de eu terminar a frase (fala).</p> <p>“Udama” disse: “Mas se você achar que é os dois? [passa a mão na testa e disse] meio preto aqui [passa a mão na bochecha e disse] meio branco aqui”.</p> <p>“Nourbese” disse: “Moreno?”. Eu falei que não, que só poderia ser branco ou negro, e</p>

		<p>[...] quando virei, “Nourbese” também estava com os cabelos soltos. Fui ajudá-la a se ajeitar e outras crianças se aproximaram; todos quiseram sentir o cabelo cheiroso. “Cleópatra” observava atentamente. Pedi para alguém pegar um retalho e perguntei se ela gostava daquele, e ela respondeu: “Gosto, de qualquer um”. Coloquei em forma de faixa e disse que estava linda. “Chewe”, que já estava perto, discordou, e eu reafirmei que estava linda sim, e “Raekwon” disse que ela estava parecendo uma personagem de uma novela infantil. Logo, “Nourbese” perguntou se poderia amarrar novamente os cabelos (fez um coque) e tirar a faixa, e eu disse que sim.</p>	<p>perguntou: “mas eles pensaram no <i>black power</i>?”</p> <p>““Nourbese”” reclamou: “Oh, tia, o “Chewe” falando na minha cabeça” [o menino estava atrapalhando-a a fazer a atividade].</p>		<p>“Nourbese” insistiu: :“Deixa moreno”</p> <p>“Chewe” foi falar bem baixinho perto de mim e disse: “Ele é negro”, e respondi que não sabia. “Makena” pediu para ele falar de novo e perguntei qual era a dúvida dela, mas “Nourbese” foi também falar baixinho: “por que não pode ser moreno?”.</p> <p>“Nourbese” já estava saltitando na minha frente e ficou observando a imagem.</p> <p>perguntei para o “[...]” se ele achava que o jogador era branco, e ele disse que sim. “Nourbese”</p>
--	--	--	---	--	--

				<p>questionou-me: “O, tia, o que você acha?”.</p> <p>“Nourbese” disse: “Posso falar?”. Perguntei se ela iria dizer sobre moreno, e ela disse que não.</p> <p>Perguntei sobre o que ela tinha falado do sol, porque não tinha entendido, e ela explicou o que havia dito. “Nourbese” queria falar, mas perguntei para “Bintu”.</p> <p>“Nourbese” ergueu a mão e disse que tinha achado que ele era branco, mas depois perguntou se estava falando do três ou do quatro. Falei quatro, e ela respondeu que tinha escrito negro.</p> <p>“Nourbese” levantava, pulava, levantava a mão, subia na cadeira</p>
--	--	--	--	--

					<p>para eu escolhê-la. Queria participar.</p> <p>[..] mostrei uma imagem na qual as crianças tinham peles bem diferentes e eram irmãos (denominados albinos, mas não usei essa terminologia com as crianças). As crianças tiveram muitas ideias sobre aquela imagem. “Nourbese” disse: “como pode?”.</p> <p>“Nourbese” perguntou: “mas ela pintou?”, e eu disse que não, que a criança tinha nascido com o cabelo loiro.</p>
--	--	--	--	--	--