

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ANAIIS DA EDUCAÇÃO



II

Seminário
Relações Étnico
Raciais
na
Primeira
Infância

II Seminário sobre as relações étnico-raciais na Primeira Infância: Tecendo Memórias, Contando Histórias: A Literatura Como potencializadora das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

Coletânea de Textos

A Gerência de Educação Infantil tem a felicidade de publicar a I Coletânea de Textos originária dos trabalhos apresentados pelos professores que atuam no município do Rio de Janeiro no II Seminário das relações Étnico-raciais na Primeira Infância com o tema: Tecendo Memórias, Contando Histórias: A Literatura como potencializadora das Relações Étnico Raciais.

A coletânea de textos constitui-se da necessidade em ampliarmos as reflexões, críticas e os debates sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil em nossa Rede. Promovendo vivências e trocas de experiências além de atualizações referentes à legislação vigente e pesquisas sobre o tema.

As produções textuais que fazem parte dessa coletânea têm como foco a literatura infantil como potencializadora de práticas pedagógicas que colaboram para o exercício de dialogarmos sobre diversidade e diferenças étnico-raciais nas creches e pré-escolas. Acreditamos ser a literatura um importante promotor da imaginação, fantasia, linguagem e interações entre adultos / crianças e crianças entre si, além de fortalecer a construção das identidades e subjetividades de forma positiva.

Cada texto reunido nessa coletânea foi elaborado a partir de reflexões, debates, pesquisas, estudos e referenciais teóricos. Os autores, em seu cotidiano, vivenciaram experiências singulares, em diálogo com a estrutura curricular da educação nacional e em consonância com as políticas públicas impulsionadas pelos movimentos sociais.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro trabalha para que o assunto seja discutido e multiplicado entre os diferentes sujeitos que atuam nas creches e nas pré-escolas. Neste movimento de discussão e aprofundamento, busca-se uma educação que valorize a diversidade cultural brasileira como parte integrante das formações da Gerência de Educação Infantil.

Nossos desafios são o reconhecimento e a compreensão de que as relações étnico-raciais estão presentes em nossa sociedade e precisam ser observadas pelos profissionais de educação levando-os a pensar e valorizar as diferenças e as diversidades entre os múltiplos atores que se relacionam no espaço escolar. Apesar dos desafios enfrentados na Educação Infantil, nossos parceiros desenvolvem um trabalho de qualidade que busca construir práticas pedagógicas que respeitem cada criança e seus responsáveis atendidos todos os dias na nossa Rede.

Com Afeto,

Gerência de Educação Infantil

- Aprendendo com “Sophia”: questões étnico-raciais nas aulas de educação física.....
Alessandra Cristina Raimundo
- Cirandando com Lia de Itamaracá: uma experiência para ressignificar identidades negras....
Ana Paula Felix Rodrigues da Silva
Cacilda Soares Nascimento
- Desafios étnico-raciais e educação infantil: experiências na creche.....
Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves
Angela Maria Lopes
Rita de Cássia Gonzalez
- Estrelas da Maré: literatura e identidade afro brasileira em cena.....
Ariene Vitalino
- Pérolas negras: visões da infância do universo negro feminino.....
Isabel de Almeida Barbosa
Luciana de Araújo Ferreira
Priscilla Santos Resende
- Relações étnico-raciais e educação infantil: a literatura como potencializadora.....
Cecília de Campos Saitu
Kelly Madaleny Xavier
- Relações étnico-raciais e linguagem na educação infantil: construção da identidade a partir da competência linguística.....
Iolanda Rodrigues Nunes
- A Representatividade Negra na Literatura Infantil: dentro da sala de aula.....
Gabriela Tavares de Sousa
- Saberes e fazeres na Educação Infantil: caminhos possíveis 15 anos após a lei nº10.639/03..
Laís Vivian Oliveira Rufino

APRENDENDO COM “SOPHIA”: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MODALIDADE: BANNER

Profa. Ms. Alessandra Cristina Raimundo
Escola Municipal Marechal Trompowsky/SMERJ
alecris04@yahoo.com.br

Resumo: Trata-se de um relato de experiência nas aulas de Educação Física com a finalidade de conhecer a história da cultura africana e as representações estéticas negras contribuindo para a desconstrução de visões estereotipadas e preconceituosas sobre os corpos negros. Vivenciamos por meio da linguagem literária, a oficina das bonecas abayomi, os Jogos e brincadeiras da cultura africana e afro-brasileira, ações que nos permitiram ampliar reflexões, no sentido de humanizar as relações sociais adotando uma postura não preconceituosa, fundamental para lidar com as diferenças e a questão do respeito mútuo.

Palavras-chave: Étnico-Raciais. Educação Infantil. Educação Física. Preconceitos.

Introdução/justificativa

No outono de 2018, numa escola pública na cidade do Rio de Janeiro, uma aluna negra da Educação Infantil (turma de 5 anos), chamada Sophia, foi arrumada para a escola com um “coque” criando um volume acima da cabeça. Ela estava contente com aquele penteado, que fora feito por sua mãe. Como professora de Educação Física de sua turma, percebi que, durante a aula, em nenhum momento, a aluna recebeu olhares ou atitudes estranhas dos seus colegas sobre o penteado.

Entretanto, no horário da saída, ao conduzir essa turma ao portão, presenciei alguns alunos de outra turma sorrindo “debochadamente” para Sophia. Eles falavam algo que não consegui ouvir. Ao olhar para ela, que estava com uma blusa com “capuz”, percebi que a ela o tinha colocado, escondendo o penteado e seu rosto alegre carregava um semblante triste.

Ao presenciar essa cena, fui afetada por uma multiplicidade de sentimentos, indignação, tristeza. Chamei Sophia e perguntei o que estava acontecendo. Ela respondeu que as crianças estavam rindo do seu cabelo que era feio. Na mesma hora, conversamos e expliquei a existência de vários tipos de cabelo e que não existiam cabelos feios, apenas que havia diferenças no cabelo das pessoas. Pedi que tirasse o “capuz”. Ela resistiu por estar envergonhada, mas, depois de alguns argumentos, abaixou o capuz, ainda sem graça e sentindo-se triste.

Saí da escola pensando nesse episódio, visto que, até aquele momento, não havia presenciado ou não havia me tocado com essa situação entre crianças tão pequenas.

Incomodada com a situação, mas ciente de que deveria problematizar a questão nas turmas, busquei referências bibliográficas com colegas de doutorado e outros/as professores/as de diferentes áreas de atuação na escola e na universidade que trabalham com a temática.

Frente a esse fato, decidi organizar o planejamento com o tema da cultura africana e afro-brasileira para dialogar de forma mais aprofundada com as crianças. Senti a necessidade de dar voz e protagonismo a essas crianças, buscando oportunizar, desde cedo, uma formação que seja capaz de

conhecer diferentes realidades e compreender que a experiência social do mundo é muito maior do que a nossa experiência local, e que esse mesmo mundo é constituído e formado por civilizações, histórias, grupos sociais e etnias ou raças diversas. É também bem cedo em sua formação que as crianças podem ser reeducadas a lidar com os preconceitos aprendidos no ambiente familiar e nas relações sociais mais amplas. (MEC/SECADI, UFSCar, 2014, p.15).

Na busca para organizar o planejamento, tive acesso a histórias infantis de meninas negras que tratam da representação estética do cabelo e cor da pele. São histórias que ressaltam essas meninas como princesas, relatam o processo de fortalecimento e empoderamento de crianças, valorizando a beleza negra, reafirmando as questões de identidade, ancestralidade, relações étnico-raciais, preconceito e racismo, algumas vividas no ambiente escolar.

Após a exibição dos vídeos¹, comecei uma roda de conversa perguntando do que se tratava a história, se, em algum momento na escola, alguém tinha passado por alguma situação constrangedora por conta de cabelo e/ou cor da pele. Para minha surpresa, vários alunos disseram que sim, inclusive Sophia, que vivenciara a cena relatada acima.

Durante essa aula, enquanto passava um dos filmes para problematizar o tema, Sophia levantou-se devagar, dirigiu-se à frente da TV e me perguntou (diante de toda a turma, com um olhar e uma carinha de que havia descoberto algo): “Professora! Quer dizer que eu sou negra?” Respondi: “Sim, você é negra”. De fato era uma carinha de quem estava se descobrindo! Na sequência, vários alunos/as começaram a falar que também eram negros/as e outros ainda com dúvida me perguntavam. Fiquei ali respondendo, conversando e aproveitei para anunciar que, no bimestre que estava iniciando, desenvolveríamos o tema da cultura africana e afro-brasileira com diferentes atividades.

¹ Reprodução das histórias por Fafá conta: O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÓ - <https://www.youtube.com/watch?v=ebyEgj2zSsk&t=8s>; O CABELO DE CORA por Fafá conta - <https://www.youtube.com/watch?v=qV6EiBRLbUM&t=2s>; A COR DE CORALINE - contação de histórias por Fafá conta - <https://www.youtube.com/watch?v=s7pOjeqVMOY>

Na semana seguinte, na entrada das turmas, a mãe de Sophia me procurou e agradeceu. Ainda sem saber exatamente o motivo do agradecimento, perguntei por quê. Ela respondeu “que a filha tinha chegado em casa dizendo que não queria ir mais à escola com aquele penteado”. A mãe, uma pessoa esclarecida e que assume sua identidade negra, estava com dificuldades com a filha sobre essa questão. O agradecimento fora porque, na aula seguinte, após a reprodução do filme e a realização do momento dos questionamentos, a filha chegara em casa e contara a mãe sobre o filme, o que havíamos conversado e o que faríamos em nossas aulas. A mãe relatou que a filha já não a tensionava ao fazer o penteado do seu cabelo, sentia que estava mais leve e com menos resistências, começando a reconhecer sua condição, ainda que várias perguntas e dúvidas continuassem.

Refletindo sobre essas questões e decidida na organização do planejamento com esse tema, chamou-me a atenção o fato de que a escola estava situada na comunidade da Mangueira, onde a grande maioria dos alunos/as são negros/as. Além disso, nos dois anos de trabalho nessa escola, nunca presenciara esse tema, que se constitui como um desafio no cotidiano escolar, sendo problematizado na comunidade escolar. Tendo em vista a aparente aceitação dessas representações estéticas negras, suspeitei que, possivelmente, essas vozes fossem silenciadas na própria comunidade escolar. Partindo dessa realidade, a ideia do planejamento seria selecionar conteúdos que levassem os/as alunos/as a conhecerem suas origens, afirmando sua identidade cultural. Reconheço que esses significados indicam a importância de

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou características individuais e sociais” (BRASIL/PCNs, 1997, p.7).

Nesse contexto, organizei o planejamento intitulado: “Jogos e brincadeiras da cultura africana e afro-brasileira”, com o objetivo de conhecer e vivenciar as origens e as representações simbólicas da cultura africana e afro-brasileira, a partir dos jogos e brincadeiras, com a finalidade de contribuir no reconhecimento dessa cultura como empoderamento social.

Contextualização do planejamento nas aulas Educação Física pautadas na lei nº 10.639/03 na Educação Infantil

A crescente demanda por outras histórias, outras memórias, nas escolas brasileiras, resultou na promulgação da Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Brasileira, tornando obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica.

Não se trata apenas de um processo burocrático-normativo. Trata-se de um processo histórico e político de lutas e reivindicações expresso nos avanços da legislação. Esse avanço se realiza de forma gradual e complexa nas diferentes regiões do país, pois caminha lado a lado com a desigualdade social e regional, bem como com a luta pela efetiva democracia ((MEC/SECADI, UFSCar, 2014, p.12-13).

Iniciar a discussão sobre a diversidade cultural na Educação Infantil é possibilitar a essas crianças, no espaço escolar, o direito de serem respeitadas em suas diferenças, de conhecer e acolher as várias histórias de civilizações, grupos sociais e raças diversas, ressaltando a importância e a riqueza de conhecer as contribuições da cultura africana na formação e constituição da nação brasileira.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003,

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL. MEC, 2003).

Vale ressaltar que não se trata de romantizar o tema, apesar da delicadeza que este merece. A dimensão dessa situação, sob o ponto de vista político e pedagógico, faz-nos refletir sobre a nossa prática docente e a nos questionar: Como ver estas situações e não se sentir afetado? Como agir como sujeito de resistência neste processo educacional? Quais as ações voltadas para essas situações concretas no cotidiano escolar?

Acredito que o papel do professor é considerar o que acontece à sua volta, as demandas emergentes no cotidiano escolar, fomentar reflexões. Este relato de experiência buscou, a partir desses princípios, conhecer a história da cultura africana e as representações estéticas negras contribuindo para a desconstrução de visões estereotipadas e preconceituosas sobre os corpos negros.

Nesse sentido, para a proposta do planejamento da Educação Física no bimestre, organizei algumas atividades para abordar o tema: a oficina de bonecas “Abayomi”, jogos da cultura africana e afro-brasileira, conhecer a história da capoeira e experimentar elementos típicos da luta. Considero que o procedimento metodológico para a primeira aula com as histórias infantis foi relevante, provocou questionamentos, demonstrando o desconhecimento

sobre o tema, o que nos instigou a pensar sobre a sequência de aulas na continuidade do planejamento.

Desenvolvimento

O projeto teve início com o desenvolvimento da oficina de bonecas “Abayomi”². Para isso, contei com a participação das professoras regentes de sala da Educação Infantil. A participação delas foi fundamental para a realização do trabalho, visto que se dispuseram a compartilhar ideias, estiveram atentas o tempo todo, respondendo às perguntas das crianças que, por serem bem pequenas, necessitavam de auxílio para finalizar os “nós” necessários na construção das bonecas.

Comecei a oficina perguntando: Vocês conhecem o continente africano? Sabem onde fica? Nesse momento, apresentei o mapa da África a fim de que todos/as tivessem conhecimento de sua localização, já que, na etapa de vivência dos jogos, voltaríamos várias vezes a esse continente. Logo após as respostas, apresentei a boneca de pano e contei sobre a história das bonecas Abayomi, herança cultural dos africanos. Para esse trabalho, além de ensinar o processo de criação, cabe destacar a prática social da oralidade desenvolvida de forma contextualizada e significativa com a finalidade de discutir a importância histórica, cultural e social em torno das bonecas.

Nas sociedades africanas, a oralidade é um elemento central na produção e manutenção das mais diversas culturas, dos valores, conhecimentos, ciência, história, modos de vida, formas de compreender a realidade, religiosidade, arte e ludicidade. A palavra falada, para os povos africanos, possui uma energia vital, capaz de criar e transformar o mundo e de preservar os ensinamentos. (MEC/SECADI, UFSCar, 2014, p.33)

As crianças confeccionaram suas bonecas e puderam levá-las para casa. Podemos destacar o envolvimento e a motivação delas em produzir o material. A história dessas bonecas, também, causou curiosidade e várias perguntas foram feitas durante a oficina. Alguns perguntaram: Podemos dar nomes às bonecas? Como aqueles retalhos poderiam criar uma boneca? Surpreenderam-se quando perceberam a boneca vestida, com turbante. Logo tivemos um retorno dos pais sobre como as crianças reagiram, contando sobre a história da boneca e exibindo orgulhosas a boneca construída por elas.

² A palavra **Abayomi**, de origem iorubá, costuma a ser uma **boneca** negra, significando aquele que traz felicidade ou alegria. **Abayomi** quer dizer encontro precioso: abay=encontro e omi= precioso). O nome serve para meninos e meninas, indistintamente. Há outra versão da história do surgimento das bonecas Abayomi, Lena Martins, artesã, maranhense criou a cooperativa das bonecas Abayomi, na década de 1980, no contexto do Movimento Negro, organizando e buscando a sua identidade afrodescendente.

Com a sequência das aulas, partimos para os jogos da cultura africana e afro-brasileira, com o jogo do Labirinto (Moçambique) que possui uma dinâmica simples e interessante. Para começar, é preciso que se faça um desenho do labirinto no chão, seguindo os passos: (a) os jogadores iniciam o jogo na extremidade do desenho; (b) para seguir em frente, propomos o desafio do pedra, papel e tesoura. Toda vez que um jogador ganha, ele segue para a extremidade à frente. (c) o jogador que chegar à última extremidade primeiro, vence a partida.

As professoras da Educação Infantil contaram a história do livro “Os cabelos de Lelê”. Com a escolha do livro, procurávamos reconhecer traços identitários da cultura negra na sociedade. Sentados em roda para ouvir, problematizamos algumas questões: Como é o cabelo de Lelê? Quais as características principais de Lelê? Quais as diferenças e semelhanças com minha história? Identifico-me com essa história? O livro apresenta um quadro com imagens com uma diversidade de penteados nos cabelos. Conforme a sugestão da professora, elaboramos um jogo de memória, como material pedagógico, para que as crianças experimentassem esse olhar para a beleza estética desse cabelo, valorizando seus traços étnicos.

Outro movimento importante herdado da cultura africana é o jogo da capoeira, carregado de conhecimentos e histórias como forma de resistência ao papel opressor da sociedade escravocrata. A oficina de capoeira desenvolvida trabalhou com a diversidade de movimentos e ritmos dessa manifestação cultural.

Considerações finais

Para que a escola consiga avançar no debate da diversidade étnico-racial, é preciso um olhar sensível para as crianças negras silenciadas no cotidiano escolar. Aos professores cabe dar-lhes voz, pensar sobre a necessidade de construir estratégias pedagógicas de combate ao racismo na escola e do reconhecimento da história da cultura africana e afro-brasileira.

Dessa maneira, a estratégia construída neste planejamento teve como objetivo conhecer e vivenciar, a partir dos jogos e brincadeiras da cultura africana e afro-brasileira, as origens e as representações simbólicas dessa cultura com a finalidade de contribuir no seu reconhecimento como empoderamento social. Apesar de se constituir uma ação pedagógica inicial, traz reflexões para uma formação humanizada, questionando as formas de preconceitos e estereótipos produzidos ao longo da história sobre os negros na sociedade brasileira.

Ao situar a história de Sophia, concordamos com o fato de que o racismo existe na sociedade brasileira, estando presente no cotidiano escolar. Ao identificarmos esses fatos, rompemos com a hipocrisia dos discursos de que nosso país não é racista. Essa constatação exige um posicionamento do/as educadores/as no sentido de empoderar essas crianças a se reconhecerem para continuar a lutar por seus direitos.

As ações desenvolvidas até o momento nos permitem refletir que a Educação Física, como componente curricular, também pode, por meio das várias práticas corporais, organizar esse conhecimento e cumprir seu papel político, pedagógico no contexto escolar. Essa prática pedagógica permitiu ampliar reflexões, no sentido de humanizar as relações sociais. Durante a vivência dos jogos da cultura africana, foi adotada uma postura não preconceituosa, o que é fundamental para lidar com as diferenças e a questão do respeito mútuo. Além, disso observamos as crianças se sentirem estimuladas a assumir seu cabelo crespo, recuperando sua autoestima e passando a conhecer um pouco de sua história.

Obrigada, Sophia, você me inspira, sua história agora é nossa, pois ela me virou do avesso, dando sentido à minha ação educativa!!

Referências:

BRASIL. MEC/SECADI. *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil*. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC / SEF, 1997.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

Cirandando com Lia de Itamaracá: uma experiência para ressignificar identidades negras

MODALIDADE: BANNER

*Ana Paula Felix Rodrigues da Silva
EDI Tânia Cristina Moreira
email: paulinhafzd@gmail.com*

*Cacilda Soares Nascimento
EDI Tânia Cristina Moreira
email: caca422010@hotmail.com*

Resumo: Este trabalho propõe-se a apresentar o Projeto Político Anual (PPA) - Cirandando com Lia de Itamaracá, realizado em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), da prefeitura do Rio de Janeiro, situado no Complexo do Alemão. O projeto foi desenvolvido com crianças na faixa etária de três a quatro anos. Apontaremos algumas contribuições para a construção e fortalecimento das identidades negras infantis e descreveremos resultados observados. O projeto pretende apresentar Lia de Itamaracá e a ciranda como uma manifestação da cultura popular brasileira.

Palavras-chave: Educação infantil, Identidades, Negritude.

1. INTRODUÇÃO:

Maria Madalena Correia do Nascimento, conhecida como Lia de Itamaracá, nasceu no dia 12 de janeiro de 1944, na Ilha de Itamaracá, Pernambuco. Sempre morou na Ilha e começou a participar de rodas de ciranda desde os doze anos de idade. Foi a única de 22 filhos a se dedicar à música.

Nos anos 1960, Lia de Itamaracá começou a apresentar-se e é a fonte de um refrão famoso, recolhido pela compositora Teca Calazans: “*Oh cirandeiro / cirandeiro oh / a pedra do teu anel brilha mais do que o sol.*” A estes versos Teca incorporou uma toada informativa, que também teve grande sucesso: “*Esta ciranda quem me deu foi Lia / que mora na ilha de Itamaracá*”.

Relataremos o projeto que vem se desenvolvendo em duas turmas de maternal II, com crianças na faixa etária de três a quatro anos, cujo início ocorreu em fevereiro de 2018, concomitante com o ano letivo.

Utilizamos na Educação Infantil projetos que tem como objetivo estimular aos alunos a participar ativamente do processo de construção do seu conhecimento, alcançando mais autonomia no aprendizado. A criança negra, mesmo antes de chegar à escola, é influenciada

por uma série de meios de socialização diferentes, tais como família, meios de comunicação, contos de fadas, dentre outros.

A escola, porém, contribui para a formação dessa criança, pois é um local de socialização primária, com atuação sistemática, constante e obrigatória. Sob essa perspectiva a ação do professor ganha relevância, pois como mediador de saberes, pode dar destaque ao conhecimento necessário para a construção desses pequenos cidadãos. Moita Lopes (2002) corrobora com esse discurso quando nos diz que a criança faz contato com a diferença quando sai do âmbito familiar e aí começa o seu fazer na construção da identidade. Fala ainda que os educadores são agentes mediadores neste aprendizado.

Justifica-se assim a importância desse trabalho, pois é uma proposta para uma nova sociedade, onde as diferenças culturais sejam resgatadas e respeitadas. Neste trabalho, então, focaremos na questão da representatividade da figura feminina negra para a construção da identidade negra infantil, tendo Lia como referencial.

Ao trabalharmos o assunto, privilegiaremos também a questão da identidade, do respeito à diversidade e da auto aceitação. Todos deverão estar envolvidos no projeto e não apenas os afrodescendentes, de forma em que fique claro que conhecer as variadas culturas é essencial, despertando na criança o respeito pelas outras pessoas independentemente da raça.

A construção de identidade é um processo de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos. Hall (2000, p.108) fala que o conceito de identidade não é um conceito essencialista, ao contrário, é entendido como algo mutável, que se transforma, que nunca é o mesmo do início ao fim e que recebe influências da história.

Essa concepção admite que as identidades nunca sejam integradas, que elas estão, na atualidade, cada vez mais fragmentadas e que são construídas através da interação cotidiana. Diz ainda que tem se efetuado uma completa desconstrução do que se entende por identidade em diversas áreas de conhecimento e todas convergem para a crítica de uma identidade integral, originária e unificada.

Silva (2000) complementa esta ideia afirmando que:

a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2000, p.3)

Em outras palavras, o que fora exposto “tem a ver não tanto com as questões ‘quem nós somos’ ou ‘de onde nós viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem nós podemos

nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2000, p.109).

2. METODOLOGIA

Este trabalho classifica-se por sua abordagem qualitativa em pesquisa-ação participativa, onde a participação efetiva do sujeito diretamente envolvido é fundamental na produção dos conhecimentos sobre sua realidade. Sua própria observação sobre o ambiente vivido e os problemas que direta e indiretamente o afetam, criam conhecimentos que devem culminar em ação (Janke, 2008).

André (2010) entende o processo de pesquisação como uma série de ações que devem ser planejadas e executadas pelos participantes e devem passar por reflexões, observações e mudanças . Compreendemos que a construção de conhecimento se dá nas interações entre o ver, o sentir, o fazer, o reproduzir. Logo, esta formação é um processo ativo. Trazendo para o universo infantil, a criança ao perceber o mundo, começa a questionar o que está ao seu redor.

Partindo disso, construímos uma “mascote” da Lia de Itamaracá que passou a fazer parte da rotina da sala e também de casa, pois aos fins de semana uma criança é escolhida para leva-la para casa e cuidar dela, registrar os momentos juntos e contar para a turma como foi essa experiência. Utilizamos a boneca como estratégia para criar vínculos com os alunos, sendo incorporada no cotidiano das turmas. A Lia deve fazer parte de toda a rotina da turma, até o final do projeto. A proposta é inseri-la nas diversas brincadeiras, na hora das refeições, nas atividades e no descanso. A boneca foi apresentada como uma forma de desenvolver um projeto pedagógico que incluísse o ensino de histórias e cultura afro-brasileira, conforme institui a lei 10.639/03. De acordo com Kleiman (1998)

As identidades são construídas na produção conjunta de significados sociais e que há espaço, na interação, para a criação de novas significações, que podem levar à reprodução ou à transformação dos processos de identificação do outro e de reafirmação ou rejeição da identidade dos participantes, dentro dos limites que o caráter normativo das instituições permite (Kleiman, 1998, p.281).

A boneca Lia, não se enquadra a uma sociedade com padrão ideal de brancura, longe de parecer com as representantes das princesas de contos de fadas. A boneca negra, feita de pano, nariz largo e lábios grossos, também despertou um encanto diante de nossas crianças,

talvez por não terem um acervo diversificado de modelos de bonecas negras. A boneca por ser negra, teria um grande desafio; Ser aceita!

O papel da família é essencial dentro das atividades propostas pela escola. Desenvolvemos o projeto em sistema de rodizio, cada final de semana, uma criança leva a boneca para casa, registrando sua vivência com a mesma. O projeto foi além das nossas expectativas, percebemos que a Lia foi aceita pelas crianças e familiares, como se fosse a Lia em carne e osso relatada nas rodas de conversas. Pensamos que ao serem contemplados com aquela linda boneca negra, de vestido colorido e turbante, inconscientemente algumas crianças se entenderam negras pela primeira vez. Notaram que suas características físicas eram bonitas e merecedoras de serem copiadas, como as bonecas de contos de fadas, com a ajuda daquela boneca, aprenderam a admirar a cor preta da sua pele.

Temos um exemplo da aluna Lola (nome alterado) da EI 32, grupamento maternal II, menina bastante tímida, mas, um belo dia, demonstrou um novo olhar acerca de si, enquanto menina negra. A menina pediu para sua mãe arrumá-la como a Lia. Roupas coloridas e turbantes. E também tirar fotos e mandar para a professora Ana Paula. Suas características étnicas ganhavam forças, a partir da conexão afetiva que a criança desenvolveu com a boneca, se encoraja com olhar de reconhecimento da sua própria identidade. Vygotsky (1978 apud Moita Lopes, 2002, p.198) diz que nossas identidades como pessoas só podem existir no contexto social, já que nossa capacidade de pensar é constituída no social, tendo a interação como força mediadora principal. Neste processo a boneca auxilia em seu empoderamento e construção de sua identidade negra.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho pretendeu-se proporcionar, de forma simples e objetiva, um melhor entendimento dos principais elementos da construção da identidade negra. Para satisfazer este objetivo, foi apresentado um relato de experiência de uma sala de aula de Educação Infantil. É um trabalho que ainda está sendo desenvolvido, mas que tem apresentado ótimos resultados. Freire (1993, p. 104) nos diz que não nascemos prontos e nem marcados para ser isso ou aquilo. Tornamo-nos isso ou aquilo de acordo com as nossas aprendizagens. A nossa inteligência se concebe e se promove no exercício social e vai se construindo ao longo da nossa história individual e social. Sendo assim, supomos que através desse projeto de ação as crianças poderão desenvolver, mesmo que ao longo prazo, o respeito pela diversidade, desconstruir estereótipos, perceber sua identidade cultural e valorizar sua

cultura. É necessária uma ação permanente que nos leve a um projeto educacional que tenha como foco uma escola pluricultural.

Referências:

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP. Papyrus, 2010. 17ª edição

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

GASPAR, Lúcia. *Lia de Itamaracá*. Pesquisa Escolar Online. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em < <http://basilio.fundaj.gov.br/undefined/pesquisaescolar> >. Acessado em 05 out 2018.

HALL, Stuart. *Quem precisa da identidade?* In: Tomas Tadeu da Silva (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000

KLEIMAN. A.B. 1998. *A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional*. In: Inês Signorini (org). *Linguagem e Identidade*. São Paulo: Mercado de Letras. pp. 267-302.

LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em 06 out 2018.

MEC/CNE (2006) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana*.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. (RE)Construção das Identidades Sociais de Gênero e de Sexualidade no Discurso da Sala de Aula de Línguas. In: _____ *Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

PAULA, Rogéria Costa. *Construindo consciência das masculinidades negras em contexto de letramento escolar: uma pesquisa-ação*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Discurso de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

Desafios étnico-raciais e educação infantil: experiências na creche

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

*Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ
dendrikagoncalves@gmail.com
Creche Municipal Rachel Leite Dias
Angela Maria Lopes
Creche Municipal Rachel Leite Dias
Rita de Cássia Gonzalez
Creche Municipal Rachel Leite Dias*

Resumo: As interações na educação infantil contribuíram para esse texto, que teve o escopo de articular brincadeiras de circo e a temática étnico-racial, destacando os grupos afrodescendentes. A pesquisa exploratória serviu de inspiração para análise das observações e dos registros realizados no caderno da turma. Fundamentamos nossas leituras com base nas proposições de Freire (1996), Gómez (2012), Lins (2008) e outros. As crianças assumiram novos posicionamentos acerca das diferenças e revelaram narrativas respeitadas com as demais crianças.

Palavras-chave: Infâncias; Diferenças, Circo; Afrodescendente e Etnia

1 Introdução

Aprofundamos neste artigo, tanto teórica como analiticamente, a interface “professor-reflexivo” proposta por Freire (1996) e Pimenta e Lima (2004). Para esses autores, ao analisar criticamente suas ações, o professor assume a postura de pesquisador. Para Freire (1996, p. 15) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro”. Além das contribuições dos autores citados, recorreremos aqui também à abordagem de Gómez (2012) à escrita docente e aos cadernos escolares.

Ancoramos a produção deste texto a partir da observação participante desenvolvida na educação infantil, no grupamento maternal I. Adotamos como instrumento registros escolares, com destaque para o caderno da turma. Nele anotamos questões relacionadas ao cotidiano das práticas e aos aspectos do desenvolvimento das crianças. A esse propósito, Gómez (2012, p. 66) menciona que os estudos sobre os cadernos escolares encontram quatro vias e que uma delas “[...] se interessa pelos cadernos enquanto testemunhos da cultura escolar e dos agentes que nela intervêm, isto é, o devir cotidiano da escola”. O exercício da atividade docente, quando atravessado pelos instrumentos do planejamento, da observação, do registro e da avaliação, favorece análises, reflexões e pesquisas.

Este texto é tecido com base na análise de nossa prática na Educação Infantil. Estudamos nosso cotidiano como se fosse um texto, tal como propõe Freire (1996), lendo e relendo as entrelinhas do caderno da turma. Tivemos também como inspiração os relatórios de Madalena Freire (1983) descritos no livro *Paixão de conhecer o mundo*.

Todavia, nossos registros no caderno não o modelo diário/relatório sugerido por Freire (1983). No nosso caso, o caderno da turma é uma estratégia adotada pela gestão da instituição para promover comunicações internas entre os profissionais. No caso específico do caderno de planejamento da turma 22, ele foi utilizado para colher nossas impressões sobre as atividades desenvolvidas, o envolvimento das crianças com a proposta, os resultados, as dificuldades e outras informações.

É importante mencionar que a observação é constante e que, geralmente, os dados produzidos são analisados de forma periódica, na medida em que mantemos conversas constantes acerca das atitudes, falas e posicionamentos das crianças. Essa prática, de acordo com o artigo 31 da LDBEN n. 9.394/96, é avaliativa, numa perspectiva de avaliação formativa, na qual pensamos e repensamos nossas ações e as aquisições infantis. Desse modo, foi a partir desse exercício avaliativo que surgiu a proposta deste relato de experiência.

O objetivo deste texto é contribuir para as discussões sobre diversidades e diferenças étnico-raciais na educação infantil, com destaque para etapa de 0 a 3 anos, ou seja, para a creche. Para tanto, resgatamos do caderno da turma 22 os registros que compreendem descrições de atividades, análises e informações sobre o desenvolvimento das crianças, no período de março a junho de 2018. O período selecionado se justifica por tratar-se especificamente de um projeto desenvolvido na turma, cujo tema principal foi pensar a questão étnico-racial e promover ações em prol do reconhecimento e da valorização das diferenças, dentro como tema “Circo”.

A nosso ver, o registro docente, para além de atender a uma exigência burocrática, quando utilizado como instrumento de reflexão, possibilita diálogos constantes e a ressignificação das práticas. Neste caso específico, serviu como fonte para análises e produção deste texto.

1.1 Metodologia

O percurso se fundamentou nas contribuições da abordagem qualitativa, que considera o pesquisador como um dos sujeitos em inter-relação com o estudo, auxiliando na coleta, produção e análise dos dados. A pesquisa qualitativa é um grande desafio para o

pesquisador, pois se encontra entrelaçada na dimensão subjetiva, tendo o pesquisador a capacidade de intervir na produção dos dados. Segundo Canen e Ivenick (2016), “[...] trabalhar com a pesquisa poderia, nesta visão, incorporar o papel do futuro profissional como pesquisador em ação, problematizando, em primeiro lugar, a pseudoneutralidade com que costuma ser interpretado” (p. 39).

Compreendendo o pesquisador como não neutro, colocamos em evidência nossos escritos no caderno da turma 22. Seguimos as diretrizes da análise documental, analisando a escrita docente produzida no período de março a junho de 2018 na Creche Municipal Rachel Leite Dias. Trata-se de uma escrita informal, de acesso específico para os educadores da turma; é o lugar onde arquivamos nossa memória. Como bem ressaltam Mignot e Cunha (2006, p. 53), “[...] além das escritas ordinárias produzidas na escola, por dever de ofício, os/as professores/as produzem outros documentos que guardam relações com a docência”. Neste caso, o caderno da turma pode ser considerado um desses documentos.

1.2 Do registro ordinário para a produção textual

Consideramos como registro ordinário as anotações não oficiais e não burocráticas desenvolvidas na escola. Caracteriza-se pelos registros informais que tratam do cotidiano escolar, constituindo função exclusiva dos profissionais da instituição. No que tange a esses registros, muitos podem ser os instrumentos: bilhetes, agenda, planos de aula, avaliações e cadernos.

Assumimos o caderno da turma como interface do trabalho docente, na medida em que constituímos este texto pela análise dos registros. Ao ter o caderno como fonte de análise, foi possível notar que os registros se caracterizam por momentos descritivos e analíticos.

Em 2018, no maternal I da Creche Municipal Rachel Leite Dias, a docência foi compartilhada, ou seja, as 25 crianças da turma 22 interagiram e brincaram com cinco profissionais, duas professoras e três agentes de educação infantil (AEI), distribuídas em turnos distintos. Para compor este artigo, ressaltamos os registros organizados no caderno da turma referentes às experiências ocorridas no horário vespertino e produzidos por uma das professoras com a participação das AEI.

As iniciativas propostas foram acompanhadas por meio da observação diária e do registro no caderno da turma. Acompanhamos as interações criança-adulto e criança-criança por meio das atividades individuais e coletivas; por exemplo, confecção de cartazes, roda de conversa, contação de histórias, brincadeiras livres e direcionadas, atividade lúdica com um palhaço negro, entre outras. Desse modo, promovemos o relacionamento e a participação das

crianças em diversas formas de manifestações artísticas, como pontuam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009).

2 Legislação e educação infantil: a creche num novo contexto legal

A Constituição Federal de 1988 incorporou as demandas de diferentes movimentos e as lutas pelos direitos das crianças; como resultado, reconheceu a criança pequena como sujeito de direitos.

Com a finalidade de nomear formas concretas que assegurem o direito educacional, outros dispositivos legais se ocuparam desse compromisso, oferecendo condições legais para o assentamento de uma concepção que entenda a criança como cidadã e, portanto, sujeito de direitos, como por exemplo, a Lei n. 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), a Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, de 2009, entre outros.

A atual LDBEN registra conquistas significativas no que concerne à educação da criança pequena e reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, como dispõe seu artigo 21 ao versar sobre a educação escolar. Assim, desfaz a classificação de classes que outrora marcava os atendimentos voltados para as crianças pequenas no Brasil. A nova organização se faz por faixa etária, creches para crianças de até 3 anos e pré-escolas para as de 4 a 5 anos, tal como explicita o artigo 30.

Coadunam-se com as ideias de Educação Infantil como direito da criança as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010). Esse documento sobre a organização das práticas no cotidiano de creches e pré-escolas trata do currículo, da proposta político-pedagógica, reconhece como metodologia da Educação Infantil as interações e brincadeiras, e explicita os princípios que norteiam o trabalho de cuidar e educar, a saber: ético, estético e político.

Atualmente, ainda que a educação da criança pequena esteja cercada de contradições e nuances, no plano legal seu reconhecimento atende a pressupostos que se pautam na perspectiva do direito, reforçando as condições legais para a criança cidadã. Entretanto, numa sociedade marcada por desigualdades e diferenças, a tradução legal de direitos sociais na prática carrega contrassensos.

3 “Tia, eu quero ser negro”: Diversidades e diferenças étnico-raciais na educação infantil

A LDBEN n. 9.394/96, em seu artigo 30, assinala que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, observando os seguintes aspectos: emocional, cognitivo, psicológico e motor. Sendo assim, as ações na creche se comprometem com as dimensões de um desenvolvimento global, incorporando em seu cotidiano atividades em prol da diversidade e da diferença étnico-racial, com destaque para a especificidade da etnia afrodescendente.

Em 2018, a creche elegeu como tema gerador a arte circense. Entre as possibilidades de trabalho, na turma 22 sentimos a necessidade de articular circo e relações étnico-raciais, tendo por escopo valorizar os expoentes negros que tiveram o circo como espaço de atuação. Certamente, a intenção maior foi ressaltar vozes negras que circulam dentro e fora dos espaços da instituição. “Historicamente a escola vem produzindo crianças ‘mudas e telepáticas’ e ao tomar emprestado as palavras do poema de Vinicius, faz-se necessário ouvir esse silêncio. Como o eu da criança negra é construído a partir da reprodução de uma monocultura branca?” (LINS, 2008, p. 160).

Com receio de contribuir para formação de crianças mudas e telepáticas, logo no início das atividades, percebemos que estávamos pelo caminho da monocultura, apresentando um circo, tipicamente, branco. Assim que nos demos conta, mudamos o curso e iniciamos um trabalho de pesquisa sobre personalidades negras e circo, e um novo projeto foi se desenhando, pouco a pouco, na turma.

Nossa aventura se intitulou: “Diversidades e cores no circo” e teve por objetivo geral: articular os saberes infantis com propostas de valorização e reconhecimento da diversidade étnico-racial do grupo afrodescendente, que compõe a sociedade brasileira. Objetivos específicos: constituir por meio da ludicidade conversas que englobem as diferenças étnico-raciais, promover interações e brincadeiras que envolvam diferenças e diversidades, favorecer experiências que primem pelo respeito e reconhecimento e oportunizar vivências éticas, políticas e estéticas com a diversidade negra, com destaque para os tipos de cabelo e literatura.

Para seu desenvolvimento, seguimos as perspectivas de Freire, no que se refere às rodas de conversa e às palavras geradoras. As rodas se estruturavam durante as brincadeiras, nas quais solicitávamos que as crianças se organizassem em grupos para que pudessem interagir com o espelho. Em seguida, elas tinham de descrever, num primeiro momento oralmente e depois através de desenhos, suas características. As informações das crianças foram registradas na folha de papel A4, no caderno da turma, e os desenhos organizados num painel para que pudéssemos ver nossa diversidade.

Das ações desenvolvidas, destacamos: brincadeiras de penteados, sentindo as texturas dos cabelos; roda de leitura, com livros que tratam especificamente da valorização das diversidades e diferenças, como, por exemplo: *O cabelo de Cora*, *O cabelo de Lelê*, *Minha mãe é negra sim!* *Obax* e *Meu cabelo é de rainha*. Após as leituras, brincávamos de salão e desfile étnico, nos quais as crianças tinham a tarefa de organizar o evento. Brincamos de jogo da memória a partir de fotos das revistas da Natura e da Avon que retratam mulheres negras e brancas, ressaltando as especificidades presente em cada imagem.

Em nosso percurso, conhecemos um pouco da história de Benjamim de Oliveira, primeiro palhaço negro no Brasil, nascido em 1870. Tendo por inspiração a trajetória do palhaço, debatemos com as crianças sobre os povos negros, a escravidão e de “mala e cuia” partimos da creche para a África. Nesse momento, enfatizamos o aperfeiçoamento da oralidade e ampliação do vocabulário, proporcionando, também, possibilidades de imaginação e faz de conta, muito faz de conta.

Numa das rodas de conversa, tivemos como tema gerador imagens da exposição *História das Infâncias*, organizada pelo Museu de Arte de São Paulo (MASP) no ano de 2017, na qual crianças de hoje interagiram com fotos de crianças negras escravas. Num primeiro momento, a atividade não ocasionou grandes impactos, como demonstra o seguinte registro no caderno:

Ai, Elza¹, acho que ousamos demais. Essa questão é muito tensa e abstrata para tratarmos com crianças tão pequenas. Elas não se chocaram com a escravidão das crianças. Pelo contrário, Branca, até disse que queria ser escrava (Fala da professora retirada do caderno da turma 22 para uma das AEI).

Após essa constatação, investimos de forma lúdica em ações que proporcionassem um melhor entendimento sobre a escravidão e o povo negro. Assistimos ao filme *Kiriku e a feiticeira* e adoçamos nossas leituras com o livro *História dos escravos*. Paulatinamente, as crianças foram percebendo que a escravidão foi uma forma de explorar o povo negro. Hermes, de 3 anos, fala: “Tia, eu não queria ser escravo; eles apanhavam para trabalhar”. E as demais crianças em coro, concordam: “Isso não pode, tia; está errado.”

Na composição dos desenhos sobre palhaços, abandonamos o consagrado palhaço “branco”, elaborado nas folhas de sulfite com nariz vermelho. Ousamos, criamos palhaços usando lápis carvão e tinta marrom, possibilitando reflexões sobre os tons de peles,

1 Os nomes adotados são fictícios para assegurar o anonimato das pessoas envolvidas.

ênfatizando diversos tons de negro e branco que compõem as marcas identitárias dos brasileiros. Nossos palhaços e palhaças tinham cabelo black e nariz como as crianças pudessem imaginar e criar.

Dentro da perspectiva da diversidade, debatemos sobre o respeito às diferenças, o reconhecimento da diversidade, destacando que não precisamos ser iguais para ter os mesmos direitos. Somos diferentes, e desejamos os mesmos direitos políticos. Considerando a idade das crianças, ousamos com esse tema, que está envolto em grandes questões.

4 Para não concluir

Os desdobramentos de nossa ação pedagógica originaram este trabalho, que se constituiu com base na análise dos registros efetuados no caderno da turma 22 no ano de 2018, com destaque para o período de março a junho, cujo projeto pedagógico anual (PPA) se apoiou nas contribuições da arte circense para pensar práticas educativas na Educação Infantil. Cabe destacar que ressignificamos a proposta, na medida em que brincamos, cuidamos e educamos, tendo as relações étnico-raciais como atravessamento na arte circense.

A análise de alguns dos registros possibilitou compreender que a aprendizagem significativa deve envolver as crianças em diferentes momentos, priorizando sua autoria e sua autonomia durante as brincadeiras e a interdisciplinaridade.

Cabe destacar que o início foi bastante árduo, mas hoje percebemos que crianças não nascem preconceituosas. Dentro da perspectiva infantil, elas entendem que pode haver paz, amor, harmonia e diálogo, convivendo com as diferenças e com os outros. Com muita propriedade, nossas crianças assumiram seus marcadores de identidade, com frases como estas: “Tia, eu sou branco, ele é negro” ou “Meu cabelo não é liso e é lindo assim, Black”.

Pelos registros no caderno, identificamos que, apesar das dificuldades iniciais, aos poucos, as falas das crianças foram assumindo a representatividade de suas especificidades. Rosa, que achava que o cabelo black era bagunçado, já estava compreendendo que se tratava de um estilo, um penteado. As crianças identificam seus marcadores e os das outras crianças, sem qualquer forma de hierarquização ou desmerecimento, apenas como diferenças identitárias.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 out. 1988.
(https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/CON1988.pdf)

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. (<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Resolução n. 2, de 7 de abril de 1999. Brasília, 2009.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GÓMEZ, Antonio Castillo. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr. 2012.

IVENICK, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. *Metodologia da pesquisa: rompendo barreiras curriculares*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, Ltda., 2016.

LINS, Mônica Regina Ferreira. A criança, a escola e a herança africana no Brasil. In. BARROS, Jose, F, P de; OLIVEIRA, Luiz F. de (orgs.). *Todas as cores na educação: contribuições para uma reeducação das relações ético-raciais no ensino básico*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008, p. 162 – 190.

MIGNOT, Ana Chrystina; CUNHA, Maria Teresa. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, jan/abr. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.



Estrelas da Maré: literatura e identidade afro brasileira em cena

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

Ariene Vitalino da Silva¹
SME-RJ- vitalino1603@gmail.com

Resumo: Este artigo tem por finalidade relatar atividades pedagógicas desenvolvidas a partir do Subprojeto: Cinema e o contato com a literatura infantil afro-brasileira e africana em uma turma de Educação Infantil da rede pública de ensino municipal na Maré-RJ. Nos últimos anos, a educação brasileira mostrou-se inscrita num universo político ideológico, composto de estruturas sociais e culturais. Por muitos anos, a literatura infantil, bem como outros elementos que difundem cultura, deixou uma lacuna na história da representatividade do negro em seus escritos, haja vista o processo de aculturação e apagamento de vozes, que perpassou anos e anos. Hoje, a escola sensível a essa questão que não é só literária, mas sobretudo, histórica, política e social, busca resistir às imposições que, mesmo de forma subjacente, fomenta a obliteração da cultura, representatividade e identidade negra, desde a educação infantil. Baseia-se, na implementação da Lei 10.639/03 e em estudos relacionados a Educação para as relações étnico-raciais e a literatura infantil africana e afro brasileira, que de acordo com Felisberto (2006), é através da literatura que as questões relativas à identidade dos povos afrodescendentes são abordadas, por meio de uma escrita que valoriza a herança cultural que permeia nosso cotidiano.

Palavras-chave: Educação Infantil - Literatura - Cinema - Identidade étnica – Representatividade

1. Introdução

A escola é tida como um dos principais espaços sociais responsáveis no processo da construção da identidade de cada criança, principalmente, no que se refere a etapa da educação infantil onde se encontram na fase mais propensa à aprendizagem, ao se identificar com os modelos padronizados que lhes são apresentados. Será abordada aqui uma experiência vivida em uma sala de aula do Maternal II, crianças de 3 e 4 anos, onde foi proposto um novo olhar sobre representação do negro na literatura que segundo Felisberto:

Nós que tanto precisamos de nossa literatura para nos entreter e para expressar as várias demandas que temos por igualdade de gênero, para expressar religiosidades marginais, para exercer auto-estima... Nossa literatura afro-brasileira nos serve como um alicerce para a construção de uma identidade afro-brasileira autônoma, sem amarras e legendas que legitimem a nossa permanência ou exclusão ao longo da história desse país. (FELISBERTO, 2006, p.75).

A literatura infantil, bem como as mídias sociais, como programas de televisão, desenhos animados, revistas, propagandas e filmes, usou como representação personagens com padrão eurocentrico. Por tanto, a escolha do uso de um livro no qual a personagem é negra, abre um espaço de conceber e trabalhar a pluralidade cultural brasileira, ou seja,

constituí-la sob uma perspectiva multicultural. Enfim, sob um viés transformador, com uma prática pedagógica capaz de contribuir com a construção positiva da identidade negra.

O presente trabalho teve como objetivo valorizar a cultura negra, e as miscigenadas de afrodescendentes, de modo a conhecer e construir sua identidade, valorizar as diversidades e fomentar o respeito entre as distintas etnias. Falar sobre a cultura afro e suas contribuições para a construção da identidade da criança negra, por meio da arte e da literatura, corroborando com a Lei 10.639/03 e com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais quando diz:

Precisamos questionar as escolhas pautadas em padrões dominantes que reforçam os preconceitos e os estereótipos. Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporadas nos processos de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, o que significa recuperar ou construir princípios para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas. (BRASIL,2006)

Hoje, a escola sensível a essa questão que não é só literária, mas sobretudo, histórica, política e social, busca resistir às imposições que, mesmo de forma subjacente, fomenta a obliteração da cultura, representatividade e identidade negra, desde a educação infantil. Este relato descreve as experiências vivenciadas durante a realização do subprojeto: Cinema, que partiu de inquietações sobre a escassez de filmes infantis com personagens negros.

Nasce também, através da presença de livros didáticos do acervo da escola, que contam com personagens negros, e que estão presentes no cotidiano dos alunos da Turma do Maternal II, do Espaço de Desenvolvimento Infantil Prof.^a Solange Conceição Tricarico, localizada na Maré- RJ. Contou com o apoio das Agentes de Educação: Andréia Kvacek e Luciana de Moraes, indispensáveis na execução e na elaboração deste projeto. As atividades se desdobraram a partir da leitura do livro ‘Pretinha de Neve e os Sete Gigantes’ de Rubens Filho.

2. Metodologia

O Projeto *Estrelas da Maré* teve início com a leitura da história ‘Pretinha de Neve e os Sete Gigantes’, do autor Rubem Filho. O trabalho com o livro foi realizado da seguinte forma: Por meio de uma roda de leitura contamos a história, onde se percebeu, durante a leitura, grande interesse por parte das crianças, que estavam atentas e se identificavam e encontravam características de colegas da turma.

Nesta primeira etapa, as crianças participaram de uma oficina de leitura, desenvolvido pela professora, onde foram disponibilizados diversos livros com personagens negros, para que pudessem manusear e fazer sua ‘leitura’ individual, algumas alunas ficaram encantadas com o livro de Rubem Filho, em seguida, por meio de uma roda de leitura, contamos a história onde se percebeu, durante a leitura, grande interesse por parte das crianças, que estavam atentas.

As conversas informais enriqueceram nossas atividades e ampliaram algumas concepções do imaginário das crianças, visto que, a ideia de uma princesa negra, que mora na África era algo desconhecido, mas começaram a ganhar significado para a turma. Para tanto, optamos pela construção coletiva da boneca de pano que levaria o nome da personagem, ‘Pretinha de Neve’, durante a proposta questionamos como é a personagem, sempre usando um discurso positivo sobre as características apontadas pelas crianças, como o tom de pele, cabelo crespo, olhos.

Através do discurso perjorativo, a representação do negro foi tida por muito tempo como algo negativo, por isso a importância da construção de novas narrativas sociais, desde a primeira infância, sobre como o negro é belo, o cabelo crespo é lindo. Como diz Hall,

A representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para instituir significados. Essa definição carrega uma premissa: as coisas, os objetos, os eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós, em sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos sentidos às coisas. Os sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão de uma cultura para outra e de uma época para outra. (HALL, 1997, p. 61)

Diante do que observamos, até o momento, podemos resaltar que a construção, reconstrução das representatividades e narrativas sociais, refletem na forma como o grupo étnico-racial negro é concebido socialmente, pois as representações são fundamentais para a construção, reconstrução ou ressignificações das identidades individuais ou de grupo. Como já destacamos, as representações na literatura e nas mídias podem ser transformadoras, modificando a forma como os indivíduos se percebem diante do mundo.

Também podemos ressaltar como a literatura infantil, com sua ludicidade e linguagem leve e adequada ao imaginário infantil, colabora para que assuntos como a autoestima seja desenvolvido na educação das crianças para que elas cresçam mais seguras e independentes.

Propomos às crianças a releitura da história através de um curta, no qual eles seriam as estrelas do filme. Ficaram muito animadas e iniciamos a confecção do cenário, no qual utilizamos as referências contidas no livro, a Savana Africana e seus animais, o castelo, os

7 gigantes. Utilizamos diversos materiais de arte e as crianças colaboraram com toda a construção. Confeccionamos alguns vestidos e gorros, para os gigante, que seriam utilizados nas filmagens e confeccionamos um grande cartaz convidando as outras turmas para participar da ‘estreia do nosso filme’.

Acreditamos que o brincar é a espinha dorsal nas nossas atividades, e foi brincando que encenamos com as crianças o cenas do curta, onde os personagens foram nossos alunos,a representação contribuiu de forma positiva na interação, até mesmo de alunos mais reservados que nos surpreenderam. Possibilitando aos mesmos serem estrelas do nosso filme descobrindo seus talentos, valorizando-se, e o ao mesmo tempo contribuindo nas trocas de experiências, de respeito e construindo novos sentidos a partir da representatividade.

3. Resultados Provisórios

Podemos perceber até aqui, que a literatura infantil afro-brasileira e africana favoreceu de maneira lúdica a valorização de uma consciência cultural e da identidade negra, por nós consideradas como importantes elementos para a formação de cidadãos capazes de conviver respeitosamente na sociedade atual.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006. 261p.

FELISBERTO, Fernanda. *A África na sala de aula: Recuperando a identidade afro-brasileira na história e na literatura*. In: Tempos de lutas: ações afirmativas no contexto brasileiro. Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2006, p.69-79.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03. Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005, p.39-62.

_____, Nilma Lino. *Cultura negra e educação*. In: Revista Brasileira de Educação. Agosto de 2003, nº 23, p.75-85.

_____, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. In: Educação e Pesquisa. Junho de 2003, vol.29, nº1, p.167-182.

HALL, Stuart. *Identidade cultural e diáspora*. In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro: Iphan, 1996.

_____, HALL, Stuart. *The Work of Representation*. In: __. Representation, Cultural Representations and Signifying Practices. Londres/Nova Deli: Thousands Oaks/Sage, 1997, p. 61.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Lei 10639 de 9 de janeiro de 2003*. Acesso em < 18.09.2019>; Dispositivo em: <http:// www.planalto.gov.br/ccivil/leis.

Pérolas negras: visões da infância do universo negro feminino

Isabel de Almeida Barbosa

PCRJ/SME – Creche Municipal Margarida Gabinal – isabarbosa@outlook.pt

Luciana de Araújo Ferreira

PCRJ/SME – Creche Municipal Margarida Gabinal – luferreira16@yahoo.com.br

Priscilla Santos Resende

PCRJ/SME – Creche Municipal Margarida Gabinal – priscilla.santosresende@gmail.com

Resumo: O Projeto surgiu da necessidade de trabalhar a riqueza do universo das mulheres negras e a valorização de sua criatividade, autonomia e iniciativa de transformação social. É preciso reconhecer a (re)afirmação de sua identidade e como conseguem responder, de forma saudável, alegre, generosa e solidária, às questões impostas diariamente pela vida. O principal referencial teórico é o ativismo da Professora Azoilda Trindade, pois hoje observamos olhares com menos preconceitos e racismo, permitindo que as crianças percebam o próprio encanto e o de outros seres humanos.

Palavras-chave: Amorosidade. Construção identitária. Autoimagem.

1. A procura da nossa identidade

Se o racismo produz problemas de afetividade nas pessoas, e se ele está em toda a sociedade, todas as pessoas, independentemente da cor da pele, são, a priori, passíveis de sofrer suas mazelas. Nosso enfoque passa a ser as crianças e jovens estudantes e seus/suas professores/as. Afinal, a afetividade e seus complicadores e facilitadores não se limita a tal e qual grupo social, mas a todos que fazem, conscientemente ou não, o cotidiano escolar (TRINDADE, 2006, p. 101)

Percebemos ainda nas crianças, e em seus responsáveis, pouco reconhecimento da sua etnia e também da sua origem. Nota-se, já no preenchimento da ficha de matrícula, a dificuldade de algumas famílias em se reconhecerem como negras ou pardas. É evidente a dificuldade de muitos diante da pergunta: “Qual é a cor da sua criança?” As respostas ainda atribuem a outrem a definição da cor do(a) próprio(a) filho(a). Alguns solicitam que olhemos na certidão; outros, sem muita convicção, sugerem que a pessoa que efetua a matrícula indique a cor e outros se descrevem como brancos porque alguém na família é branco e, mesmo não sendo um dos genitores, a criança teria “puxado” a tal familiar. Ou seja, existe ainda constrangimento em dizer preto ou negro.

2. Encontrando nossa comunidade, mostramos nossa verdadeira face

Esta problemática tende a se reproduzir na Creche se a atenção dos educadores, educadoras e das famílias não for desvinculada de preconceitos. Por isso, necessitamos formar e informar aos responsáveis sobre a formação da identidade da criança. No momento inicial, que é a matrícula, facilitamos esse processo de conscientização da educação para as relações étnico-raciais, criando um clima em que ser negro é positivo; não é vergonhoso nem subalterno.

A história da Comunidade, a Cidade de Deus, se reflete na Creche. É marcada pela luta do povo afrodescendente para mostrar ao mundo que é preciso ter dignidade e respeito pelos homens e mulheres que constroem, através de sua cultura e trabalho, realidades muito diferentes das que são retratadas pelas mídias. Na construção do cotidiano, habitam artistas, esportistas, trabalhadores, donas de casa, estudantes, ou seja, pessoas de bem que, muito além da violência, fazem deste um lugar de ser feliz e de viver simplesmente. Essa Comunidade precisa fazer-se respeitar e construir novos paradigmas onde se perceba que a história pode ser mudada e construída através do respeito, justiça e solidariedade.

Tendo como exemplo a Prof.^a Azoilda, as mulheres negras estão, finalmente, aceitando sua aparência e tendo orgulho dela. Através da construção dessa nova autoestima, elas podem e querem mostrar com orgulho a sua aparência ao mundo: o cabelo, a cor, a forma dos corpos, a inteligência e real capacidade. Sim, são capazes e bonitas! Não mais dentro de arquétipos “congelados” de uma sociedade que só pretendia se ver como branca, mas dentro de novos conceitos, novas origens, novos paradigmas e de discussões sobre privilégios brancos.

O etnocentrismo e o sociocentrismo nutrem xenofobias e racismos e podem até mesmo despojar o estrangeiro da qualidade de ser humano. Por isso, a verdadeira luta contra os racismos se operaria mais contra suas raízes ego-sócio-cêntricas do que contra seus sintomas (MORIN, 2000, p. 97).

Devemos ir às raízes dos nossos problemas e, como mulheres, não mais por obrigação, mas sim por desejo, “parir” uma nova realidade social. A pele negra não deve mais ser tratada apenas como produto. Mulheres criadoras de uma nova ordem social, somos protagonistas e, em hipótese alguma, voltaremos para a senzala. Então, que a sociedade se ajuste, pois, a Terra nos coloca nesse lugar que sempre nos pertenceu.

Por meio dos projetos, procuramos refletir e construir positividade através da nossa própria imagem de educadores e educadoras. Muitas de nós somos negras e nos orgulhamos. Por isso, estimulamos discussões em que se incentiva a desassociação da imagem do negro a tudo que é negativo: sujo, subalterno, feio, malandro, confuso, desordeiro, inferior, marginal... Para isso, trazemos exemplos que evidenciem que a cor da pele não demarca traços de caráter. Assim, apresentamos e salientamos figuras de destaque de pessoas negras com honrosa trajetória de vida.

Nossa inspiração, a Prof.^a Azoilda Trindade, Doutora em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005) e Mestre em Educação, com concentração na área de Psicologia da Educação pela Fundação Getúlio Vargas-RJ (1994). Como Coordenadora Pedagógica do Projeto “A Cor da Cultura”, ela foi uma importante ativista da luta contra o racismo, com atuação voltada à educação antirracista, além de produzir, com sensibilidade e cuidado, orientações e princípios para ações étnico-raciais na educação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entendemos que, já nos primeiros anos de vida, é fundamental a inserção da criança em espaços sociais onde seja prioritário o combate ao racismo e às discriminações de gênero, religião, origem socioeconômica e étnico-raciais. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Lei n. 10.639/2003 – revela alguns apontamentos de interesse para aprimoramento das discussões sobre o tema.

Em comum com a BNCC (2018), em nosso Projeto Político Pedagógico constam questões como: valorização da diversidade de saberes e vivências culturais; construção de conhecimentos e experiências que possibilitem entender as relações e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e da sua vida com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional; a se compreender na diversidade humana e reconhecer suas emoções e as dos outros com autocrítica e capacidade para lidar com elas assim como propomos; a exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Compreendemos a urgência de trabalhar na formação dos/das educadores/educadoras, em sua maioria negra, pois sofreram discriminações e preconceitos nas escolas e demais segmentos da sociedade. Para assegurar uma educação de qualidade, no

tocante às relações étnico-raciais, precisamos que educadores/educadoras sejam comprometidos(as) com propostas sem preconceitos, racismos e discriminações; que desenvolvam práticas éticas, críticas, acolhedoras, igualitárias e amorosas; e que planejem ações antirracistas, inclusivas e amorosa da diversidade humana. A educação precisa ser amorosa. “O amor é a emoção que constitui o domínio das condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro da convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social” (MATURANA, 1988, p. 23-24)

Na fala da ativista do Movimento Negro, Prof.^a Dr.^a Giovana Xavier (2018): “No país que deveria tratar o racismo e seus efeitos como problemas de saúde e crimes a serem combatidos, vivo impactada com o lugar que ocupo por direito”. Nesse trecho, a intelectual revela uma das faces mais cruéis da realidade brasileira: a falta de reconhecimento do potencial e das realizações das mulheres negras. Acreditamos que nossas ações permitem à criança construir sua própria visão. Pretendemos, assim, transformar e afirmar a capacidade imensurável de ser o que quiser e de contribuir para a sociedade das mais variadas formas de expressão, articulação e política.

[...] todas essas são histórias que eu adoraria explorar em detalhes porque elas fazem com que eu me sinta o que sou: uma pessoa. Um ser humano. Uma vivente. Para além de mim, de como me sinto, essas histórias confirmam que o pessoal é político. Que pelo percurso de um indivíduo podemos compreender trajetos de grupos. Que nossas vidas negras importam (XAVIER, 2018).

Em 2018, diagnosticamos famílias carentes de atenção; orientação quanto à alimentação, higiene e educação das crianças e da própria; de planejamento familiar; de futuro e organização financeira. Elaboramos o Projeto “Família Saudável, Criança Feliz” e discutimos temas relacionados à educação das crianças e suas famílias. Nesses encontros, diversas questões relativas à autoestima e autoimagem das crianças, em especial das meninas, foram levantadas. Ficava clara a necessidade de trazer para nossos projetos questões como: “Devo alisar o cabelo da minha filha?” “Raspo a cabeça do meu menino?” “Criança só fica bem de cabelo preso?” “Não existe racismo no Brasil?”

Dessa forma, construímos o Projeto “Pérolas Negras: visões da infância do universo negro feminino”. As Pérolas precisam ser vistas. O exercício do olhar estava proposto e brincamos com ele. Exercemos o feminino em sua plenitude: dos 2 aos 67 anos. Cada mulher podia trazer sua contribuição: sua forma de olhar o mundo; perceber as dores; demonstrar suas alegrias; lutar pelo que acredita; de simplesmente ser. Somos mulheres,

somos Pérolas, somos Pérolas Negras. **Pérola** significa “margarida”, “feminina”, “forte”, “constante”.

Como primeiro passo, identificamos as educadoras e crianças cujas famílias declararam como negras na matrícula, pois não queríamos que ninguém se sentisse obrigado a se declarar de uma forma que ainda não fosse sua de pertencimento.

A Creche desenvolve, desde 2006, o Projeto “Deixa Eu Ver?!”. Nesse Projeto, as crianças fazem a sua leitura da realidade através da fotografia. Como fotógrafas, deixam-nos observar seus textos de imagens, cheios de poesia, sensibilidade, emoção e subjetividade. Assim, solicitamos aos educadores/educadoras e às famílias que trouxessem objetos que os remetessem ao universo negro feminino. Criamos um cenário, com os objetos trazidos, e as crianças ajudaram escolhendo onde ficaria cada um deles ou, simplesmente, trocando tudo de lugar.

Começamos a convidar quem quisesse ser fotografado. Primeiro, nossas educadoras e, depois, na hora da entrada e saída, com nossas meninas e mães negras. Logo, a curiosidade foi atizada: “Estão fotografando?” “Por que ela?” “Também quero...”. Ninguém ficou de fora. Notamos que o Projeto foi aceito e sentimos a vontade das mulheres em posar. Quem quis ser retratado, o foi, inclusive, alguns meninos. Se estavam tirando as fotos, por que não posar para elas? Nossos objetivos previam atender a todas as crianças, independentemente da cor ou do sexo. Em um dia de Brincar na Creche, as crianças foram com sua fantasia preferida e todas quiseram ir ao cenário posar para as fotos.

Mas, o foco precisava ser mantido e, paralelo a outras situações e projetos, apresentamos a Prof.^a Azoilda Trindade e outras mulheres de destaque na mídia, ciência, artes, música, entre outras áreas; todas elas negras que venceram a barreira do preconceito e se constituem exemplos positivos para nossas crianças e suas famílias.

Percebemos, então, que precisávamos fotografar mulheres de diversas faixas etárias. Assim, convidamos nossas ex-alunas, mulheres da Comunidade e também as alunas adolescentes da Escola Municipal Pedro Aleixo, vizinha à Creche. Foram momentos mágicos. Não imaginávamos que a doação, a timidez vencida, o desprendimento, a alegria de quem aceitou o convite fossem ser tão inspiradores. A primeira reação era de espanto: “São as crianças que vão fotografar?” Percebíamos a dúvida nos olhares. Nas primeiras fotos, a pergunta tão ouvida na Creche: “Deixa eu ver?” Depois de observarem e atestar que realmente as crianças fotografavam – e muito bem –, nossas modelos se rendiam. E brincavam, relaxavam e se “soltavam”.

Temos fotógrafos e fotógrafas: “dedos nervosos” disparam a câmera sem muito rigor; outros têm uma concentração absurda porque esperam o momento certo para o seu *click*; há os que pedem para a modelo sorrir, abaixar, “fazer joinha”, ensinam a colocar as mãos sob o queixo. Uma menina chamou, particularmente, nossa atenção, pois notamos que seus ombros estavam contraídos; imaginamos que estaria desconfortável com a situação e que não queria participar. Explicamos a ela a não obrigatoriedade de ficar ali e a opção de fazer outra atividade. Porém, qual não foi nossa surpresa ao ouvi-la dizer que queria tirar muitas fotos e ia esperar a vez. Sua atenção e olhar fotográfico foram notáveis. Sua tensão era pura concentração e quanta satisfação ao ver o resultado do seu trabalho. Por outro lado, o cuidado com os aparelhos celulares, gentilmente cedidos pelas professoras, foi notável. Embora, entre nossas crianças, seja comum o uso de aplicativos de celular, naqueles momentos o aparelho foi usado somente para fotografar e todos quiseram participar. Com isso, criamos um arquivo considerável de fotos digitais.

A troca e partilha de experiências de vida e o carinho das modelos com seus fotógrafos e fotógrafas foi bonito e emocionante de se ver e sentir. A ternura deu a tônica dos encontros. Conversavam com as crianças sobre suas vivências e sua família; brincadeiras; músicas; parlendas e recordavam sua relação com a Creche. Era afeto, sensibilidade, paciência, colo de aconchego, de afago, de cafuné, de troca de ser humano. As conversas começavam timidamente, mas iam ganhando fôlego e animação e, assim, estava garantido o espaço da troca, da parceria, da camaradagem e da amizade.

A convite da Prof.^a Vera Vasconcellos, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), levamos um banner e uma exposição de fotos para o VIII Encontro de Educação Infantil Região Sudeste / Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, realizado em 3 de agosto de 2018, na UERJ.

Montamos uma apresentação com as fotos das alunas da E. M. Pedro Aleixo e oferecemos uma foto às participantes. A Escola nos recebeu com música e acolhimento: cantaram e tocaram músicas infantis e atenderam os pedidos dos nossos pequenos que exploraram o palco com um show de dança e alegria. Além disso, foram feitos vários vídeos com as apresentações das fotos para exibição na própria instituição, nas reuniões de responsáveis e em redes sociais.

Participamos também do Prêmio COMDEDINE 2018 e do Caruru da Gratidão em 29/9/18, no Clube Renascença no Rio de Janeiro. Fomos acolhidos com afeto, carinho e fraternidade. Este dia ficará na memória das nossas crianças.

3. Considerações finais

Este projeto, muito além de afetar somente a clientela da Creche, comoveu a comunidade. Recebemos diversos depoimentos¹de como as nossas modelos se sentiram empoderadas e de como essa experiência foi inédita em sua história de vida. Quase todas afirmaram que nunca se sentiram como destaque positivo nas escolas em que estudaram; muito pelo contrário: eram ridicularizadas, desprezadas e nunca tinham espaço como referência de beleza e/ou inteligência. Estar diante dos olhinhos atentos, que tentavam captar a essência de sua pessoa, foi um desafio, mas também um momento de ternura.

A Prof.^a Priscilla Resende relata que “o racismo no período escolar me silenciou, gerando insegurança para falar em público e em baixa autoestima. Em 2012, assumi meu cabelo natural. Se participasse de um projeto tão empoderador como este, seria libertador.”

Yasmin Sofia M. Ferreira, da turma EI33, nos afirma que gostou de fotografar a avó, pois percebeu que “ela tava feliz. Ela tava feliz por minha causa”. André Lucas R. dos Santos, também do EI33, disse que: “Minha mãe tá bonitona; tirei muita foto porque ela ficou feliz”. Maria Sophia Ferreira de Souza, da EI32, se recorda com emoção da foto das moças com uma colega, pois, para ela, a foto ficou “demais”. Eloah Brito de Almeida, da EI31, relata que “as meninas eram muito grandes e bonitas, mas eu gostei mesmo foi de tirar a foto da Sophya Vitória A. Rocha” (colega da sala). Outras crianças notaram que tinha vovó que também fotografou e que estava de cabelo solto; o cabelo chamou muito a atenção e as crianças comentaram sobre as tranças, o cabelo solto grande e sobre o uso de faixas. Esses relatos revelam, realmente, a percepção que tiveram no momento.

Para a Agente de Educação Infantil, Marília de Oliveira, ser fotografada pelas crianças a fez se sentir uma “Pérola Negra”, percebendo sua identidade de mulher negra sendo retratada na creche onde trabalha. E, graças ao trabalho desenvolvido pela Unidade, conseguiu despertar na “neta negra de pele bem escura”, através de muita conversa, a valorização da sua beleza, sua aceitação, levando-a posar como modelo e a se achar bonita. Já a Auxiliar de Serviços Gerais, Magda Evangelista, gostou muito do convite e se surpreendeu com o resultado das fotos feitas pelas crianças, pois achava que sairiam cortadas ou ruins, mas, na sua visão, ficaram perfeitas. Ela também se sentiu muito valorizada quando percebeu que a foto, em que aparecia, foi selecionada para fazer parte do banner sobre o Projeto.

Na opinião de Juliana N. S. Martins, responsável por uma criança da Creche, apesar do sentimento de vergonha no começo, foi “legal ver a alegria das crianças fotografando”. Pontuou também que nunca havia sido convidada a participar de um ensaio

como este. Segundo Verônica Mota, foi maravilhoso perceber o empoderamento das crianças ao ser fotografada. Ela se sentiu honrada e privilegiada em poder mostrar que a beleza negra existe. Parabenizou também a Creche por trazer essa prática inclusiva e incentivar a participação da Comunidade Escolar nessas iniciativas. Para Renata Matos, avó de uma criança da Creche, foi um ato de afeto e carinho ser fotografada. Ela se surpreendeu com o convite e não esperava compartilhar desse momento tão especial.

Nosso Projeto ainda não se encerrou. Temos ações propostas a serem realizadas. No entanto, de uma questão possuímos resposta: nossos meninos e meninas estão aprendendo a ser capazes, felizes consigo e com os outros, disponíveis e desprendidos, solidários, amantes e, acima de tudo, empoderados e visíveis numa sociedade excludente.

Referências:

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC/SEB, 2004.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil*. Brasília: MEC/SECADI/UFSCar, 2014.
- _____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. 2ª versão. Brasília/DF: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 04 out. 2018.
- BRASIL. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília/DF: Governo Federal, 2003.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Trad. José Fernando Campos Fortes. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- TRINDADE, Azoilda L. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: _____. *A cor da cultura: saberes e fazeres – modos de ver*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, p. 101-11.
- XAVIER, Giovana. Tornei-me o que eu mais temia: uma colunista negra que só fala de racismo. *Nexo Jornal*. Publicado em: 17 set. 2018. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2018/Tornei-me-o-que-eu-mais-temia-uma-colunista-negra-que-s%C3%B3-fala-de-racismo>>. Acesso em: 01 out. 2018.

Notas

¹ Os depoimentos foram concedidos ao Projeto (citação indireta), colhidos após a sessão de fotos no ano de 2018, na Creche Municipal Margarida Gabinal, por Isabel de Almeida Barbosa.



Alice Justiniano Angelis fotografou Marília de Oliveira



Yasmin Sophia Mattos Ferreira fotografou Gláucia França Magalhaes



Rebecca Dias Correa de Assis fotografou Francieli Alves Francini



Mirella Vianna Cairo fotografou Maria das Graças Vitória de Almeida



Maria Sophia Ferreira de Souza fotografou Débora Evelin Avelar Estácio



- Foto 1 – Agatha Martins Salino fotografou Sophya Vitória A. Rocha
 Foto 2 – Sophya Vitória A. Rocha fotografou Geovanna C. Hermogenio; Valentina C. Hermogenio
 Foto 3 – Miguel Lucas R. da Silva fotografou Vitória M. G. da Silva; Bruna Marianna R. L. Leal
 Foto 4 – Eloah Brito de Almeida fotografou Vânia Regina da Silva
 Foto 5 – Alice Cristina P. dos Santos fotografou Sara Evelyn S. Andrade; Geovanna de Souza;
 Raquel S. de Jesus
 Foto 6 - Rebecca Dias C. de Assis fotografou Francieli A. Francini; Márcia Cristina B. Lopes

Relações étnico-raciais e educação infantil: a literatura como potencializadora

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

Cecília de Campos Saitu

*Espaço de Desenvolvimento Infantil Fernão Dias, 5ª CRE, SME Rio de Janeiro,
Mestre em Educação pela UFRRJ
E-mail: ceciliasaitu@yahoo.com.br*

Kelly Madaleny Xavier

*Escola Municipal Primário Dulce Araújo, 9ª CRE SME Rio de Janeiro
Mestre em Educação pela UFRRJ
E-mail: kellymadaleny@yahoo.com.br*

Resumo: Este trabalho tem por objetivo descrever, as intervenções realizadas no plano de curso da educação infantil, do município de Seropédica utilizando a literatura infantil como gatilho desencadeador para as experiências com os alunos. Esta opção torna-se pertinente, pois entendemos que as crianças são familiarizadas desde cedo com os livros de histórias infantis. Estes fazem parte da rotina diária nas salas de educação infantil em cantos específicos, em rodas de contação e em salas de leitura, por exemplo. O trabalho ganhou proporções maiores chegando à Secretaria de Educação do Município e possibilitando inclusive momentos de formação com os educadores da rede.

Palavras-chave: Educação infantil. Relações étnico-raciais. Literatura infantil

1. Problemática:

Por que meios ainda se transmite a herança de um povo?

Por intermédio da educação que dá às suas crianças, e da língua, maravilhoso depósito incessantemente enriquecido de novas experiências. As tradições e aquisições, os fatos e gestos das gerações precedentes são assim legados e inscritos na história. [...] A memória que é constituída para ela (a criança) seguramente não é a de seu povo. A história que lhes é ensinada não é a sua [...] Os livros a entretêm com um universo que em nada lembra o seu. [...] A literatura, as artes a filosofia permanecem efetivamente estrangeiras, como se pertencessem a um mundo estrangeiro, o da escola. [...] Se a transferência acaba se realizando, não é sem riscos: o professor e a escola representam um universo diferente demais do universo familiar. (Memmi, p.146, grifos meus).

A escola, como instituição voltada para a formação das novas gerações, está sempre relacionada com ideologias, ideias e valores postos na sociedade de forma que pode vir a reproduzi-los ou transformá-los, porém nunca se isentar deles. Como Freire (2002) coloca:

A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (p.61)

Ao observarmos os murais e cartazes da maioria das escolas, principalmente da educação infantil, podemos notar que estes são compostos de personagens brancos, os bonecos e bonecas que compõem tais murais são confeccionados com um material amarelo que representa o cabelo loiro, e seu corpo com material cor bege ou rosa claro que para grande parte das pessoas representam a “cor de pele”. As salas de aula da educação infantil costumam conter o “cantinho da leitura”, onde devem estar disponíveis livros para o manuseio do aluno e também para contações de histórias. Mas o que se vê, na maioria das vezes, são livros em que a figura da princesa e do príncipe é predominantemente ou exclusivamente composta por personagens de pele branca e cabelos amarelos. Outro elemento cultural que compõe a sala de aula da educação infantil são os brinquedos e em meio a estes encontramos bonecas que raramente são negras.

Para a presente pesquisa, é fundamental explicitar que a concepção de infância com a qual estamos trabalhando é aquela onde a criança é a protagonista, ela tem vez e voz, é sujeito de direitos, produtora de cultura e também de conhecimento. Ela deve ser o foco de todo o trabalho pedagógico, como colocam as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que define a criança como um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (p. 12)

Levando em conta esta criança protagonista no processo de construção de conhecimentos, ativa e, principalmente, considerando aquilo que se refere à construção da identidade, torna-se indispensável trabalhar as questões étnico-raciais na educação infantil. Essas são problemáticas de fundamental importância pois as instituições de Educação Infantil são, em geral, um dos primeiros espaços sociais em que a criança transita e começa a viver em sociedade fora do âmbito da família. Sendo, portanto, um dos locais onde os sujeitos podem ter contato com as primeiras experiências de racismo e de exclusão.

Partindo dos princípios norteadores que orientam as práticas pedagógicas na educação infantil, no que se refere aos princípios éticos, devemos considerar o respeito às diferentes culturas, pois são princípios que contextualizam com este trabalho, no que se refere ao fortalecimento da identidade negra e a construção de uma educação que contemple os povos e culturas que se encontram à margem da nossa sociedade, e que não estão efetivamente inclusos no cotidiano escolar.

Encontramos, portanto, na literatura produzida para crianças, especialmente aquelas com recorte que evidencia a diferença étnico-racial, um recurso possível num campo de luta antirracista. Esta opção torna-se pertinente, pois entendemos que as crianças são familiarizadas desde cedo com os livros de histórias infantis. Estes fazem parte da rotina diária nas salas de educação infantil em cantos específicos, em rodas de contação e em salas de leitura, por exemplo. Portanto, é necessário introduzir a temática racial neste contexto, a fim de que não seja algo isolado das práticas cotidianas destes alunos. Esta deve ser introduzida de forma natural, ao contrário do que alguns pensam, não temos que abordar a questão apenas nos dias da Consciência Negra, da abolição da escravidão ou do índio.

2 - Objeto e objetivos:

Este trabalho tem por objetivo descrever, as intervenções realizadas no plano de curso da educação infantil, do município de Seropédica utilizando a literatura infantil como gatilho desencadeador para as experiências com os alunos. E nada melhor para a educação infantil do que aprender através do lúdico, que de acordo com os referenciais afro brasileiros, é justamente o prazer de viver que temos, e que se propaga na música, na oralidade (contos) e na corporeidade.

Buscando valorizar a identidade étnico-racial negra, os hábitos e valores de matriz africana tão presentes em nossa cultura. Tomamos como base, referenciais de identificação positivos, a fim de promover a autoestima e a afirmação da identidade negra. A ideia central consiste na construção de uma base ética de valorização do outro, com o objetivo de romper com práticas discriminatórias ainda existentes no ambiente escolar, sendo reproduzidas em nossa sociedade e naturalizadas.

No período em que o trabalho foi realizado uma das professoras responsáveis por ele pertencia à rede municipal de Seropédica, por esse motivo estamos nos referindo às práticas construídas na já citada rede. Além disso, consideramos importante para as práticas pedagógicas dos profissionais da Rede Municipal do Rio de Janeiro estabelecer esse tipo de reflexão, trocando ideias e aprendendo com outras realidades de ensino público na Educação infantil.

3 – Fundamentação Teórica:

Sobre o histórico do surgimento da literatura infantil no Brasil, Oriá (2011) nos traz algumas importantes informações históricas nas quais devemos refletir, a fim de entendermos a predominância de certas literaturas ofertadas às crianças em idade pré-escolar. Desde o século XVII, a Europa já publicava livros para atender o público infantil, estas obras

foram traduzidas e são bem conhecidas entre as crianças e seus professores aqui no Brasil. Entre elas, podemos citar as fábulas de La Fontaine, por exemplo. Esta literatura era restrita a uma camada seleta de crianças “dos setores mais abastados da sociedade brasileira” (2011.p. 41). Somente no século XX, portanto, três séculos depois da Europa, o Brasil, com o surgimento da República e a ideia de modernização, começa a se preocupar com a literatura infantil. Além da adaptação brasileira de contos europeus para as crianças, o Brasil também se apropria de um “projeto educativo e ideológico que via no texto infantil e na escola (e, principalmente, em ambos superpostos) aliados imprescindíveis para a formação de cidadãos”. (LAJOLO; ZILBERMAN 2007 p. 30).

Sobre as obras literárias, estas transmitem mensagens não somente pelas palavras, mas também pelas imagens que apresentam. Lima (2008) afirma que estas “constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado”. De acordo com a autora, é neste processo que através dos personagens o leitor se reconhece, também aprende a gostar e desgostar, e formar opiniões em relação ao ambiente apresentado, ou em relação àquela pessoa ou sentimento provocado pela leitura. (p. 98).

Silveira e Bonin (2012) comentam que Rosemberg (1980; 1984) se dedicou a produção de um dos primeiros estudos críticos sobre a presença de personagens negros e índios no que chamou de “livros brasileiros de recreação destinados a crianças e jovens, editados ou reeditados entre 1950 e 1975” (1980, p. 133). Conclui, após a análise de 168 títulos, a existência de “discriminação contra grupos não brancos [...] tanto de forma aberta quanto latente” (1984, p. 137) e “a normalidade da condição de ser branco, a sua neutralidade aparece claramente no texto pela não explicitação de sua cor” (1980, p. 138).

Diante deste contexto histórico, torna-se necessário que os livros infantis apresentem às crianças “outras” histórias com “outros” personagens. É premente que cheguem à escola livros infantis nos quais haja protagonistas negros e indígenas, e que estes sejam abordados de forma positiva à autoestima da criança para a construção de sua identidade. Portanto, este trabalho não é importante somente às crianças negras, crianças brancas e negras precisam saber da existência de “outras” princesas, “outros reinos” que estão contidos nas histórias “outras”. Com o intuito de que a criança negra entenda que não é inferior a branca e que esta entenda que não é superior. De acordo com Mariosa e Reis (2011), “a literatura pode influenciar de forma definitiva na construção da identidade da criança”.

Sobre a presença de personagens negras em livros para crianças, Silva, Rosemberg (2008) e Kaercher (2006) afirmam que:

... a presença de personagens negros na literatura infantil até a década de 1980, no Brasil, demonstram que, se houve, gradativamente, uma diminuição do racismo explícito presente no início do século XX, permaneciam, até aquele momento, traços como a “invisibilização de personagens negros”, com o “branco na posição de representante da espécie” e o “tratamento estereotipado de personagens negros”. Raríssimas eram as obras com protagonistas negros e, em geral, as personagens racializadas traziam elementos depreciativos das culturas e identidades afro-brasileiras (apud Kirchok, Bonin, Silveira, 2015, p. 391-392).

As atividades de intervenção, a fim de alcançarmos os nossos objetivos, tiveram como base o currículo destinado à educação infantil, como por exemplo, numerais, corpo humano e linguagem oral. De forma a estimular o gosto pela leitura, interpretação oral e ilustrativa das histórias, família e sua diversidade, conhecer e respeitar as diferenças, entre outros.

Como ferramenta fundamental no processo de intervenção, escolhemos os livros infantis como aliados. Os alunos da educação infantil, já estão familiarizados com os livros, pois estes fazem parte da rotina diária nas salas de educação infantil, portanto é necessário que se introduza a temática racial neste contexto, a fim de que não seja algo isolado das práticas cotidianas destes alunos.

Os ambientes de aprendizagem na educação infantil devem conter situações que os estimulem de forma visual. Nestes estão incluídos os brinquedos, livros e imagens que fazem parte dos elementos que compõem o currículo da educação infantil. É de suma importância, que estes espaços sejam organizados de forma a propiciar a construção da autoimagem positiva da criança. De todas as crianças, negras e não negras.

Através dos contos infantis estimulamos a oralidade e ao mesmo tempo, transmitimos valores e apresentamos novas culturas e diferentes perspectivas de vida, existentes em nossa sociedade. A hora do conto é algo comum nas salas de educação infantil, portanto, vale a pena observar quais são os contos que compõem estes “cantinhos da leitura”. Os livros infantis com personagens negros devem fazer parte do acervo de bibliotecas escolares e do acervo das salas de aula. Devemos observar com atenção, a situação do negro em tais livros. É importante para a criança que haja uma abordagem positiva de tais personagens.

Em nossas práticas buscamos referência em diversos livros como: O cabelo de Lelê, Bruna e a Galinha d'Angola, entre outros. Que trouxessem à tona elementos como ancestralidade, estética negra, autoimagem positiva, entre outros. Destacamos aqui ainda que buscamos um acervo que pudesse ser explorado com crianças da faixa etária atendida, atentando para a qualidade dos mesmos, para a linguagem entre outros fatores para a escolha.

5 – Considerações finais

De acordo com alguns atores citados durante o desenvolvimento deste trabalho, podemos notar o quanto a literatura é importante para o desenvolvimento e construção da identidade da criança. Compreendemos o quanto a escolha dos livros a serem trabalhados em sala de aula é fundamental para a construção de uma identidade positiva desta criança. Estes precisam conter, também, personagens não brancos e que sejam abordados de forma positiva.

É importante ressaltar que o livro como recurso pedagógico (em oposição a um viés de pensamento utilitarista do livro) não basta para desconstruir as imagens estereotipadas amplamente trabalhadas no contexto escolar. Não basta listar livros que tratem da diferença étnico-racial de forma positiva e incluí-los nos currículos apenas para constar. Entendemos que a literatura para crianças na escola deva servir como suporte a uma práxis mais ampla, com a participação de toda a comunidade escolar, na perspectiva de construção de um projeto de escola e sociedade radicalmente distintas. Nesse sentido, o docente ocupa um lugar fundamental de mediação em um diálogo que deve ser crítico e plural, no sentido de possibilitar a expressão real de todas as culturas igualmente. As Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 abrem caminhos para reais mudanças nos currículos, entretanto, sozinhas não surtirão efeito algum. Para que se alcancem os objetivos propostos pelas mesmas, é imprescindível a ação daquele (a) que atua em sala de aula e dos demais componentes da comunidade escolar.

A partir da intervenção feita no plano de aula da educação infantil, tendo a literatura como elemento desencadeador, o trabalho tomou outras proporções. As atividades realizadas com os alunos dentro de sala de aula chegaram ao conhecimento da direção da escola e também da coordenação da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica. O que originou na primeira formação para professores da educação infantil na temática étnico-racial no referido município. A impressão que se quer passar sobre a questão da cultura afrobrasileira e africana é de que precisa ser especialista no assunto para fazer esta abordagem em sala de aula. Em algumas conversas com alguns professores foi possível perceber a preocupação de como trabalhar os contos africanos. Durante a execução do projeto proposto pela educação infantil, algumas colegas manifestaram sua insegurança em trabalhar estes contos. Foi dito a elas que: “Como você trabalharia um conto de princesa tradicional?” A partir daí todas as professoras da educação infantil da escola em que atuava começaram um trabalho de pesquisa que, de acordo com suas falas, foi muito gratificante. E que já estavam pensando em outros contos. Este projeto foi exposto na semana da educação infantil que

ocorreu de 24 a 28 de agosto de 2015 nas dependências da escola municipal em Seropédica. Houve visitas da comunidade, e também de representantes da Secretaria de Educação.

A discussão a respeito das relações étnico-raciais precisa estar presente na escola de uma forma clara, livre de quaisquer estereótipos e que dê aos sujeitos do processo, tanto alunos como professores e demais membros da comunidade escolar, não só oportunidade de se deparar com a história e as culturas negra e indígena no Brasil, assim como com suas próprias questões identitárias. E isso não é fundamental somente para os indivíduos pertencentes a estas identidades étnicas, mas para todos, pois uma educação eurocêntrica, homogeneizadora e carregada de preconceitos afeta a todos. Dar voz às culturas normalmente silenciadas e subalternizadas significa romper com esse ciclo de dominação e possibilitar a crianças e adultos a construção de subjetividades críticas, de autoimagens positivas, e, de reconhecimento e identificação.

Referências:

BONIN, Iara Tatiana. *Literatura infantil de autoria indígena: diálogos, mesclas, deslocamentos. Currículo sem fronteiras*, v.12, n.1, pp. 36-52, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bonin.pdf>>. Acesso em: 13/01/2016

BRASIL, Lei 11.645/08. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em 06/03/2016

BRASIL, Lei 9.394/06 de Diretrizes e Bases da Educação.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais.

BRASIL, *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, SECADI, 2013 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em 06/02/2016.

DIAS, Lucimar Rosa Dias. *Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo*. Revista brasileira de educação, v.17, n.51, set-dez, 2012.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira, 1968.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos*. Revista Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v.34, n.1, p.109-126, jan/abr.2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28079>>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 2002.

KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências contemporâneas*. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação. ISSN 1982-7199. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 01/02/2016

LAJOLO, Marisa.; ZILBERMAN, Regina. *As imagens do Brasil*. Literatura Infantil Brasileira. História e Histórias. 6ª Ed. Ed. Ática. 2007.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) O sujeito da educação. Estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: *Um breve perfil na literatura infanto-juvenil*. In: Superando o Racismo na Escola. 2ª Ed. Org. Kabengele Munanga, Brasília. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. 200p.

MARIOSIA, Gilmaria Santos; REIS, Maria da Glória dos, *A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças*. Estação Literária Londrina, Vagão-volume 8 parte A, p. 42-53, dez. 2011 ISSN 1983-1048 - <http://www.uel.br/pos/letras/EL>

MENDES, Amauri. *Para além do racismo e do antirracismo. A produção de uma Cultura de Consciência Negra na sociedade brasileira*. Itajaí, SC: Casa Aberta Editora.

ORIÁ, Ricardo. *O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar brasileira (1934 – 1961)* – São Paulo: Annablume. 2011. 274p.

MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MUNANGA, Kabengele. *Educação e Diversidade Étnico-cultural: A importância da História do Negro e da África no sistema educativo brasileiro*. In: Relações Étnico Raciais e Diversidade. Org. Tânia Mara Pedrosa Muller; Wilma de Nazaré Baía Coelho. Ed.UFF, Alternativa. 2014.215p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica, Pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. (org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

Relações étnico-raciais e linguagem na educação infantil: construção da identidade a partir da competência linguística

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

Iolanda Rodrigues Nunes
EDI Professora Maria Berenice Parente
iolandar.nunes@gmail.com

Resumo: O objeto deste estudo é a relação étnico-racial com a linguagem no sentido de investigar em que medida a competência linguística pode contribuir na socialização da criança e construção da sua identidade. De acordo com Bento (2012), “a formação da identidade da criança acontece por meio da socialização e das relações estabelecidas com “o outro” construindo, assim, sua autoimagem e autoconceito”. O projeto ainda está em andamento, porém já é possível estabelecer uma relação da elevada autoestima com um maior domínio da competência linguística.

Palavras-chave: Etnia. Identidade. Linguagem. Educação Infantil.

1- QUESTÕES DO PROJETO

Atendendo aos objetivos do Projeto Pedagógico Anual do EDI, “A Diversidade Cultural das Regiões Brasileiras: um enfoque na Educação Infantil”, estou desenvolvendo com a turma da Pré-escola I um estudo sobre Etnia. Porém, percebi nas relações entre as crianças que algumas sentem dificuldade para se expressar e as que são falantes acabam por dominar as situações deixando as demais sempre à margem das atividades. Também percebi dificuldade em algumas crianças aceitarem suas características físicas, como cor da pele e tipo de cabelo. Sendo assim, senti necessidade de trabalhar com a questão da construção do sentimento de pertencimento de grupo a partir da valorização da individualidade e construção da identidade por meio da linguagem. Uma questão fundamental é fazer com que as crianças superem suas limitações expressando suas ideias e sentimentos por meio de diversas linguagens e gêneros textuais, demonstrando valorização das próprias características e respeitando as características do outro, possibilitando, desde cedo, o enfrentamento de práticas de racismo e outros tipos de preconceitos.

2- OBJETO DE ESTUDO

O objeto de estudo é fundamentalmente a questão da linguagem como meio de socialização e empoderamento da criança tendo as relações étnico-raciais como campo para o estudo. Sendo assim, procura investigar em que medida a competência linguística pode

contribuir na socialização da criança e construção da identidade, enriquecendo nossas práticas e as relações entre as crianças.

3- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Levei em consideração, ao fazer esse recorte, o fato de que “a formação da identidade da criança acontece por meio da socialização e das relações estabelecidas com “o outro” construindo, assim, sua autoimagem e autoconceito” (Bento, 2012, p.26). Também levei em consideração a falsa ideia de que não há problemas de relação étnico-raciais na Educação Infantil:

Um olhar superficial sobre o cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças; negros e brancos. Entretanto, esse aspecto positivo torna-se contraditório à medida que não são encontrados no espaço de convivência das crianças cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira. (Cavalleiro, 2000, p. 145)

Logo, é de extrema necessidade incorporar o discurso da diferença na Educação Infantil a fim de enriquecer nossas práticas e as relações entre as crianças, desmistificando essa ideia de harmonia e de não racismo no ambiente escolar. Muitas vezes o racismo está justamente no silêncio das crianças, que não se sentem confortáveis para falar de suas origens e de suas características físicas; e também no silêncio dos professores e professoras, que preferem tratar certas situações como “normais” a fim de não incitar o racismo. O que esses professores não compreendem é que ao ocultar as diferenças e não tratar dessa questão na escola é uma forma de silenciar as vozes de quem já vive no anonimato e, conseqüentemente, de favorecer ações preconceituosas e racistas.

Para estudar as questões relativas à linguagem busquei fundamentação teórica em KOCK; ELIAS e BAJRD. Isso se deu porque levei em consideração um ponto fundamental do modelo reggiano que é a organização do trabalho educativo baseado na prática da pesquisa e no rever constante de projetos e atitudes. Também busquei embasamento teórico em SMITH, Alice Paige; CRAFT, Anna e colaboradores, na obra "O Desenvolvimento da prática reflexiva na Educação Infantil". Nessa obra, a autora relata os resultados de um projeto intitulado *Researching Effective Pedagogy in the Early Years* (REPEY), no qual os pesquisadores constataram que:

... os ambientes que particularmente encorajavam aquilo que a equipe de pesquisa chamava de "pensamento compartilhado e sustentado", entre os adultos e as crianças,

possibilitavam a estas um maior progresso cognitivo, linguístico, social e comportamental. O que o trabalho demonstrou foi que esse tipo de envolvimento entre adultos e crianças depende de os adultos observarem sensivelmente o que as crianças estão fazendo e o modo como exploram o mundo, de maneira que as discussões envolvam uma profundidade e um significado para todos os envolvidos. (...). Refletir sobre como as crianças interagem e sobre como nós interagimos com elas, é parte vital disso. Pensar juntos pode ser visto como outra maneira de falar sobre um pensamento compartilhado, sustentado e ligado integralmente a uma abordagem reflexiva da prática, como um elemento importante de um trabalho eficaz nos primeiros anos de aprendizagem. (pp. 34 e 35)

Nessa perspectiva, as oportunidades de aprendizagem oferecidas por esse recorte estão relacionadas aos Campos de Experiências sugeridos pela BNCC, possibilitando-me observar o desenvolvimento dos objetivos relacionados a tais Campos em uma perspectiva transdisciplinar.

4 METODOLOGIA

Apesar de ter objetivos e etapas previamente definidos, foi no dia-a-dia, dialogando com as crianças, que o estudo sobre Etnia foi tomando forma. O Projeto Pedagógico Anual do EDI está se desenvolvendo ao longo do corrente ano com previsão para terminar em novembro. Entretanto, há um outro projeto integrado a este, que desenvolvo com minhas turmas, que é “Biblioteca de crianças para crianças”. Trata-se de um projeto permanente que teve início em 2016. O objetivo é o de que as crianças produzam todo tipo de texto (narrativas, poesias, receitas, etc), criando livrinhos que colocamos na estante da nossa sala, em um cantinho especial. Os textos surgem a partir de situações diversas: estudos, experiências, contação de histórias ou de histórias que elas mesmas inventam. Portanto, é um projeto que atende a qualquer temática e se integra perfeitamente aos projetos pedagógicos anuais. Com isso, as crianças se sentem autoras, protagonistas de suas histórias e passam a compreender a verdadeira função da linguagem, criando hipóteses de escrita e superando suas dificuldades para se expressarem oralmente. Ou seja, há o empoderamento da criança no sentido de que elas consigam expressar o que sentem estabelecendo relações mais saudáveis com seus pares. Exercendo a autoria, elas têm acesso não só aos livros de autores desconhecidos para elas, mas também aos seus próprios livros e aos livros que foram criados pelas crianças dos anos anteriores. Tal projeto se integra ao projeto anual do EDI contribuindo para elevar a autoestima das crianças uma vez que a linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança e, portanto, fundamental para a construção de sua identidade. Sendo assim, há um incentivo constante à expressão oral e à produção textual.

O domínio da leitura não pode ser isolado das práticas linguísticas, e essas não podem ser dissociadas das práticas semióticas e comunicativas. É evidente que falar bem melhora a prática da escrita e esta, por sua vez, as competências de leitura. Podemos dizer que praticando a produção de textos, se aprende não apenas a escrever, mas também se cresce em termos do domínio da língua escrita, que inclui as práticas de leitura. (BAJARD, 2002, p.60)

A primeira preocupação foi despertar o interesse das crianças pela temática. Para tal, coloquei um mapa mundi na parede enquanto elas dormiam. Quando elas acordaram fiquei observando qual seria a reação delas. Assim que elas acordaram perceberam o mapa e foram apontando para algum ponto do mapa dizendo que elas moravam ali. Logo percebi que algumas sabiam que se tratava de um mapa e que este servia para se localizar. Porém, elas não sabiam localizar o país onde moram. A indicação que elas faziam era aleatória. Então, expliquei que se tratava de um mapa do mundo e localizei para elas o Brasil. Em seguida apresentei o Globo Terrestre. Elas ficaram curiosas e fizeram diversas perguntas: “Onde fica o Brasil? ”, “Onde fica a Rússia? ”, “Onde tem gelo? ” E assim fomos conversando a respeito do Planeta Terra. “Vamos fazer uma viagem pelo Brasil? ”, perguntei. As crianças ficaram entusiasmadas e aproveitei para perguntar o que elas achavam que iriam ver nessa “viagem”. Algumas perguntaram se a viagem seria de verdade. Respondi que iríamos brincar de viajar. Elas gostaram da ideia. Então falei que a primeira coisa que precisaríamos saber é para onde iríamos a fim de fazermos a mala. Isso deu origem a várias listas de roupas e objetos que levaríamos na “viagem”.

Para que elas pudessem visualizar as regiões, coloquei na parede um TNT azul e disse que era o mar. Fiz um mapa do Brasil bem grande, com recorte das regiões, em forma de quebra-cabeça. As crianças montaram o mapa e colamos no TNT azul. A cada região estudada as crianças colam bolinhas de papel crepom no mapa. Iniciamos pela Região Sudeste e até o momento deste relato já conhecemos as Regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste.

Ao conhecerem as regiões, as crianças foram percebendo intuitivamente a diversidade étnico-racial existente em nosso país. Aproveitando essa percepção das crianças e a vontade delas de conversarem sobre o assunto, enfatizei nos estudos a diversidade cultural existente em nosso país e até mesmo em nossa sala. Olhar para elas mesmas com esse olhar mais aguçado abriu caminho para outras leituras e para outras discussões: “Vocês acham que somos todos iguais ou diferentes? ” - Perguntei. “Somos diferentes! ” – Responderam. “E isso é bom ou ruim? ” - Perguntei. Algumas crianças disseram que não achava bonito o cabelo crespo e algumas diziam ter cabelos lisos ou encaracolados, mesmo quando seus cabelos eram

visivelmente crespos. As crianças também não conheciam histórias de príncipes negros e de princesas negras. E assim o diálogo foi se estabelecendo. Diante desse contexto, comecei a ler para elas algumas histórias que revelavam a beleza e o encantamento de personagens negros (Ex: Menina bonita do laço de fita. Meu crespo é de rainha e outros) e algumas músicas que tratam da diversidade (Ex: Normal é ser diferente, dentre outras). Após muitas conversas, leituras, músicas e danças sobre a diversidade cultural, levei para a sala recortes de cartolina, revistas, pedaços de lã, fita durex e fitas de várias cores. Então propus às crianças que montassem carinhas para representar como éramos diferentes uns dos outros. Inspiradas nas músicas e nas leituras, as crianças soltaram a imaginação e a criatividade desabrochou de forma muito natural e divertida. Percebi que algumas crianças se representavam ao montar as carinhas, outras representavam algum amiguinho da sala ou algum parente; algumas escolhiam os acessórios que eu levei, outras preferiram desenhar e outras já preferiram desenhar e utilizar os acessórios. Finalmente as carinhas ficaram prontas e todas as crianças queriam ver a carinha que o colega tinha montado. Para socializar as carinhas fiz uma rodinha com as crianças e à medida que iam apresentando suas carinhas elas falavam sobre suas escolhas e quem elas tinham representado. Foi nesse momento que percebi que algumas crianças já revelavam mudanças em seu comportamento no sentido de assumir e valorizar as suas próprias características e a dos colegas e também no desenvolvimento da linguagem. É indiscutível afirmar que a melhor manifestação de aprendizagem é expressa em atitudes.

Durante essa “viagem” pelas regiões do Brasil as crianças vivenciaram muitas experiências envolvendo a diversidade cultural da nossa população: os nativos, os portugueses, os negros africanos, os imigrantes europeus e os imigrantes asiáticos. Para tal, utilizei livros, vídeos, desenhos, revistas, músicas e outros meios. A partir da diversidade de sons, ritmos, sabores, cores e costumes as crianças compreenderam que todos somos da raça humana e por isso somos todos semelhantes. Porém, cada povo tem sua cultura, hábitos, crenças, tradições, língua, comportamento e é a isso que chamamos de Etnia. Essa percepção abriu campo para que as crianças se expressassem de várias formas favorecendo, principalmente, a expressão corporal (destaque para a capoeira) e a expressão de sentimentos por meio da linguagem oral, o que era muito difícil, inicialmente, para algumas crianças. Hoje, na rodinha, é muito comum a criança dizer: “Eu quero falar!”

Com o desenvolvimento do projeto percebi uma evolução também no desenho das crianças. Antes dos estudos as crianças se desenhavam sem uma forma definida. Era como se elas não tivessem consciência de suas próprias características ou não aceitavam suas próprias características. Ao longo dos estudos as crianças começaram a se retratar por meio de

desenhos cada vez mais fiéis às suas próprias características físicas, sinalizando alguma mudança na construção de sua autoimagem e autoconceito. Achei o momento oportuno para aprofundar o conceito de Etnia e trabalhar a construção da identidade. Então levei para a sala vários livros, vídeos e recortes de gravuras que retratavam povos diferentes a fim de que as crianças se identificassem ou não com eles. Criei um nome para cada personagem e fiz uma descrição de suas características físicas, hábitos, costumes etc. Em seguida solicitei que as crianças se desenhassem. Depois que terminaram os desenhos, chamei cada criança e solicitei que falasse sobre ela (suas características físicas, suas preferências alimentares, brincadeiras favoritas, etc.). Fui ouvindo cada uma individualmente e fazendo o registro, por escrito, de tudo o que cada uma falava. Assim surgiu o livro ETNIA. Ainda nesse momento algumas crianças não sabiam se descrever, principalmente em relação ao cabelo. Algumas chegavam a me perguntar como era o cabelo delas. Quando isso acontecia eu recorria às gravuras ou aos textos que havia lido e perguntava: “Com quem você se parece? ”

Após todos os registros, reli o texto para a turma e algumas crianças fizeram pequenas alterações no texto, modificando a cor da pele e o tipo de cabelo com os quais tinham se identificado anteriormente. Ver crianças muito pequenas produzindo textos, revendo o próprio texto, refletindo sobre o significado das palavras e escolhendo a melhor palavra para expressar seus sentimentos é algo quase que inusitado, revelando que o fato de não falarem sobre seus conflitos internos não quer dizer que eles não existem. Ao produzirem suas próprias histórias as crianças perceberam diferenças e semelhanças entre elas e o “outro”, construindo, assim, suas identidades e se constituindo enquanto sujeitos.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito mais do que simples atividades realizadas em áreas do saber distintas ou em disciplinas fragmentadas o Projeto vem se desenvolvendo em Campos de Experiências, pois a criança só aprende por meio da vivência e quando o que lhe é proposto faz sentido por fazer parte do seu cotidiano e de seu interesse. Nessa perspectiva os resultados parciais se aproximam muito dos objetivos relativos a cada Campo de Experiências:

- 1- No campo "**O eu, o outro e o nós**": as crianças, gradativamente, estão comunicando suas ideias e sentimentos, elevando sua autoestima, demonstrando valorização das próprias habilidades e características; respeitando e valorizando as habilidades e características dos outros também, criando, dessa forma, o sentimento de pertencimento de grupo.

- 2- No campo "**Corpo, gestos e movimentos**": as crianças vêm demonstrando com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções. Isso vem acontecendo, principalmente, no cotidiano da sala de aula em brincadeiras, dança e música e, especialmente, na forma como estão assumindo seus cabelos.
- 3- No campo "**Traços, sons, cores e formas**": as crianças estão, cada vez mais, se expressando livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. Isso se deu, especialmente, quando confeccionaram as carinhas e quando se desenharam e se descreveram para produzir o livro Etnia.
- 4- No campo "**Escuta, fala, pensamento e imaginação**": as crianças vêm demonstrando um significativo desenvolvimento na competência linguística, produzindo suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

Portanto, os resultados estão muito próximos dos objetivos e isso se deu pelo fato de as atividades propostas surgirem de uma necessidade real e da escuta do que as crianças desejavam realmente fazer e saber. Cabe ressaltar aqui o valor da escuta, pois não é uma escuta qualquer. Trata-se de ouvir inclusive o que elas não dizem, mas expressam em seu silêncio e postura corporal. Outro fator a ser considerado é o que fazer com o que se ouve, pois não adianta ouvir e não dar valor. Ou seja, sem desprezar o que foi planejado é necessário atender aos interesses das crianças dando voz aos seus sentimentos, despertando nelas o desejo de participar ativamente das atividades.

Os meios utilizados para avaliar foram a observação e o registro, tanto escrito quanto em vídeos e fotografias. Ao observar o entusiasmo dos pais nas culminâncias bimestrais me despertou para o fato de incluir mais as famílias durante o processo e não apenas nas culminâncias. Atualmente os familiares estão envolvidos em vários outros projetos.

O projeto ainda está em andamento, mas os resultados parciais já apontam para a compreensão de que o desenvolvimento cognitivo das crianças não está relacionado à quantidade de atividades e muito menos às diferenças étnico-raciais.

Sabemos que a aprendizagem é um processo complexo e que envolve uma gama de fatores. Porém, é inegável que a elevada autoestima é um dos fatores primordiais para que a aprendizagem ocorra. Também é possível estabelecer uma relação da elevada autoestima com um maior domínio da competência linguística.

Ao se sentir valorizada e respeitada a criança se sente segura, criando o sentimento de pertencimento de grupo, fortalecendo, assim, a individualidade tão necessária para a construção do conhecimento, aprendendo desde cedo que sua voz não pode ser silenciada por quem fala mais alto ou por quem tem atitudes discriminatórias.

Tomar consciência de si (consciência positiva) e do outro é primordial para que a criança se constitua enquanto sujeito. Ou seja, ao ter uma experiência positiva de si, amplia-se a possibilidade de se reconhecer nas experiências positivas do outro, vencendo barreiras socialmente impostas pelas diferenças étnico-raciais, colaborando, conseqüentemente, para a construção de uma sociedade mais plural, na qual as diferenças não sejam ocultadas nem silenciadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. *Base Nacional Curricular Comum: BNCC*-Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09/01/2018.

BAJARD, Élie. *Caminhos da Escrita: espaços da aprendizagem*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

CAVALLEIRO, E. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

HOOKS, Bell. *Meu crespo é de rainha*. Editora Boitatá. Publicado originalmente em 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. Editora Ática, 2000. Primeira publicação 1986. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com>.

MALAGUZZI, Loris (et al). *La educacion infantil em Reggio Emilia*. Editora Octaedro, 2009.

OLIVEIRA, Jair. Normal é ser diferente. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/jair-oliveira/normal-e-ser-diferente/>. Acesso em março de 2018.

A Representatividade Negra na Literatura Infantil: dentro da sala de aula.

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

*Gabriela Tavares de Sousa,
Professora de Educação Infantil, SME/RJ,
Pós-Graduanda em História e Cultura Africana(s) e Afro-brasileira(s),
Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos – IPN
sousagabi2016@gmail.com*

Resumo: Este texto apresenta as práticas pedagógicas realizadas pela docente da classe de Maternal II, no ano letivo de 2017, em uma instituição municipal do Rio de Janeiro. A prática foi desenvolvida a partir da necessidade de se trabalhar a valorização do protagonismo negro, dentro dos livros literários que são utilizados na rotina da Educação Infantil. Isso porque a sociedade brasileira possui uma diversidade cultural, que deve ser respeitada e valorizada dentro dos espaços escolares.

Palavras-chave: Educação infantil. Literatura. Autoestima. Autoimagem.

1. Introdução

O presente texto tem por objetivo apresentar as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula da turma de Maternal II, EI-32. No ano de 2017, em uma unidade escolar pública do Município do Rio de Janeiro, o Espaço de Desenvolvimento Infantil Fernão Dias. Estas práticas têm uma abordagem reflexiva à temática étnico-racial, enaltecendo as Culturas Africanas e Afro-brasileiras. As crianças assistidas na classe de Maternal II possuem de 3 a 4 anos de idade, faixa etária esta de importância fundamental na formação social do sujeito.

A classe de Maternal citada pertence à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Esta tem como objetivo a formação integral deste sujeito em desenvolvimento, é o início do processo educacional. Assim, a Educação Infantil é um momento propício para adotar práticas que priorizem a formação crítica desses indivíduos em desenvolvimento.

Diante do contexto educacional atual é urgente que as reflexões que abordam a diversidade cultural do nosso país tornem-se presentes em todos os espaços escolares, isto é, desde a primeira etapa da Educação Básica. Dentro do cotidiano escolar da Educação Infantil está presente a prática da Contação de Histórias. É visível a preferência dos docentes em adotar esta ação enriquecedora como o condutor inicial para abordar as mais diversas áreas de conhecimento do universo infantil.

Sendo esta a etapa que as crianças na maioria das vezes começam o contato com a linguagem literária. Os livros de Literatura Infantil se tornam recursos fundamentais desta rotina. Neles, estão contidos um mundo de encantamento, que envolve o faz de conta, a arte, a cultura, a linguagem poética, uma gama de possibilidades que permeiam estas páginas. O papel do professor na escolha destes livros é fundamental. Quanto mais riqueza na diversidade literária e ilustrativa deste recurso, maior será a quantidade e a qualidade de conhecimentos adquiridos pelos pequenos leitores.

No cenário atual da educação pública, as crianças atendidas pelas classes de Maternal são predominantemente negras. Sendo assim, estas precisam de referências positivas para a construção de sua identidade. Os livros que abordam a valorização da representatividade negra

em suas histórias, e a compreensão acerca das diferenças entre as pessoas, contribuem para a formação de um sujeito consciente da diversidade étnico-racial, social e cultural presente na sociedade.

Assim, este trabalho tem como foco demonstrar a importância de adotar a inserção de livros de Literatura Infantil que possuam personagens negros como protagonistas, e que também abordem referências da Cultura Africana e Afro-brasileira dentro das salas de aula da Educação Infantil. Promover a imersão nessa cultura é também valorizar autoestima das crianças. É neste universo que se fundam os elementos das práticas pedagógicas que serão apresentadas neste texto, materializadas a partir da Contação de Histórias, que deram origem a produção de atividades coletivas acerca da temática.

2. Adentrando na Educação Infantil

As crianças ao chegarem à primeira etapa da Educação Básica entram em contato com um contexto escolar rico em possibilidades, que na maioria das vezes é o início das relações sociais fora do ambiente familiar. É no dia a dia deste espaço escolar que elas começarão a fazer suas associações com base em sua leitura de mundo de acordo com as particularidades de suas experiências de vida.

O autor, grande mestre Paulo Freire (1981) afirma que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2005, p.11). Assim, este pequeno leitor já possui múltiplas construções de conhecimento. Uma bagagem importante de sua subjetividade, de sua identidade em construção, que deve ser valorizada e enriquecida com diversas vivências que o contexto educacional deve lhe oferecer.

A Educação Infantil é este momento de ampliar esta leitura de mundo e entrar em contato com outras diversas conjunturas sociais e culturais que ocorrem por meio da interação. Nessa relação em que se constrói o conhecimento e a aprendizagem, o respeito e a valorização da subjetividade do outro devem estar sempre presentes. Deste modo, este espaço escolar se torna um terreno fértil em riquezas diversas existentes em nossa sociedade pluricultural.

No documento Base Nacional Comum Curricular (2017), na parte referente à etapa da Educação Infantil, cita que “a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BNCC, 2017). Isto é, o espaço educacional precisa mediar e expandir essa bagagem cultural. De acordo com essa premissa, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, no seu artigo 4º prevê:

“[...] a criança, centro do planejamento curricular, é o sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura.” (DCNEI, Resolução CNE/CEB, 2009, p. 1)

Diante de tais afirmações, dentro deste contexto de ensino, está o papel da mediação do professor da Educação Infantil, que se faz fundamental. Tendo em vista suas práticas pedagógicas com o objetivo de enriquecer e engrandecer essas experiências.

A prática pedagógica é a estratégia estruturante para atuar junto a essas crianças. É durante o planejamento e a mediação dessas práticas que se possibilitará a esses sujeitos em desenvolvimento construir significado crítico e reflexivo diante das vivências.

3. Os Encantamentos da Literatura Infantil

Nesse contexto a Literatura Infantil vem dar forma a uma prática pedagógica que encanta professores e crianças. Os livros com todas as suas magias envolvem o leitor e o ouvinte nesse mundo de faz de conta e oralidade.

A Contação de História ganha destaque no cotidiano da Educação Infantil por sua facilidade em criar e recriar um universo rico em significado para os pequenos leitores. Este ato de contar história se torna uma etapa da rotina muito esperada pelas crianças, que na circularidade das Rodas de História, ou, “Senta que lá vem História...”, onde se localizam sentadas juntas diante da professora, aguardam ansiosas aquele momento, onde podem se deliciar e inserir o seu próprio significado ao que lhe é contado.

Assim, a riqueza das experiências da Contação de História ocorrem por meio da utilização de diversos livros da nossa rica Literatura Infantil. Contudo, o cuidado com a escolha dos livros é muito importante, pois nela está contida a abordagem de diversas temáticas a serem trabalhadas no cotidiano escolar.

O livro de Literatura Infantil enquanto recurso para prática pedagógica tem a função de introduzir e resgatar conhecimentos, como também levar à reflexão do contexto social. Este recurso além do tema de sua história possui um ponto de grande relevância dentro da etapa da Educação Infantil, que é a ilustração de suas páginas. Ricas em cores, formas e texturas, elas dão corpo e movimento a história.

Os pequenos leitores em formação inseridos nessa etapa de desenvolvimento estão construindo sua identidade, assim, se apropriam de valores e desenvolvem sua autoestima. Diante de todas as diversidades e especificidades de nossa sociedade, o livro se torna um canal de múltiplas possibilidades.

Entre essas diversidades, está a necessidade de se abordar o tema da valorização étnico-racial na Educação Infantil. Visto as demandas de pluralidade cultural encontradas nas salas de aula, que muitas vezes são silenciadas nas páginas dos livros literários. A questão da falta de representatividade e protagonismo de personagens negros nos livros é fator fundante desta temática.

As histórias contadas precisam contemplar a todas as crianças atendidas no contexto escolar. Estes pequenos leitores que estão se construindo enquanto sujeitos produtores de conhecimento, precisam se sentir representados nas páginas de forma positiva, contribuindo assim para a formação de sua identidade e autoestima.

Para Andréia Lisboa de Sousa (2001):

“As imagens suscitadas tanto pelas ilustrações quanto pelas descrições e ações da personagem negra podem ser utilizadas de maneira construtiva, de modo que contribuam para a autoestima das crianças negras, bem como para a sensibilização das não negras.” (CAVALLEIRO, 2001, p.196)

A abordagem de livros literários que tenham em seu enredo a história e as ilustrações que valorizam a construção da autoimagem e da Cultura Negra, assim como a diversidade étnico-racial, possuem impactos significativos para a formação deste sujeito diante de sua vida em sociedade. A promulgação da Lei 10.639/03 tem motivado uma série de ações afirmativas dentro da Educação Básica como um todo.

Deste modo, é fundamental a necessidade da primeira etapa, a Educação Infantil, trabalhar desde cedo esta temática dentro da escola. O sistema educacional tem a função de desconstruir os estereótipos da sociedade, e o dever de buscar a igualdade de tratamento e oportunidade para todos.

A autora Iris Maria da Costa Amâncio (2008) afirma que:

“Por isso, o diálogo escola/afro-brasilidade – ação exigida pela Lei 10.639, em seu potencial de interatividade -, além de alterar o lugar tradicionalmente conferido à matriz cultural africana, resgata e eleva a auto-estima do alunado negro, de forma a abrir-lhe espaço para uma vivência escolar que o respeite como sujeito de uma história de valor, que é também a do povo brasileiro.”(AMÂNCIO, 2008, p.37)

Dentro dos livros literários infantis também é comum encontrar personagens de princesas, príncipes, heróis, fadas, entre outros que são tão importantes dentro do imaginário dos pequenos. Estes, em sua maioria não permitem que as crianças afro-brasileiras se sintam representadas, elas não encontram espaço para se sentirem protagonistas de uma história.

Essas narrativas acentuam os rótulos inaceitáveis que as crianças desde muito pequenas entram em contato. As características físicas de tais personagens não dão espaço para um debate da diversidade, para conhecer e reconhecer no outro as diferenças de forma positiva. Sensibilizar as crianças para o respeito às diferenças é necessário. Elevar a autoestima por meio de uma reflexão de que há espaço para todos serem os protagonistas de uma história é romper barreiras com o preconceito que perpetua as desigualdades.

4.A Riqueza das Práticas Pedagógicas

O cotidiano das salas da Educação Infantil é um espaço de ricas possibilidades. As crianças estão sempre muito receptivas as propostas pedagógicas, os livros literários que já fazem parte dessa rotina agregam maior valor nesse contexto. Após muitas ações afirmativas a partir da Lei 10.639/03, hoje já é possível encontrar uma maior variedade de livros sobre a temática afro-brasileira. Contudo, estes ainda não são tão acessíveis, o que não torna inviável a prática, pois, alguns desses recursos já se encontram nas unidades escolares, ou os docentes na busca dessa implementação possuem em seu próprio acervo.

Como as experiências a seguir das práticas pedagógicas realizadas na turma de Maternal II, que ocorreram após a contação de história do livro, “Bruna e a Galinha D’Angola”, da autora Gercilga de Almeida (2012), ilustrado por Valéria Saraiva.

O livro trata da história de uma menina negra, Bruna, que se sentia muito sozinha. Ela tinha uma avó chamada de Nanã que veio da África. A Bruna gostava de ouvir as histórias da terra natal de sua avó. Sua preferida era a do “Panô da Galinha”. Essa linda menina tem um sonho com a galinha da história de sua avó. Após alguns encaminhamentos do enredo, Bruna ganha uma galinha d’ Angola, faz muitas amigas, e com elas vivencia algumas ricas experiências.

O momento da história é sempre muito esperado pela turma, as crianças são sempre muito participativas com comentários, e também apontam as ilustrações mostrando ao coleguinha do lado. Uma menina se referiu à personagem Bruna e comentou: “A pele dela é igual a minha!”, e apontou para a figura, no mesmo instante outras crianças também demonstraram o quanto se identificaram, sorrindo ou acenando a cabeça. A professora mediu as falas, permitindo a elas que se colocassem e respeitassem a voz do outro.

Após a contação de história, a docente promoveu uma roda de conversa, onde as crianças puderam expressar suas opiniões acerca da história. Assim, foi possível perceber os interesses do grupo e desenvolver propostas que engradecessem a execução de futuras práticas. A turma demonstrou grande encanto pela personagem da Bruna, no desenrolar das atividades referentes ao livro foi proposta a confecção de uma boneca da personagem, que foi feita com a técnica da “Boneca Abayomi”, criada por Waldilena Serra Martins, mais conhecida como Lena Martins, que nasceu no Maranhão na cidade de São Luís, e veio para o Rio de Janeiro em 1958.

Esta mulher negra é artesã e educadora popular, criou essa técnica há mais de trinta anos com o objetivo de representar e valorizar os povos africanos por meio de um objeto lúdico. A Abayomi foi a materialização da sua militância no Movimento Negro, foi sua voz em defesa de sua ancestralidade. Por trás dessa técnica há uma grande lenda referente aos navios negreiros, entretanto essa não é uma boneca Africana, mas Afro-brasileira! Assim, para a execução desta técnica se necessita apenas de tecido e tesoura. A base do corpo da boneca é malha, entre outros retalhos de diversos tecidos que compõem suas roupas.

Por meio dessa técnica da boneca Abayomi, as crianças puderam contribuir na confecção de uma boneca negra, e se sentirem representadas também em um brinquedo. Dessa forma, foi possível debater com as crianças a existência de várias etnias africanas, além da questão da valorização de suas características físicas e culturais. E a partir disso, a boneca Bruna foi inserida em diversas brincadeiras, que sempre envolviam afeto e cuidado, “Boneca negra sem cola e sem costura” (Lena Martins).

Outra atividade proposta foi a confecção de uma Galinha d’Angola. E com caixas de papelão, folha de papel ofício A4, tintas guache, cola, cartolina preta e tesoura, a galinha ganhou forma e cores. A partir dessa confecção foi possível adentrar a questão das referências culturais africanas, suas tradições e a magia de seus Contos Africanos. Além de trabalhar alguns conceitos como a forma geométrica do círculo, as cores, as texturas, entre outras associações feitas pelas crianças que surgiram durante a execução da proposta. Como quando uma criança citou, “O ovo da galinha tem pintinhas?”, e a outra completou a indagação, “A gente quer saber?”, a professora mediu a situação com a turma propondo uma pesquisa coletiva.

Para abordar o conto que retrata a história da galinha d’Angola, foi realizada outra contação de história, dessa vez foi utilizado o livro “Outros Contos Africanos para Crianças Brasileiras” do autor Rogério Andrade Barbosa (2006), ilustrado por Maurício Veneza. Nele é encontrado o conto “Por que a Galinha-D’Angola tem Pintas Brancas?”, como também o conto “Por que o Porco tem o Focinho Curto?”. O primeiro conto citado foi o abordado com a turma. Ele narra como a galinha foi destemida e corajosa e por isso ganhou suas pintinhas. O autor coloca, “As fábulas africanas contadas para as crianças, além de divertir, têm uma função primordial: educar.”(BARBOSA, 2006,p.3). Assim, os contos sempre agregam valores e trazem um aprendizado, uma moral, característica forte de nossa ancestralidade, que possui grande relevância no contexto escolar.

As confecções da galinha e da boneca foram desenvolvidas na rotina da sala de aula pelas crianças, a professora da turma, e também outros membros da equipe pedagógica envolvidos nestas propostas. Essas práticas demonstram a facilidade e a riqueza de se adotar livros que abordem a temática afro-brasileira.

5. Considerações Finais

Com a abordagem das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola citada, fica visível a importância urgente de inserir a temática étnico-racial dentro da sala de aula. As crianças da etapa em foco têm um imaginário muito fértil, propício a um mundo de encantamento presente na Literatura Infantil. Diante disso, quanto maior for a diversidade dos recursos literários, também será a construção do repertório cultural desses pequenos leitores.

Dessa forma, neste processo constante de desenvolvimento formam sua identidade. Essa formação perpassa por diversas contribuições sociais, positivas e negativas. A escola como meio social ao qual estes pequenos pertencem, possui responsabilidade na qualidade de fornecer subsídios para a construção dessa subjetividade. A utilização de livros literários infantis possibilita uma reflexão sobre as demandas da diversidade social. Nesse contexto, é possível verificar que a qualidade do trabalho desenvolvido fará toda a diferença, ou seja, a mediação do docente da turma é de extrema importância em todo esse processo.

Durante essa formação identitária, fica visível a necessidade que todas as crianças têm, de referências positivas para a construção de sua autoestima. Contudo, os pequenos afrodescendentes recebem muitas informações que não valorizam seus traços físicos e culturais, que não os permitem se sentirem representados. A família, a mídia, a sociedade como um todo, muitas vezes os oferecem referências de um lugar de inferioridade. Lugar este, que não dá espaço para referências significativas de sua ancestralidade. Assim, a Literatura Infantil com um enfoque nas histórias que valorizam a temática afro-brasileira, contribuem para o respeito à beleza presente na diversidade de nossa sociedade.

A utilização desses recursos trazem significativos ganhos para todos os envolvidos no contexto educacional. O mundo literário abre sempre a possibilidade de uma nova história, que possui em seu enredo uma infinidade de atividades para serem desenvolvidas junto aos pequenos.

Como foi citado, o ato de contar histórias possui uma riqueza de possibilidades, pois este é um grande aliado como fonte de reflexão sobre as questões étnico-raciais. Dessa forma, essas práticas pedagógicas devem estar relacionadas a uma problematização de estratégias, que vão estar contidas no planejamento das atividades realizadas em sala de aula.

Nesta perspectiva, é importante afirmar que a inserção dessa temática é de extrema relevância, debater e aprofundar o assunto contribui para tornar todas as crianças agentes de uma sociedade mais igualitária. Além disso, todos os envolvidos neste processo de formação rompem com barreiras do preconceito, tão enraizado em nossa sociedade.

Este viés leva a concluir, que os desdobramentos desenvolvidos a partir das atividades citadas, não esgotam as diversas possibilidades de práticas pedagógicas, que podem ser realizadas dentro do cotidiano escolar. Estas devem ser iniciadas na Educação Infantil, e permanecerem no decorrer do planejamento de todos os seguimentos da Educação Básica.

Portanto, nota-se que a representatividade negra dentro da Literatura Infantil traz inúmeras contribuições a todo contexto escolar. E principalmente o respeito e a valorização a todo legado multicultural que compõem a sociedade brasileira.

6. Referências

ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a galinha d'Angola*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem In: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa, GOMES, Nilma Lino, JORGE, Miriam Lúcia dos Santos (Orgs). *Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Outros contos africanos para crianças brasileiras*. São Paulo: Paulinas, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso em 07 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>> Acesso em 07 set. 2018.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler* em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 46ªed.,2005.

Lei Federal Nº10.639/03 que altera a Lei Nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"*.

SOUSA, Andréia Lisboa. Personagens Negros na Literatura Infanto-juvenil: rompendo estereótipos In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

Saberes e fazeres na Educação Infantil: caminhos possíveis 15 anos após a lei nº10.639/03

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO ORAL

Laís Vivian Oliveira Rufino
CIEP Deputado José Carlos Brandão Monteiro -

Resumo: O trabalho tem como foco as ações e práticas posteriores a Lei nº10.639/03 que institui o ensino da histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e as contribuições desses povos na construção desse país. O objetivo é provocar uma reflexão sobre os possíveis caminhos para desenvolver uma prática educacional antirracista e a importância dessas práxis.

Palavras-chave: Currículo, Práticas Pedagógicas, Antirracismo

Lei nº10.639/03 e outras bases legais

O tema da presente pesquisa são os saberes e fazeres que permeiam as relações étnico-raciais nas práticas educativas na pré-escola e como a lei interfere nesse fazer. Para isso, desenvolve-se através da revisão bibliográfica um estudo preliminar sobre as relações étnico-raciais, a lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), ações educativas que caminham para uma prática pedagógica antirracista.

A lei nº 10.639/2003 é concebida como um importante rito de passagem na história da educação brasileira (AMÂNCIO, 2008, p. 45) pois ela institui o ensino de história e cultura afro-brasileira, a inclusão da história africana, luta e resistência dos negros, cultura negra e afro-brasileira e a importância do negro na formação da sociedade brasileira em seus diversos âmbitos, social, econômico, político, entre outros.

Discutir e refletir sobre tal temática torna-se ponto importante dentro das discussões acerca da educação porque, neste ano, a Lei completa 15 anos de sua sanção. Assim, avaliar sua implementação na escola é de suma importância para verificar a efetividade das premissas e reivindicações feitas historicamente pelo Movimento Negro brasileiro pautadas nessa Ação Afirmativa.

Como a lei nº 10.639 inclui também o dia da Consciência Negra no Calendário Escolar, é comum a realização de atividades acerca dessa temática. Mas para contemplar tal complexidade e sair do olhar do exótico e meramente cultural, o educador precisa de uma formação continuada que lhe permita desenvolver ações que alcancem essas práxis. Portanto, esse tema é particularmente oportuno não só mediante a uma exigência legal, mas, principalmente porque 55% da população brasileira é negra (pardos e pretos segundo auto declaração de cor / raça) e até maior nas classes populares.

Cabe ressaltar que no Documento de Revisão das Orientações Curriculares da Educação Infantil ressalta a criança na primeira infância como

um sujeito de direitos, pensante, reflexivo, que interage e levanta hipóteses. Logo, o planejamento para as atividades pedagógicas com crianças pequenas e bem pequenas requer intencionalidades. A organização atividades precisa apresentar propostas que transitem pelos diferentes Campos de Experiências de maneira fluida e não fragmentada. (Revisão das Orientações Curriculares para a Educação Infantil, 2018, p. 11)

Sendo assim, historicamente vêm sendo compreendido a educação infantil e seus espaços educacionais como promotoras dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, e sendo consolidados na Base Nacional Comum Curricular de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras): Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se (BRASIL, 2018, p. 23)

Não raro, professores e professores da Educação Infantil, questionam-se como desenvolver essa educação numa “perspectiva criadora e que respeita a criança e seus modos de estar no mundo” (Orientações Curriculares para a Educação Infantil, 2010, p. 17), como contribuir desde a creche e pré-escola para a construção de uma identidade da criança negra, quais ações caminham na direção de uma prática pedagógica antirracista desde tenra idade.

Prática Pedagógica Antirracista

Por isso, os estudos bibliográficos de alguns autores possibilitaram reflexões que servem de alicerce para algumas ações que podem compor essa prática e para uma maior compreensão de como pode ser prejudicial uma ausência ou equívoco acerca da identidade negra e relações étnico-raciais na escola, tais como: MUNANGA (2005), AMÂNCIO (2008) e ZIVIANI (2012).

Para Munanga (2005), o primeiro desafio a ser enfrentado, que o autor chama de “atitude corajosa” é a confissão do nosso preconceito e racismo pois herdamos o mito da democracia racial e suas consequências conscientes ou inconscientes. A partir daí, podemos avançar para o segundo desafio, o de “como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo”. (MUNANGA, 2005, p. 18)

O mito da democracia racial, ideologia segundo a qual o Brasil abrigaria de forma pacífica e harmônica as diversas raças, não se constituindo, assim, como um país racista, apresenta um dos grandes entraves para o avanço nas discussões sobre as discrepâncias de

condições de vida de pessoas negras e brancas no país, assim como escamoteia os altos índices de assassinatos de jovens negros, a baixa escolarização e acesso à saúde, por exemplo.

Dentre as discussões levantadas pelo autor, esse mesmo mito se estende às relações escolares, camuflando o racismo existente nos currículos, nas estruturas institucionais, materiais didáticos e paradidáticos e práticas pedagógicas. Ele considera que é importante a reflexão “entre o papel que a escola realmente tem desempenhado na reprodução do racismo e o papel que deveria desempenhar no combate ao racismo” (MUNANGA, 2005, p. 11).

É necessária uma formação política-pedagógica que dê subsídio a esse trabalho. Para Amâncio (2008, p. 39), o que atrapalha inicialmente o educador que tenta superar a boa vontade e a omissão é a busca de um material didático pronto.

Porém, Amâncio afirma que a prática pedagógica não é (ou não deveria ser) baseada apenas nos materiais didáticos prontos, portanto ressaltamos a importância da produção autoral e da formação continuada dos educadores para um caminhar em direção a superação dos preconceitos e da discriminação sociorracial.

Além disso, buscamos trazer sugestões para uma prática pedagógica que efetive a lei 10.639/03 através da literatura infanto-juvenil, principalmente para contribuir para a construção da identidade e protagonismos negros.

O trabalho com literatura ocupa um espaço privilegiado no atendimento dos objetivos da lei 10.639/03, uma vez que a literatura cria oportunidades diversas para discutir aspectos culturais e históricos do continente africano e do Brasil, bem como fomentar o pensamento crítico acerca de realidades diversas (AMÂNCIO, 2008, p. 108)

Para Ziviani (2012), mais que um projeto de valorização da história, contribuição, luta e cultura negra, a escola precisa ser um “projeto de humanização do ambiente escolar” (ZIVIANI, 2012, p. 17) para criar contextos de mudança. Pois, segundo a autora, já na primeira infância, “a criança negra possui uma tarefa difícil: passar por uma socialização que desconsidera seu pertencimento étnico” (ZIVIANI, 2012, p. 23). As figuras, histórias e “leituras de mundo que precedem a leitura da palavra”¹ muitas vezes ignoram sua existência ou representa estereótipos.

¹ (FREIRE, 1992, p. 11)

A criança interioriza as representações sociais que vêm de pessoas tão significativas em sua vida: mestres e cuidadores (ZIVIANI, 2012), através do ambiente escolar e das ações educativas, portanto está posto

o desafio de contemplar de maneira efetiva, no currículo escolar e na prática, a cultura do povo negro enquanto construtor de uma nação, bem como de encontrar formas de combater a discriminação presente nas ações, nos rituais do dia-a-dia e na linguagem. (ZIVIANI, 2012, p. 33-34)

Fazendo um paralelo com a importância do letramento na educação como um todo, são saberes e práticas instituídos que é de suma importância inserir a criança nesse mundo letrado e mediar a construção desse olhar. É um saber instituído que a criança inserida e habituada desde tenra idade num ambiente letrado, que lide com esses materiais e com a função social da escrita tem maior facilidade no processo de construção da sua alfabetização. Para Paulo Freire, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1992, p. 11). Isso é alfabetização!

Partindo disso, poderemos pensar que a alfabetização não se caracteriza apenas como o processo de juntar letras e sílabas. Ela acontece também através dos estímulos e relação com o mundo que se estabelecem, dentro e fora do espaço escolar. Alfabetizar é unir a linguagem letrada às demais linguagens que possibilitam a compreensão total do mundo.

Dessa forma, pensar na humanização do espaço escolar, como delimita Ziviani, é inserir e valorizar o capital humano existente neste espaço. Se a criança interioriza as representações sociais elas também serão importantes para a sua leitura de mundo e para a sua alfabetização. Se pensarmos em uma escola que reflete a promoção de estereótipos de grupos representativos para a criança, essa representação negativa a acompanhará no seu processo de nomeação e letramento do mundo.

Nessa perspectiva, o que podemos refletir através da revisão bibliográfica é que ainda temos de instituir como saber e práxis educativa e disseminar é que, para uma criança negra e para as outras crianças, a existência de representatividade é de grande importância para a constituição da sua identidade e autoestima, juntamente com seu processo de alfabetização. Para as crianças, de modo geral, mas, principalmente para as crianças negras, um ambiente no qual ela se sinta representada, através imagens do negro real, não subalternizado ou estereotipado, também feliz, também capaz, assim como o uso de literatura infanto-juvenil com protagonismo negro, contribui para construção do imaginário e desconstrução ou ruptura dos estereótipos. Podemos chamar isso de AFRObetização?

Referências:

AMÂNCIO, I. M. D. C. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC** - 2ª versão. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de janeiro de 2003. Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1992.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RIO DE JANEIRO. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. SME, 2010.

RIO DE JANEIRO. **Revisão das Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. SME, 2018.

ZIVIANI, D. C. D. G. **A cor das palavras**: a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.