

Marina Passos Ribeiro da Silva

ALFALETRAMENTO:

possibilidades de práticas antirracistas nos anos iniciais da Educação Básica

Rio de Janeiro

2022

Marina Passos Ribeiro da Silva

**ALFALETRAMENTO:**  
possibilidades de práticas antirracistas nos anos iniciais da Educação Básica

Produto educacional da Especialização apresentado ao Programa de Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Ma. Clarissa Tagliari Santos

Rio de Janeiro  
2022

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

S586 Silva, Marina Passos Ribeiro da  
Alfabetramento : possibilidades de práticas antirracistas nos anos iniciais da  
Educação Básica /Marina Passos Ribeiro da Silva. — Rio de Janeiro, 2022.

33 f.

Trabalho de Conclusão de Curso no formato de Monografia  
(Especialização em Ensino de Ciências Sociais e Educação Básica) –  
Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e  
Cultura.

Orientador: Clarissa Tagliari Santos.

1. Ciências Sociais - Estudo e ensino. 2. Alfabetização. 3. Antirracismo.  
4. Formação docente. I. Santos, Clarissa Tagliari. II. Colégio Pedro II. III  
Título.

CDD

300

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 – 5692.

Marina Passos Ribeiro da Silva

ALFALETRAMENTO:  
possibilidades de práticas antirracistas nos anos iniciais da Educação Básica

Produto educacional da Especialização apresentado ao Programa de Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ciências Sociais.

Aprovado em: 26 / 09 / 2022 .

Banca Examinadora:

---

Profa. Ma. Clarissa Tagliari Santos (Orientadora)  
ECSEB/CPII

---

Profa. Dra. Janecleide Moura de Aguiar  
ECSEB/CPII

---

Profa. Ma. Viviane Rodrigues Santo Angelo  
SME/RJ e SEEDUC/RJ

## RESUMO

Este produto educacional consiste em um guia de atividades com propostas antirracistas, que visa nortear o trabalho docente na perspectiva afrocentrada. O problema de pesquisa que orientou a realização do estudo foi verificar de que maneira é possível adequar o planejamento, as estratégias e os instrumentos didáticos para consolidar práticas antirracistas no contexto dos anos iniciais da Educação Básica, especialmente nas turmas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental). Além do debate sobre alfabetização e letramento racial, são apresentadas algumas considerações teóricas relativas às possíveis contribuições das Ciências Sociais para os anos iniciais e à perspectiva arendtiana sobre educar para o pensamento. O produto educacional busca contribuir teoricamente para se pensar em uma educação antirracista e indicar ações práticas que podem ser incorporadas nas salas de aula, pois vislumbra a conscientização e o combate às situações racistas que ainda ocorrem no espaço escolar e na vida cotidiana.

**Palavras-chave:** antirracismo; alfabetização; escola básica; formação de professores.

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	6
<b>2 INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS</b> .....	10
<b>3.1 Educação enquanto processo transformador</b> .....	11
<b>3.2 Ensino antirracista desde os anos iniciais: contribuições das ciências sociais</b> .....	12
<b>3.3 Educar em valores: a experiência do pensar</b> .....	14
<b>3.4 Escurecendo o pensamento: o recorte da alfabetização e do letramento racial</b> .....	16
<b>4 PROCESSO FORMATIVO PARA EDUCADORES ANTIRRACISTAS</b> .....	19
<b>5 ALFALETAMENTO: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	22
<b>5.1 Pedagogia de projetos</b> .....	23
5.1.1 Desmistificando o continente africano em sala de aula.....	24
5.1.2 Estabelecendo elos entre as culturas africanas e brasileiras.....	24
5.1.3 Sala de aula: representatividade, literatura e estética.....	25
5.1.4 Raízes e história: construção da árvore genealógica.....	28
5.1.5 Experiências circulares: a roda na perspectiva da educação antirracista.....	28
5.1.6 O brincar sob a perspectiva da coletividade.....	28
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	30

## **1 APRESENTAÇÃO**

A escola é um espaço de socialização e aprendizado, responsável pela formação de cidadãos e cidadãs. O indivíduo passa a maior parte da sua vida nessa instituição, onde é apresentado à diversidade de costumes, crenças e pessoas. A escola é, portanto, um espaço coletivo, diverso, feito de gente. Diante disso, é correto afirmar, em nossas práticas, que somos todos iguais?

Andrade e Câmara (2015) propõem uma reflexão a respeito de como as diferenças são silenciadas no cotidiano escolar por meio de processos que envolvem preconceito e discriminação, gerando exclusão. Nessa mesma perspectiva, Candau (2016) afirma que a problemática das diferenças culturais vem conquistando cada vez mais visibilidade social nestes diferentes espaços: mídias, redes sociais, salas de aula e movimentos sociais. Contudo, no contexto da educação escolar, é possível identificar que ainda não se sabe lidar positivamente com a questão das diferenças. Sendo assim, frequentemente, as diferenças ainda são vistas como um problema a ser resolvido, não como uma potencialidade a ser trabalhada.

A diferença compreendida como um problema, conforme explica Candau (2016), envolve aqueles que apresentam baixo rendimento acadêmico; que são oriundos de locais de risco, de famílias em situação de vulnerabilidade social; que apresentam, em algum nível, comportamentos violentos, e aqueles que possuem características identitárias geralmente associadas à “anormalidade”, às “necessidades especiais” e/ou a um baixo capital cultural. A diferença compreendida como uma potencialidade estaria articulada às identidades plurais que podem enriquecer os processos pedagógicos, desde que sejam reconhecidas e valorizadas.

Historicamente, no Brasil, a raça e o racismo são elementos estruturantes da sociedade, logo, para atuarmos numa perspectiva democrática, precisamos ser antirracistas. Desse modo, afirmar que “somos todos iguais” significa trabalhar na contramão de uma escola inclusiva, caracterizada, especialmente, pelo diálogo com a diversidade e o respeito às diferenças. Nesse sentido, cabe abordar aquilo que nos constitui como pessoas apenas em datas comemorativas ou pontuais? É necessário que o reconhecimento das diferenças faça parte do cotidiano escolar, com o intuito de formar cidadãos mais conscientes, solidários e respeitosos.

Minha formação inicial em Pedagogia e minha experiência como bolsista de Iniciação Científica foram pontos de partida fundamentais para despertar o meu olhar para a importância de promover uma educação que reconheça a diversidade. Além disso, minha experiência formativa segue ganhando contornos, por intermédio de formações continuadas e do

estabelecimento de parcerias que visam consolidar uma ação profissional e pessoal voltada para o respeito às diferenças e o combate ao racismo.

Ao longo deste produto educacional, serão apresentados caminhos que viabilizaram a minha aproximação com o tema da educação antirracista, possibilitando a ampliação de intervenções e estratégias que pretendem redirecionar as práticas adotadas nas salas de aulas dos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente nas turmas do ciclo de alfabetização (1° ao 3° ano), a fim de descolonizar os currículos que orientam a educação oferecida nas escolas básicas de ensino.

## 2 INTRODUÇÃO

*“Brasil, meu nego  
Deixa eu te contar  
A história que a história não conta  
O avesso do mesmo lugar  
Na luta é que a gente se encontra”.*  
(História para Ninar Gente Grande – Samba-Enredo  
da Mangueira, 2019)

O que sabemos sobre outras pessoas, realidades e culturas? Como construímos as noções que temos sobre cada povo? Em sua rica obra, intitulada “O perigo de uma história única”, a autora Chimamanda Ngozi Adichie (2019) reflete sobre o seu processo de construção enquanto leitora e escritora desde a primeira infância, tendo como referências principais personagens brancos de olhos azuis, que brincavam na neve, comiam maçãs, falavam sobre o tempo e sobre como era bom o sol ter saído. Nesse sentido, Adichie (2019) chama a atenção sobre os efeitos de conhecer apenas uma versão da história, que pode ser muito distante da realidade de vida de tantas pessoas.

Segundo Lima (2016), a cultura escolar tem um papel homogeneizador e atende à perspectiva de determinados grupos sociais posicionados hegemonicamente – padrão étnico-racial branco e eurocêntrico. Com o objetivo de intervir na cultura escolar monocultural, em 2003, foi promulgada a Lei 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas unidades escolares. Cinco anos depois, em 2008, a Lei 11.645 incluiu a História e Cultura Indígena no âmbito da obrigatoriedade de ensino.

Conforme elucidado por Augusto Lima (2016), as leis buscam caminhar no sentido da superação dos processos de discriminação no sistema de ensino. São instrumentos oficiais que objetivam orientar o trabalho pedagógico voltado para as relações étnico-raciais, confirmando a necessidade de produzir novas práticas e novos conhecimentos no cotidiano escolar. Esses documentos demonstram a urgência de desconstruir modelos únicos, assumir posturas outras e recontar histórias do ângulo daqueles que já habitavam as terras brasileiras quando as caravelas chegaram.

Este produto educacional tem por objetivo, principalmente, indicar ações práticas que podem ser incorporadas nas salas de aula, vislumbrando a conscientização e o combate às situações racistas que ainda ocorrem no espaço escolar e na vida cotidiana. Para tanto, são apresentadas algumas considerações teóricas que cercam o tema e um guia de atividades

antirracistas, que visam nortear o trabalho docente na perspectiva afrocentrada, adequada aos anos iniciais da Educação Básica, especialmente nas turmas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental).

### 3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Para além da valorização dos aspectos culturais afro-brasileiros, principal fio condutor das práticas sugeridas no guia de atividades deste produto educacional, é pertinente e imprescindível compreender o racismo enquanto estrutura. Em 2010, o antropólogo Kabengele Munanga concedeu uma entrevista na qual abordou o mito da democracia racial brasileira. Recordando algumas experiências pessoais, especialmente com os seus filhos, Munanga (2010) entende a diferença não apenas como social, mas também da ótica que envolve o que ele chama de “geografia do corpo”. Antes mesmo de tomar conhecimento sobre a origem social de um indivíduo, suas características físicas já determinam o que ele é ou o que ele não é.

Embora não seja o mesmo praticado na África do Sul no período do *apartheid* nem semelhante àquele praticado no sul dos Estados Unidos, o racismo no Brasil existe de forma sutil, fazendo suas vítimas. Por ser, frequentemente, velado, é mais difícil identificá-lo e, portanto, combatê-lo. Em vista disso, o antropólogo afirma que o racismo é uma ideologia aceita, introjetada, naturalizada e reproduzida tanto pelos negros que alienaram sua humanidade, acreditando que são mesmo inferiores, quanto pelos brancos que se consideram superiores e com o direito de ocupar postos de comando da sociedade.

Munanga (2010) aposta na educação como um instrumento mais eficaz para transformar a mentalidade do brasileiro do que leis repressivas e punitivas. Para ele, por meio da educação, o brasileiro será capaz de se conscientizar e assumir suas práticas preconceituosas.

É por isso que a educação, a introdução da história dele no Brasil, faz parte desse processo de construção do orgulho negro. Ele tem que saber que foi trazido e aqui contribuiu com o seu trabalho, trabalho escravizado, para construir as bases da economia colonial brasileira. Além do mais, houve a resistência, o negro não era um João-Bobo que simplesmente aceitou, senão a gente não teria rebeliões das senzalas, o Quilombo dos Palmares, que durou quase um século. São provas de resistência e de defesa da dignidade humana. São essas coisas que devem ser ensinadas. Isso faz parte do patrimônio histórico de todos os brasileiros. O branco e o negro têm que conhecer essa história porque é aí que vão poder respeitar os outros. (MUNANGA, 2010, n. p.)

Para construir um produto educacional que contribua com as práticas escolares antirracistas nos anos iniciais da Educação Básica, pensando na transformação possível indicada por Kabengele Munanga (2010), levaram-se em conta algumas considerações teóricas baseadas nos seguintes eixos principais: (i) educação e transformação; (ii) contribuições das Ciências Sociais para o ensino antirracista; (iii) a experiência do pensar arendtiano; e (iv) alfabetização e letramento racial.

### 3.1 Educação enquanto processo transformador

Diante de um sistema educacional que permanece reproduzindo as estruturas sociais vigentes, no qual os conteúdos e as formas de ensino estão a serviço da manutenção dos processos de dominação de classe e da opressão das minorias, cabe questionar: como romper com as imposições sobre a negritude? Como desconstruir os muros colocados à força que impedem um olhar positivo sobre a história e a cultura dos povos negros? Por serem repetidas com frequência, histórias únicas sobre um determinado povo podem parecer definitivas.

Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram retiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que “aceitou” a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores, como diz Walter Benjamin. (RIBEIRO, 2019, p. 7)

Na narrativa exposta por Djamila Ribeiro (2019), tem-se um “clássico” recontado nas aulas e nos livros didáticos de História – o negro como escravo passivo, desprovido de subjetividade, que apenas aceitou, sem reagir, o processo violento de escravidão. Raramente é contado aos alunos que, se houve escravidão, também houve resistência e luta. Por causa disso, crianças e adolescentes são impedidos de (re)conhecerem a história dos povos negros como potência e de se enxergarem criticamente, dificultando o início do necessário processo de conscientização sobre o racismo enquanto um problema estrutural.

Paulo Freire discute e defende a luta pela desalienação, pelo trabalho livre, pela afirmação dos seres humanos como pessoas, e não como coisas. Em uma de suas obras mais famosas, “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2017) realiza uma ampla reflexão a respeito da relação opressor vs. oprimido. Nesse sentido, a obra propõe a instauração de uma relação humanizada, a fim de superar a desumanização que ocorre na educação “bancária” – ato unilateral, no qual o educador é o único detentor do conhecimento, o qual deposita mecanicamente os conteúdos no educando, tratado como um ser passivo no processo de aprendizagem. Atuando dessa forma, o sistema educacional suprime a capacidade crítica dos aprendizes, acomodando-os ao mundo já existente.

Muitos se perguntam por que Paulo Freire é duramente atacado por determinados grupos. Estes, em geral, são constituídos pelas vozes que usam o seu poder para oprimir, explorar e violentar. Para eles, a manutenção das injustiças e da desigualdade é o lugar da normalidade, do desejável, uma vez que lhes favorecem, enquanto seguem ocupando posições

de privilégio. Desse modo, ainda hoje presenciamos um sistema social estruturalmente injusto, excludente e opressor, especialmente com as minorias – a população negra, o público LGBTQIA+, as mulheres, os indígenas, as pessoas em situação de rua ou em vulnerabilidade social e aquelas com algum tipo de deficiência.

Na perspectiva freiriana, os opressores impõem aos oprimidos os seus modos de viver e ver o mundo. Assim, exploram, violentam e desumanizam os oprimidos, enquanto também desumanizam a si mesmos. Os oprimidos, por sua vez, incorporam os opressores e não se enxergam como sujeitos da sua própria história, como atuantes na sociedade.

Diante do contexto político-social baseado em injustiças e opressões, Freire (2017) acreditava no poder transformador da educação. Portanto, ao contrário do que é oferecido na educação bancária, o processo educativo deveria ser o meio pelo qual o indivíduo, de forma coletiva e dialógica, toma consciência de sua condição histórica, compreende as especificidades de sua trajetória e conhece as suas possibilidades de transformar o mundo.

Paulo Freire (2017) sugere, então, que a superação da opressão deve partir dos oprimidos, que podem compreender com propriedade o significado e os efeitos das opressões, bem como a urgência da libertação. No entanto, a libertação não ocorre pelo simples reconhecimento do oprimido como tal, mas pela compreensão da importância da luta como processo que envolve reflexão e ação para chegar à libertação tanto dos oprimidos quanto dos opressores.

Para que ambos sejam libertos, é necessário que a educação escolar inclua alunos negros e não negros no processo de conscientização sobre o racismo como um problema social a ser discutido e combatido por todos, visando iniciar a construção de um novo imaginário social, mais justo e democrático.

### **3.2 Ensino antirracista desde os anos iniciais: contribuições das Ciências Sociais**

Bernard Lahire (2014) define as Ciências Sociais como “filhas da democracia” e, portanto, malvistas pelos regimes conservadores. As Ciências Sociais exercem um trabalho coletivo de reconstrução paciente da realidade, ultrapassando visões reducionistas em relação ao mundo social a partir de um conjunto de dados coletados, criticados, organizados, agregados e divulgados de maneiras distintas. Sem as Ciências Sociais, a sociedade se alimentaria dos discursos públicos estatais, políticos, jornalísticos, publicitários, religiosos e/ou morais, que frequentemente apresentam, cada um à sua maneira, o retrato deformado e simplificado dos eventos sociais de uma época.

Ainda, o sociólogo francês defende que o ensino de Sociologia, pedagogicamente adaptado, deveria acontecer desde a escola primária, uma vez que ela desempenha um papel importante na vida coletiva e na formação de cidadãos nas sociedades democráticas, visto se tratar de uma ciência que se construiu contra as naturalizações, formas de etnocentrismo, mentiras deliberadas ou involuntárias do mundo social. Para ele, o ensino das Ciências Sociais desde a infância, por meio da descrição e da narração de cenas realmente observadas, é uma ocasião enriquecedora para aprender a nomear as coisas, a discriminar as situações; a designar gestos, mímicas ou atitudes; e também para mostrar que os comportamentos individuais não se compreendem de maneira isolada, mas sempre “em relação a”, “em reação frente a” ou “em interação com” outros elementos do contexto social.

Lahire (2014) reconhece que, se pensarmos em teorias, conceitos e grandes autores, é evidente a inadequação da Sociologia na escola primária, por isso elucida que o ensino da disciplina não deve ser enciclopédico, mas deve se focar na transmissão dos hábitos intelectuais fundamentalmente ligados a essa disciplina – estudos de caso, exemplos visíveis das diferenças culturais entre as comunidades sociais, participação ativa dos alunos nas verdadeiras investigações empíricas, descrição e narração do observável etc.

Bruna Mendes (2020), a partir de estudos sobre o desenvolvimento psíquico e social da infância, compreende essa etapa da vida não apenas como biológica, mas também como uma construção social. Para a autora, o ambiente escolar deve ser baseado no sentido e na experiência. Mais que transmitir informações, a escola precisa ser um lugar de construção de conhecimento que se relacione com a vida humana. Para tanto, a criança não pode ser “apequenada”, mas deve ser escutada. Garantir a escuta é valorizar o que vem da criança e criar possibilidades para que ela desenvolva a sua leitura de mundo. Nesse sentido, Mendes (2020) aponta para a necessária promoção de espaços que deem escuta às crianças, a fim de que elas possam conhecer pontos de vistas distintos e construir novos olhares sobre a vida em sociedade.

Assim, para a autora, se antes pensava-se nos limites das crianças para a compreensão de determinado assunto, agora pode-se pensar nas possibilidades de determinado assunto, fazendo com que as crianças suspeitem daquilo que enxergavam como imediato da realidade e reflitam. Mendes (2020) identifica a frágil inserção das Ciências Sociais nos currículos escolares brasileiros, mas defende a importância da disciplina em todas as faixas etárias, devido à possibilidade de desenvolver a criticidade e a reflexão perante à sociedade.

A escola permite os primeiros contatos do jovem aluno com a cidadania e a diversidade. O racismo é um tema complexo e, por isso, deve ser discutido desde cedo, construindo caminhos de combate para que não mais se perpetue. Dessa maneira, as Ciências Sociais,

enquanto estudos das sociedades humanas, realizam o papel central de desnaturalizar e estranhar as concepções ou explicações dos fenômenos sociais e podem ser grandes aliadas na edificação do pensamento, colaborando com a desconstrução de ideias preconceituosas historicamente construídas.

Para tanto, são de suma importância a reflexão e o planejamento dos professores de maneira adequada, visando ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que estejam voltadas para o (re)conhecimento do multiculturalismo, da inclusão e da diversidade. Por fim, Mendes (2020) compreende que disciplinas como Filosofia e Ciências Sociais podem ser ricas oportunidades para defender as crianças do “apequenamento”, uma vez que a relação entre elas permite um pensar complexo, que relaciona ideias.

### **3.3 Educar em valores: a experiência do pensar**

Em 1961, a filósofa Hannah Arendt assistia atentamente ao julgamento de Adolf Eichmann, um oficial nazista que, no contexto de um sistema totalitário, exercia um crime específico com bastante eficiência: encaminhar milhares de judeus para a morte (ANDRADE, 2010). Durante o julgamento, aspectos referentes ao histórico de vida, ao comportamento e à linguagem de Eichmann chamaram a atenção de Arendt. O oficial compreendia as suas ações criminosas como uma virtude, uma vez que apenas cumpria as determinações superiores, fundamentadas pelas normas legais. Nesse sentido, Eichmann apresentava um comportamento impecável e cumpria com eficiência a sua principal função: cometer crimes brutais contra a vida dos judeus.

Qual o sentido de julgar um pai de família, cumpridor eficiente de seus deveres profissionais? O principal ponto que despertou a perplexidade de Hannah Arendt foi notar a naturalidade com a qual Eichmann tratava as suas ações criminosas. Conforme aponta Andrade (2010), Arendt não identificou um “monstro”, mas sim um homem comum, burocrata e artificial, que utilizava uma linguagem repleta de clichês, traduzindo a sua dificuldade em se expressar espontaneamente. Nesse contexto, a filósofa concluiu que Eichmann não havia desenvolvido a sua capacidade de pensar.

A partir dessas observações, que ajudaram a traçar o perfil de Adolf Eichmann, Hannah Arendt formulou o termo “banalidade do mal” (ANDRADE, 2010). Na concepção arendtiana, “banal” não é algo comum ou sem importância, mas aquilo que ocupa, de maneira inadequada, o lugar da normalidade. Cabe ressaltar que Arendt estava convencida da responsabilidade de Eichmann pelos crimes cometidos; seu objetivo com o termo cunhado era compreender quais caminhos poderiam explicar a existência de indivíduos como o oficial.

A superficialidade de Eichmann fazia com que ele cumprisse seus deveres profissionais de modo natural, sem pensar ou questionar sobre os fundamentos e as consequências de seus ataques à vida humana. Desse modo, a combinação de seus atos violentos e da sua consciência tranquila diante deles poderia ser explicada pelo que a filósofa chamou de “ausência do pensamento” (ANDRADE, 2010). O pensamento estaria distante da superficialidade de Eichmann, pois não seria composto por clichês, padrões ou regras, mas por possibilidades de ressignificar o mundo.

Nesse sentido, Marcelo Andrade (2010) estabelece uma relação entre “banalidade do mal”, “ausência do pensamento” e as configurações que cercam o nosso cenário educacional. Segundo esse professor, diante da crise instaurada nos diversos contextos da sociedade, que acabam intensificando situações de violências, inclusive na escola, torna-se necessário repensar a tarefa educativa.

Conforme elucida Andrade (2010), educar para o pensamento ultrapassa o cumprimento de prazos ou a simples transmissão de conteúdos curriculares, ou seja, diz respeito ao desenvolvimento do senso moral dos estudantes, baseado em valores como a justiça, a igualdade, a liberdade, a solidariedade, o diálogo e a tolerância. Educar para o pensamento, na perspectiva arendtiana, consiste, sobretudo, no silêncio como expressão do pensamento. Consiste no silêncio que permite ao estudante encontrar-se e dialogar consigo mesmo, a fim de provocar a desnaturalização e a desconstrução de suas certezas, abrindo espaço para novas possibilidades de enxergar e lidar com o mundo.

Portanto, educar para o pensamento e contra o mal causado pela ausência dele vai na contramão de uma educação voltada apenas para a alta produtividade, a competição e os interesses do mercado. Essa lógica neoliberal, cada vez mais presente nas escolas – organizadas como fábricas e linhas de produção –, pouco estimula as trocas, o desenvolvimento da criatividade e das ideias originais, o encontro consigo mesmo e o silêncio reflexivo defendido por Hannah Arendt.

Não se trata, no entanto, de cair no outro extremo e ignorar por completo as exigências do mundo contemporâneo e a própria lógica do mercado – bens, serviços e riquezas –, tendo em vista que a educação está situada também nesse contexto. Pessoas precisam trabalhar, e uma economia fragilizada pode ocasionar efeitos ainda mais perversos sobre as desigualdades sociais já existentes. Contudo, cabe ressignificar como essas questões do mundo capitalista são postas e problematizadas nas escolas, sem reforçar uma educação voltada apenas para a competitividade e a alta produtividade mercadológica. Assim, inspirados, conscientes e

sensibilizados, crianças, jovens e adultos podem transformar o mundo e o próprio cenário econômico por meio de ações mais humanas, justas e democráticas.

### **3.4 Escurecendo o pensamento: o recorte da alfabetização e do letramento racial**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de setembro de 2017, estabelece a BNCC como referencial de orientação curricular, baseado no território, a ser cumprido ao longo das etapas da Educação Básica. Trata-se de um documento que determina os conhecimentos e as habilidades que todos têm o direito de aprender, mas permite a autonomia de cada escola na elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, de modo que cada município seja responsável pela elaboração do seu currículo.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), o ensino fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica (com nove anos de duração), dividida em duas fases com características próprias: os anos iniciais, que englobam os alunos do 1º ao 5º ano (estudantes de 6 a 10 anos de idade); e os anos finais, que englobam os alunos do 6º ao 9º ano (estudantes de 11 a 14 anos de idade). No período dos anos iniciais, etapa escolhida para a realização deste trabalho, os objetivos educacionais estão elencados nos processos de alfabetização e letramento.

No sentido técnico, o processo de alfabetização envolve a representação do traçado e do som das letras, as questões de análise linguística e consciência fonológica, além da compreensão das relações do sistema alfabético e de suas propriedades. Sendo assim, caracteriza-se pelas práticas de ensino que envolvem a leitura e a escrita. Entretanto, não podemos reduzir este processo à “decodificação” e à “codificação” do alfabeto ou à memorização de sílabas, palavras e frases soltas. Deve-se haver um ensino contextualizado, no qual há a imersão na cultura escrita.

Inspirados nos estudos psicolinguísticos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, importantes referências no contexto da alfabetização, Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) indicam que a apropriação do sistema alfabético de escrita e da linguagem convencional ocorre por intermédio de práticas que promovem a reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), tendo como meio principal a interação com diferentes gêneros textuais escritos. Ainda segundo os autores, na década de 90, outra perspectiva sobre a alfabetização se consolidou no Brasil: o tratamento do ensino da leitura e da escrita como práticas de letramento (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 254).

Letramento não é o mesmo que alfabetização e também não se trata de um método. O letramento envolve a imersão do sujeito no mundo da escrita, habilitando-o a ler e a escrever,

de forma adequada e eficiente, nas mais diversas situações sociais. Desse modo, espera-se que o letramento possibilite a leitura e a escrita em diferentes suportes, com variados objetivos, funções e interlocutores, em diversos gêneros e tipos de textos.

Para Magda Soares (2021), é necessário que o processo de alfabetização esteja aliado ao letramento – alfabetizar + letrar = “alfaletrar”. Nesse sentido, não basta apenas aprender o sistema alfabético de escrita; é preciso conhecer e aprender os seus usos sociais: leitura, interpretação e produção de textos. Ler e escrever são, portanto, práticas sociais que ultrapassam a compreensão de uma língua e envolvem a necessidade de entender como e em quais contextos serão usadas e como os sujeitos serão afetados.

Não seria possível tratar sobre a educação nos anos iniciais da Educação Básica sem discutir os conceitos de alfabetização e letramento. Visando situar ainda mais este produto educacional, que se propõe a refletir sobre a importância das Ciências Sociais incorporadas desde os anos iniciais nas escolas básicas de ensino, tendo como enfoque as possibilidades de práticas antirracistas, cabe a aproximação com o conceito de “letramento racial”.

Antes de abordá-lo especificamente, Neide Almeida (2017) elucida a noção de letramento, ou, como ela mesma prefere, “letramentos”. Estes compreendem práticas sociais de leitura e escrita que ultrapassam o entendimento da língua e o seu funcionamento. O conceito de letramento supõe uma dimensão política, uma vez que não há neutralidade nas práticas de ensino e na construção do planejamento. Desse modo, a partir das suas escolhas, o educador se compromete com a legitimação ou com a transformação do currículo escolar. Em vista disso, há a necessidade de implementar outras perspectivas, construir novas formas de olhar, de entender e de significar nossa história e nossas identidades.

Para que uma educação com práticas antirracistas seja consolidada, é necessário questionar a imposição da supremacia branca e os seus privilégios sociais (ALMEIDA, 2017). Também é preciso desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas, para, assim, combater as práticas racistas. Neste contexto, o letramento racial surge como uma importante ferramenta, por se tratar de um conjunto de práticas voltadas para o (re)conhecimento das histórias dos diferentes povos que estão na origem de nossa sociedade e de nossas identidades, visando colocar as perspectivas negras em evidência e desnaturalizar o racismo.

Sendo assim, o processo de alfabetização e letramento racial deve promover o acesso a uma variedade de textos e temas, de modo que todos os alunos compreendam a leitura e a escrita como práticas sociais e aprendam diferentes concepções de mundo e formas de existir. No que tange à promoção de uma educação antirracista, é importante valorizar as contribuições do continente africano tanto para a nossa constituição enquanto povo brasileiro quanto para a

construção de nossos currículos escolares. É preciso descolonizar e “escurecer” o pensamento desde os anos iniciais da Educação Básica.

#### **4 PROCESSO FORMATIVO PARA EDUCADORES ANTIRRACISTAS**

Conforme já exposto, em 2003, foi promulgada a Lei 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas unidades escolares. Cinco anos depois, a Lei 11.645 incluiu a História e a Cultura Indígena no âmbito da obrigatoriedade de ensino. Mas será que a inclusão desses temas na LDB garante a mudança de perspectivas, currículo e práticas de uma escola? O que é necessário para que educadores participem e se envolvam na construção de uma educação antirracista? Por que ser um professor antirracista?

A promoção de uma educação antirracista exige estudo, compromisso e sensibilidade. Requer a formação de professores reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. No entanto, o que se sabe (pelas pesquisas e pelos relatos dos próprios docentes) é que, frequentemente, a formação acadêmica voltada para as relações étnico-raciais é oferecida como disciplina optativa, ou seja, não é obrigatória.

Debater a educação antirracista enquanto política pública significa ter em vista que é preciso avançar na formação inicial, na melhoria das condições de trabalho e no apoio à formação continuada dos docentes. De acordo com a Meta 15 do Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Plano Nacional de Educação (PNE) tem como objetivo

assegurar que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Para tanto, assevera que seja garantida uma política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios (BRASIL, 2020, n. p.).

Segundo o Relatório, no período de 2013 a 2019, em todas as etapas de ensino observadas, houve um aumento no percentual de docências com professores cuja formação superior se encontra adequada às áreas de conhecimento que lecionam. No último ano, a etapa dos anos iniciais do ensino fundamental apresentou um expressivo crescimento, com os maiores resultados. Esses resultados indicam avanços para atingir a Meta 15, especialmente para os anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, o Relatório aponta uma situação preocupante para o estado do Rio de Janeiro.

Em 2019, tivemos o menor percentual de educadores com formação superior adequada aos anos iniciais do ensino fundamental, em comparação a estados do Norte e do Nordeste. Esse

dado demonstra uma realidade problemática: ora, se 60% dos docentes não têm formação adequada para lecionar os conteúdos básicos (BRASIL, 2020), como se caracteriza a formação voltada para práticas antirracistas? Além disso, uma quantidade expressiva dos professores que participaram da pesquisa a respeito da formação continuada (especialização, mestrado e doutorado) informou não ter recebido apoio financeiro para a realização dessas atividades, demonstrando ser uma busca pessoal por aprimoramento, sem o apoio e investimento das redes de ensino na formação de seus profissionais.

Esses dados indicam o longo caminho a ser percorrido para que a Meta 16 do PNE (BRASIL, 2020) seja atingida, a qual prevê que, até 2024, todos os docentes da Educação Básica deverão ter como escolaridade mínima o ensino superior completo e metade deles, também a pós-graduação. Além disso, parte dos docentes informou trabalhar mais de 40 horas semanais em todas as suas atividades remuneradas, indicando a sobrecarga de trabalho, o que pode dificultar ainda mais a busca por formação continuada.

Convém retornar às perguntas, apontando caminhos. A inclusão dos temas de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena na LDB garante a mudança de perspectivas, currículo e práticas de uma escola? Apesar de ser um importante avanço, a resposta é não. É urgente que esses temas se consolidem como práticas cotidianas na sala de aula, e isso só poderá acontecer com um reforço na formação dos professores. O que é necessário para que educadores participem e se envolvam na construção de uma educação antirracista? Estudo e acolhimento. O conhecimento empodera, instrumentaliza, rompe barreiras e ressignifica a história. Acolher as histórias das crianças, principalmente as suas denúncias contra o racismo, mostra que existe um lugar onde elas são vistas, ouvidas e, portanto, acolhidas e valorizadas. Por que ser um professor antirracista? Porque um professor antirracista assume a responsabilidade social de justiça e combate ao racismo pela via da educação.

A possibilidade de realizar uma formação voltada para as relações étnico-raciais amplia a compreensão sobre o tema e auxilia a construção de ações contra o racismo. Essa formação específica instrumentaliza professores para o desenvolvimento de práticas cotidianas afirmativas de enfrentamento. No entanto, diante do cenário precário apresentado por pesquisas em relação à formação docente, principalmente após a pandemia causada pela COVID-19, existem alguns caminhos mais acessíveis que promovem a formação de educadores, disponibilizam materiais, indicam estratégias e possibilidades de atividades adequadas a cada etapa de ensino.

Preparei uma lista com páginas localizadas na rede social *Instagram* que são frequentemente atualizadas com informações, formações (*on-line* e/ou presenciais) e materiais,

facilitando a aproximação de educadores com o tema. Inclusive, muitas delas foram importantes inspirações para a construção deste trabalho. São elas:

**Tabela 1** – Indicações de perfis que tratem sobre racismo e formação de professores

<b>Usuário do <i>Instagram</i></b>	<b>O que é?</b>	<b>Link(s) de acesso</b>
@ererebapos	Curso Ererebá: Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Colégio Pedro II)	<a href="https://www.instagram.com/ererebapos/">https://www.instagram.com/ererebapos/</a> e <a href="https://dhui.cp2.g12.br/oferta/386">https://dhui.cp2.g12.br/oferta/386</a>
@gerer.smerj	Gerência de Relações Étnico Raciais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	<a href="https://www.instagram.com/gerer.smerj/">https://www.instagram.com/gerer.smerj/</a> e <a href="https://linktr.ee/gerer.smerj">https://linktr.ee/gerer.smerj</a>
@awaeducadoras	Coletivo de Professoras da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro com Práticas, Formações e Conteúdos que visam a prática antirracista em sala de aula	<a href="https://www.instagram.com/awaeducadoras/">https://www.instagram.com/awaeducadoras/</a> e <a href="https://linktr.ee/awaeducadoras">https://linktr.ee/awaeducadoras</a>
@baobazinho	Contação de histórias negras, Curadoria Literária, Cursos e Oficinas	<a href="https://www.instagram.com/baobazinho/">https://www.instagram.com/baobazinho/</a> e <a href="https://linktr.ee/baobazinho">https://linktr.ee/baobazinho</a>
@hqdatiavivi	Produção de materiais de Histórias em Quadrinhos sobre questões raciais	<a href="https://www.instagram.com/hqdatiavivi/">https://www.instagram.com/hqdatiavivi/</a> e <a href="https://linktr.ee/hqdatiavivi">https://linktr.ee/hqdatiavivi</a>
@onainfancias	Coletivo de Professoras da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro com Práticas, Formações e Conteúdos que potencializam uma Educação Antirracista	<a href="https://www.instagram.com/onainfancias/">https://www.instagram.com/onainfancias/</a> e <a href="https://linktr.ee/Onainfancias">https://linktr.ee/Onainfancias</a>
@agbalacoletivo	Coletivo de Professores com Práticas e Atitudes Antirracistas	<a href="https://www.instagram.com/agbalacoletivo/">https://www.instagram.com/agbalacoletivo/</a>
@vemprarodinha	Práticas e Reflexões sobre uma Educação Antirracista	<a href="https://www.instagram.com/vemprarodinha/">https://www.instagram.com/vemprarodinha/</a>
@didaticaracial.capuerj	Projeto de Iniciação à Docência do CAP-UERJ	<a href="https://www.instagram.com/didaticaracial.capuerj/">https://www.instagram.com/didaticaracial.capuerj/</a>

Fonte: Elaboração própria.

Assim, além de poder acessar conteúdos gratuitos, ter acesso a formações, *lives*, eventos e materiais, os professores ainda podem estabelecer redes dialógicas com outros educadores comprometidos com uma proposta de educação antirracista, o que possibilita a ampliação de intervenções nas práticas adotadas nas salas de aulas, a fim de descolonizar os currículos que orientam a educação oferecida nas escolas básicas de ensino.

## **5 ALFALETRAMENTO: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Para Emilia Ferreira (2011), o processo de aprendizagem da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização. Nessa perspectiva, as crianças já nascem construindo conhecimento, sem necessitar do controle da escola sobre a aprendizagem construída. Portanto, os saberes vindos das experiências extraescolares são valorizados e, muitas vezes, tornam-se o ponto de partida do trabalho do professor em sala de aula.

Para a promoção de uma educação antirracista, que reconhece e respeita a diversidade encontrada, especialmente, nas escolas públicas, o planejamento produzido precisa estar alinhado com as realidades dos alunos, a fim de que o ambiente escolar e as aprendizagens ali construídas façam sentido. Em vista disso, é indispensável proporcionar momentos que permitam ao professor conhecer os seus alunos – as suas histórias de vida, interesses, hábitos e gostos.

Com isso, o professor, além de estabelecer vínculos afetivos com os educandos, poderá reconhecer os pontos de partida das suas aulas e elaborar estratégias que estejam em conformidade com o que os alunos já trazem de suas experiências pessoais. Uma aula contextualizada, que faça sentido e esteja relacionada com a vida dos estudantes, faz com que eles se sintam pertencentes à escola. Por esse motivo é tão importante promover situações de fala e, principalmente, de escuta na sala de aula.

Visando contribuir para um contexto de sala de aula mais afetivo, Azoilda Loretto Trindade, “uma mulher negra, pedagoga ancestral, mestra em educação e doutora em comunicação” (LIMA, 2020, p. 3), desenvolveu os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros (LIMA, 2020). Baseados nas ancestralidades e nas africanidades, estes valores – circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, energia vital e ludicidade – articulam-se e trazem os marcos identitários dos povos negros para a Educação.

[...] a circularidade, um elemento capaz de criar uma atmosfera de conexão entre as possibilidades; a oralidade que nos presenteia com vozes que dão a ler e escutar outros sentidos educativos; a corporeidade nos lembra de que nosso corpo é um patrimônio importante e de cultivo da vida; a musicalidade nos remete aos sons que fazem referências à potência criativa dos povos; o comunitarismo na busca pelo resgate da coletividade na qual o compromisso pela educação das crianças é de toda a aldeia; a ludicidade fortalece nosso corpo brincante a celebrar nossas vidas; a memória como fonte de saber e convite à preservação de narrativas e conhecimentos que se atualizam no presente; a religiosidade como inspiração e ponte com uma energia que nos conecta; a ancestralidade enquanto continuidade que se faz presente nas

crianças, nos adultos e nos mais velhos, preservando a energia vital, o axé, o anseio de viver... (LIMA, 2020, p. 5).

Inspirada por esses valores e considerando a proposta de adequar o planejamento, as estratégias e os instrumentos didáticos, de modo a consolidar práticas antirracistas no contexto dos anos iniciais da Educação Básica, apresentarei um guia com propostas que podem inspirar educadores no desenvolvimento de práticas antirracistas em sala de aula. São propostas abertas e sintetizadas, que pretendem indicar caminhos e provocar, no educador, a busca pela construção de suas próprias práticas, adequadas à sua realidade.

### **5.1 Pedagogia de Projetos**

A Pedagogia de Projetos compreende o aluno como um sujeito social e propõe um ensino conectado, integrado com as diversas áreas do conhecimento. Envolve processos de problematização, investigação, experiências, criação de hipóteses, interação e percursos de trocas entre alunos e professores por meio da articulação entre a escuta ativa e os conteúdos.

Outra característica da Pedagogia de Projetos é criar uma aliança com toda a comunidade escolar, trazendo-a para dentro da sala de aula, valorizando saberes outros, que não sejam intelectuais e hegemônicos. Os adultos responsáveis pelas crianças podem ir à sala de aula contar sobre as suas profissões e até oferecer oficinas; os comerciantes próximos à unidade escolar podem receber as crianças e demonstrar como funciona uma padaria ou um hortifrúti, por exemplo. Nesses comércios, temas como Transformações do Bairro, Sistema Monetário Brasileiro, Alimentação Saudável e Medidas de Capacidade podem ser explorados, bem como gêneros textuais referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, como lista e receita.

Trata-se de uma estratégia flexível e articulada, que pode ocorrer partindo de um tema central em diferentes etapas, cada qual com um objetivo e uma perspectiva, mas com diversas estratégias. Nessa proposta, o aluno é visto como produtor ativo de conhecimento e o planejamento é construído a partir da realidade dele – o que o meu aluno já sabe sobre o tema? O que ele ainda quer ou precisa saber? Estes são questionamentos importantes para nortear as etapas do projeto a ser desenvolvido.

Quando se trata das práticas de alfabetização e letramento voltadas para uma educação afrocentrada, a Pedagogia de Projetos pode ser uma grande aliada, principalmente se o processo de aprendizagem for baseado no interesse e na curiosidade das crianças, despertados pelo encantamento pela cultura africana. Dessa forma, é de grande importância que a História do Brasil seja apresentada não pelo ponto de vista europeu ou pela história triste que envolve a

escravidão, mas pela potência, pelo embelezamento e pela riqueza da cultura africana. Não se pode entender a História do Brasil sem compreender as suas relações com o continente africano.

### 5.1.1 Desmistificando o continente africano em sala de aula

Uma forma de iniciar o tema é provocar a turma sobre o que ela sabe sobre a África, quais são as suas ideias, referências e impressões. O vídeo abaixo, intitulado “A África que nunca vimos, ou que ninguém nos mostra”, apresenta, com muitas imagens, o continente africano de uma forma poucas vezes vista nos livros didáticos.

**Figura 1** – Vídeo “A África que nunca vimos, ou que ninguém nos mostra”



Fonte: Araújo (2008).

Apesar de antigo, esse vídeo pode ser utilizado como material nas aulas ou como forma de estudo e inspiração para os professores, que podem levar outras imagens, investigar as hipóteses das crianças e, em seguida, apresentar a riqueza e as belezas do continente. A África é o começo de tudo. Os primeiros seres humanos surgiram nesse continente, portanto conhecer a História da África significa conhecer melhor a nós mesmos e a nossa cultura.

### 5.1.2 Estabelecendo elos entre as culturas africanas e brasileiras

Diversas manifestações e elementos culturais brasileiros têm origens ou fortes influências africanas, como a nossa culinária, a capoeira, a escola de samba, a ginga, o jongo, alguns instrumentos musicais, a trança nagô, os orixás que influenciam religiões como o candomblé e a umbanda, entre outros. Resgatar todos esses elementos comuns ao cotidiano brasileiro pode ser uma forma significativa e afetiva de aproximar as crianças do continente africano, mostrando-lhes diversas referências positivas vindas da África.

As educadoras Marcelha Pereira e Jonê Carla Baião (2021) elaboraram um rico produto educacional, intitulado “Almanaque alfabetizador antirracista”. Nele, apresentam algumas sugestões de atividades e reflexões como possibilidades didáticas para uma educação

antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental, valorizando as mais diversas manifestações culturais negras.

A professora Jéssica Valentim Santos, responsável pelo *Instagram* @abcdajessica, desenvolveu um projeto intitulado “Feirinha da Pavuna e biografia de Jovelina Pérola Negra”. Por meio dele, Santos pôde explorar diversas contribuições do patrimônio cultural da população negra no contexto carioca e aspectos referentes ao processo de alfabetização, como leitura de diferentes gêneros textuais, formação de palavras, caça-palavras e outras atividades que também trabalham a consciência negra e os conteúdos de matemática<sup>1</sup>. Em sua página, também é possível encontrar outros materiais e atividades elaborados pela educadora.

### 5.1.3 Sala de aula: representatividade, literatura e estética

A sala de aula é um lugar de aprendizado e socialização. Nas salas de alfabetização, é importante que tudo seja feito com intencionalidade, desde a organização do ambiente até a escolha de recursos e intervenções, os quais devem servir como fonte de consulta e reforço para tudo o que se pretende trabalhar. No caso do ensino antirracista, os recursos também são importantes elementos de representatividade.

Em 2016, a redação da Revista Lunetas visitou a escola comunitária Luiza Mahin, em Salvador, Bahia. Luiza Mahin, homenageada pela escola, era livre no contexto da escravidão, mas, para ela, sua liberdade não fazia sentido sem a liberdade dos seus irmãos. Diante disso, ela fazia comidas para vender pelas ruas de Salvador, com o intuito de juntar dinheiro e comprar a liberdade de outros irmãos (PRESTES, 2016). Na Escola Luiza Mahin, movida pelo orgulho da africanidade por meio da estética, da herança e da cultura, cada sala de aula tem o nome de uma heroína negra.

Um dos recursos mais utilizados nas salas de alfabetização é o alfabetário de parede, onde ficam dispostas as letras em ordem alfabética. Outro material indispensável é o lápis de cor. Em um contexto de educação antirracista, o tal “lápis cor de pele”, que geralmente é o de cor rosa claro, pode ser problematizado, visto não ser capaz de representar os mais diversos tons de pele.

Os livros também são importantes recursos. O contato com diferentes gêneros textuais pode enriquecer o vocabulário, desenvolver o senso crítico, aprimorar a grafia, potencializar o

---

<sup>1</sup> A professora Jéssica Valentim Santos tem uma loja virtual. As atividades aqui expostas se encontram nestes dois endereços: <https://hotmart.com/pt-br/marketplace/produtos/pack-feirinha-da-pavuna-completo/V626600620> e <https://hotmart.com/pt-br/marketplace/produtos/caderno-de-atividades-familias-silabicas/Q707887470>.

imaginário e ampliar o repertório de conhecimentos. Nesse contexto, a literatura infantil negra consiste em um meio potente de fortalecimento da autoestima, capaz de provocar empatia e gerar uma identidade positiva quando as crianças se enxergam nos livros.

Pensando nesses importantes aliados nos processos de alfabetização e letramento, algumas educadoras, com experiência nos anos iniciais, desenvolveram uma série de materiais direcionados para uma educação afrocentrada. A professora Juliana Malater, responsável pela página @saladeauladaju, no *Instagram*, elaborou um Alfabetário Antirracista<sup>2</sup>. Composto por imagens de diferentes personalidades negras representando cada letra do alfabeto – na letra E, tem-se o cantor Emicida; na letra A, a intelectual Azoilda; na letra D, a guerreira Dandara etc. –, este material, repleto de representatividade, pode de ser amplamente explorado com pesquisas sobre a biografia dessas personalidades. Além disso, é possível montar o próprio alfabetário de parede junto à turma com outras referências negras.

Não é justo e nem real que apenas uma cor represente todo mundo. Pensando nisso, a página @amorabrinquedos desenvolveu brinquedos e materiais para uma educação antirracista. Dentre eles, o Giz Amora Tons de Pele, com diversas tonalidades negras<sup>3</sup>. Além dessa, outras marcas (facilmente encontradas em sites na internet e em papelarias) também têm se empenhado na produção de lápis com diversidade de tons. Uma atividade interessante a ser desenvolvida com esse material é a produção de autorretratos. Pelos desenhos das crianças e da autoatribuição de cor, podemos observar e problematizar como as crianças negras se enxergam em relação ao tom da sua pele.

No que tange à literatura infantil negra, há um vasto repertório de livros que trabalham questões raciais sob diferentes perspectivas e que podem ser amplamente explorados de acordo com a proposta que pretende ser desenvolvida. Temas como negritude, paisagens, cabelos crespos, música, dança, religiosidade, reis e rainhas e príncipes e princesas africanos podem ter interessantes desdobramentos em sala de aula.

A literatura permite às crianças uma melhor compreensão da história do continente onde pessoas foram sequestradas e criaram várias formas de sobrevivência e de resistência. Por meio do reconhecimento do protagonismo de pessoas negras, os alunos passam a conhecer a história e a cultura do povo negro como potência. Assim, a literatura antirracista pode fortalecer a

---

<sup>2</sup> MALATER, Juliana. **Alfabetário antirracista**. [S. l.], 27 jan. 2022. *Instagram*: @saladeauladaju. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CZO-yT-LSp/>. Acesso em: 10 set. 2022.

<sup>3</sup> AMORA BRINQUEDOS. **Giz Amora Tons de Pele**. [S. l.], 30 ago. 2022. *Instagram*: @amorabrinquedos. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Ch4yD6-uynN/>. Acesso em: 03 set. 2022.

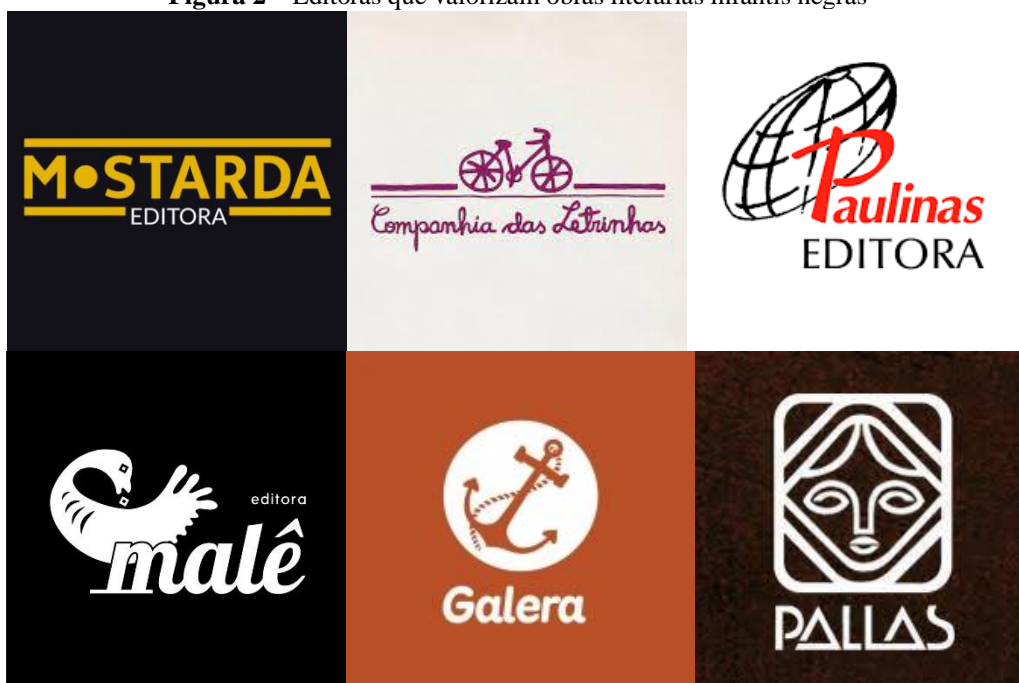
autoestima de crianças negras, firmando uma identidade positiva sobre si mesmas ao se verem nos livros como pessoas fortes, belas e importantes.

Conforme indica a reportagem realizada em 2022 por Victor Santos, da Revista Nova Escola, sobre o desenvolvimento de projetos antirracistas nos anos iniciais do fundamental, é importante pensar: quais príncipes e princesas as crianças conhecem? Será que eles se parecem com elas? Contos como os da Branca de Neve e da Cinderela podem e devem ser trabalhados em sala de aula, principalmente para que suas leituras sejam problematizadas e ampliadas. É importante que os alunos conheçam os clássicos, mas também devem conhecer a rainha africana Zacimba Gaba, que veio escravizada para o Brasil e, ao se libertar, fundou um quilombo. As nossas princesas e rainhas existiram e não precisaram de príncipes ou reis para se libertarem, pois conquistaram a sua liberdade sozinhas e ainda cuidaram das suas próprias comunidades.

Outras formas de trabalhar a partir da literatura é com atividades de leitura e escrita adequadas às bases curriculares referentes a cada ano de escolaridade e à realidade de cada sala de aula, ensinando quantidade de letras e sílabas de determinada palavra; construção de frases a partir de imagens; cruzadinhas; caça-palavras; rimas; ordem alfabética etc.

Abaixo, sugiro editoras que valorizam obras literárias infantis negras:

**Figura 2** – Editoras que valorizam obras literárias infantis negras



Fonte: Elaboração própria.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Sites das editoras: 1) Editora Mostarda: <https://www.editoramostarda.com.br/>, 2) Companhia das Letrinhas: <https://www.companhiadasletras.com.br/>; 3) Paulinas Editora: <https://www.paulinas.org.br/editora/>; 4) Editora Malê: <https://www.editoramale.com.br/>; 5) Editora

#### 5.1.4 Raízes e história: construção da árvore genealógica

Uma atividade comum aos anos iniciais é a construção da árvore genealógica das crianças, que representa o histórico de seus ancestrais e as conexões estabelecidas entre eles. Na perspectiva da educação antirracista, a árvore genealógica é trabalhada no sentido do reconhecimento e da valorização das origens. Trata-se de uma atividade alinhada à realidade das crianças. Afinal, o que elas aprendem com as suas ancestralidades? Resgatar os marcos da sua própria história significa aprender a partir dela e mais sobre si mesmas – a construção da sua identidade, os seus hábitos, valores e as particularidades que cercaram etapas de sua vida.

#### 5.1.5 Experiências circulares: a roda na perspectiva da educação antirracista

Desde os povos originários, a roda é um hábito. Presente no terreiro, na capoeira, nas cantorias e nas brincadeiras, a roda tem um lugar repleto de significados na perspectiva da educação antirracista. É um lugar potente das narrativas orais, que permite o compartilhamento de ideias e experiências culturais. O que a criança fala pode virar produto das práticas pedagógicas.

Dessa forma, a roda permite a oralidade, a escuta ativa; a construção do vínculo, do afeto; e a aproximação necessária entre professor e aluno. A partir daquilo que as crianças trazem na roda, o educador pode fazer intervenções, contextualizar, trazer curiosidades e apresentar aspectos afro-brasileiros, estabelecendo relações possíveis.

A roda também pode ser o espaço da literatura, quando o docente lê e problematiza as histórias junto com as crianças, trazendo objetos que se relacionam com a leitura realizada ou mesmo acrescentando elementos que enriqueçam o tema tratado pelos livros infantis, sempre de forma adequada à realidade da turma.

#### 5.1.6 O brincar sob a perspectiva da coletividade

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o brincar tem um papel importante para o desenvolvimento físico e social das crianças. Além da diversão, permite conhecer o próprio corpo, pode melhorar o desempenho físico e motor, estimular o raciocínio e a imaginação, além de possibilitar o convívio social. As brincadeiras africanas promovem a representatividade e a coletividade no contexto simbólico; permitem reconhecer, valorizar e positivar a ancestralidade africana (CUNHA, 2016, p. 24).

Segundo o levantamento organizado por Débora Cunha (2016) sobre as características e particularidades das brincadeiras populares africanas, a maioria delas é praticada em grupos, explora as possibilidades corporais, estimula a criatividade dos jogadores e o aproveitamento de recursos simples, além de exigir a cooperação entre os participantes para se tornarem divertidas. Em seu livro, a autora apresenta diversas brincadeiras e algumas possibilidades de variação e ampliação que o educador responsável pode realizar, dentre as quais destaco estas duas:

a) Terra-mar (Moçambique): uma longa reta é riscada no chão. Um lado é a “terra” e o outro, o “mar”. No início, todas as crianças podem ficar no lado da terra. Ao ouvirem “mar!”, todos pulam para o lado do mar. Ao ouvirem “terra!”, todos pulam para o lado da terra. Quem pular ou mesmo indicar que pularia para o lado errado sai do jogo. O último a permanecer na brincadeira vence.

b) O silêncio é de ouro (Egito): jogo adaptado no qual as crianças são organizadas em círculo e uma delas é escolhida pelo professor para ser o faraó. Este anda no círculo, fazendo gestos engraçados ou tocando bem levemente em alguma das crianças sentadas. Se esta não fizer nenhum barulho, ele deve passar para a próxima criança à esquerda e prosseguir com o mesmo gesto ou toque, até passar por todas as crianças da roda. Se alguma criança não resistir e fizer algum barulho enquanto o faraó estiver fazendo os gestos, ela assumirá o lugar do faraó.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da História do Brasil, que tem como base uma república eurocêntrica na qual a raça e o racismo são elementos estruturantes, é preciso descolonizar os currículos escolares, a fim de desconstruir padrões e garantir uma proposta educacional democrática. Para tanto, é necessário investir, valorizar e possibilitar uma formação adequada aos docentes, desfazendo o modelo eurocêntrico e descolonizando os pensamentos que ainda a orientam. Assim, devidamente instrumentalizados, os professores poderão desenvolver práticas de combate ao racismo, pertinentes a cada ano de escolaridade.

Este produto educacional compreende a educação das relações étnico-raciais para além do cumprimento das leis; trata-se da conscientização e da responsabilidade social com a qual todos devem estar comprometidos e engajados. Portanto, a educação antirracista é uma responsabilidade coletiva que necessita da participação de toda a comunidade escolar. É urgente resgatar as culturas que nos formaram enquanto brasileiros, valorizando as heranças trazidas do continente africano e as potentes figuras negras.

Se o racismo pode ser ensinado, ele também pode ser desaprendido, desnaturalizado e combatido. Se as vidas negras tiverem importância desde os anos iniciais nas escolas, será mais fácil que elas tenham importância na sociedade. As crianças precisam saber que, apesar do racismo, das injustiças e desigualdades, negros e negras existem e resistem todos os dias.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de, MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 252-265, maio/ago. 2008.

ALMEIDA, Neide. Letramento racial: um desafio para todos nós. **Portal Geledés**, [s. l.], 28 out. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

AMORA BRINQUEDOS. Instagram: @amorabrinquedos. Disponível em: <https://www.instagram.com/amorabrinquedos/>. Acesso em: 03 set. 2022.

ANDRADE, Marcelo; CÂMARA, Luiz. Diferenças silenciadas e diálogos possíveis: a pesquisa em educação como superação de silenciamentos. *In*: ANDRADE, Marcelo (org.). **Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015. p. 8-28.

ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 109-125, jan/abr. 2010.

ARAÚJO, Fafá M. A África que nunca vimos, ou que ninguém nos mostra. **YouTube**, 26 jul. 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3v1IE0-Xuo0>. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 03 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 03 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_terceiro\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf). Acesso em: 04 set. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 342-357.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. 1. ed. Castanhal: Edição do autor, 2016. Disponível em: [https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/196/1/Livro\\_BrincadeirasAfricanasEducacao.pdf](https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/196/1/Livro_BrincadeirasAfricanasEducacao.pdf). Acesso em: 12 set. 2022.

DOMÊNICO, Deivid *et al.* **Histórias para ninar gente grande**. Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Rio de Janeiro: 2019.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? *In*: **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan/jun. 2014.

LIMA, Augusto César Gonçalves e. A cultura escolar e os quilombolas: uma experiência de aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. *In*: CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 160-173.

LIMA, Camila Machado de. Presenças, encontros e afetos: contribuições dos valores civilizatórios afro-brasileiros para pensar a educação infantil em tempos de pandemia. *In*: **Revista Práticas em Educação Infantil**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 6, p. 190-201, 2020.

MALATER, Juliana. Instagram: @saladeauladaju. Disponível em: <https://www.instagram.com/saladeauladaju/>. Acesso em: 10 set. 2022.

MENDES, Bruna. **Ciências Sociais na infância**: contribuições para se ler o mundo. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Nosso racismo é um crime perfeito. **Fundação Perseu Abramo**, Partido dos Trabalhadores, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2010/09/08/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito-entrevista-com-kabengele-munanga/>. Acesso em: 03 out. 2022.

PEREIRA, Marcelha; BAIÃO, Jonê Carla. **Almanaque alfabetizador antirracista**. Produto educacional elaborado no Mestrado Profissional do PPGEB/Cap/UERJ, 2021. Disponível em: <http://www.ppgeb.cap.uerj.br/wp-content/uploads/2022/03/Marcelha-PRODUTO-VERSAO-DIGITAL-compactado.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

PRESTES, Carolina. Conheça a Luiza Mahin, escola movida pelo orgulho da africanidade. **Portal Lunetas**, [s. l.], 30 mar. 2016. Disponível em: <https://lunetas.com.br/o-ato-de-educar-e-coletivo-diz-educadora-de-escola-comunitaria/>. Acesso em: 01 set. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Jéssica Valentim. Instagram: @abcdajessica. Disponível em: <https://www.instagram.com/abcdajessica/>. Acesso em: 10 set. 2022.

SANTOS, Victor. Educação Antirracista: como desenvolver projetos nos Anos Iniciais do Fundamental? **Revista Nova Escola**, São Paulo, 28 jun. 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21284/educacao-antirracista-como-desenvolver-projetos-nos-anos-iniciais-do-fundamental>. Acesso em: 01 jul. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (Seeduc-RJ). **Documento de orientação curricular do Estado do Rio de Janeiro**: educação infantil e ensino fundamental. Rio de Janeiro, 2019. 508 p. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/rj\\_curriculo\\_riodejaneiro.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/rj_curriculo_riodejaneiro.pdf). Acesso em: 03 set. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.