



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

INSTITUTO DE BIOLOGIA

CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO

DAISE DOS SANTOS PEREIRA

**A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL A PARTIR DO OLHAR DA
CRIANÇA: A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE POR MEIO
DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES INSTITUINTES**

Dissertação de Mestrado submetida à Universidade Federal Fluminense visando à
obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rejany dos Santos Dominick



Niterói
2016

DAISE DOS SANTOS PEREIRA

**A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL A PARTIR DO OLHAR DA CRIANÇA: A
INCLUSÃO DA DIVERSIDADE POR MEIO DE EXPERIÊNCIAS
ESCOLARES INSTITUINTES**

Trabalho desenvolvido no Instituto de Biologia, Curso de Mestrado Profissional em
Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense.

Dissertação de Mestrado submetida
a Universidade Federal Fluminense
como requisito parcial visando à
obtenção do grau de Mestre em
Diversidade e Inclusão.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rejany dos Santos Dominick

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Valonguinho

DAISE DOS SANTOS PEREIRA

A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL A PARTIR DO OLHAR DA CRIANÇA: A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE POR MEIO DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES INSTITUINTES

Dissertação de Mestrado submetida a Universidade Federal Fluminense como requisito parcial visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

Banca Examinadora:

**Rejany dos Santos Dominick – Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento –
Faculdade de Educação/ UFF (Orientador/Presidente)**

**Márcia Guerra Pereira – Programa de Pós-Graduação em Histórias e Culturas Africanas
e Afro-Brasileiras / IFRJ**

**Luiz Antônio Botelho Andrade – Departamento de Imunobiologia – Instituto de Biologia /
UFF**

**Nívea Maria da Silva Andrade – Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento –
Faculdade de Educação / UFF**

**Dagmar de Mello e Silva – Departamento de Fundamentos – Faculdade de Educação /
UFF (Suplente e Revisora)**

Dedico a todos os meus alunos, sem distinção.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, David e Neuza, pelo incentivo e dedicação ao longo da vida. Ao meu irmão David, pela parceria em todos os momentos. Aos meus avós e tios, que sempre solícitos, contribuíram de alguma maneira para essa conquista.

Agradeço à Rejany Dominick que, em 2008, me apresentou e tem me ensinado os caminhos da pesquisa científica, das experiências instituintes e das artes de fazer e fazer-me professora. Obrigada por compartilhar saberes e por ajudar-me a ver outras estradas.

Agradeço ao corpo docente do CMPDI e àqueles que colaboraram diretamente com a elaboração deste trabalho. Assim, não posso deixar de mencionar a professora Nívea Andrade, que, no curso de especialização em ensino de história, me brindou com conversas sobre o cotidiano escolar e sobre as táticas docentes para uma educação outra.

Agradeço também à professora Mônica Pereira dos Santos, que com disponibilidade me recebeu para conversarmos sobre diversidade e inclusão. À professora Dagmar Mello, pelas contribuições no período da qualificação e nesta reta final. Ao professor Luiz Andrade, pela disponibilidade para compor a banca. À professora Márcia Guerra, que chegou recentemente, mas parece que já estava aqui por perto há algum tempo. Obrigada, Márcia, pela parceria, incentivo e amizade.

Aos amigos que descobri no Mestrado e àqueles que ao longo desse caminho se fizeram presentes, compartilhando saberes, angústias, expectativas. Não posso deixar de mencionar meus colegas de orientação: Camila Matheus, irmã loira, sempre solícita. Ao Luiz Marcelo, Ana Cecília, Ana Pérsia, pessoas queridas e companheiras. E Lindiane, mãe da pequena Laís, que nessa reta final foi a extensão dos meus braços, auxiliando-me na parte técnica para o fechamento deste trabalho.

A Sérgio Felipe, Thiago, Monique e Mary por serem presentes nos momentos em que precisei de uma mão amiga. À Iolanda, que me recorda de algumas verdades que por vezes esqueço.

Agradeço ao Gustavo, pelas contribuições na elaboração da arte do caderno pedagógico.

Aos profissionais da Escola Municipal Dinorah do Santos Bastos, pela acolhida e saberes compartilhados. Às famílias dos estudantes pela parceria de sucesso. Às professoras do Pré-escolar, Fabiana e Sarah, pela confiança, conversas e amizade

construída ao longo desse processo. À Lindaura, pela parceria e generosidade. Devo também agradecer a presença doce e solícita do seu João.

À gestora da escola, Veluma Luciane, pelo comprometimento com a educação, que muito me ensinou e também pela confiança depositada no meu trabalho. Veluma, obrigada por colaborar com a retirada das pedras do caminho.

À Pâmela, bolsista de extensão, que colaborou na fase inicial da pesquisa com a parte técnica da coleta de dados e com quem compartilhei saberes.

À Laucimary, funcionária da biblioteca, pela colaboração em diversos momentos.

Agradeço também às parcerias institucionais. À UFF e à PROEX pelo financiamento de uma bolsista para o desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa e extensão. À ONG Água Doce que potencializou o trabalho com a inserção da biblioteca *Eco Futuro* no terreno da escola com uma infraestrutura e um acervo de livros excelentes. À Secretaria de educação de Magé pela autorização da pesquisa na escola.

A todos da Fundação Educacional de Cultura de Magé por me receber tão bem. E à Cristina, pelo apoio nesta reta final.

E um agradecimento especial aos meus alunos, desde àqueles que lá em 2008 na Escola Municipal Nossa Senhora da Penha me instigaram a pensar/construir experiências instituintes para a inclusão da vida na sua diversidade e também aos estudantes da “Escola Dinorah”, que me encheram de alegria e satisfação durante esse processo de construção de conhecimento para a inclusão da diversidade.

E àquele que é Alfa e Ômega, princípio e fim: DEUS.

SUMÁRIO

Lista de abreviaturas.....	X
Lista de ilustrações.....	XI
Lista de figuras.....	XI
Lista de gráficos.....	XI
Resumo.....	XII
Abstract.....	XIII
1. Introdução.....	1
1.1. Apresentação.....	1
1.2. É preciso falar sobre Diversidade e Inclusão.....	9
1.3. A lei 10.639/03: um marco histórico na luta Antirracista.....	13
1.4. O Ensino das Relações Étnico-Raciais: algumas reflexões.....	15
1.5. Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na Educação Infantil.....	18
1.5.1. Musicalidade como valor civilizatório.....	21
1.6. A criança pequena e o negro: quem são esses outros?.....	24
2. Objetivos.....	27
2.1. Objetivo geral.....	27
2.2. Objetivos específicos.....	27
3. Material e Métodos (Metodologia).....	28
3.1. Público alvo.....	28
3.2. Etnografia e interdisciplinaridade: caminhos metodológicos.....	28
3.3. Questões éticas na pesquisa com crianças.....	31
3.4. Fases da pesquisa.....	32
3.4.1. As oficinas.....	33
3.5. Colaboradores na coleta de dados.....	35
3.6. Caderno Pedagógico.....	36
4. Resultados e Discussão.....	40
4.1. Dados coletados: reflexões iniciais.....	40
4.2. Percebendo as vozes: oficinas iniciais.....	41
4.2.1. Preferências literárias do Pré-escolar I (Idade entre 4 e 5 anos).....	41
4.2.2. Preferências literárias do Pré-escolar II (Idade entre 5 e 6 anos).....	43
4.2.3. “Os três porquinhos”: a escolha da família legal (Pré-escolar II).....	45

4.2.4. “Os três porquinhos”: a escolha da família legal (Pré-escolar I).....	47
4.3. Oficina 3 - Conhecendo Maria, a menina que veio do Congo.....	51
4.3.1. Confeção de bonecas Abayomis: um encontro precioso.....	55
4.4. Oficina 4 - Uma sensibilização para a Pedagogia Griô.....	57
4.4.1. Nossas griôtes em cena (Pré-escolar II).....	60
4.4.2. Nossas griôtes em cena (Pré-escolar I).....	62
4.4.3. Experiências com massinha de modelar e multimídias.....	64
4.5. Oficina 5 - Musicalidade e as “artes de fazer”	65
4.5.1. Sensibilização, escolha do repertório e reinvenção da música.....	66
4.5.1.1. Pré-escolar II.....	66
4.5.1.2. Pré-escolar I.....	68
4.5.2. Apreciação dos instrumentos musicais.....	69
4.5.3. Confeção de objetos sonoros.....	72
4.5.3.1. Pré-escolar II.....	72
4.5.3.2. Pré-escolar I.....	73
4.5.4. Cantando, compondo e inovando com os dispositivos móveis.....	74
4.5.5. Compartilhamento do repertório musical.....	75
4.6. Oficina 6 - Lendas que nos encantam.....	77
4.6.1. O Segredo do Baobá: uma lenda Africana.....	78
4.7. Narrativa da Professora do Pré-escolar I.....	80
5. Considerações Finais.....	82
5.1. Conclusões.....	82
5.2. Perspectivas.....	84
6. Referenciais bibliográficos.....	86
7. Apêndices e Anexos.....	91
7.1. Apêndices.....	91
7.1.1. Autorização Institucional para a Coleta de Dados.....	91
7.1.2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	92
7.1.3. Autorização de Uso de Imagem.....	95
7.2. Anexos.....	98
7.2.1. Imagens utilizadas.....	98
7.2.2. Premiação.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS

CMPDI	Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN ERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROEX	Pró-reitoria de Extensão
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SIGProj	Sistema de Informação e Gestão de Projetos
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFF	Universidade Federal Fluminense

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Página na rede social.....	38
Figura 2: Avental temático – História dos três porquinhos.....	46
Figura 3: Mural dos livros étnicos.....	49
Figura 4: Rompendo com histórias únicas.....	50
Figura 5: Conhecendo Maria, a menina que veio do Congo (Pré-escolar II).....	54
Figura 6: Abayomis (Pré-escolar I).....	55
Figura 7: Vovó Ivete ensinando que é preciso educar para alteridade.....	61
Figura 8: Vovó Fátima desvelando memórias locais.....	64
Figura 9: Estudantes do Pré-escolar I apreciando os instrumentos étnicos.....	71
Figura 10: Estudantes do Pré-escolar II apreciando os instrumentos étnicos.....	71
Figura 11: Estudantes do Pré-escolar II confeccionando instrumentos musicais.....	72
Figura 12: Estudantes do Pré-escolar I confeccionando instrumentos musicais.....	73
Figura 13: Encontro com os responsáveis para o compartilhamento das músicas.....	76
Figura 14: Baobá, o teu tesouro está em teu coração.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Preferências literárias do Pré-escolar I.....	43
Gráfico 2: Preferências literárias do Pré-escolar II.....	45
Gráfico 3: Escolha da família legal (Pré-escolar I e II).....	48

RESUMO

A educação inclusiva e para a diversidade é um tema que não pode ser analisado apenas pelo ângulo da falta de matrícula nas escolas. Hoje, pessoas com deficiência, altas habilidades, negras, indígenas, brancas, crianças, jovens e adultos de todas as religiões estão matriculados nas escolas. Contudo, nem sempre tal fato significa uma inclusão real da diversidade no espaço escolar. A educação para as relações étnico-raciais em contexto escolar é um desafio ainda hoje presente em nosso cotidiano. Identificamos atitudes que fortalecem segregações do negro e da cultura africana em todas as esferas da sociedade ao longo da história brasileira, mas, na escola, apesar da legislação e de ser um espaço de inclusão da diversidade, ainda vemos segregações, silenciamentos e indiferenças aos afrodescendentes e suas heranças étnicas. Considerando que os mecanismos de discriminação e preconceitos étnico-raciais devem ser discutidos na escola desde a mais tenra idade, este trabalho buscou pesquisar, construir, aprofundar e difundir conhecimentos sobre aspectos da história e da cultura afro-brasileira na Educação Infantil. O foco de nossa pesquisa foram as crianças entre 4 e 5 anos, de uma escola municipal de Magé/RJ, localizada em uma área rural. Partindo da Sociologia da Infância, dialogamos com metodologias de ensino e de pesquisa interativas, interdisciplinares e também com princípios etnográficos. Importante ressaltar aqui que a escolha pela faixa etária ocorreu por percebermos que a criança pequena, assim como o negro, fazem parte de uma minoria social e que apenas recentemente vêm tendo seus direitos sociais reconhecidos. Até há pouco tempo eram “os outros”, aqueles cujas vozes não precisavam ser ouvidas. Nossa luta política é para gerar práticas voltadas para a formação de uma cultura inclusiva que alcance todos os sujeitos no contexto educacional. Buscou-se intervir no cotidiano escolar, construindo com os estudantes algumas experiências *instituintes*. Tais experiências, concretizadas em oficinas pedagógicas, compõem um caderno pedagógico voltado para docentes da Educação Infantil, visando contribuir para que novas reflexões sobre os sentidos da educação para a diversidade surjam e se efetive uma educação inclusiva para todos.

Palavras-chave: raça, etnia, sociologia da infância, inclusão, metodologias interativas

Abstract

The inclusive education and to diversity is a theme that cannot be parsed only from the angle of lack of enrollment in schools. Today, people with disabilities, high skills, black, white, indigenous children, youth and adults of all religions are enrolled in schools. However, not always it means a real inclusion of diversity in the school space. Education for ethnic-racial relations in school is a challenge even today present in our daily lives. Identify attitudes that strengthen the segregation of black and African culture in all spheres of society along the Brazilian history, but in school, despite legislation and be a space for inclusion of diversity, we still see segregation, silences and indifference to African descendants and their ethnic heritage. Whereas the mechanisms of discrimination and ethnic and racial prejudices should be discussed in school from an early age, this study sought to search, build, deepen and disseminate knowledge about aspects of Afro-Brazilian history and culture in early childhood education. The focus of our research were children between 4 and 5 years, of a municipal school of Magé/RJ, located in a rural area. From the Sociology of childhood deal with teaching methodologies and interactive, interdisciplinary research and ethnographic principles. Important to note here that the choice by age group occurred because we realize that the small child, as well as black, are part of a social minority and who just recently been having their social rights recognized. Until recently were "the other", those whose voices need not be answered. Our struggle is to generate practical policy geared to the formation of an inclusive culture that reach all subjects in the school context. Sought to intervene in the daily school building with students some experiences institutor significations. Such experiences, implemented in educational workshops, compose a book focused on teaching teachers of early childhood education, aiming to contribute to new reflections on the directions of education for diversity arise and if such an inclusive education for all.

Keywords: race, ethnicity, sociology of childhood, inclusion, interactive methodologies

1. INTRODUÇÃO

1.1. APRESENTAÇÃO

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias. (FREIRE, 1983, p. 30)

Esta pesquisa é fruto de um trabalho de reflexão ação ao longo de uma trajetória acadêmica e profissional inquieta e questionadora acerca dos acontecimentos do cotidiano escolar. Sou professora da Educação Básica (Ensino Fundamental I) no Município de Magé há 3 anos e meio. Desde a entrada no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) venho ocupando a função de Implementadora de Leitura¹. Em maio de 2015, tomei conhecimento de uma escola Rural onde havia grandes possibilidades para a realização da pesquisa de mestrado. Até então, na escola onde eu estava, não havia turmas com os anos iniciais do Ensino Fundamental, tão pouco de Educação Infantil.

Neste mesmo período, surge a parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF) por meio do projeto de extensão “As tecnologias na formação do pedagogo e nos ciclos iniciais: artes de fazer e fazer-se professor”, registrado no Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj) sob o número 197439.937.28426.12022015.

Logo, as ações na escola receberam apoio da Pró-reitora de Extensão (Proex) no que se refere a uma bolsa que contemplou uma estudante de graduação da Pedagogia. Além dessa parceria, contamos também com o apoio da Secretaria de Educação de Magé, instituição governamental municipal, que nos possibilitou a realização da pesquisa na Escola Dinorah dos Santos Bastos.

A origem histórica do lugar de onde falo, observo e escrevo, ou seja, o *lócus* da pesquisa, possui memórias “*não ditas*”, sobre as quais tentarei narrar algumas para que o leitor entenda sua articulação com a temática da pesquisa.

O Município de Magé, localizado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, é um dos mais antigos do estado. Ele tem muito o que revelar, tendo em vista seus 451 anos de

¹ Aqui na Rede esse profissional é um professor itinerante que trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Seu enfoque está no trabalho de incentivo à leitura.

existência e sua considerável densidade demográfica, de aproximadamente 233.634 habitantes, segundo dados do IBGE (2014). O Município é marcado por forte influência das etnias indígenas e africanas. A própria etimologia do nome Magé, que significa feiticeiro ou pajé², é de origem tupi-guarani.

Ao chegar na região rural, onde aconteceria a pesquisa, me deparei com um lugar repleto de histórias que dialogavam a todo tempo com minha temática, entre elas, a existência de uma fazenda centenária, que até há uns poucos anos possuía resquícios de uma senzala. Havia também a presença de engenhos de mandioca, onde ainda hoje se produz farinha artesanal, e igrejas com mais de 300 anos de existência. Tudo me trazia à memória os trabalhadores da terra, os homens escravizados, as gerações fragilizadas. Impossível, foi não rememorar algumas leituras e escritos meus sobre aquele município que sempre me despertou curiosidade:

Magé foi ganhando evidência, a priori, graças às suas riquezas naturais e àqueles que ajudaram a cultivar a terra neste período colonial: os negros escravizados. No entanto, na terra dos *heróis e tradições*³, os negros escravizados não recebiam status de heróis, sequer são mencionados hoje, na história do tempo presente, como aqueles que contribuíram para construção de igrejas, da primeira linha férrea do Brasil e para o abastecimento econômico da Capital a partir do cultivo do solo. Para eles, sempre sobrou a história única que comumente o rotulava de indolentes, preguiçosos e sem qualquer valor moral. (PEREIRA, 2016, p. 16)

Conceição de Suruí, região rural onde está situada a Escola Municipal Dinorah dos Santos Bastos, localiza-se no 4º distrito de Magé, chamado Suruí. Este lugar possui muitas memórias no que tange a escravidão de negros nas lavouras locais. Evidenciar as memórias e as contribuições de heróis *a contrapelo*⁴, me aponta caminhos para uma educação outra, onde os diferentes sujeitos sejam reconhecidos como *outros legítimos outros* (MATURANA; VARELA, 1995). Ao longo deste trabalho, a expressão mencionada será uma constante, tendo em vista a força que ela representa em minha trajetória.

² Ver etimologia dos nomes afro-indígenas no seguinte trabalho: <http://www.pgletras.com.br/2014/dissertacoes/diss-Sivaldo-Correia-da-Silva.pdf>

³ Trecho do hino do Município de Magé. Link: <https://www.letas.mus.br/hinos-de-cidades/941163/>

⁴ Expressão do filósofo alemão Walter Benjamin. Em seus escritos, o autor fala sobre a história a contrapelo (LÖWY, 2011). Ou seja, a história contada sob o ponto de vista dos vencidos. Nesse contexto, nossos heróis a contrapelo são todos que a história oficial não evidencia.

Os biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela, expoentes desta expressão, constroem redes de conhecimentos para pensar o ser humano de forma global, integradora e relacional, rompendo com os determinismos biológicos da ciência tradicional. Para eles, a construção do conhecimento se dá porque o ser vivo possui a capacidade de se auto organizar, autogerir e isso acontece quando na relação com o outro, no social.

Rossetto (2010), ao refletir sobre as contribuições de Maturana na educação, afirma que há uma forte defesa da cultura da diversidade, pois é afirmado que não existem pessoas iguais ao romper com a genética como algo predeterminado. Por esse motivo, os estudos de Humberto Maturana e Francisco Varela⁵ são muito recorrentes no campo educacional, já que a formação do outro como totalmente outro constitui-se como objetivo da educação, ou ao menos deveria ser.

Desse modo, tenho me apropriado dessa rica referência ao longo da escrita, entendendo que suas leituras podem ampliar meu olhar para melhor conversar e conhecer o outro na sua diversidade.

A esse ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo, que sempre implica uma experiência nova, só podemos chegar pelo raciocínio motivado pelo encontro com o outro, pela possibilidade de olhar o outro como um igual, num ato que habitualmente chamamos de amor – ou se não quisermos usar uma palavra tão forte, a aceitação do outro ao nosso lado na convivência. (MATURANA; VARELA, 1995, p. 263)

E estimulada a ver *o outro como legítimo outro* é que inicio o trabalho, em 2015, com estudantes da Educação Infantil, contemplando e também sendo contemplados com as duas turmas de Pré-escolar (I e II) que havia na escola.

A opção pela primeira etapa de escolarização ocorreu por entender que as relações raciais desiguais e segregadoras se constroem desde a mais tenra idade. Foi notado também que há uma certa carência de produções acadêmicas que privilegiem as categorias *raça e infância*. Silva e Souza (2013) em pesquisa realizada de 2003 a 2011, chegam à seguinte conclusão:

⁵ Pois juntos inauguram a Teoria Epistêmica que discorreremos mais a frente.

Com relação ao objeto específico que buscamos, escritos sobre relações étnico-raciais em Educação Infantil, foram localizados, publicados a partir de 2003, somente 4 artigos, 1 livro, 5 capítulos de livro, uma tese e 14 dissertações. Escalonando as publicações pelos anos de 2003 a 2011, observa-se uma tendência a ligeiro aumento no decorrer dos anos. Os 4 artigos localizados foram publicados 2 em 2006 e 2 em 2010. A única tese identificada foi publicada em 2007 e gerou outras publicações nos anos posteriores, 1 capítulo de livro em 2008 e 1 artigo em 2010. As dissertações foram o único formato permanentemente presente, que teve maior concentração em 2007 e 2008 (três publicações em cada ano). Ou seja, além de uma publicação de pequena monta, a concentração está na realização de trabalhos de pesquisadores em formação. (p. 37)

Para além dessas questões, venho percebendo que nossa formação, desde muito cedo, tem sido perpassada por paradigmas que nos impõem *narrativas hegemônicas de identidade* (SILVA, 2007), levando-nos a acreditar em histórias únicas, em processos e práticas singulares, que acabam por segregar e excluir os sujeitos da diferença que necessitam de um olhar não homogeneizante. O enfoque na Educação Infantil, além dos motivos apresentados, deveu-se ao fato por tratar de importante fase para se pensar e praticar uma educação para a Diversidade e Inclusão.

Desse modo, o ensino da diversidade étnico-racial passou a ser um desafio, tendo em vista que um dos seus objetivos é o de romper com os paradigmas da escola moderna, centrados no ensino monocultural, reducionista e etnocêntrico. Há algum tempo, meus caminhos de formação têm me levado a questionar os sentidos da escola da qual somos oriundos. Fruto da razão iluminista instrumental, as escolas brasileiras se construíram sobre as bases de uma lógica cartesiana que pouco espaço tem cedido para a diversidade de sujeitos e saberes. Como docente-pesquisadora⁶ da escola básica, há um pouco mais de 7 anos, venho refletindo sobre a importância de uma educação multicultural que privilegie as experiências dos *praticantes* do cotidiano escolar.

Entendendo a experiência como algo que *nos passa* (LARROSA, 2002, p. 21), posso afirmar que, o que me orienta para outros caminhos de reflexão-ação, onde a inclusão da diversidade é uma constante, tem forte ligação com os diferentes *espaços tempos* dos quais experienciei durante a vida.

⁶ Importante salientar que minha trajetória como professora-pesquisadora se iniciou no ano de 2008, quando entrei em um projeto de iniciação à docência, permanecendo por 4 anos. Quando formada, após um ano, ingressei no Município de Magé como professora dos anos iniciais, estando até os dias atuais.

Vale ressaltar que, para Larrosa (2002), a experiência é um acontecimento que nos atravessa e nos transforma. O autor fundamenta-se em Walter Benjamin para afirmar que nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (p. 20), e tem relação direta com o excesso de informação. Ao considerar que a experiência é algo que me atravessa, devo supor que ela é externa a mim e eu sou o lugar da experiência. Para que ela afete minhas palavras, minhas ideias e meus projetos é necessário um movimento reflexivo e o excesso de informação pode limitar a ocorrência dessa experiência.

Desse modo, ao discorrer sobre as dimensões da experiência, Jorge Larrosa, se apropria de três princípios: reflexividade, subjetividade e transformação. Todos eles vão implicar em um processo de alteridade, onde o sujeito deve se reconhecer não enquanto o sujeito do saber, ou do poder, ou do querer, senão o sujeito da formação e da transformação (LARROSA, 2011, p. 7).

Com isso, compartilho as diferentes experiências que me afetaram e que vêm me transformando. Posso atribuir tal transformação aos diferentes percursos experienciados ao longo da vida.

Nilda Alves (2004), aborda a necessidade de superação da ideia de que a formação docente se dá em percursos individuais. A autora evidencia que as redes que nos formam estão interligadas ao espaço acadêmico, às experiências das pesquisas em educação, da prática pedagógica, da ação governamental e também da prática coletiva política (ALVES, 2004, p. 20).

Acrescento que minhas escolhas ideológicas e, assim, os caminhos de formação pelos quais me enveredei, têm muito a ver também com as memórias de uma infância permeada por questionamentos diversos, sobretudo acerca das heranças raciais que marcam minha existência. A seguir, um trecho de algumas dessas memórias de infância:

Lembrei-me que na infância, por algum tempo neguei os traços físicos que herdará do meu pai, homem negro. Lembro-me de ser chamada de nariz de batatinha. Isso me incomodava, pois não tinha um nariz “afilado”, como dizia minha avó materna (mulher negra). Outro incômodo constante era o meu cabelo, muito cheio e com cachos que se embaraçavam com facilidade. Certa vez ouvi dizer que o desprezo da cor é o mesmo que o do corpo. Concordei, pois sem ter consciência desprezava minha história, minhas raízes... desprezava que por *debaixo dos caracóis daqueles cabelos tinha uma história para contar*, parafaseando o cantor. História de carinho e dedicação, de quando minha mãe e minha tia perdiam horas moldando meus cachinhos,

exaltando a beleza de um cabelo afro. Talvez, o desprezo, sem querer, da figura do meu pai de quem sempre tive muito orgulho. Este, por sua vez, foi um dos que me serviu de inspiração. Em sua história de vida, não são poucas as narrativas envolvendo violências simbólicas constantes e cruéis. Lembro-me de quando ele teve a oportunidade de comprar seu primeiro carro 0Km. Saiu da concessionária com o carro sem placa e foi abordado em nossa cidade por policiais que, ao fazerem a identificação com os documentos, soltaram o seguinte discurso constrangido: “A cor do carro é muito chamativa.” Cresci ouvindo essa história de descaso, desrespeito a dignidade de um trabalhador que queria apenas não ter a sua dignidade roubada por desconfianças e assim ser reconhecido como *outro legítimo outro*. Agora, quase quinze anos depois, percebo com maior clareza o que está por trás daquele discurso preconceituoso. Na verdade, o que chamava atenção não era a cor vermelha do Gol, mas a cor do homem que o dirigia. Outra figura importante que me inspirou foi meu irmão. Ele chegou durante a minha primeira infância. Com os olhos de jabuticaba e talvez com a mesma cor de pele. Desde muito cedo eu tive que conviver com questionamentos na escola do gênero: -“Ele é adotado?” Aos 6 anos de idade, na minha inocência, eu respondia conforme minha mãe mandava: - “Ele é diferente porque puxou o meu pai. Eu, puxei a cor da minha mãe.” (PEREIRA; PEREIRA, 2016, p. 8)

Fica explícito que os caminhos pelos quais tenho percorrido possuem estreita relação com uma infância perpassada por histórias únicas – reforçadas pela educação escolar –, onde as bonecas e as personagens das histórias jamais tinham cabelos cacheados e “nariz de batatinha” como os meus, para que eu pudesse me sentir representada e satisfeita comigo mesma. Hoje, como professora, percebo o quão perigosas podem se tornar tais histórias quando observamos a construção da identidade de uma criança. Me incomoda saber que tais enredos são reforçados diariamente no cotidiano de nossas escolas, sob outras imagens, mas que geralmente possuem o intuito de legitimar padrões hegemônicos e reforçar maneiras únicas de ser e estar no mundo.

Compreendido isto, minha atuação profissional tem sido um constante questionamento, não só sobre o caráter monocultural e reducionista que permeiam o currículo escolar, bem como sobre as políticas e práticas que hoje têm tensionado o debate acerca da inclusão da diversidade étnico-racial nos estabelecimentos oficiais de ensino. No ano de 2013, ao ingressar no curso de especialização em Ensino de História e Ciências Sociais, na Universidade Federal Fluminense, aprofundi minhas redes de conhecimento sobre a relevância de uma educação a contrapelo, onde as histórias de vida e as teorias científicas se entrelaçam, formando redes colaborativas. Ao cursar a disciplina *Raça*,

currículo e práxis pedagógica, fui surpreendida com a existência de um dispositivo legal⁷ que torna obrigatório o Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nas instituições escolares. A surpresa era porque, sendo professora e formada há poucos mais de dois anos, a questão nunca me alcançou quando docente em formação inicial. Mesmo sabendo que os conteúdos ligados à História e Cultura Afro-Brasileira eram atribuições especialmente das áreas de Educação Artística, de Literatura e História, não me sentia isenta de apresentar para os meus estudantes dos anos iniciais as memórias e contribuições culturais da população negra para a construção da sociedade brasileira.

Refleti sobre minha trajetória na academia, iniciada em 2007, me certificando de que nenhuma das disciplinas oferecidas se aproximaram da discussão racial. Em 2011, quando concluí a formação em Pedagogia na UFF, o curso passara por uma reformulação curricular no qual a disciplina *Relações étnico-raciais na escola* foi incluída, por força da lei federal 10.639/03, com 60h de carga horária.

Não obstante, ao retomar meus estudos na pós-graduação, tive como desafio compreender o porquê nós, professores, principalmente dos anos iniciais da Educação Básica, não estávamos sendo alcançados com as orientações de um dispositivo que tem como objetivo banir a perpetuação das desigualdades étnico-raciais. A partir de então, comecei a entrelaçar os fios que, mais tarde, se tornariam objeto de pesquisa⁸ na especialização e, posteriormente, no mestrado.

Ao ingressar no Mestrado Profissional⁹ em Diversidade e Inclusão, vi a possibilidade de ampliar minhas reflexões acerca dos processos, técnicas e teorias científicas que fossem mais incluídas da vida na sua diversidade. Assim, ao me inserir na linha de pesquisa Interdisciplinaridade e Questões de Ensino, propus a realização de um estudo que atendesse às minhas demandas de praticante reflexiva do cotidiano. Também objetivei, a partir da minha experiência, apontar caminhos para a complexa tarefa que é a formação docente, sobretudo, quando se trata de incluir a diversidade.

⁷ A lei federal 10.639/03 foi promulgada no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e representa um dispositivo que marca a luta antirracista nos espaços formais de ensino. Ver Brasil (2003).

⁸ O trabalho final de conclusão de curso foi intitulado por: “Conversas sobre educação e relações raciais nos anos iniciais da Educação Básica de Magé, em três vídeos”. Orientado pela professora Nivea Maria da Silva Andrade.

⁹ Segundo o Capes, o Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de Pós-Graduação stricto sensu voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho.

Acreditando que esta pesquisa se deu em via de mão dupla, pois, ao passo que ensinei sempre aprendi mais, apresento como produto final desta pesquisa as oficinas desenvolvidas com os meus alunos sobre a temática étnico-racial. Tais oficinas compõem um caderno pedagógico, que será disponibilizando gratuitamente online, visando contribuir com os docentes na construção de um repertório mais amplo de atividades a serem desenvolvidas com os estudantes da Educação Infantil sobre a temática.

Para situar o leitor, apresento os caminhos percorridos para a elaboração deste trabalho. No primeiro momento, discorro sobre a necessária reflexão acerca da educação inclusiva, bem como a diversidade de sujeitos, práticas e culturas que esta educação contempla. Seguido dessas análises, elaboro reflexões sobre o ensino das relações étnico-raciais, a lei que o institui e os valores civilizatórios afro-brasileiros como saberes instituintes na Educação Infantil, para a superação do saber universal que secundariza e até mesmo silencia a produção cultural da população negra (GONÇALVES, 1987). Após essas discussões, apresento os atores da pesquisa, o lugar de onde falo e as parcerias estabelecidas. Essa primeira parte é finalizada com a construção de redes reflexivas em torno da dimensão étnico-racial e da infância.

No segundo momento, apresento os objetivos geral e os específicos deste trabalho. O objetivo geral é abordar as questões étnico-raciais a partir de metodologias interativas com enfoque na sociologia da infância em uma escola rural do município de Magé. Enquanto que os objetivos específicos, representam as metas delimitadas para a concretização do objetivo geral.

No terceiro momento, trago a metodologia da pesquisa, explicitando como ocorreu o levantamento de dados e as questões éticas da pesquisa com crianças. Enquanto o quarto momento é dedicado aos resultados. Busco analisar e discutir as oficinas que são a base para a elaboração do Caderno Pedagógico para os professores da Educação Infantil. Concluo com o quinto momento, ao retomar os objetivos específicos demonstrando suas contribuições para o desfecho do objetivo geral.

Portanto, convido o leitor a percorrer os caminhos da pesquisa: “A dimensão étnico-racial a partir do olhar da criança: a inclusão da diversidade por meio de *experiências instituintes*”.

1.2. É PRECISO FALAR SOBRE DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Há quem possa pensar que o conceito de inclusão escolar está estritamente relacionado à questão das deficiências (cognitivas, visuais, auditivas e outras). Ao iniciar o mestrado, não me surpreendeu questionamentos de algumas pessoas acerca da minha temática e conseqüentemente minha inserção naquele espaço acadêmico¹⁰. Não obstante, em meio a questionamentos e provocações, percebi que era urgente uma reflexão mais aprofundada sobre a diversidade e a inclusão.

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola é o que prevê um dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei federal nº 9.394/96¹¹. Contudo, essa importante previsão não tem sido percebida no contexto da educação brasileira em virtude das desigualdades de oportunidade para os grupos minoritários. Há quem pergunte: que grupos são esses? Penso que são todos aqueles que estão em desvantagens sociais e econômicas, tais como mulheres, crianças, grupos étnico-raciais, pessoas com deficiência e altas habilidades, população pobre e do campo. Esses e outros grupos, chamo de minoria, que compõe a diversidade brasileira.

Cabe ressaltar que a categoria minoria pode causar confusão quando referida a grupos de mulheres, negros, indígenas, crianças, população pobre, já que estes representam a maioria. Importante esclarecer que, no discurso hegemônico, minoria dá a ideia de grupo inferior. No entanto, esse conceito na Contemporaneidade vem romper com as questões quantitativas, dando vez às demandas das singularidades dos grupos culturais. Segundo o antropólogo indiano Arjun Appadurai (2009), as minorias lembram às majorias que elas não são plenas e totais.

Dessa maneira, é preciso reconhecer que os grupos citados possuem direitos para além daqueles que já são garantidos àqueles que sempre tiveram condições favoráveis de acesso e de permanência escolar. Entendo que a educação inclusiva deve buscar dar mais condições de acesso e permanência para aqueles que menos têm e isso implica em pensar não só nos sujeitos, mas nas práticas que têm norteado o cotidiano escolar.

¹⁰ O Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão está situado no Instituto de Biologia da UFF.

¹¹ Este é o primeiro princípio do título II que trata da Educação Nacional. Os doze incisos compreendidos nesse título dizem como o ensino deve ser regido. Conforme Brasil (1996).

Santos (2014) nos provoca a pensar na educação inclusiva enquanto um processo para todos e não como propriedade de determinados grupos. Quando esse processo não alcança a todos, há a exclusão e acabamos reforçando a ideia de que a inclusão é apenas para alguns e não para todos. Para banir o processo de exclusão, é preciso fazer um movimento a contrapelo: um movimento de inclusão de todos por inteiro, onde haja a aceitação de uns aos lados dos outros, enquanto *legítimos outros*.

A ideia de inclusão, como afirma a autora, não pode ser focada em determinados grupos, é preciso adotar uma perspectiva de análise *Omnilética*¹². Tal neologismo compreende aspectos morfológicos e categoriais que, desde a sua criação, tem exigido inúmeras reflexões coletivas por parte dos integrantes do grupo de pesquisa¹³ do qual a mesma é coordenadora. Em suma, a *Omnilética* vai se afirmar como tudo em relação – entendendo também a diversidade, onde o olhar para a totalidade é uma constante. São três as categorias que embasam o conceito: tridimensionalidade, dialética e pensamento complexo (SANTOS, 2015, p. 54). Buscamos, neste momento, apresentar alguns princípios do instrumento de análise que tem favorecido o desenvolvimento da omnilética: o Index para Inclusão (BOOTH; AISCOW, 2011). Trata-se de um material que permite pensar a educação inclusiva a partir de *práticas, políticas e culturas* que contemplam a vida humana. Essas três dimensões, são apropriadas por nós no transcorrer deste trabalho. Percebemos que as ideias dialogam com o que identificamos como uma educação *instituinte*, onde a inclusão da vida, na diversidade, é um valor.

No que se refere à dimensão das culturas inclusivas podemos ler que:

(...) refere-se à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que

¹²**Omni** é um prefixo latino que representa tudo. **Leto** é um radical grego que no substantivo refere-se a variedade e como verbo é tudo aquilo que está oculto. O sufixo **ico** é de origem grega e dá sentido de relação, participação. O conceito pode ser encontrado no texto *Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade: uma tessitura omnilética*, disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/ebook_conedu/trabalhos/ebook_conedu.pdf.

¹³LAPEADE - Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação. Para mais informações consultar: <http://www.lapeade.com.br>.

ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola. (BOOTH; AISCOW, 2011, p. 46)

A dimensão que aborda as políticas inclusivas visa garantir:

(...)que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na localidade e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas numa única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo. (BOOTH; AISCOW, 2011, p. 46)

Com relação a dimensão das práticas inclusivas, estas relacionam-se com o pensar sobre o que se ensina e se aprende e o como se ensina e se aprende visando a reflexão e a prática de valores e políticas inclusivos:

(...) As implicações de valores inclusivos para estruturar o conteúdo de atividades de aprendizagem são trabalhadas na seção 'Construindo currículos para todos'. Esta, liga a aprendizagem à experiência, local e globalmente, bem como a Direitos e incorpora assuntos de sustentabilidade. A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças. (BOOTH; AISCOW, 2011, p. 46)

Desse modo, fica reforçado que a diversidade e a inclusão estão para além de acolher os sujeitos com deficiência ou com altas habilidades, visto que também trabalham com as diferenças culturais, como os modos de estabelecer valores e construir práticas onde todos, sem exceção, sejam alcançados. Por entender a urgente necessidade de se trabalhar a diversidade e a inclusão na escola, nos baseamos nos movimentos de direitos humanos, destacando o que está inscrito na Declaração de Salamanca:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições

físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 3)

Partindo do entendimento de que a inclusão escolar refere-se mais à reinvenção do modo de pensar e de fazer a educação, do que propriamente acolher determinados grupos é que foram emergindo algumas memórias instituintes da minha trajetória de formação do tempo em que iniciei meu percurso como professora-pesquisadora no grupo de pesquisa “As “artes de fazer” educação em ciclos”¹⁴. Este grupo tem baseado o trabalho no diálogo entre os diferentes sujeitos da escola básica e da universidade, considerando que a troca de conhecimentos possibilita a emergência de *experiências instituintes*. Para além de favorecer uma relação dialógica com o outro, os projetos do grupo “As artes de fazer” estiveram voltados para a percepção de manifestações político-culturais do cotidiano que possibilitassem a inclusão democrática e participativa de diferentes sujeitos, por inteiro, na cultura. (DOMINICK, 2011, p. 151)

Estar sensível às urgências de uma educação que atenda às diversas especificidades humanas/sociais tem ligação direta com meus percursos de formação. Mas, também tem muito a ver com as *imagens-memórias*¹⁵ de uma infância que deixaram marcas e que hoje gritam para serem questionadas e reinventadas. Tenho aprendido que um caminho possível para romper com as histórias únicas são as *experiências instituintes*, defendida por Célia Linhares como:

(...)ações políticas, produzidas historicamente, que vão se endereçando para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de uma maior includência da vida, uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, uma afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais. (LINHARES, [200?], p. 8)

¹⁴ Em 2007, comecei a cursar Pedagogia na Universidade Federal Fluminense. Em 2008, entrei para o grupo de pesquisa “As ‘artes de fazer’ educação em ciclos na rede municipal de educação de Niterói”, onde tive minhas primeiras vivências enquanto professora-pesquisadora em formação.

¹⁵ Segundo a autora, as imagens-memórias são tatuagens psicoculturais impressas em nossa corporeidade. São memórias do esquecimento, da repetição. Elas nos conduzem à repetição sem questionamentos, fazem parte dos hábitos de determinados grupos e não nos perguntamos sobre sua gênese ou sobre sua eficácia.

Para melhor entender esta categoria da qual venho me apropriando, vale esclarecer que o *instituinte*, segundo a autora, não pode se confundir com o novo. Esta categoria é entendida a partir de um movimento dialético, no sentido da palavra, onde passado, presente e futuro devem estar em constantes interações. Dessa maneira, ao recordar as histórias únicas vivenciadas em minha infância e, perceber hoje o quanto elas podem ser perigosas, no que tange à formação identitária dos sujeitos, é que busco brechas e subverto o instituído para incluir em minha prática cotidiana um olhar mais conectado com a vida em sua diversidade e inclusão.

1.3. A LEI 10.639/03: UM MARCO HISTÓRICO NA LUTA ANTIRRACISTA

Na busca pela superação do racismo, do preconceito e de práticas segregacionistas, os militantes de movimentos sociais e intelectuais negros sempre souberam que a escola, enquanto um aparelho ideológico, sucessivamente reproduziu os interesses das classes hegemônicas. Contudo, também foi percebido que a escola tem sido um espaço de disputa, onde as classes dominantes e subordinadas têm buscado atingir seus mais diferentes objetivos (YOUNG, 2007, p. 1292). Desse modo, conhecimentos outros podem ser construídos a favor do rompimento das desigualdades raciais e emancipação dos sujeitos.

Aprovada no Congresso e sancionada pelo Governo Federal, a Lei 10.639/03, alterou a Lei 9394/96 (LDB) e tornou obrigatório o ensino da história da África e cultura afro-brasileira no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio. Hoje, essa lei é reconhecida como um marco na luta por uma educação antirracista no Brasil. É importante frisar que este dispositivo foi uma grande conquista que não nasceu da noite para o dia, mas que foi alcançada por meio de muitos embates.

Mas, quais as alterações que este dispositivo traz, perguntariam alguns professores. A referida lei altera a LDB, com o acréscimo dos artigos 26-A e 79-B, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Além de garantir que esses conteúdos sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras. Também inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro (Art. 79-B) como “Dia Nacional da Consciência Negra”, por meio da figura de Zumbi dos Palmares.

Segundo Paula (2010), houve muitas resistências para a implementação da lei, mesmo sendo um instrumento que apresenta uma obrigatoriedade. Buscando sua efetividade, um ano após a sua implementação, foram instituídas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN ERER) por meio da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

Como parte de uma política de ações afirmativas, tais dispositivos buscaram uma educação que reparasse os direitos que foram negados à população negra do Brasil ao longo da história. Podemos afirmar que se trata de uma exigência legal, ética e moral que as instituições de ensino devem cumprir. Para Paula (2010), o debate da lei e os dispositivos que a complementam fazem parte de ações político-pedagógicas que devem ser compromisso de todos os atores do cotidiano escolar. O autor afirma, ainda, que as diretrizes devem ser observadas por todas as instituições de ensino e desmonta a ideia de que as discussões sobre a questão racial se limitam a estudiosos e ao movimento negro. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais afirmam:

A escola enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial, é pois, tarefa de todo educador, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. (BRASIL, 2004, p. 16)

Como citado anteriormente, a LDB e a lei percursora da luta educacional antirracista (lei 10.639/03) sofrem alterações após cinco anos de existência desta última. A mudança ocorrida veio contemplar a questão indígena como parte da educação das relações étnico-raciais. A partir deste momento, a lei 11.645/08 torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Paula (2010) explica que:

(...) a questão indígena na legislação educacional já possuía certa normatização e regulamentação, dentre as quais: Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a Educação Indígena, Resoluções quanto à organização das escolas indígenas; regulamentando uso das línguas nativas, etc. Faltava inserir a temática no contexto da luta anti-racista, anti-excludente com vistas a uma integração positiva no processo de construção e formação da identidade educacional e nacional. Tarefa cumprida, sob o ponto de vista legal, com a alteração e modificação da Lei em questão. (p. 4)

Nesse sentido, fica claro que essas alterações não invalidam as prerrogativas da lei anterior. A meu ver, apenas reforçam a importância da sensibilização para o conhecimento da diversidade étnica que temos por herança.

1.4. O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ALGUMAS REFLEXÕES

As aulas da disciplina *Raça, currículo e práxis pedagógica* da especialização me provocaram a pensar no quanto pode ser desafiador mudar uma perspectiva educacional pautada em padrões hegemônicos onde os saberes ditos universais se utilizam dos mecanismos de poder para discriminar, inferiorizar e segregar os sujeitos da diferença.

Começo a refletir sobre os movimentos necessários para potencializar a educação para as *relações étnico-raciais*. Vale ressaltar que a expressão *étnico-racial* é defendida pelas DCNs como a “necessidade de marcar o reconhecimento de que as tensões existentes devido à cor e aos traços fisionômicos estão entrelaçadas às diferenças culturais” (ARANTES; ANDRADE, 2013, p. 388).

Estabeleci conversas com diversos autores para melhor entender as consequências de viver e ser educado sob o domínio de uma sociedade construída e legitimada com base em uma só cultura, uma só língua, uma só religião. Porém, é sabido que o Brasil nasceu do encontro com as diferentes etnias e culturas dos povos indígenas, europeus e africanos. Estes, que no século XVI, foram reconhecidos como as grandes três raças¹⁶, seriam respectivamente a raça amarela, branca e negra.

Vale ressaltar que classificar a diversidade humana em raças distintas, desde sempre funcionou como uma maneira de operacionalizar o pensamento (MUNANGA, 2000, p. 18). Assim, no imaginário coletivo, por muito tempo, o homem foi classificado a partir da cor de sua pele. O problema não estava na classificação dos seres humanos em função de suas características físicas, como afirmou Munanga (2000). Mas na divisão desses indivíduos, a partir da escala de valores, emergindo grupos hierárquicos segundo a cor de pele e características fenotípicas, fazendo relação com os traços morais, psicológicos do sujeito.

¹⁶ Para o historiador francês Ernest Renan (1823-92), existiriam três grandes raças específicas em sua origem e desenvolvimento.

O resultado disso é o sujeito da “raça branca” enquanto portador de valores divinizados, inteligentes e criativos. Enquanto o sujeito da “raça negra” foi estereotipado em seus traços físicos, escolhas religiosas, estando fadado a ser expressão de todo mal que pudesse existir. Segundo Ernest Renan, os grupos negros “seriam povos inferiores não por serem incivilizados, mas por serem incivilizáveis, não perfectíveis e não suscetíveis ao progresso” (RENAN, 1961 *apud* SCHWARCZ, 1993, p. 62).

Tal ideia se propagou ideologicamente, instituindo o que conhecemos como racismo.

Segundo Arantes e Andrade (2013), o cientificismo do século XIX construiu teorias racistas que relacionavam características físicas a comportamentais. Para muitos autores, a misturas das raças, ou seja, a mestiçagem, comprometia o progresso nacional, pois era considerada como fenômeno degenerativo, *sendo o mestiço depositário de defeitos biológicos e morais* (ARANTES; ANDRADE, 2013, p.385).

Esse movimento segregador tomou diferentes facetas ao longo do tempo, passando pelo campo da ciência biológica ao campo da sociologia. Para contextualizar historicamente essa ideia, cabe ressaltar que no início da Modernidade foi criado um discurso racional que justificou e naturalizou as segregações e exclusões.

O sangue do negro e do indígena eram considerados impuros em demasia para se misturarem à sacralidade do sangue azul europeu. E as medidas tomadas para sanar o problema da mestiçagem foram embranquecer a população. Começa-se então a financiar a entrada de imigrantes europeus, tais como alemães, italianos, espanhóis, para compor a sociedade brasileira e assim contribuir com a construção de uma sociedade com mais “sangue bom”. Dado esse passo, os negros iam perdendo cada vez mais as possibilidades de serem vistos como cidadãos de direito, pois estavam sendo ofuscados pela presença dos brancos, de pele alva.

Essa realidade começa a mudar após a Primeira Guerra Mundial com as críticas às teorias de racismo científico tão fortes na Europa. No Brasil, houve tentativas de construir uma identidade nacional valorizando a sua diversidade. Nesse período, o mestiçamento já não era visto como um problema, mas como estratégia para superação do racismo.

A miscigenação, portanto, só poderia ser fruto da consolidação de três raças: europeia, negra e indígena, que conseqüentemente viveriam pacífica e harmoniosamente bem. Como um dos principais expoentes desta teoria, Gilberto Freire, escritor e cientista social pernambucano, escreve, no início de 1930, *Casa Grande e Senzala*. Este livro ficou

consagrado na história por inaugurar o que conhecemos por “mito da democracia racial”. Esse pensamento reconheceu a presença negra enquanto formadora da sociedade brasileira, fortalecendo a ideia de que todos os sujeitos, independentemente da cor, viveriam harmoniosamente bem. Desse modo, a mistura de raças e culturas (a mestiçagem), era uma ideia plausível.

O mestiçamento construiu uma ideia idílica, afirmando que a mistura das raças geraria uma democracia racial, quando na verdade, funcionou como uma barreira para o entendimento da cultura e identidade negras, impedindo o nascimento de uma consciência política que firmassem os negros e mestiços enquanto *legítimos outros*.

Acreditar no mito é esquecer/desconhecer que, se o negro não atinge os mesmos patamares que o branco, não foi por falta de competência intelectual, mas porque ele se encontra historicamente em grandes desvantagens. Acreditar no mito é defender que não há racismo no cotidiano escolar, quando na verdade o discurso de tratamento igualitário a todos os estudantes demonstra uma maneira sutil de manifestar a discriminação racial na escola.

Por isso, é preciso reconhecer, sobretudo os docentes:

(...) as pedagogias de combate ao racismo e as discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas que tem por objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. (BRASIL, 2004, p. 16)

E foi buscando o rompimento com práticas educativas segregadoras e indiferentes a diversidade étnico-racial no cotidiano escolar, é que começo a pensar essa pesquisa com o foco na Educação Infantil, visto que a construção da visão de mundo e dos sentidos começam desde a infância. Gonçalves (1987), discorre sobre a particularidade cultural na educação de crianças negras e alerta para o ritual pedagógico que impõe um *ego branco a educação de crianças* (p. 27). Segundo este autor, existe um silenciamento acerca da produção cultural da população negra, quando não, verificamos a sua inferiorização e folclorização.

Tal silenciamento é legitimado, por exemplo, quando a criança, na escola, explicita sua preferência por histórias cujos protagonistas são brancos em detrimento daquelas que têm como personagem principal um negro (e quando tem). Tal construção não acontece

na escola – tendo em vista outros meios de socialização da criança, mas esse comportamento, muitas vezes, vai sendo reforçado pelo professor de maneira inconsciente – vide *imagens-memórias*¹⁷ citadas anteriormente. Quando o professor é indiferente à formação étnico-cultural brasileira, ele reitera o preconceito racial, permitindo que a criança negra tenha um processo de socialização diferente da criança branca. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 54).

O docente, formado dentro da mesma cultura que exclui, em geral, negligencia o direito básico de seu estudante, oriundo de outras realidades, sentir-se protagonista de histórias reais e afetivas. E na maioria das vezes, esse mesmo professor vai se apropriar do discurso baseado na democracia racial, eliminando o direito dos alunos de se perceberem nas suas diferenças.

Portanto, para que tenhamos uma escola que nos eduque para a diversidade e a inclusão é necessário que haja a possibilidade de que estudantes brancos, negros, indígenas ou de qualquer outra etnia reconheçam a diferença e que valorizem, respeitem e convivam com elas, tornando a existência mais plena de sentido.

1.5. VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao fazer referência aos valores civilizatórios afro-brasileiros, evidencio as contribuições de africanos e afro-brasileiros que resistiram às múltiplas perversidades ao longo da história. No entanto, esses mesmos homens e mulheres nos brindam com a construção de nossa identidade que é rica em cores, formas e movimentos. Para Trindade (2013), tais valores civilizatórios estão carimbados em nossa memória, em nossos modos de pensar e de agir. A música que apreciamos, a fé que professamos, a literatura que nos provoca, a gastronomia que saboreamos, dentre outros, realçam em nós uma beleza incomum dos padrões instituídos pela racionalidade moderna eurocêntrica.

Com isso, ao propor a reflexão-ação sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros na educação de crianças pequenas, afirmo, de maneira concreta e afetiva, a nossa

¹⁷ Indico sobre essa questão a leitura do seguinte artigo: “A (re)significação das imagens-memórias da formação docente para a inclusão da diversidade” de Pereira e Pereira (2016).

afrodescendência. E também reitero a urgente necessidade de explorarmos a produção cultural negra no cotidiano da escola e não de maneira pontual e folclorizada, que inferioriza a população negra.

Ao optar pelo trabalho com categoria da *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2005) penso na capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm, pois, como atores de suas histórias, as crianças são potencialmente capazes de contribuir para repensar o seu contexto social.

Falar de contexto social é ter em mente que somos herdeiros de uma sociedade patriarcal, monocultural e determinista que subalterniza e desumaniza o diverso. É preciso pensar e buscar a inclusão da diversidade no ambiente escolar, quando a sociedade tem como projeto, inclusive educacional, desconsiderar o que possuímos de mais precioso: a diferença que nos caracteriza como seres humanos e sociais. Concordamos com Gonçalves (1987), quando realiza a brilhante defesa:

“se a produção e a transmissão do saber, na escola, não forem mediados pela particularidade cultural da população negra, as práticas pedagógicas continuarão punindo as crianças negras que o sistema de ensino não conseguiu ainda excluir, aplicando-lhes o seguinte castigo: reclusão, ritualizada em procedimentos escolares de efeito impeditivo, cujo resultado imediato é o silenciamento da criança negra, a curto prazo, e o do cidadão, para o resto da vida.” (p. 29)

Azoilda Trindade (2010, 2013), nos inspira a pensar sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros e nas suas potencialidades para inaugurar experiências instituintes que valorize a diversidade étnico-racial na Educação Infantil. Mergulhei nas memórias da autora, me encontrei nelas e fui levada a bradar: também opto pela VIDA! E a vida em sua plenitude. Quando, por ventura, escutar “*esse aluno não tem jeito!*”, “*eles não têm valores*”, reconhecerei as brechas para burlar o instituído e potencializar uma prática educativa mais conectada com o ser humano na sua diversidade. A conexão com a vida deve nos conduzir a descoberta de outras searas, muito próximas daquela filosofia humanista africana que afirma que eu só posso ser, na medida que todos nós somos.

Pensar o *Ubuntu*, em uma sociedade onde seu processo civilizatório foi pautado no individualismo, na competição e no materialismo é um ato revolucionário. Portanto, tenho por compromisso, ético e humano, trazer para a cena – inclusive para minha prática

docente – os valores civilizatórios afro-brasileiros que estão impressos em nossas maneiras de ser e viver.

E, assim, evidenciar^{18a} **Energia Vital (Axé)**, que nos remete a construção da afetividade (pelos gestos, palavras, olhares), dimensão tão importante na Educação Infantil. A **Circularidade** que vem nos lembrar que o início e fim estão ligados. Não há hierarquia, pois quando se está em círculo, todos se veem com a mesma ótica. A **Corporeidade** que nos mostra que o corpo tem muito a falar com seus movimentos, ora retraídos, ora expressivos. O corpo é história que precisa ser contada. A **Memória** nos ajuda a compreender que somos feitos de histórias, mas que, por vezes, são distorcidas, nos tirando o sentimento de pertença do que podemos vir a ser. A **Ancestralidade** nos faz transcender para além da materialidade da vida, onde a memória dos nossos anciãos carrega um grande legado.

A **Territorialidade** nos remete aos espaços: casa e escola. Lugares de iniciação e que precisam estar imbricados quando pensamos na educação de crianças pequenas. A **Religiosidade** nos convida a uma relação com os elementos da natureza e com o ser humano de maneira mais transcendente, respeitosa e harmoniosa. A **Cooperação/Comunitarismo** evidenciam a nossa essência humana: nascemos de uma comunhão e só vivemos, em plenitude, a partir dela. E essa ideia é fundamentalmente especial quando pensamos na formação de crianças pequenas, que requer um ambiente cooperativo, acolhedor e amoroso para que seu aprendizado se realize de maneira afetiva e efetiva. Afinal de contas, o adulto que a criança se tornará vai depender das relações estabelecidas na infância.

A **Oralidade** provoca-nos a perceber as múltiplas vozes do cotidiano, e aqui nos remetemos, principalmente, às crianças enquanto portadoras de saberes-poderes. A **Ludicidade** nos rememora a necessária arte de viver em meio às contrariedades da vida sem perder a capacidade de brincar e sorrir. Aqui, entendemos a brincadeira como uma potente ferramenta pedagógica, visto que é considerada como uma linguagem infantil. E a **Musicalidade** nos dá o tom, para embalar nossos enredos cheios de ritmo, sonoridade e melodia.

¹⁸ Os valores aqui pontuados podem ser encontrados no link: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>

Todos esses valores civilizatórios afro-brasileiros nos provocam a pensar sobre nossa condição de indivíduos marcados pela diversidade e que refletem imagens d'África de ontem e de hoje, de filhos e filhas que não podem negar a riqueza do Patrimônio Africano, afrodiaspórico e afro-brasileiro, como bem dizia Trindade (2010, p. 13). Eles também nos alimentam e fortalecem no caminho para a superação de currículos escolares que legitimam os saberes ditos universais como únicos, verdadeiros e superiores.

1.5.1. Musicalidade como valor civilizatório

Por considerar que a musicalidade compõe um dos valores civilizatórios da cultura afro-brasileira e por ela ser um importante componente curricular para a Educação Infantil e os anos iniciais, que traz contribuições para a formação de sujeitos criativos e reflexivos, pensamos neste subcapítulo. Vale ressaltar que, para essa fase do ensino, pensar a música em contextos educativos, não demanda necessariamente ter formação específica para tal. A consciência de que a música faz parte do cotidiano do estudante desde a tenra idade e que, por isso, ela representa uma linguagem, já é motivo para maiores reflexões.

Pensando nisso, procuramos trazer possibilidades de trabalho com a música na Educação Infantil. Ao considerarmos a música enquanto área de conhecimento, concluímos que nossas ações só farão sentido quando dialogadas com os saberes dos educandos e com a cultura na qual eles estão inseridos. Com isso, rompemos com concepções pedagógicas reducionistas que tratam a educação musical de forma reprodutora, pontual e rotineira. Ao defendermos uma mudança de paradigma, buscamos a desconstrução da ideia de que a música é um artefato cultural instituído para apenas a sua reprodução em datas comemorativas da escola. Desmontamos também a noção de que as músicas cantadas na Educação Infantil são formas de marcar a rotina e estimular a expressividade, quando na verdade tem como premissa a criação ou reforço de comportamentos.

Concordamos com Brito (2003), quando afirma que a música deve emancipar o ser humano – a partir da reflexão-ação e não reprodução – e deve incluir a todos os estudantes, sem distinção:

(...) longe da visão europeia do século passado, que selecionava os “talentos naturais”, é preciso lembrar que a música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas.

Desse modo, todos devem ter o direito de cantar, ainda que desafinado! Todos devem poder tocar um instrumento, ainda que não tenham, naturalmente, um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contextos de respeito, valorização e estímulo a cada aluno, por meio de propostas que consideram todo o processo de trabalho, e não apenas o produto final. (p. 53)

Importante ressaltar que nosso objetivo não é formar músicos mirins ou futuros maestros musicais. Desejamos, a partir do eixo musicalidade – expresso no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)¹⁹ – desenvolver competências para a formação integral dos estudantes, sob uma perspectiva interdisciplinar e inclusiva de valores outros. Tais valores, são pensados por nós como aqueles que refletem a diversidade da sociedade brasileira.

O cotidiano das crianças, principalmente em fase inicial da escolarização, deve ser permeado de brinquedos musicais. Se pararmos para pensar, a criança nos seus primeiros dias de vida já é iniciada no universo musical a partir do que chamamos de acalantos (cantigas de ninar). Não é preciso muito tempo para os jogos e brinquedos musicais tomarem o imaginário delas, tendo em vista que tais artefatos são heranças culturais transmitidas por tradição oral, chegando às crianças por meio das brincadeiras de roda (poesia, música e dança), cirandas, parlendas, adivinhas etc.

As brincadeiras de roda estão relacionadas com as canções populares. Estas, por sua vez, fazem parte do folclore²⁰ brasileiro. Considerando que tais canções fazem parte da cultura de um povo e sendo o nosso povo rico culturalmente, poderíamos afirmar que elas são um potente instrumento para a educação de nossas crianças. Segundo o RCNEI, as brincadeiras de roda também conhecidas como rondas, receberam influências de culturas como lusitana, africana, ameríndia, espanhola e francesa. Porém, sua origem é fundamentalmente europeia (Portugal e Espanha).

Brito (2003), afirma que a linguagem musical é construída de acordo com cada cultura e época, estando assim, associada aos costumes sociais de um povo. Se, portanto, os costumes da época eram deslegitimar o outro enquanto *legítimo outro* por meio da subalternização, o que diríamos do conteúdo de algumas cantigas? Assim, se ouvirmos

¹⁹ Link de acesso: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

²⁰ O folclore, cuja etimologia é de origem inglesa, significa conhecimento de um povo (folk-povo e lore-conhecimento).

dizer que as cantigas populares estão associadas às tradições e histórias de um povo, corremos o risco de nos depararmos com narrativas nada idílicas.

Por isso, acreditamos que é preciso falar das cantigas populares, sobretudo quando elas fazem parte da rotina educacional de crianças pequenas. Peixoto (2015), em sua pesquisa sobre a violência simbólica embutida nas cantigas de roda, nos alerta para a urgência de reflexões sobre esses brinquedos musicais que inculcam valores de uma cultura (dominante). Muito grave, também, é a banalização daquele que é diferente dos padrões hegemônicos.

A autora recorre ao poder simbólico (BOURDIEU, 1989), a fim de esclarecer o processo de indução de certos valores de forma que, quando naturalizados, passam a representar um certo tipo de violência que, por sua vez, também é simbólica. Se avaliarmos a linguagem das cantigas populares, com um olhar descolonizado – livre dos padrões hegemônicos instituídos – perceberemos os simbolismos bem estruturados e sutilmente representados nos campos de violência de gênero, doméstica, racial, entre outros. Não é de se estranhar que a percepção dessas questões seja limitada, tendo em vista que a violência nem sempre representará algo tangível. O entendimento de violência, para além da física, supõe pensarmos na ausência. Carência, talvez, de justiça, de liberdade, de solidariedade e de igualdade. Quando, em nossa existência, nos faltam tais elementos, certamente, nos faltará também o sentimento de cidadão de direitos plenos e subjetivos.

Todavia, parece estar cada vez mais difícil a percepção do poder simbólico que gera a violência simbólica em virtude das inversões de valores do mundo contemporâneo. Concordamos com o sociólogo quando afirma:

É necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (BOURDIEU, 1989, p. 9)

Para essa difícil tarefa de fazer conhecer o desconhecido e o ignorado, elegemos o professor, sujeito este que consideramos peça fundamental na emancipação das consciências. Mas, esse professor, a quem tantos chamam de mediador do conhecimento, precisa, para além de outras atribuições, uma que consideramos chave: a curiosidade. Mas, como afirmava Paulo Freire, não se trata de uma curiosidade ingênua, mas aquela que

encaminha para o movimento, a inquietação e a criticidade. Portanto, acreditamos que o docente precisa ser epistemologicamente curioso para perceber as ideologias, que Freire (2007) relaciona com a “*ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna míopes*” (p. 125).

Tal postura, deve ser de tal modo libertadora, que o seu exercício suscite no discente o mesmo sentimento: o da curiosidade crítica, que de mãos dadas com a imaginação e a emoção é capaz de conduzir a *experiências instituintes*. Quando definimos as temáticas das oficinas, logo pensamos em uma que contemplasse a musicalidade. Nesse sentido, levamos para a sala de aula um repertório musical de cantigas populares, sendo que uma delas carregava em sua letra uma mensagem de violência. A partir da sensibilização, convidamos os estudantes à reinvenção da mesma, que em breve, será apresentada neste trabalho. Assim, o leitor, estará em contato com algumas *táticas* de docentes e discentes que descobriram que, para além de um repertório musical envolvente, mas instituído, existe um mundo de possibilidades.

1.6. A CRIANÇA PEQUENA E O NEGRO: QUEM SÃO ESSES OUTROS?

A Ciência Moderna vem pensar o outro como uma categoria da diferença, evidenciando suas singularidades e multiplicidades. Buscamos contribuições de autores para pensar o sujeito da diferença, o outro, e assim sinalizar como eles (a criança e o negro) têm sido enunciados.

Ao iniciar a leitura deste trabalho e, ao longo dele, é possível deparar-se com a expressão *outro como legítimo outro*, dos biólogos Maturana e Varela (1995). Tais autores, inauguram algo instituinte na Biologia, e que vai ao encontro do outro, enquanto sujeito da diferença: eles pensam o homem para além dos determinismos genéticos. Ou seja, o indivíduo é fruto tanto dos sistemas biológicos, quanto das relações sociais. Desse modo, ao defender a cultura como parte do desenvolvimento humano, os autores apoiam que não existem pessoas iguais e que a diferença está dentro da normalidade, ao contrário da homogeneidade (ROSSETTO, 2010).

Com isso, defender *o outro enquanto legítimo outro*, é aceitar o sujeito da diferença na relação, comprazendo-se com os seus diferentes modos de ser e viver.

Paradoxalmente ao que os autores acima apresentam, Pletsch e Carvalho (2011), vão pensar o “outro” a partir de “nós”, que impõe, por sua vez, um discurso de superioridade e autoridade. Com isso, o “outro” é a representação de algo inanimado (objeto), sobre o qual é possível exercer o poder e domínio. Em dossiê, sobre processos de inclusão e exclusão escolar, esses autores alimentam uma urgência: dar visibilidade à dor e ao sofrimento dos “outros”. Mas fica um questionamento para nós: quem são os outros efetivamente?

O outro é todo aquele que não pode ser nós, recebendo status de “diferente”. Sendo assim, os “outros” são:

(...) os analfabetos, os negros, os índios, os drogados, as mulheres, as crianças, os velhos, os gays, as lésbicas, os pederastas, os presidiários, as prostitutas, os deficientes físicos e mentais, os pobres e os miseráveis, enfim, todos aqueles seres humanos que são desumanizados, maltratados, ignorados, enfim, invisibilizados, mesmo quando queremos torná-los visíveis. (PLETSCH; CARVALHO, 2011, p. 3)

Neste trabalho, temos buscado evidenciar os outros, na figura da criança pequena e do negro (afro-brasileiro), não enquanto sujeitos destinados à opressão e dominação, mas como indivíduos que precisam ser incluídos no cotidiano escolar enquanto *outros legítimos outros*. Dessa maneira, desejamos estar com eles, pesquisar com eles e criar estratégias para incluí-los na sua corporeidade, diversidade e maneiras de pensar e sentir.

Nos anos de 1990, começaram a surgir, na Europa, discussões sociológicas em torno da infância. A criança passou a integrar uma categoria social e deixa de ser olhada apenas como sujeito de tutela, sem voz, para ser vista como sujeito de direito e capaz de construir e modificar culturas, a partir da interação com seus pares e com os adultos. As crianças que passam a ser consideradas atores sociais, irão reproduzir comportamentos sociais, interpretando-os de maneira singular. Esse modo de agir, já foi aqui identificado, anteriormente, como *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2005). Interpretativa porque as crianças criam e participam de suas culturas. E reprodução porque elas também podem contribuir para a reprodução da sociedade ou para a mudança social.

Como a criança é capaz de interpretar e reproduzir a cultura da qual faz parte, nos perguntamos: qual é a cultura na qual a criança tem sido formada? Esse meio tem favorecido o reconhecimento da criança a partir de suas diferenças? Esse meio tem

provocado a inclusão da diversidade étnico-cultural nos espaços educativos e fora deles? Se levarmos em conta o caráter monocultural, reducionista e etnocêntrico que permeia a instituição escolar desde a sua origem, nos certificaremos que a escola corre grande risco de desfavorecer a cultura da diversidade. Concordamos com Oliveira e Farias (2014) quando afirmam que:

“(...) ao longo de nossa história como nação, o tratamento dado as matrizes étnicas que configuram a nossa gente, tem sido feito de maneira desigual, privilegiando o grupo étnico europeu em detrimento dos nativos e dos africanos, colaborando, assim, para a produção de desigualdades e injustiças sociais.” (p. 89)

Ou seja, a figura do negro e seus modos de ser e estar no mundo, tal como de outras matrizes étnicas que não representavam os padrões sociais dominantes da hierarquia colonizadora, se constituiu, ao longo dos séculos, como uma não cultura. Eles, os nativos da terra e os que aqui posteriormente chegaram para serem escravizados, historicamente, sempre foram “os outros”, conforme Pletsch e Carvalho (2011).

Na história da Educação, o negro representou “um outro que devia ser anulado, apagado” (SKLIAR, 2003, p. 41). Basta saber que no Brasil Império foram estabelecidos dois decretos²¹ impedindo que o negro participasse do espaço escolar de forma plena e com direitos iguais ao da população branca.

Apesar de hoje não termos mais esse tipo de lei, como há 162 anos, ainda estão presentes marcas dessa maneira de pensar, que aparece algumas vezes de forma muito sutil e de outras nem tanto, visto que o preconceito, a discriminação e o racismo foram internalizados e naturalizados no imaginário e, conseqüentemente, no comportamento do brasileiro. O que dizer dos filmes da *Disney*, dos contos europeus, das histórias de príncipes e princesas que começam a fazer parte do imaginário de nossas crianças, sobretudo, em fase inicial de escolarização? Pois, então, nessas narrativas, os negros não existem, pelo menos da maneira que deveriam existir.

²¹ Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. Tais dados podem ser encontrados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

Realizar pesquisa a partir de metodologias interativas – interdisciplinaridade e etnografia – com enfoque na Sociologia da Infância, com estudantes entre 4 e 6 anos, abordando as questões étnico-raciais, em uma escola rural do município de Magé/RJ.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar os desdobramentos da lei 11.645/08 e os dispositivos legais que a complementam em uma escola Rural no Município de Magé;
- Compreender a infância enquanto categoria social, por meio da Sociologia da Infância;
- Identificar no ambiente escolar se há imagens e materiais que evidenciem etnias de matriz afro-brasileiras e indígenas;
- Aproximar a família da escola, a fim de construir redes colaborativas mais efetivas e afetivas;
- Dialogar e refletir com os docentes e equipe pedagógica sobre os desafios da inclusão da diversidade na escola;
- Desenvolver com os estudantes, estratégias didáticas mediadas por atividades lúdicas onde os valores civilizatórios afro-brasileiros sejam uma constante;
- Produzir e revisitar tecnologias educacionais que potencializem as ações pedagógicas no trato das relações étnico-raciais;
- Desenvolver um suporte midiático para o compartilhamento dos processos e materiais que mediaram as *experiências instituintes*.
- Elaborar um caderno com orientações pedagógicas, a partir de *experiências instituintes*, sobre o ensino das relações étnico-raciais, tendo como público alvo professores da Educação Infantil.

3. MATERIAIS E MÉTODOS (METODOLOGIA)

3.1. PÚBLICO ALVO

A pesquisa foi realizada com a Educação Infantil, compreendendo duas turmas da Pré-escola. A turma do “Pré I” possuía 18 estudantes, dentre eles, 9 meninos e 9 meninas, com idades entre 4 e 5 anos. No “Pré II” eram 19 estudantes, sendo que 11 meninos e 8 meninas, com idades entre 5 a 6 anos incompletos.

As docentes de ambas as turmas são concursadas e residem no município, em distritos vizinhos ao da escola. A professora do Pré-escolar I tem formação na Escola Normal, em nível médio. Enquanto a professora do Pré-escolar II, formou-se em História recentemente, tendo como tema monográfico jogos e relações raciais.

3.2. ETNOGRAFIA E INTERDISCIPLINARIDADE: CAMINHOS METODOLÓGICOS

A Sociologia da Infância, enquanto campo científico, que concebe a infância como objeto sociológico, tem nos apontado caminhos metodológicos para a percepção e reinvenção das *práticas, políticas e culturas* em torno do ensino das relações étnico-raciais desde a tenra idade. As múltiplas vertentes teóricas que dialogam com a Sociologia da Infância têm caminhado em busca de definições teóricas e práticas no que tange a construção social da criança na sociedade da qual ela é agente ativa de transformação.

Ao considerarmos a infância como parte da sociedade (MÜLLER, 2006), somos provocados a refletir sobre as diferentes áreas do conhecimento com os quais ela dialoga: psicologia, antropologia, história, sociologia. Pensar a criança a partir do entrelaçamento dessas ciências é conferir-lhe *status* de um ser social complexo e em devir.

Buscando atender as especificidades dessa categoria de análise complexa que é a infância, é que estabelecemos redes reflexivas com metodologias interativas que consideram o sujeito da pesquisa enquanto ator social, ativo e participante da cultura de pares e também de adultos. Dessa maneira, os caminhos percorridos para o conhecimento das vozes dos estudantes foram o da pesquisa interdisciplinar e etnográfica. Destacamos primeiramente, a pesquisa etnográfica, que segundo Kramer (2002), garante

procedimentos metodológicos e estratégias favoráveis às interações adulto e criança (p. 44).

Inicialmente, tal escolha se deu por entendermos que seria no mínimo incoerente chegar com uma entrevista fechada para crianças entre 4 a 6 anos responderem. O diálogo com a criança demanda uma postura especial, que requer a utilização de uma linguagem própria.

Corsaro (2005), já nos falava sobre como tornar-se etnógrafo das culturas de crianças, explicitando a origem antropológica desta metodologia que se sustenta em um movimento de "*tornar-se nativo*". Ou seja, a construção de uma relação efetiva e afetiva que contribua para a análise das vivências da criança e, assim, a sua sistematização, implica em reconhecer sua cultura e com ela estar disposto a conviver numa relação de alteridade.

Aqui, vamos nos referir às vozes das crianças, como sendo as nossas aliadas nesse processo de confirmação das hipóteses. Desse modo, tais vozes se dão de diferentes formas: a partir de ilustrações, conversas informais, conversas entre os pares, silenciamentos. Uma ferramenta muito importante para o trabalho foram as notas registradas no caderno de campo, que são parte da metodologia etnográfica. Todos esses meios forneceram subsídios para a criação de práticas e culturas inclusivas sobre a questão étnico-racial desde a tenra idade.

William Corsaro, importante pesquisador no campo da Sociologia da Infância, com sua vasta experiência sobre pesquisa etnográfica com crianças do Pré-escolar, tem contribuído sobremaneira para a reflexão das relações hierarquizantes e, portanto, opressoras entre adultos e crianças. Suas teorias sobre *etnografia na infância, reprodução interpretativa e cultura de pares* (CORSARO, 2005), reforçam a ideia de que a criança é um ator social capaz de receber cultura, mas também de construir as suas próprias, na interação.

As pesquisas empíricas do autor demonstram que o olhar do adulto reconhecendo a legitimidade da alteridade infantil é uma via potente no processo de construção do conhecimento. Ele nos ajuda a pensar sobre como tornar-se etnógrafo das culturas de crianças e relata que, ao longo de 28 anos, escrevendo sobre o tema, seu trabalho passou por significativa transformação quando deixou de pesquisar *sobre* para pesquisar *com* crianças. A seguir, um trecho sobre a pesquisa etnográfica:

A etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve “tornar-se nativo”. Estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças – ser uma delas tanto quanto podia. (CORSARO, 2005, p. 446)

Obviamente que, eu não me tornaria uma delas, tão pouco falaria por elas. Mas o movimento que William Corsaro defende é o de entrar e ser aceito pela comunidade pesquisada e para isso eu não deveria “agir como um adulto típico” (p. 446).

Depreende-se que “tornar-se nativo” envolve falar as linguagens que são próprias das crianças para, então, melhor dialogar com elas. – E que linguagens são essas? Ouso dizer que são as linguagens do corpo, da sonoridade, da ludicidade, entre outras que atraem as crianças.

Importante afirmar que a infância é uma categoria social complexa e pensá-la demanda muitas redes de saberes, especialmente nos processos educacionais: uma perspectiva de pesquisa interdisciplinar agrega conhecimentos importantes para pensar a criança na sua totalidade. E para tal, buscamos pensar a interdisciplinaridade a partir de dois autores: Juares da Silva Thiesen (2008) e Ivani Fazenda (2010), sobre a qual vamos aprofundar nossas reflexões. Vale frisar que cada autor concebe esta metodologia à luz de seus saberes e formação, mas o importante é ter consciência de que a essência de suas percepções converge para um só caminho: o rompimento com a lógica fragmentada e linear do conhecimento imposta pela corrente hegemônica das Ciências Modernas.

Desse modo, Thiesen (2008) nos conduz a pensar na necessária reforma do pensamento pelas vias da interdisciplinaridade. Para ele, a sociedade contemporânea impõe uma série de complexificações e para entendê-las se faz necessário uma rede de sistematizações com saberes interligados.

Já Fazenda (2010), aborda a indispensável transformação da pedagogia, onde a transmissão do saber precisa dar lugar às trocas dialógicas. Nos anos 1970, Ivani Fazenda recebeu influências do pensamento de Hilton Japiassú (1976), o primeiro a pesquisar a Interdisciplinaridade no Brasil, enquanto que, na Europa (França e Itália), esse movimento já acontecia desde de 1960. Ivani Fazenda pensou inicialmente na construção epistemológica do conceito, emergindo as seguintes conclusões: a interdisciplinaridade é

uma atitude que envolve inovação, diálogo, reciprocidade, ousadia, humildade, coerência, espera, respeito e desapego.

Humildade, porque a investigação interdisciplinar não se limita a métodos, senão a vestígios percebidos na interação com os atores sociais. E também, parte-se do entendimento que a dimensão individual é deficitária para a resolução de conflitos (HAAS, 2011). Havendo então a necessidade de constante diálogo com o outro.

Outra atitude importante que dialoga com a interdisciplinaridade é a ousadia, que busca e transforma a insegurança em redes reflexivas. E é esta ousadia que constrói as parcerias entre professor/aluno, professor/professor, gestor/comunidade escolar.

Concordamos com a autora quando reconhece que a interdisciplinaridade é, senão um processo, um caminho que transforma uma realidade instituída em *experiências instituintes*, a partir da relação de reciprocidade com o *outro legítimo outro*.

Tendo em vista a relevância da interdisciplinaridade e sua urgência em propor novas formas de investigar, de dialogar e construir saberes é que realizamos a ponte com a Sociologia da Infância, de modo que fosse possível articular com suas vertentes teóricas. Explicitamos aqui o método comparativo da *etnografia longitudinal* (CORSARO, 2005) onde acompanhamos a transição dos atores da pesquisa para o ano seguinte, em 2016.

A etnografia, a interdisciplinaridade e a pesquisa-participante, enquanto pensar-fazer, se complementam formando redes reflexivas e criando de maneira *instituinte* um ensino que dialogue com as relações étnico-raciais na infância.

3.3. QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA COM CRIANÇAS

A reflexão sobre as questões éticas da pesquisa com crianças é um movimento contemporâneo e inovador que não só beneficia a comunidade científica, como também o próprio sujeito participante da pesquisa. O que antes representava um sujeito silenciado em seus saberes e receptor de culturas, hoje, o vemos como um ator de direitos reconhecidos, resguardados e legitimados.

Kramer (2002), ao discorrer sobre autoria e autorização na pesquisa com crianças, nos sinaliza alguns pontos importantes quando trabalhamos com a infância enquanto categoria social. As reflexões da autora em torno da divulgação dos nomes das crianças,

exibição de seus rostos e devolução dos achados, nos provoca a pensar nos caminhos que temos percorrido.

Ao iniciar a pesquisa, adotamos como procedimento ético dar a conhecer os aspectos da pesquisa aos responsáveis dos estudantes do Pré-escolar I e II. Assim, realizamos uma reunião, onde foi solicitada a participação dos estudantes. Naquele momento, foi endossado que a participação era voluntária e o consentimento poderia ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade das atividades nas minhas aulas.

O termo de consentimento assinado pelos responsáveis autoriza a coleta de dados, bem como suas análises e publicação dos mesmos. Nesse documento, foi firmado o compromisso de omitir os nomes dos participantes, tal como a exibição de suas imagens. Também foi garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa.

A omissão dos nomes deveu-se a compreensão de que era necessário resguardar a integridade da criança, mesmo sabendo que o que estava sendo proposto na pesquisa não apresentasse riscos aparentes. O mesmo posicionamento ocorreu em relação às suas imagens, levando em consideração o alerta de Kramer (2002) sobre o cuidado com a exposição de crianças pequenas, em que pese a sua necessidade de ser reconhecida.

Sobre a devolução dos achados, temos pensado em nosso compromisso com aquela comunidade escolar que nos recebeu, acreditou e incentivou a pesquisa. Vislumbramos socializar os resultados com todos os envolvidos diretamente na pesquisa por diferentes meios.

3.4. FASES DA PESQUISA

A pesquisa foi dividida em cinco fases, transcorrendo de agosto do ano de 2014 a julho de 2016.

Na primeira fase foi realizada pesquisa bibliográfica acerca do ensino das relações étnico-raciais e sua ocorrência nos anos iniciais da Educação Básica. Concomitante a essa busca, foram cursadas as disciplinas do programa, que possibilitaram uma melhor aproximação com o objeto de estudo e deste com os diferentes campos de conhecimento, sob um viés interdisciplinar.

Na segunda fase, a partir de maio de 2015, foi estabelecido contato com a escola para apresentação da proposta e solicitação de autorização institucional²² para a coleta de dados. Após tal autorização iniciaram-se as conversas com os responsáveis pelos estudantes, visando uma sensibilização sobre a temática e sua autorização para que os alunos pudessem participar da pesquisa.

A terceira fase, tendo seu início no mês de junho de 2015, é identificada como sondagem das percepções dos estudantes sobre a temática étnico-racial durante as oficinas iniciais nas aulas de Dinamização de Leitura. Esta teve como objetivo perceber as preferências, desejos e recusas dos alunos com relação à proposta. Nessa fase, também foram importantes as conversas estabelecidas com os docentes da escola.

Na quarta fase, iniciada em agosto e perdurando por 6 meses, foram realizadas as oficinas pedagógicas com os estudantes da Educação Infantil, com faixa-etária entre 4 a 6 anos. Tais oficinas buscaram articular os conhecimentos propostos pelos RCNEI e pelas DCN EREER. As experiências construídas coletivamente e sistematizadas deram forma ao caderno²³ com orientações pedagógicas sobre o ensino da relações étnico-raciais na Educação Infantil. A seguir, buscamos apresentar os caminhos percorridos em cada uma das oito oficinas.

3.4.1. As oficinas

Foram realizadas um total de oito oficinas que tiveram como caminhos metodológicos a interdisciplinaridade (FAZENDA, 2010; THIESEN, 2008) e os princípios etnográficos de pesquisa com crianças pequenas (CORSARO, 2005). Ao longo de cada uma das ações buscamos um jeito próprio de pensar e construir saberes, desejávamos romper com a lógica cartesiana da razão instrumental que desconsidera os saberes dos sujeitos da diversidade. Assim, fomos ao encontro deles, buscando entre/com eles, na alteridade, para entendermos seus mundos por meio de conversas que nos conduzissem a aprendizagens.

Apresentamos as duas primeiras oficinas, que representam a terceira fase do projeto. Foram **Ações iniciais** para perceber os indícios que os estudantes nos apontavam sobre a urgência de incluir a temática naquele contexto. Elas tiveram como enfoque a literatura

²² A autorização institucional se encontra no apêndice 7.1.1.

²³ Este caderno será disponibilizado em formato digital.

infanto-juvenil. Nos dois momentos, que aconteceram em dias distintos, com duração de 50 minutos cada, buscamos perceber as narrativas que estavam povoando o imaginário daqueles atores sociais e sensibilizá-los para a existência de outras histórias, especialmente aquelas nas quais os afrodescendentes e suas matrizes étnicas fossem evidenciadas.

A terceira oficina, sendo a quarta fase do projeto, buscou tornar conhecida uma **Heroína a contrapelo: a líder quilombola mageense Maria Conga**. A oficina foi realizada com a participação de mães, tias, avós ou irmãs que foram convidadas para ali estarem. Aconteceu em um só dia, com duração total de 1 hora e 20 minutos, mas foi dividida em dois momentos. No primeiro, narramos a história de Maria, a menina que veio do Congo. Buscou-se uma narrativa intertextual, ligando a vida de Maria Conga com a história dos muitos africanos que foram trazidos para o Brasil. Em um segundo momento, foi proposto a confecção de bonecas *abayomis* pelas jovens, adultas e idosas que, naquele instante, acompanhavam os estudantes.

A quarta oficina foi uma sensibilização baseada na **Pedagogia Griô**. Tal pedagogia, idealizada pela educadora Lilian Pacheco²⁴, baseia-se na valorização e transmissão dos *saberesfazeres* (ALVES, 2001)²⁵ da cultura oral dos sujeitos da região. Desse modo, nesta oficina, buscou-se aproximar os saberes das novas gerações aos saberes das gerações passadas por meio das histórias contadas pelas griôtes locais. Neste trabalho, as griôtes foram duas avós dos estudantes. Elas foram escolhidas porque eram mulheres idosas que representavam os sujeitos da diversidade: a avó do estudante do “Pré II” tem nanismo, fato que chama atenção das crianças, pois embora fosse do tamanho deles, ela já tinha vivido quase 60 anos. A outra avó da estudante do “Pré I” é negra.

A oficina foi realizada em dois momentos distintos, ocorrendo em duas semanas. No primeiro momento, realizou-se a contação de histórias pelas avós com duração de cerca de 50 minutos. Na semana seguinte, os estudantes recontaram aspectos das histórias ouvidas, com massinha de modelar. Com os registros desta experiência, posteriormente, será confeccionado um vídeo animado e legendado com a temática: Histórias de nossa gente.

A quinta oficina envolveu a **Musicalidade enquanto valor civilizatório afro-brasileiro** e foi dividida em cinco momentos distintos, ocorrendo em um período de um mês e meio,

²⁴ Mais à frente discorreremos sobre esta pedagogia.

²⁵ Nilda Alves utiliza o recurso de aglutinação de palavras para indicar a necessidade de ir além dos limites herdados das Ciências Modernas.

mais ou menos 6 encontros. Buscou-se, nesta proposta, trabalhar o desenvolvimento de diferentes competências como a de construção de conceitos, a descoberta de instrumentos musicais étnicos e a confecção deles, a construção de rimas, ritmos e movimentos. As ações desta oficina culminaram no ano de 2016, quando foram compartilhadas algumas criações musicais dos estudantes com as famílias, via dispositivos móveis.

A sexta oficina foi nomeada como **Lendas que nos encantam** e teve por objetivo retornar aos gêneros literários, como na primeira oficina, evidenciando histórias que precisam ser contadas nas escolas brasileiras. Desse modo, apresentamos a história de uma árvore que representa a ancestralidade africana, o Baobá.

Para trabalharmos a história do Baobá realizamos dinâmicas em dois momentos distintos, tendo cada um 50 minutos. Na primeira semana foi contada a lenda da seguinte maneira: organizei um cenário, com cartolinas coloridas, à frente da sala de aula com uma árvore (de papel) de troncos largos, cheia de frutos. Realizei a leitura da lenda e, posteriormente, foram escolhidos alguns estudantes para encenar a história, sendo os seguintes personagens: o Baobá, a hiena, dois coelhos e outros três bichos. Logo em seguida, a partir da minha mediação, os estudantes dinamizaram a lenda expressando criatividade, imaginação e emoção. Foi possível realizar a contação de história pelos estudantes por três vezes. O objetivo era que todos participassem.

Na semana seguinte resgatamos a história e pedimos às crianças que representassem aspectos daquela história por meio de ilustrações em folhas e de massinha de modelar. Tais produções foram registradas para compor um vídeo animado sobre a história do Baobá contada a partir do olhar dos estudantes de Conceição de Suruí.

3.5. COLABORADORES NA COLETA DE DADOS

As docentes das turmas, a bolsista de extensão e a equipe pedagógica/gestora foram as colaboradoras diretas da pesquisa e contribuíram significativamente para o processo de investigação.

As professoras regentes das turmas pesquisadas foram fontes importantes para percepção da urgência em pesquisar o contexto da Educação Infantil. Os relatos de suas práticas cotidianas, das relações interpessoais entre os estudantes e suas famílias, da relação entre os pares, foram fundamentais para potencializar as reflexões em direção a

inclusão da diversidade. Cabe ressaltar que ambas as professoras, embora solícitas e à disposição para contribuir com os achados, dificilmente participavam das oficinas. Os 50 minutos semanais eram os únicos que elas tinham para realizar o seu planejamento, visto que no município de Magé os docentes de 1º segmento não tinham garantido o 1/3 de carga horária semanal para planejamento, conforme estabelece a lei federal 11.738/08²⁶.

A parceria com a discente da graduação (bolsista de extensão), durante o processo de coleta de dados, foi um apoio fundamental, pois representava um olhar a mais naquele momento de achados. Além disso, a estudante realizou grande parte dos registros fotográficos, enquanto eu mediava as oficinas.

A gestora, por sua vez, foi quem prontamente viabilizou a coleta de dados a partir da autorização institucional e que, no decorrer desse processo, também representou uma fonte de validação dos dados coletados, visto sua relação direta com as famílias, estudantes e docentes.

Por fim, é possível concluir que a coleta de dados desta pesquisa foi permeada por olhares atentos que culminaram em conversas²⁷, entre nós docentes e também com discentes, para potencializar um ensino onde a inclusão da diversidade se tornasse uma constante.

3.6 PRODUTOS DO PROJETO

Os produtos desta pesquisa são tecnologias educacionais. Todas elas estão/serão²⁸ disponibilizadas online²⁹, visando contribuir para que outros docentes da Educação Infantil (e também dos anos iniciais da Educação Básica) possam trabalhar com o ensino das relações étnico-raciais, tendo em consideração a diversidade e a inclusão.

²⁶ Lei que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. E prevê “o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (§ 4º do art. 2º). Significando assim que, 1/3 (um terço) da jornada destinar-se-ia às atividades de planejamento e formação continuada do docente. Conforme Brasil (2008).

²⁷ Concordamos com CARVALHO (2011) que ao pensar o currículo como comunidade de afetos, orienta que professores e alunos, professores e professores conversem e ao considerar a alteridade, construam inteligência coletiva.

²⁸ Alguns produtos já foram publicados, como o catálogo de livros étnicos. Outros serão lançados após a publicação do caderno digital.

²⁹ Página na rede social (Facebook), construída em parceria com o projeto de extensão. Link: <https://www.facebook.com/oensinodasrelacoedantesetnicoraciaisartesdefazer/>

Os produtos deste trabalho podem ser definidos como:

1. A construção do **espaço virtual** (uma página na rede social) para o compartilhamento das ações pedagógicas e os produtos da pesquisa. Este suporte midiático foi validado pelo acesso que tem recebido, chegando a um alcance de 160 pessoas em algumas semanas no ar. A maior parte desse público eram pessoas da própria comunidade escolar: pais dos estudantes, professores, funcionários da escola e os próprios alunos. Vale ressaltar que esta página foi construída em parceria com o projeto de extensão “As tecnologias na formação do pedagogo e nos ciclos iniciais: artes de fazer e fazer-se professor”, sendo assim intitulada por: “O ensino das relações étnico-raciais: artes de fazer e fazer-se professor”. Portanto, ao vincular-se ao projeto de extensão, sua criação visou divulgar também as ações extensionistas que aconteciam na escola/universidade, contemplando as turmas do Ensino Fundamental. Vale frisar que temos difundido, para além dos muros da escola, o pensamento inclusivo sobre a diversidade, atingindo a comunidade escolar, docentes e outros sujeitos de Magé;
2. Um **catálogo de livros**, disponível na biblioteca comunitária localizada na Escola Municipal Dinorah dos Santos Bastos e que também se encontra no espaço virtual citado acima. Este material tem auxiliado os docentes dos anos iniciais na busca pelas temáticas indígenas e africanidades;
3. **Coletânea de músicas** com as vozes das crianças. A gravação das cantigas populares pelos próprios estudantes foi compartilhada com os responsáveis no início do ano corrente. O principal objetivo foi dar um *feedback* das ações do ano anterior e também possibilitar a apreciação de um trabalho autoral, feito por seus próprios filhos. Com a finalização do caderno e sua publicação, estas músicas serão lançadas na página do *Facebook*;
4. Dois **vídeos animados** elaborados a partir das produções artísticas dos estudantes. Esses vídeos também foram feitos a partir das produções dos estudantes, tendo como temática lendas locais e de ancestralidade africana. O procedimento será o mesmo: sua publicação será concomitante à publicação do caderno na página virtual;
5. Um **caderno pedagógico** digital, que também disponibilizaremos na página, em formato PDF. Adotamos alguns critérios para a estruturação do caderno pedagógico que foram: linguagem adequada ao público, formato claro e estruturado, propostas

exequíveis, articulação entre teoria e prática e adequação aos parâmetros da Educação Infantil. Acreditamos na capacidade desde produto em potencializar o pensamento inclusivo sobre a diversidade étnico-cultural do povo brasileiro. E, com isso, suscitar modos de pensar e de produzir experiências *instituintes* na Educação Infantil. A priori, vamos identificar esse produto como uma tecnologia de transmissão de conhecimento, visto que nele serão apresentados saberes construídos nas oficinas sobre relações étnico-raciais e que foram validadas por estudantes e docentes da Educação Infantil durante as práticas cotidianas. Acreditamos que o professor, na sua capacidade reflexiva, ao interagir com este material, também poderá modificar e servir de inspiração para outras práticas, não buscando ser um modelo para reprodução. Dessa forma, o docente, enquanto sujeito reflexivo, precisa reinventar as atividades propostas, de acordo com sua realidade, criando e recriando *artes de fazer*.

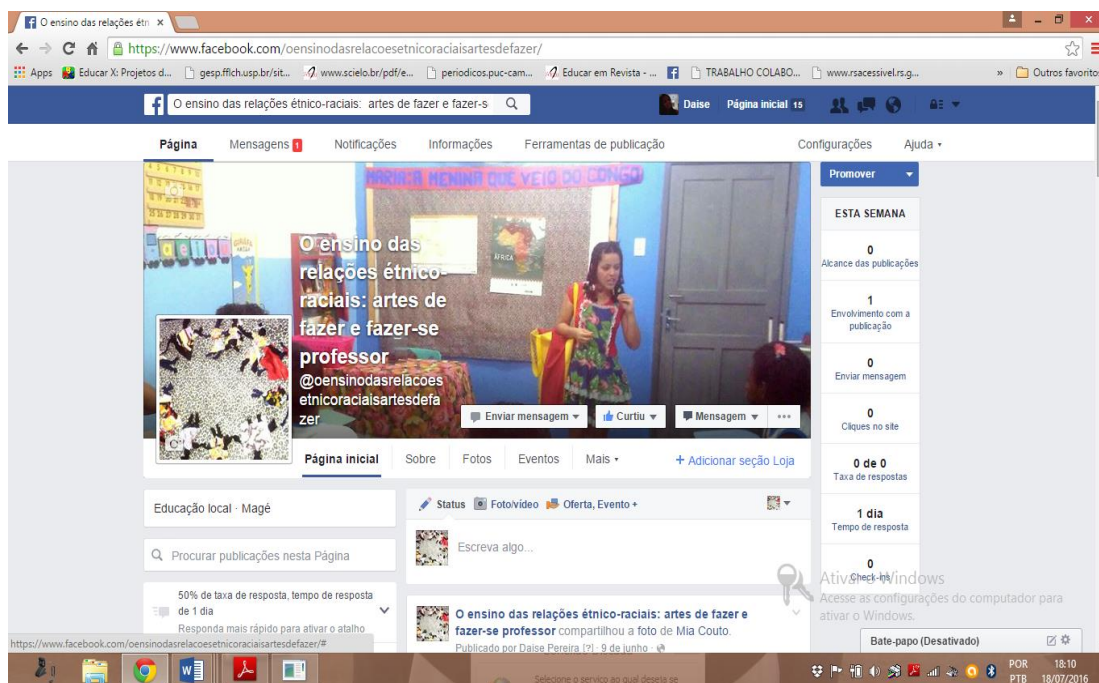


Figura 1: Página na Rede Social
Fonte: Daise dos Santos Pereira

Na Figura 1 temos um registro da página virtual já citada anteriormente. Dominick (2015) nos provoca a pensar nos possíveis status dessa tecnologia informacional. Seria ela interativa ou difusora? Para a autora, há mídias difusoras, onde o conhecimento é produzido por alguns e difundido, como é o caso da televisão e do rádio. Mas, há aquelas

que possibilitam uma interação entre os sujeitos, pois se apresentam como uma possibilidade de dialogia. Esse espaço na internet busca difundir um conhecimento, mas também é um lugar de diálogo, de possibilidades de interações com professores que vão além da reprodução de ideias.

Neste endereço também disponibilizamos alguns livros infanto-juvenis em formato PDF que podem ser baixados, um catálogo com os livros de literatura com temática étnica (indígena e africana) que elaboramos a partir da busca no acervo da biblioteca da escola. Neste material são encontrados o resumo, a faixa-etária e o número de páginas de cada obra. A elaboração deste catálogo surgiu pela necessidade de identificarmos as obras literárias étnicas e por identificarmos nas atividades de implementação de leitura pouca ou nenhuma familiaridade dos docentes da escola com o acervo das matrizes étnicas africanas e indígenas. Por exemplo, na semana do dia do índio, uma das docentes relatou dificuldade para achar uma obra que tratasse do tema. Ao procurar, achamos 39 exemplares de temática indígena e africana. Hoje, contamos com um pouco mais de 50 livros em nosso acervo escolar.

Logo, será possível encontrar na página gravações musicais dos estudantes, os vídeos animados das histórias locais produzidos com os mesmos e algumas fotografias das ações realizadas na escola. Buscaremos, assim que publicados esses produtos, disponibilizar o texto dessas histórias em PDF. Esta, é uma estratégia de ferramenta acessível para pessoas cegas. Assim, a história pode ser lida pelo leitor de tela para os deficientes visuais. Intencionamos, com isso, abrir caminhos para ampliar o diálogo com a tecnologia acessível (DOMINICK, 2015), de modo a alcançar crianças surdas, cegas ou com deficiências físicas.

Desse modo, acreditamos estar favorecendo práticas docentes inclusivas da diversidade. Reafirmamos, no entanto, que tais meios só serão de fato aliados a um saber-fazer emancipatório na medida em que o docente os assumir como extensão de suas reflexões e de seus braços, não como modelo a ser seguido. Para tal, ele precisa ser o que Schön (2000) denominou como *professor reflexivo*, um sujeito que, para Castels (1999), é interagente. De forma que, quando ele entrar em contato com os produtos desta pesquisa, irá se apropriar e dialogar com os conhecimentos ali expostos, assim como apresentar outras ideias e também suas práticas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. DADOS COLETADOS: REFLEXÕES INICIAIS

Em nossa pesquisa bibliográfica identificamos a invisibilidade da questão racial no sistema educacional brasileiro, principalmente no que tange a produção teórica articulando as questões de raça e etnia para o trabalho com a Educação Infantil. Posteriormente, na escola, buscamos identificar se, de fato, havia a observância e cumprimento da lei federal 11.645/08. Ao confirmar nossa hipótese de que pouco estava sendo trabalhado, buscou-se intervir para promover uma cultura escolar mais inclusiva das matrizes étnicas e culturais que fazem parte de nossa gente.

Identificamos alguns aspectos no cotidiano da escola que confirmaram a relevância da pesquisa com aquele grupo, tais como: raras práticas abordando a diversidade étnico-racial com foco nas influências africanas e indígenas, tendo em vista inclusive as influências das etnias afro e indígena (e que por sinal são muito fortes na região); presença de um ambiente fortemente marcado por narrativas monoculturais, isto é, murais com personagens brancos e somente os clássicos literários europeus compondo a oferta de leitura para as crianças. Identificamos, ainda, no diálogo com as professoras, evidências de ações discriminatórias entre as crianças pequenas, silêncio em torno de situações conflituosas e a falta de formação que as ajudasse a lidar com a questão de forma a superar o preconceito, a discriminação e o racismo.

Os dados coletados inicialmente foram ao encontro de minhas primeiras angústias, quando, ao ingressar na especialização em Ensino de História, me dei conta de que as práticas dos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais da Educação Básica estavam ainda distantes do que entendemos por *Educação para Todos*, visto que até aquele momento não existiam orientações legais para o ensino das relações étnico-raciais e assim para o rompimento da cultura do racismo no cotidiano escolar.

Acreditando que poderia organizar práticas *instituintes* em diversidade e inclusão com crianças pequenas sobre as questões étnico-raciais foi que caminhei mais alguns passos.

4.2. PERCEBENDO AS VOZES: OFICINAS INICIAIS

Durante 2 meses, interagindo com os discentes³⁰, busquei indícios que me conduziram para a estruturação das primeiras oficinas. Logo após, foram apresentadas duas oficinas que buscaram confirmar ou refutar as observações feitas e as informações coletadas com os adultos. Elas tiveram como enfoque o trabalho com a literatura infantil. Importante salientar que estas ações com os estudantes sustentaram as hipóteses iniciais sobre a urgência de um rompimento com as práticas e culturas do cotidiano escolar que não alcançam a diversidade étnico-racial presente na localidade. Majoritariamente, as práticas curriculares cotidianas reforçam práticas monoculturais e etnocêntricas, contribuindo, muitas vezes, para a existência de comportamentos racistas e segregadores entre os estudantes e mesmo entre os profissionais da escola.

4.2.1. Preferências literárias do Pré-escolar I (idade entre 4 e 5 anos)

O texto a seguir compôs-se a partir de notas do meu caderno de campo:

Hoje a turma estava com 14 alunos no total. Iniciamos a aula no pátio da escola, tendo em vista a obra que está acontecendo no prédio desde o recesso escolar. Expusemos, em um varal, alguns livros do acervo da biblioteca da escola. A opção pelo varal foi uma estratégia para que os estudantes visualizassem melhor as obras, para, assim, apontarem suas preferências. As obras estavam divididas em contos clássicos da literatura europeia e histórias de temática étnica. Foram apresentados 12 livros. Entre os contos clássicos, estavam: “O chapeuzinho vermelho”; “Os três porquinhos”; “João e Maria”; “Cinderela”; “Pinóquio” e “João e o pé de feijão”. Entre os livros que contavam histórias com temática étnico-racial estavam: “O cabelo de Lelê”; “Lilá e o segredo da Chuva”; “Cadê”; “A menina e o tambor”; “Chuva de manga”; “Histórias da nossa gente”; e “Bichos da África”. Iniciamos a dinâmica perguntando aos alunos as suas preferências. Todos demonstraram grande interesse pelos contos clássicos, mas buscando saber sobre o que pensavam sobre os outros livros, perguntei se alguém conhecia ou se gostaria de conhecer. Apresentamos cada um deles e depois solicitamos que fossem ao varal pegar o que fosse de interesse do grupo. Como era de imaginar, a grande maioria foi para o lado dos contos clássicos europeus.

³⁰ Interagia enquanto professora itinerante da sala de leitura uma vez por semana.

Eu e Pâmela (bolsista da extensão) insistimos na provocação, mostrando os outros livros: “E aqueles livros, ninguém quer ler?”.

Até que uma estudante, negra, foi até o livro “Cadê” (Graça Lima) e o pegou. Há em sua capa um menininho negro e pensei, naquele momento, que talvez houvesse uma tímida identificação por parte da menina com o personagem. O livro conta a história das fantasias de um menino pequeno que vai descobrindo o mundo ao seu redor. A cada descoberta, uma surpresa. Nesse enredo, uma mesa se torna uma girafa. O sofá, um rinoceronte. E a mãe participa junto com o menino dessas descobertas, emoções e fantasias.

A partir de sua escolha, questionamos aos colegas se eles gostariam de ouvir a história daquele livro. Cabe ressaltar que esta menina demonstrava ao longo das atividades uma identificação positiva com a sua cor, sem recusas quando lhe era proposto ser personagem negra, por exemplo. Entre os 14 alunos, 10 concordaram em ouvir. Ao final da história, perguntamos se ali tinha alguém parecido com o menininho do enredo e três crianças disseram prontamente que sim, que eram muito parecidos.

Fizemos também uma votação para saber quais as preferências deles sobre os clássicos. O resultado foi: 12 alunos votaram nos Três porquinhos, 10 em João e o pé de feijão, 11 em Pinóquio, 14 em João e Maria, 7 em Chapeuzinho vermelho, 10 em Cinderela. João e Maria foi o enredo de preferência da turma. Importante ressaltar que a votação, naquele primeiro momento, foi para sondar as preferências. Ao longo das atividades e oficinas, estabelecemos diálogos com as obras, a partir de sua releitura e intercaladas com as obras étnico-raciais.

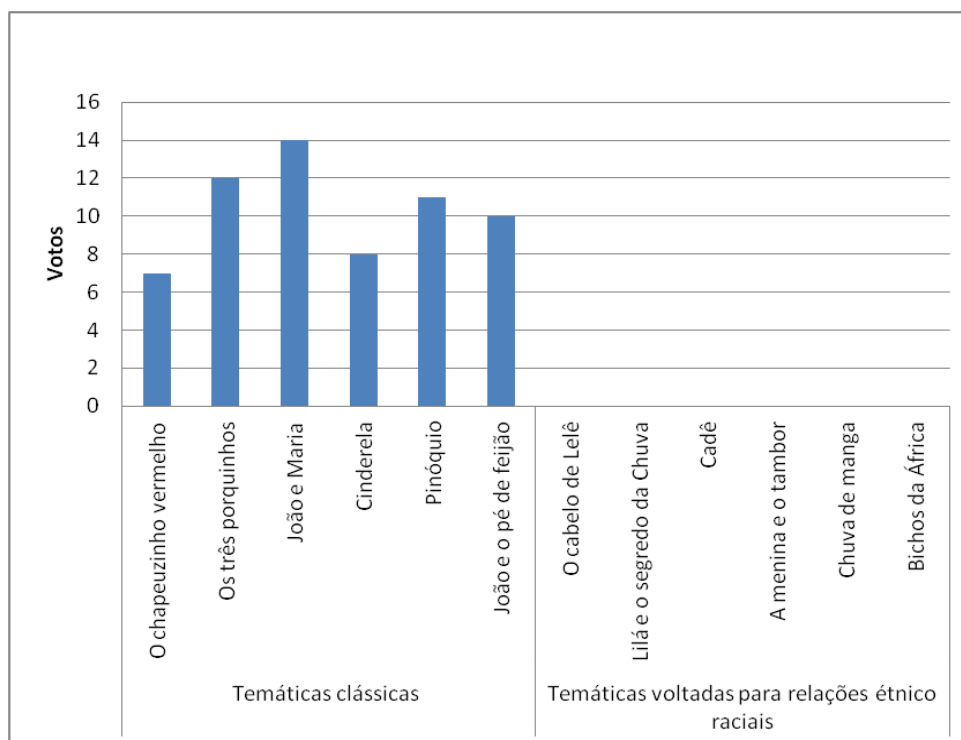


Gráfico 1: Preferências literárias do Pré-escolar I
Fonte: Daise dos Santos Pereira

Após a contação da história do livro “Cadê”, sugerimos que cada um registrasse em um desenho, em folha A4, a história que quisesse. Podia ser a que tínhamos acabado de ler ou uma das que estavam no varal. Três crianças não quiseram realizar a tarefa. Dentre elas, dois meninos e uma menina. Apesar disso, pegaram os livros para folhear. Dos 11 desenhos entregues, apenas dois representaram um livro de temática étnica: “O Cabelo de Lelê”. Os demais foram representações de “Três porquinhos”, “João e Maria”, “Chapeuzinho Vermelho”. Em um dos desenhos havia 2 personagens, que a estudante identificou como João e Maria, e um terceiro personagem, com feição de mal, identificado como ruim. Quando perguntamos quem era o personagem, a estudante apontou para o livro “Chuva de manga”, que tem na capa um menininho negro.

4.2.2. Preferências literárias do Pré-escolar II (idade entre 5 e 6 anos)

O texto a seguir compôs-se a partir de notas do meu caderno de campo:

Hoje demos continuidade à oficina de preferência literária a partir dos livros que compõe o acervo da escola. Assim, como realizado com a turma do Pré-escolar I, exibimos 12 livros, sendo metade deles com a temática

étnico-racial e a outra com os contos europeus. Cabe ressaltar que na escola há pouca literatura com a temática étnico-racial que atenda à faixa-etária do Pré-escolar. Neste sentido, dois dos livros exibidos para os alunos, estavam para além da faixa etária das crianças. Não obstante, a escolha por eles deveu-se aos nomes e ilustrações da capa serem bem sugestivas. Pensamos que poderiam aguçar a curiosidade das crianças. E foi o que aconteceu. A turma possui um total de 18 alunos. Neste dia estavam presentes apenas 12. O horário escolhido para as atividades foi o de 10h às 11h. Este, foi escolhido a partir de negociação com a professora regente, visto a sua solicitação. No entanto, temos percebido grande necessidade de rever o horário da aula, realizando-a no primeiro tempo, pois entendemos que no início do dia o aproveitamento da atividade é maior.

Importante salientar que ao iniciarmos a pesquisa de campo nos deparamos com diferentes limitações, inclusive estruturais, que consideramos relevantes evidenciar neste trabalho. No mês de agosto de 2015, a escola passou por obras em todo o prédio, pois o telhado desmoronou durante o recesso escolar. Para não haver prejuízos nas atividades escolares e não deixar lacunas no calendário letivo, foi decidido que as aulas prosseguiriam e a gestora improvisou duas “salas de aula” dentro da biblioteca³¹, localizada em uma estrutura anexa ao prédio em reforma. Contamos também com o quintal da escola, onde foi improvisado um espaço com carteiras e quadro. Vale ressaltar que a associação de moradores cedeu o espaço para as aulas de 2 turmas do turno da manhã. Identificamos assim, que há uma boa relação da escola com a comunidade e que a gestora, juntamente com sua equipe, buscou soluções para os problemas.

Com todos esses acontecimentos na escola, os momentos para o trabalho com as crianças ficaram um pouco limitados, tendo em vista a necessidade de reestruturação dos tempos e espaços da escola e, assim, a adaptação dos estudantes. A turma do Pré-escolar II da manhã ficou um pouco prejudicada na atividade de leitura, pois com a mudança da rotina, ao final do dia, as crianças estavam bastante agitadas, dificultando a realização de nossa proposta. No horário da tarde, quando realizamos a atividade com o Pré-escolar I, o horário era mais flexível, pois a escola possuía apenas 3 turmas.

Intencionávamos, no primeiro momento, realizar uma sensibilização para as literaturas expostas, para em seguida identificar as preferências das crianças. Em um segundo momento contaríamos a história escolhida e depois iríamos sugerir ilustrações

³¹ Temos em nossa escola uma biblioteca comunitária que faz parte de iniciativas de organizações não governamentais das seguintes instituições: Instituto Ecofuturo e ONG Água Doce.

que representassem a história narrada. No entanto, o curto tempo inviabilizou estas ações. Apesar disso, coletamos as preferências dos estudantes acerca das literaturas. Como já sinalizado anteriormente, expusemos as 12 obras. Das obras relacionadas à relações étnico-raciais, apenas uma chamou atenção dos alunos, talvez pela capa e pelo nome sugestivo: “Bichos da África”. Nenhuma das obras era conhecida pelos alunos. Ao contrário dos clássicos, onde se destacou a história dos “Três porquinhos”.

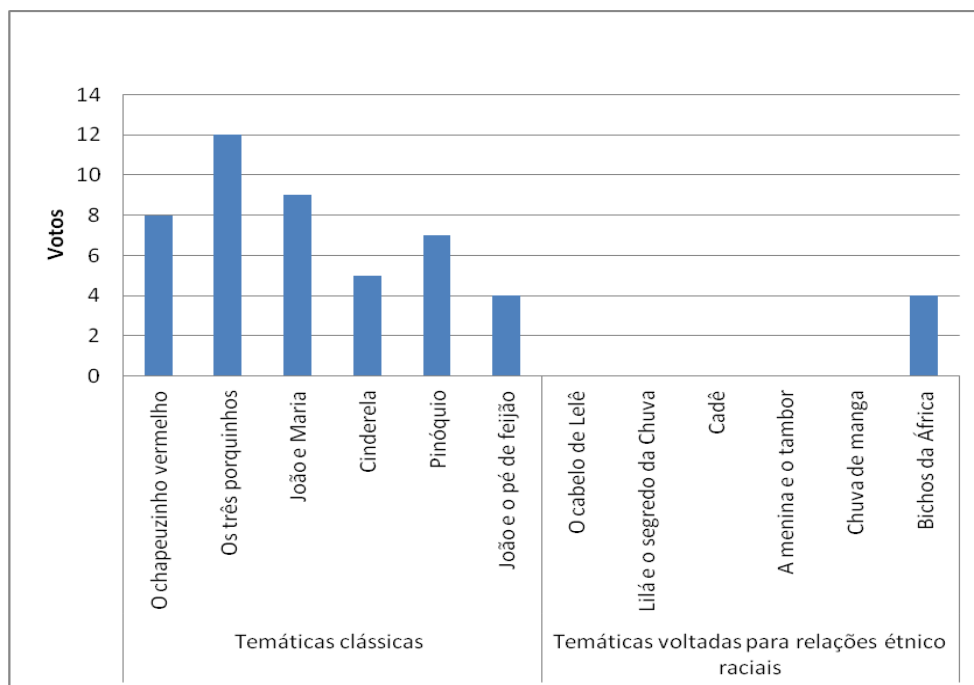


Gráfico 2: Preferências literárias do Pré-escolar II

Fonte: Daise dos Santos Pereira

4.2.3. “Os três porquinhos”: a escolha da família legal (Pré-escolar II)

A seguir, relato como ocorreu a oficina com a turma do Pré-escolar II:

Tendo em vista o interesse dos estudantes pela obra dos “Três porquinhos”, a escolhemos como tema central para guiar nossa atividade de hoje, que visa identificar a percepção que as crianças trazem do negro. É sabido que toda ação educativa é potencializada quando os conhecimentos e interesses prévios dos estudantes são reconhecidos para integrar as atividades cotidianas. Segundo a Sociologia da Infância, o coletivo deve exercer uma grande importância no cotidiano escolar e, sendo a criança um ator social, é preciso considerar que ela está a todo momento negociando, compartilhando e criando cultura com os adultos e entre seus pares. A atividade transcorreu, inicialmente, com a contação

da história. Havia na turma 9 alunos, sendo que apenas 7 participaram da atividade, pois 2 estudantes precisaram ir embora mais cedo devido a condução.³² Propositamente invertemos as cores dos personagens: os porquinhos, que no geral se apresentam nas cores rosa ou branco, foram representados em marrom. O lobo que tendencialmente é preto ou marrom, foi apresentado como branco. Tal provocação baseou-se em uma ideia construída ao longo da história de que o negro seria a origem de todo o mal. E, assim, queríamos realizar uma ruptura com o padrão “branco divinizado x negro endemoniado”. Também intencionávamos perceber se haveria algum impacto na percepção das crianças. (Narrativa registrada no meu caderno de campo, dia 18/08/2015)

Optamos por contar a história usando nossas táticas de praticantes do cotidiano (CERTEAU, 1994). Assim, confeccionamos um avental temático com fantoches para narrarmos a história dos Três Porquinhos.



Figura 2: Avental temático – História dos três porquinhos

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Tivemos a participação direta de todos os discentes ao longo da narrativa. Estavam atentos a cada movimento. Ao final do enredo, os estudantes disseram a clássica frase: “E eles viveram felizes para sempre!”.

Interrompi-os dizendo que a história ainda não tinha acabado. Contei-lhes que havia duas famílias muito interessadas em adotar os dois porquinhos mais novos e que nós

³² O ônibus nesta região passa de hora em hora. Precisamos alterar o horário das aulas em virtude dos estudantes terem que sair meia hora antes do término das oficinas.

teríamos uma tarefa muito importante: escolher qual seria a família “mais legal” para adotar os dois porquinhos.

As imagens construídas para representar as duas famílias eram com as seguintes características: a primeira família sendo branca, com olhos azuis, de cabelos lisos, com pai, mãe e um casal de filhos pequenos. Enquanto a segunda família era representada por pessoas negras, com avó, avô, pai, mãe e um casal de filhos pequenos. Assim, expusemos os dois cartazes, cada um com um retrato da família e uma casa representando o lar de tijolos com o título: **Família legal**.

Cada criança recebeu uma ficha com o seu respectivo nome para colocar no cartaz conforme fosse solicitado. As perguntas que dinamizaram as escolhas foram: “Qual é a família mais legal para adotar os três porquinhos?” e “Por quê?”. Tivemos muito cuidado para não influenciar na opinião deles com as nossas falas.

Chamamos, então, a primeira aluna, dentre os sete que estavam participando da aula. Perguntamos sobre sua escolha, prontamente respondeu que a família era legal porque era da mesma cor dos porquinhos e também igual a ela. Fomos chamando os demais, que escolheram a família branca. Todos responderam que aquela era a família mais legal, pois pareciam com eles – os estudantes – que eram brancos. Dentre os cinco que deram esta resposta, três foram bastante expressivos, respondendo prontamente sem hesitar.

O último aluno a realizar a escolha optou pela família afro-brasileira. Respondeu que a família era legal porque era igual a ele e ao “porquinho pretinho”. Foi uma resposta surpreendente, pois até então, em atividades anteriores, os indícios apresentados por esse estudante eram de distanciamento da figura do negro.

4.2.4. “Os três porquinhos”: A escolha da família legal (Pré-escolar I)

A seguir, relato como ocorreu a oficina com a turma do Pré-escolar I:

A turma do Pré-escolar composta, inicialmente, por 18 estudantes não estava completa. Contamos nesse dia com apenas 14 alunos. A dinâmica foi a mesma realizada com a turma do “Pré II” e no primeiro momento das aulas. Escolhemos o enredo dos “Três porquinhos” tendo em vista que este conto também faz parte do repertório de preferências literárias dos estudantes. Iniciamos a contação de história a partir de fantoches,

como já sinalizado anteriormente. A inversão das cores dos personagens não provocou nenhum comentário por parte dos estudantes. Durante todo enredo, os estudantes se colocaram atentos e participativos a cada provocação. Quando foram chamados a realizar a tarefa de escolher as famílias para adoção dos 2 porquinhos, prontamente pegaram as fichas com seus nomes. Vale ressaltar que estas crianças já fazem o reconhecimento de seus nomes e também de seus colegas, à exceção de uma estudante. A cada criança escolhida para votar, fazíamos o seguinte questionamento: “Qual é a família mais legal para adotar os três porquinhos?” e “Por quê?”. Timidamente, as crianças iam até os cartazes e escolhiam as famílias. Como já relatado, eram dois modelos de família: uma branca e outra negra. As primeiras escolhas foram para as famílias brancas e as respostas quando questionadas sobre a razão da escolha eram: “Porque sim.” Até o momento em que uma criança negra votou na família negra. Mas, não quis dizer a razão. O resultado foi: 9 crianças escolheram a família branca e 5 escolheram a família negra. Dentre as que escolheram a família branca, a maioria, eu considero como criança branca ou parda. As crianças que escolheram a família negra são identificadas como: uma é negra e as demais pardas. (Narrativa da oficina em meu caderno de campo, dia 18/08/2015)

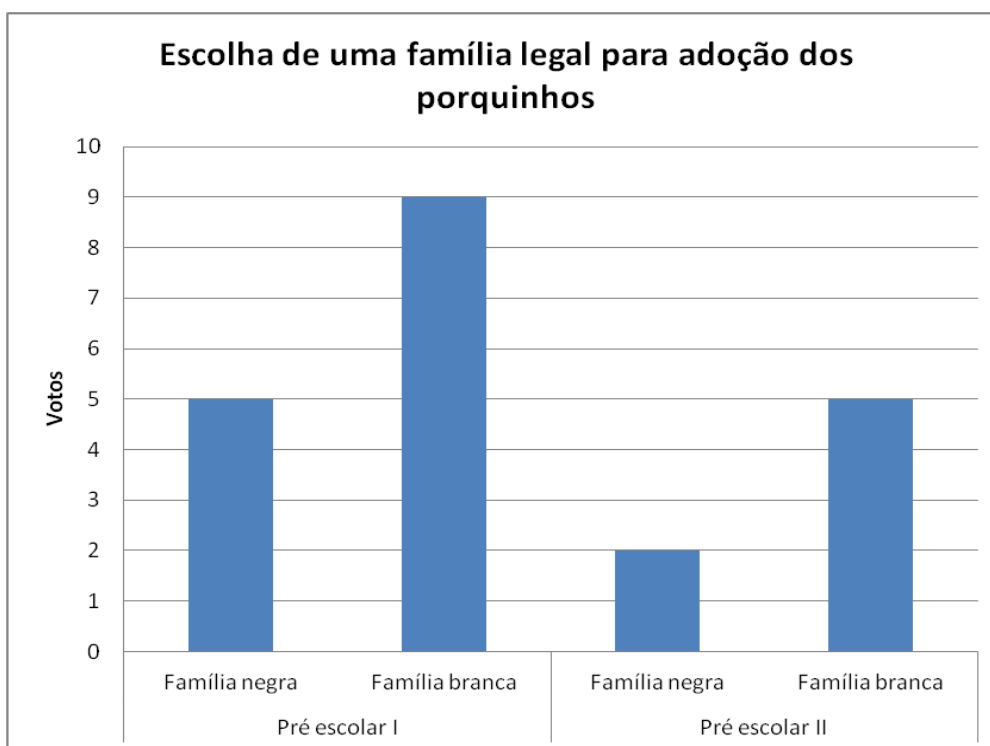


Gráfico 3: Escolha da família legal (Pré-escolar I e II)

Fonte: Daise dos Santos Pereira

Essas oficinas iniciais abriram caminhos para que houvesse uma mudança na cultura escolar no sentido de torná-la acolhedora à diversidade. Elas revelaram a necessidade de construção de um ambiente que provocasse a ruptura com as *histórias únicas*. Além de

identificarmos a ausência de imagens e materiais que evidenciassem a etnia de matriz afro-brasileira no espaço escolar, identificamos que a maioria das crianças não se identificava com sua origem étnica.

Cuidamos, a partir de então para que os murais de nossa escola passassem a ter personagens negros, bem como brancos e indígenas. As estantes de nossas salas passaram a ter não só os contos clássicos europeus. Outras histórias passaram a fazer parte do acervo das salas e os estudantes passaram a pedir para ouvir e contar histórias protagonizadas por afrodescendentes. E elas, agora compõe o acervo particular das salas de aula.³³



Figura 3: Mural dos livros étnicos

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Também foi iniciado um projeto de incentivo à leitura onde os estudantes do Pré-escolar levavam para as suas casas, semanalmente, livros da temática étnico-racial (indígena e africana). Para que esse projeto acontecesse, houve a necessidade de descobrir aonde estavam essas literaturas.

³³ Obras mais solicitadas pelos estudantes: Cadê (Graça Lima), Abaré (Graça Lima), O Senhor das Histórias (Wellington Srbek), O Cabelo de Lelê (Valéria Belém), A menina e o tambor (Mariângela Haddad), Menina bonita do laço de fita (Ana Maria Machado) e as lendas do Baobá e a da Mirindiba.

Com a colaboração da funcionária da biblioteca da escola e da bolsista de extensão, achamos 39 livros da temática procurada, alguns catalogados e outros não. Havia mais livros infanto-juvenis do que infantis³⁴ para a faixa etária do Pré-escolar.

Após esses achados, decidimos elaborar um **catálogo**³⁵ com as obras étnicas para potencializar as nossas ações e viabilizar o contato dos docentes da escola com essas literaturas.

As ações proporcionaram resultados positivos desde o início da pesquisa. Pudemos perceber o fortalecimento das identidades dos estudantes negros, o respeito e o diálogo com a diversidade, quando os estudantes, em sua maioria, passaram a optar por enredos protagonizados por crianças, mulheres e homens afrodescendentes. A parceria com as famílias também foi fundamental nesse processo que, para além de contribuir para o rompimento com as histórias únicas, ajudou na formação de sujeitos leitores, responsáveis e cuidadosos com os livros que carregavam e que teriam que retornar na semana seguinte para dar continuidade aos empréstimos.³⁶



Figura 4: Rompendo com histórias únicas

Fonte: Arquivo pessoal da autora

³⁴ Esse problema nos levou a confeccionar alguns livros infantis. Estes, foram baixados na internet e podem ser encontrados na página do projeto de extensão.

³⁵ Esse catálogo foi um primeiro produto gerado pelo projeto e está disponível em: https://www.facebook.com/oensinodasrelacoesetricoraciaisartesdefazer/photos/?tab=album&album_id=1561437514148129.

³⁶ Dispúnhamos de 8 livros infantis para a faixa etária do Pré-escolar. Cada turma ficou com 4 livros que semanalmente contemplavam 4 estudantes.

Nesse primeiro momento, para além de construir uma *cultura inclusiva* (BOOTH e AISCOW, 2011) no ambiente escolar, estávamos buscando alcançar a todos: familiares, estudantes e professores.

4.3. OFICINA 3 - CONHECENDO MARIA, A MENINA QUE VEIO DO CONGO

A história que vocês irão ouvir aconteceu há algum tempo, quando as pessoas eram vendidas como coisas e obrigadas a servir os mais fortes como escravos³⁷. Nossa personagem principal é a menina Maria, que nasceu no Continente Africano, em um país chamado Congo. Maria nasceu em 1792. Ela, sua família e seus amigos foram trazidos para o Brasil pelos portugueses para trabalharem pesado. Maria e os demais africanos sofreram muito para chegar ao Brasil. Na época, o único transporte que fazia longas viagens era o navio. E o que transportava os africanos chamava-se navio negreiro. Os navios atravessavam o oceano atlântico e isso durava meses de muito sofrimento... Quem mais sofria nessa viagem eram as crianças, pois não tinham o que comer, beber, vestir, dormir e brincar. Elas choravam assustadas ao ver tanta dor e sofrimento. As mães faziam de tudo para diminuir aquela dor e trazer um pouco de alegria para seus filhos. Sabendo que Maria gostava muito de bonecas, a mãe dela resolveu cortar pedaços de sua roupa para fazer uma boneca para ela. A mãe de Maria e outras mulheres, em um gesto de amor, rasgam suas roupas com as próprias mãos e fazem bonecas muito especiais, chamadas Abayomi. São pequenas bonecas negras, feitas de pano e sem costura, apenas com nós ou tranças. A palavra abayomi tem origem no Iorubá e significa aquele que traz felicidade ou alegria. Sabemos que o ato de rasgar as roupas com suas próprias unhas representa um grande gesto de amor de uma mãe que quer ver seu filho feliz. A mãe de Maria estava dando o que ela tinha de melhor: as suas vestes. Dar uma boneca Abayomi a alguém é um ato de carinho e nobreza. Desde esse dia, Maria, guardou com muito cuidado e carinho o presente de sua mãe. Quando, em 1804, chegou ao Brasil, aos 12 anos, ela carregava sua boneca no colo. Infelizmente, foi separada de sua família e vendida para um senhor de engenho em Salvador. Aos 18 anos foi transferida para o Rio de Janeiro. E com 24 chegou no Porto de Piedade, em Magé. Cidade onde construiu um linda história, mas que poucos tiveram o privilégio de conhecer. Vamos, assim como Maria, confeccionar uma abayomi e presentear a quem nós amamos?³⁸

³⁷ Importante ressaltar que os negros não nasceram escravos. A expressão *escravizados* marca um processo de pessoas que sofreram com a escravidão. Já a expressão *escravo* remete a condição de quem foi considerado como uma simples mercadoria.

³⁸ Releitura da história da boneca Abayomi, resignificada a partir da biografia da líder quilombola mageense Maria Conga. Esta narrativa foi construída por mim a fim compor a oficina de contação de histórias.

A narrativa acima abre a oficina que resgatou a história da líder quilombola mageense Maria Conga³⁹:

Maria Conga nasceu no Continente africano no ano de 1792. Veio para o Brasil pilhada junto com seus pais e irmãos por volta de 1804. Ganhou a liberdade após 11 anos de trabalho e logo foi alforriada, por volta do ano 1854. Aos 35 anos de idade assumiu o compromisso de lutar pela liberdade e dignidade de sua raça. Dela ficou a lembrança de que nunca a viu chorar. Contavam que foi estuprada pelo senhor de engenho e que ele tinha tomado seu corpo, porém não a sua alma. Mulher de luta, mulher guerreira, Maria fez história no município de Magé. A partir de sua alforria, Maria iniciou sua trajetória como liderança deste quilombo. Recebendo aqui os escravos fugidos de diversas outras comunidade e fazendas que já conheciam ou ouviram falar da mulher que Maria era e representava para todos eles. Aqui, Maria vivia com orgulho. Aqui, Maria, mulher negra, escrava, guerreira, alforriada protegia seus irmãos e os acolhia. Aqui, morreu Maria. Maria! Guerreira! Que veio do Congo! Orgulho de ser Quilombola!⁴⁰

Esta oficina foi dividida em duas partes: em um primeiro momento foi realizada a contação de história para os pais e estudantes das duas turmas de Educação Infantil (Pré-escolar I e II)⁴¹ e, no segundo momento, foi realizada a confecção de bonecas *abayomis*, onde as mães, tias, avós e irmãs dos estudantes, à moda das negras, confeccionaram bonecas com apenas alguns pedaços de pano para a diversão de suas crianças.

Os fios condutores da elaboração desta oficina foram alguns dos valores civilizatórios afro-brasileiros e femininos, representados pela: **oralidade, ludicidade, memória, cooperativismo e ancestralidade**. Evidenciar a história de uma mulher quilombola que é hoje esquecida/desconhecida em sua própria “aldeia”, por meio desses valores, foi o objetivo desta oficina.

Esta pesquisa com os atores sociais de uma escola no Município de Magé não estaria completa sem o descortinar das memórias da ancestral negra, pobre e guerreira que lutou até o fim da vida pelos seus, representando para nós uma heroína *a contrapelo*. Certamente, as relações de poder que classificam, excluem e segregam fizeram questão de

³⁹ Maria Conga foi reconhecida no ano de 1988 (centenário da Abolição da escravatura) heroína negra mageense. No ano de 2007, o quilombo por onde passou torna-se reconhecido por seu valor histórico pela Fundação Palmares.

⁴⁰ Narrativa do documentário Maria Conga: Orgulho de ser Quilombola. Disponível em: <<http://cinemina.pontodevisao.blogspot.com.br/>>. Consultado em: 06/04/2016.

⁴¹ Esta oficina foi realizada nas duas turmas, tendo duração de 1h30 minutos.

submergir a imagem desta personalidade por meio do racismo e preconceito⁴². Não obstante, enquanto professora-pesquisadora mageense e sensível aos silenciamentos acerca do passado e dos heróis que a história oficial não privilegia, é que me movo em direção às práticas inclusivas que propõem um olhar diferenciado para o outro da diversidade.

Entendemos que para ser universal, é preciso começar pintando a própria aldeia. De fato, os primeiros traços de uma educação inclusiva para a diversidade começarão a ganhar nuances quando em nossas práticas cotidianas rompermos com a educação monocultural, machista e reducionista que o sistema educacional nos impõe. Quando o professor compreender que seu saber é poder, suas “*artes de fazer*” (CERTEAU, 1994) o levarão a “aldeias” até então inimagináveis.

Portanto, reforço que urge o rompimento de práticas educativas excludentes que marginalizam as histórias locais e de seus heróis e heroínas, sejam brancos, negros ou indígenas. Os nossos estudantes têm o direito de ouvir e contar outras histórias, histórias de seu povo, de um passado que ainda sobrevive nos seus modos de falar, agir, dançar, sorrir e brincar.

A proposta pensada inicialmente era a contação de história para os estudantes, seguida da confecção das bonecas *abayomis* com o auxílio da professora regente e da bolsista de extensão. No entanto, após reflexões sobre os próprios valores da cultura afro-brasileira e também sobre a necessidade de tornar conhecida – em maior extensão – a história de uma heroína negra mageense, talvez nunca antes contada nas escolas de Magé, decidimos convidar as mães, avós, tias e irmãs para participarem desse momento.

Reconhecendo a potência da ação coletiva na educação da criança e recordando o valores civilizatórios afro-brasileiro do cooperativismo, memória e ludicidade, iniciamos a dinamização da história para tornar conhecida a vida da menina Maria que veio do Congo.

A oralidade, por meio da **contação de história**, nos permitiu compartilhar saberes e, ao passo que eu a narrava, sabia que não estava só, pois os olhares que se voltavam para mim estavam afetados de algo que chamo de *Ubuntu*, filosofia africana que diz que “*eu sou porque nós somos*”.

⁴² A figura de Maria Conga é na religião de matriz afro-brasileira (Umbanda) considerada como uma entidade espiritual.



Figura 5: Conhecendo Maria, a menina que veio do Congo (Pré-escolar II)

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Ao longo do enredo, a fala vinha acompanhada de imagens⁴³ do artista francês Jean-Baptiste Debret, do pintor alemão Johann Moritz Rugendas e do fotógrafo franco-brasileiro Marc Ferrez. Estes, representaram o sofrimento de nossos ancestrais no Navio Negreiro e as relações cruéis estabelecidas entre os senhores brancos e os africanos escravizados. Ao longo da narrativa, era possível perceber os olhares atentos para a vida daquela Maria. Esta, que era uma deles, e eles naquele momento, já faziam parte dela. Ao final, uma mãe surpreendida com a história, disse ter gostado do que ouviu e lamentou não a ter aprendido no tempo em que esteve na escola.

Estávamos formando pessoas que contariam essa história para as futuras gerações. Essa experiência nos provocou a pensar na importância de extrapolar os muros da escola, de modo que todos sejam afetados e, assim, afetem outras consciências. De certo que concordamos com a sabedoria dos povos indígenas e africanos quando afirmam que “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.

⁴³ No início do século XIX, **Jean-Baptiste Debret** retratou o cotidiano dos senhores e dos escravizados em uma das missões artísticas francesas pelo Brasil. O alemão **Johann Moritz Rugendas**, pintou os povos e costumes que encontrou durante suas viagens pelo Brasil no período de 1822 a 1825. **Marc Ferrez** (1843-1923) foi um fotógrafo que retratou cenas do Império e início da República (1865 e 1918). Seu trabalho é um dos mais importantes legados visuais daquelas épocas. Todas as imagens utilizadas na oficina estão no anexo 7.2.2.

4.3.1. Confeção de bonecas Abayomis: um encontro precioso

“Vou te contar, os olhos já não podem ver ...”
(Tom Jobim)

Imaginemos um povo arrancado brutalmente de sua terra, que atravessou o Atlântico em tumbeiros, escravizado, humilhado, mas que não perdeu a capacidade de sorrir, de brincar, de jogar, de dançar e, assim, conseguiu marcar a cultura de um país com este profundo desejo de viver e ser feliz. Isso resume a ludicidade, na perspectiva a favor da vida, da humanidade, da sobrevivência. A alegria frente ao real, ao concreto, ao aqui e ao agora da vida. (Ludicidade, Da Cor da Cultura)⁴⁴

Abayomi, que na língua lorubá representa encontro precioso (Abay – encontro, Omi – precioso) é feita de pano (podendo ser retalhos), nós e sem qualquer costura. Não possui nariz, boca, olhos e orelhas, justamente para representar os vários povos de diferentes civilizações e reinos que aqui chegaram. Confeccionar uma boneca Abayomi é ir ao encontro de sentimentos bons e nobres de uma gente que sabe que só vai ser feliz, quem viver para fazer da existência do outro mais leve, mais livre e mais fecunda.



Figura 6: Abayomis (Pré-escolar I)
Fonte: Arquivo pessoal da autora

⁴⁴ Para maiores informações consultar <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>.

Após a confecção da boneca, com a ajuda das mulheres (mães, avós, tias e irmãs) que ali estavam e de nós, professoras e bolsista, ficou acordado com elas que dessem a boneca de presente para seus filhos, da mesma maneira que evidencia a história. Contudo, aquelas crianças que, por ventura, não tiveram a presença de seus responsáveis, fariam o inverso. Assim, ao chegar em casa, contariam para sua família a história, presenteando alguém da família com a boneca.

Em seguida, permitimos que os estudantes⁴⁵ brincassem entre si, de modo que fosse um momento de *folga, pausa e relaxamento*, critérios entendidos como fundamentais na constituição do brincar, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI⁴⁶).

Na brincadeira é possível perceber os modos de representação e interpretação da criança por meio da linguagem, do pensamento, das ações. Desse modo, é evidenciado uma característica muito própria da criança: a sua identidade enquanto produtora de cultura. Ela não apenas reproduz comportamentos sociais, como também os reinventa de maneira criativa e singular.

Em um dado momento da interação, percebi que os meninos estavam bastante eufóricos com aquele artefato. Me aproximei afim de entender as relações que estavam sendo estabelecidas. Certamente, influenciada pelos estereótipos de gênero, acreditei que fosse ter conflitos entre os meninos, ao propor a confecção de bonecas. Me surpreendi com o modo que eles burlaram o sistema de regras socialmente construídas, onde *esperamos coisas diferentes de meninos e meninas* (SILVA, 2007, p. 92).

Ao me aproximar desses atores, provoqueei-os questionando sobre os nomes que dariam para suas bonecas. O primeiro estudante titubeou em responder, enquanto os colegas gritavam vários nomes, dentre eles Ana. Mas o que agradou foi Emanuele. Logo, os próximos estudantes, afirmaram não se tratar de uma boneca, mas um boneco e escolheram os seguintes nomes: Silvio Santos, Ratinho, Moisés, Aarão. Estes dois últimos, segundo eles, eram por causa da novela *“Os dez mandamentos”*⁴⁷. Alguns, apontaram para as roupas (eram vestidos e saias), demonstrando sua semelhança com os personagens

⁴⁵ A partir desse momento, estaremos fazendo menção aos estudantes do Pré-escolar II.

⁴⁶ Definidas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

⁴⁷ Os Dez Mandamentos é uma telenovela brasileira, produzida e exibida pela Rede Record. Escrita por Vivian de Oliveira e com direção geral de Alexandre Avancini. É uma adaptação de quatro dos livros que compõem a Bíblia: Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio.

bíblicos do antigo testamento. A imaginação e a criatividade dos estudantes transformaram suas bonecas em personagens outros, nos levando a refletir sobre o fato de que ao brincar, a criança se apropria de elementos do meio sociocultural de origem (DELGADO; MULLER, 2005, p. 163).

Neste instante, pude compreender na relação com a cultura infantil a *reprodução interpretativa* na empiria e o quanto o diálogo entre os pares (crianças) revela os interesses e saberes para os que estão no entorno. Ao relacionarem a boneca a algo que lhes é familiar, os estudantes estão reproduzindo a cultura em que vivem, fazendo uso da imitação de modo criativo e prazeroso. A respeito do prazer, concordamos com Gomes (2008), quando afirma:

As crianças não adiam o prazer; ao contrário, buscam-no nas suas brincadeiras e nos jogos e, para isso, utilizam as brechas, modificam e rompem – ainda que momentaneamente – com os gostos, as crenças, as regras e os valores culturais. Assim, elas vivenciam as regras e têm experiências imediatas, diversas e únicas que alteram e destroem as significações da vida cotidiana. (p. 187)

Diante do exposto, é possível afirmar que o cotidiano da Educação Infantil está repleto de desafios que precisam ser evidenciados. E, mesmo sendo este trabalho de pesquisa voltado para o ensino das relações étnico-raciais, dentro da perspectiva da diversidade e da inclusão, se faz importante dar atenção às práticas sexistas tão comuns na escola que limitam a percepção da pluralidade humana.

Nossa experiência com essa oficina nos levou a reafirmar que a criança é capaz de burlar a visão monolítica e reprodutivista da educação quando, na relação com o outro, é permitido o exercício pleno de sua imaginação, curiosidade e criatividade.

4.4. OFICINA 4 - UMA SENSIBILIZAÇÃO PARA A PEDAGOGIA GRIÔ

A fala, a palavra dita ou silenciada, ouvida ou pronunciada – ou mesmo segregada – tem uma carga de poder muito grande. Pela/na oralidade os saberes, poderes, querereres são transmitidos, compartilhados, legitimados. Se a fala é valorizada, a escuta também é. O conto, a lenda, a história, a música, o dito, o não dito, o fuxico... A palavra carrega uma grande e poderosa carga afetiva. (Oralidade – A Cor da Cultura⁴⁸)

⁴⁸ Para maiores informações consultar <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>.

Esta quarta oficina foi dividida em dois períodos distintos, que compreenderam a contação de história por parte das avós, às quais chamamos de griôtes, e um segundo momento que foi a representação dessas histórias, por parte dos estudantes do Pré-escolar I e II, por meio de massinha de modelar, para que em uma fase posterior tais produções se transformassem em um vídeo animado para ser compartilhado na rede social.⁴⁹

Tendo em vista que cada oficina dura cerca de 50 minutos a 1h e que acontece uma vez por semana, precisamos de três semanas para concluir com os estudantes a representação das histórias que ouviram. Ao todo, as etapas desta 4ª oficina compreenderam um mês de duração nas duas turmas, que denominarei de *Turma A* e *Turma B*. A seguir, descrevo as potencialidades dessas ações.

Ao reconhecer a fecundidade da palavra – dita, cantada, silenciada – na construção de um indivíduo, trazemos para esta oficina uma ação que buscou valorizar os aspectos da tradição oral, uma vez que vivemos em uma sociedade hierarquicamente grafocêntrica. Importante sinalizar que o caráter letrado da escola não lhe confere status de democrática no acesso aos bens culturais – sobretudo aos bens imateriais – uma vez que os saberes reconhecidos estão limitados aos conhecimentos científicos, produzidos por um determinado grupo.

Entendemos que os saberes da experiência dos atores da comunidade são tão importantes quanto os conhecimentos científicos que permeiam a lógica da escola. Por esse motivo, esta oficina objetivou vincular os *saberes-fazer* dos idosos (avós dos estudantes) da comunidade com as vivências cotidianas da prática escolar. É sabido que quanto mais próxima a comunidade estiver da escola, mais potente se torna o processo de ensino aprendizagem. A sabedoria africana que já mencionamos, de que é preciso toda uma aldeia para educar uma criança, ganha força e legitimidade em nossas ações que prezam pela coletividade e cooperativismo.

Assim, conduzidos principalmente pela perspectiva dialógica, onde o conhecimento se constrói pela interação entre e com o outro, abrimos as portas da escola para que novas relações fossem estabelecidas. Privilegiamos a figura da avó nesse momento, por ela representar uma personalidade que carrega histórias de vida ricas de afetos, sensibilidade e memórias que, por vezes, ficaram esquecidas no imaginário coletivo. Além disso,

⁴⁹ O vídeo é encontrado na página do projeto: <https://www.facebook.com/oensinodasrelacoeseticoraciaisartesdefazer/>

buscamos desconstruir valores hierarquizados de nossa sociedade – fruto da lógica ocidental –, onde o idoso não possui importância social, pois já não tem o vigor de outrora para beneficiar o mercado capitalista com sua força de trabalho. Inevitavelmente, essa ideia se perpetua por diversas instituições sociais, chegando à escola de maneira sutil. Contudo, o nosso objetivo é romper com esses valores dominantes, então legitimados, e propor novos olhares sobre os mais velhos que, segundo a ancestralidade africana, possuem um saber-poder imbuído de um grande legado: o de ter sido testemunha e sobrevivente da história.

Desse modo, nos apropriamos da Pedagogia Griô como um caminho metodológico possível para construção de experiências *instituintes*, onde a vida é valorizada na sua integralidade. Tal pedagogia tem ligação direta com a memória, oralidade, ancestralidade, dentre outros valores.

Criada pela educadora Lilian Pacheco⁵⁰, a Pedagogia Griô dialoga com metodologias ativas, como educação biocêntrica, dialógica, educação para as relações étnico-raciais, arte educação comunitária e educação para a corporeidade. A idealizadora desta proposta vislumbrou romper com a lógica científico instrumental da escola por meio da valorização do patrimônio cultural brasileiro (dança, contos, lendas, tradições). Ao evidenciar os saberes tradicionais a partir da oralidade, é dado a entender que o conhecimento não é propriedade de determinados grupos (letrados, diga-se de passagem), tão pouco está restrito aos livros.

Com isso, a figura do mestre griô ganha destaque. De origem francesa, a palavra *griot* é traduzida para o português, ganhando as seguintes expressões: *griôs* (homens) e *griôtes* (mulheres). Segundo Pacheco (2006), os griôs são oriundos da região do Mali⁵¹, país colonizado por franceses. A partir de uma reinvenção dos portugueses, podemos entendê-los como aqueles que gritavam em praça pública afim de tornar conhecida e jamais esquecida suas memórias, tradições e ancestralidade. Assim, de maneira mais completa, o griô é entendido como:

(...) todo(a) cidadão(ã) que se reconheça e seja reconhecido(a) pela sua própria comunidade como herdeiro(a) dos saberes e fazeres da tradição

⁵⁰ Conceito criado pela educadora Lilian Pacheco, coordenadora da ONG Grãos de Luz (Lençóis/BA). Para outras informações consultar: <http://www.acaogrio.org.br/>.

⁵¹ País situado ao Noroeste da África.

oral e que, através do poder da palavra, da oralidade, da corporeidade e da vivência, dialoga, aprende, ensina e torna-se a memória viva e afetiva da tradição oral, transmitindo saberes e fazeres de geração em geração, garantindo a ancestralidade e identidade do seu povo.⁵²

Assim, partindo da perspectiva do conceito de griô como universalizante, por agregar todos os segmentos de tradição oral – músicos, rezadeiras, cordelistas, benzedeiros, poetas, contadores de história, genealogistas, dentre outros –, nos apropriamos da pedagogia que carrega princípios da ancestralidade africana, sob um viés dialógico com a comunidade escolar. Importante afirmar que um dos objetivos de nossa proposta de pesquisa se justifica por entendermos que os conhecimentos da tradição oral não podem se perder e que, quando dialogados com a cultura escolar – que é fundamentalmente escrita –, ganham maiores significados para os atores da escola. Portanto, reconhecendo que nossos atores sociais gritam silenciosamente, em ações e omissões, para serem reconhecidos em suas subjetividades e nas suas histórias de vida, é que contamos histórias até então nunca pronunciadas, compartilhadas e sentidas naquele lugar do saber. Entram em cena, as narradoras de Conceição de Suruí, nossas avós, nossas *griôtes*.

4.4.1. Nossas griôtes em cena (Pré-escolar II)

Tá vendo essa estrada aí que vocês andam? O pai, o avô, os tios de vocês que trabalharam na pedreira que ajudaram a construir. Cada pedrinha que tem nessa estrada aí é do pai de vocês, é do avô do Davi. E vocês sabem porque eles trabalharam tanto? Para fazer uma estrada boa para vocês andarem, irem para o colégio... Quase todos os pais, avós, tios de vocês trabalharam no calçamento da estrada. Hoje, quando chove, ninguém tem que andar na lama. (Vovó Ivete)

A narrativa acima é da avó de um estudante do Pré-escolar II. Dona Ivete, assim como é conhecida na região, tem 58 anos de idade e tem nanismo. A escolha por ela, ocorreu porque estamos em um contexto onde a inclusão da vida na sua diversidade deve ser uma constante. Por esse motivo, foi com grande satisfação que recebemos esta vovó, que com disponibilidade e afeto narrou memórias de Conceição de Suruí e de seus moradores de uma maneira que muito nos surpreendeu.

⁵² Informações disponíveis na página da iniciativa Grãos de Luz e Griô, ponto de cultura de onde iniciou a Pedagogia Griô: <http://www.acaoario.org.br/acao-grio-nacional/o-que-e-grio/>.



Figura 7: A vovó Ivete ensinando que é preciso educar para alteridade
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Vale destacar que não houve um roteiro prévio, porque nosso objetivo era que a vovó nos fornecesse elementos de sua memória afetiva e também optamos que o diálogo com as crianças fosse o mais espontâneo possível. Dessa maneira, ela inicia sua narrativa remetendo à figura do neto enquanto alguém que tem histórias a contar, sobretudo porque são histórias da comunidade, que têm relação direta com seus pais e avós. Assim, a vovó, evidencia uma fase da história que considera marcante não só para ela, mas para todos daquela região rural, que foi a pavimentação da estrada de Conceição de Suruí. Ao passo que trazia os fatos, descritos acima, os estudantes dialogavam demonstrando pertencimento ao que estava sendo dito, sobretudo quando dizia a respeito da participação de suas famílias na construção da estrada. No processo, ouvimos as seguintes falas:

“Meu pai já trabalhou na pedreira de carreta”, “Minha avó falou que meu pai fez essas pedras pra colocar na rua”, “Meu avô trabalha na pedreira. Ele coloca pedra nos caminhões”. (Estudantes do Pré II)

Nesse momento, foi possível validar alguns dos objetivos da Pedagogia Griô, dos quais destacamos: protagonismo dos sujeitos envolvidos, que aqui evidenciamos o

protagonismo infantil; e a criação de **vínculo afetivo com o passado,** com os *saberesfazer*s da ancestralidade. Mas esta pedagogia não se limita às questões pontuadas. Para além delas é possível desenvolver habilidades e competências que envolvem **corporeidade, musicalidade, religiosidade,** dentre outros aspectos.

Para concluir, evidenciamos que nossa griôte, a vovó Ivete, parece entender bem o poder da palavra compartilhada, visto que atraiu a atenção de todos para si, para suas histórias, que também eram as histórias de vida daqueles estudantes. Ficou entendido naquele encontro que a região em que vivem tem muitas memórias que dialogam com o presente. E que os protagonistas são os próprios moradores da região: avós, pais, tios, crianças e adultos.

Importante ressaltar que essa proposta buscou realizar um duplo movimento: empoderar quem conta a narrativa, mas também aquele que ouve. Nessa troca dialógica, é impossível não trazer para a conversa o consagrado educador popular Paulo Freire, quando afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (FREIRE, 2007, p. 23).

4.4.2. Nossas griôtes em cena (Pré-escolar I)

E as histórias não podem parar...

Quem reabre as janelas da história, que é continuidade da anterior, é a dona Fátima. Ela é avó de uma estudante do Pré-escolar II, sempre morou na região e tem 48 anos. Quando convidada para estar conosco compartilhando um pouco de suas memórias, dona Fátima nos fez alguns questionamentos, pois não sabia por onde começar. E um dos motivos que a deixou insegura, foi o fato de não entender suas memórias e da comunidade onde cresceu como parte de uma história que merece ser contada.

Após algumas conversas, dona Fátima, parece ter entendido que em suas memórias poderiam ter aspectos importantes e interessantes. E que desvelá-las seria uma possibilidade de tornar conhecidos fatos marcantes da vida de uma comunidade que tem sido desconsiderada ao longo do tempo. Dessa maneira, nossa griôte de Conceição de Suruí, pôs-se a narrar suas vivências, mas não só as dela: fala também de um grupo que

tem sobrevivido ao longo da história, por meio de muita luta por melhores condições de vida. E que hoje continua enfrentando desafios de várias ordens.

Quando falamos que esta narrativa é continuidade da anterior, não é por acaso. Vovó Fátima trás para nós histórias de trabalhadores da região que transformaram suas realidades a partir do trabalho. Vovó Fátima relembra como foi sua infância e juventude naquela região, quando não existia energia elétrica nas ruas, calçamento na estrada, transporte público e estabelecimentos comerciais.

– No meu tempo de criança, quando chovia, as ruas ficavam cheias de lama, com buracos. Para sair de casa era muito difícil. Ônibus aqui nem sonhava em ter. Não tinha postes nas ruas. Era uma escuridão. Hoje, temos ruas iluminadas, a estrada calçada e ônibus de hora em hora. (Vovó Fátima)

A grêote falava para duas turmas: o Pré-escolar II e o 1º ano. Enquanto narrava, todos estavam atentos e curiosos em descobrir o passado, que é ao mesmo tempo tão presente em seus cotidianos, visto que ainda há inúmeros problemas de infraestrutura básica que afetam diretamente a vida escolar daqueles estudantes. Infelizmente, o calçamento só chegou na estrada principal. As ruas que fazem ligação com a estrada ficam em condições precárias quando chove, além do transporte público não passar por elas. E isso representa um grande problema, visto que alguns dos estudantes moram em lugares de difícil acesso, tendo que andar mais de 2km para chegar na escola. Um dos estudantes sinalizou que o ônibus demora muito. Tivemos que concordar, pois são poucos os coletivos que estão disponibilizados para rodar naquela área rural.

Após suscitar reflexões acerca de questões estruturais do bairro, as memórias de dona Fátima se encaminharam para uma outra importante fase da história daquela região, ao fazer menção ao engenho de farinha de mandioca que existe ali. Para dialogar com ela, a vovó faz referência a uma estudante do 1º ano que é neta do responsável pelo engenho. A menina de 7 anos explica em detalhes para todos como é produzida a farinha de mandioca, mostrando-se sabedora daquele processo artesanal. Todos escutaram atentamente a brilhante narrativa da menina, pois precisavam saber como é feito o alimento que tanto gostam e que, geralmente, não falta em seus lares: a *Farinha Suruí*.

Alimento este que nos finais de semana especiais se transforma em “*farofinha com linguiça, farofinha com ovo*”⁵³.

Nossa griôte, aos poucos foi se apropriando do seu lugar de fala, reconhecendo-se como sujeito histórico que testemunhou fatos e sobrevive participando de novos contextos, com novos atores. Oportunizar o (re)conhecimento de histórias reais de vida no diálogo com o passado reconstrói um presente mais esperançoso com pessoas que se enxergam enquanto atores de suas histórias.



Figura 8: A vovó Fátima desvelando memórias locais

Fonte: Arquivo pessoal da autora

4.4.3. Experiências com massinha de modelar e multimídias

Pudemos conhecer outras histórias contadas pelos heróis de Conceição de Suruí na oficina em que aproximamos as memórias das avós com a Pedagogia Griô. Como sinalizado anteriormente, após esse momento com as avós, na semana seguinte, os estudantes fariam a representação do que ouviram com uma atividade com massinhas de modelar. O objetivo

⁵³ Fala dos estudantes do Pré-escolar I quando questionados sobre o que faziam com a farinha.

dessa fase foi a releitura das narrativas de maneira criativa e prazerosa, ao utilizar um recurso pedagógico que é parte da rotina escolar de crianças pequenas.

E, com isso, a partir da mediação, buscamos enriquecer os sentidos do *estica, enrola, amassa*, movimentos tão comuns quando a criança faz uso da massa de modelar, mas que são caminhos para o desenvolvimento de inúmeras competências nessa fase inicial de escolarização⁵⁴. Dentre as várias habilidades trabalhadas com o uso da massinha, podemos citar **a motora, a sensorial, a olfativa e a visual**.

Concluída essa atividade lúdica, fotografamos suas produções e registramos algumas falas no caderno de campo, para que junto das narrativas da griôtes, pudéssemos produzir um pequeno vídeo para ser divulgado em mídias digitais. Com esta proposta, vislumbramos dar um novo sentido aos *saberesfazeres* que encontramos na Educação Infantil, como também apontar caminhos para o uso das mídias digitais enquanto artefato tecnológico a favor da prática docente.

4.5. OFICINA 5 - MUSICALIDADE E AS “ARTES DE FAZER”

Inicialmente, chamamos para a conversa o historiador francês Michel de Certeau (1994) ao utilizarmos a expressão “as ‘artes’ de fazer”, que segundo o autor são táticas criativas que os praticantes do cotidiano, ao se apropriarem dos tempos-espacos, vão criando.

O trabalho com a linguagem musical é um desafio, por se tratar de um campo de conhecimento rico em sensibilidade poética, percepção, experimentação, criação e reflexão. Mesmo assim, ainda é pouco explorado. Consideramos que o seu aprofundamento é potencialmente capaz de promover reflexões e apropriações reflexivas pelos praticantes do cotidiano, de forma que sejam estimulados a criarem suas “*artes de fazer*”.

Descobri no meu dia a dia uma maneira de compartilhar saberes de forma lúdica, prazerosa, criativa e reflexiva com estudantes da Educação Infantil. Apostando na musicalidade como um valor civilizatório afro-brasileiro, realizei oficinas que foram

⁵⁴ Esse termo deve ser entendido no sentido de proporcionar à criança o amparo necessário para seu desenvolvimento integral e não a escolarização precoce.

divididas em etapas, das quais identifiquei como: **sensibilização da música, escolha do repertório e reinvenção musical, apreciação dos instrumentos musicais, confecção de objetos sonoros, gravação do repertório e compartilhamento do mesmo.** Todas essas etapas foram realizadas com as turmas de Pré-escolar I e II e tiveram duração de 5 semanas, considerando que para cada encontro foram usados 50 minutos de aula, uma vez por semana.

4.5.1. Sensibilização, escolha do repertório e reinvenção da música

4.5.1.1. Pré-escolar II

A proposta inicialmente foi apresentar aos estudantes três cantigas populares, com as quais eles iriam interagir e refletir sobre a letra, a partir da mediação docente. Vale ressaltar que durante as etapas, a participação da professora regente foi fundamental para a consolidação das ações, visto que para cada oficina dispusemos apenas de 50 minutos semanais. Vale destacar que, em grande parte dessas oficinas, a professora regente participou durante e posteriormente, consolidando alguns conhecimentos, como a apropriação da letra da música.

As músicas apresentadas foram: “Samba Lelê”, “Na Bahia tem” e “Escravos de Jó”⁵⁵. Iniciamos a escuta das músicas e frisei que tínhamos de escolher a que fosse mais legal para gravarmos. A primeira foi “*Na Bahia tem...*”, cantiga do folclore brasileiro:

Na Bahia tem - tem, tem, tem
Na Bahia tem, ô baiana, coco de vintém
Na Bahia tem - tem, tem, tem
Na Bahia tem, ô baiana, coco de vintém

Na Bahia tem, vou mandar buscar
Lampião de vidro, ô baiana, ferro de engomar
Na Bahia tem, vou mandar buscar
Máquina de costura, ô baiana, fole de assoprar

Os estudantes não a conheciam. Não obstante, a cada verso explorado, eles manifestavam suas percepções, ideias e certezas. Logo, alguns fizeram relações com

⁵⁵ Cantigas populares encontradas em: <http://www.lettras.com.br/#!/musicas-infantis/escravos-de-jo>

questões cotidianas. Um estudante disse que em sua casa tem coco. Então, uma das crianças pediu para escrever a palavra coco no quadro. Questionei se sabiam o que era ferro de engomar, ao que um estudante respondeu corretamente. O mesmo disse saber o que era lampião e outros reforçaram sua resposta ao dizer que se tratava de um tipo de lâmpada para clarear, quando Conceição de Suruí (bairro onde moram) não tinha luz.

Me apropriei das interpretações e do contexto da música que remete à Bahia para rememorar a história da quilombola mageense **Maria Conga**, que veio da África, se estabelecendo primeiramente na **Bahia**, antes de chegar em Magé. Em oficina anterior, os estudantes aprenderam que a menina Maria, veio do Congo, país da África. Junto com ela, vieram outros africanos que foram obrigados a trabalhar forçadamente, sem receber nenhum dinheiro. Por isso, os negros eram chamados de escravos. Um dos estudantes, então, disse que onde ele mora, moraram “escravos”. Certamente, ele estava fazendo alusão à **Fazenda Santa Margarida**, lugar conhecido na região por ter tido pessoas escravizadas e, até hoje, possui resquícios de paredes da senzala e correntes.

A segunda música apresentada foi “*Escravos de Jó*”, todos dançaram e disseram conhecer a música da *Galinha Pintadinha*⁵⁶.

Escravos de Jó
Jogavam caxangá

Tira, põe
Deixa ficar

Guerreiros com guerreiros
Fazem zigue-zigue-zá
Guerreiros com guerreiros
Fazem zigue-zigue-zá

A terceira música foi “Samba Lelê”. Extremamente eufóricos, por já conhecerem toda a letra da música, cantaram e dançaram quando ensaiei uma coreografia.

Samba Lelê tá doente
Tá com a cabeça quebrada
Samba Lelê precisava
É de umas boas palmadas

Samba, samba, Samba ô Lelê

⁵⁶ Desenho animado infantil criado por Juliano Prado e Marcos Luporini.

samba, samba, samba ô Lalá
Samba, samba, Samba ô Lelê
Pisa na barra da saia ô Lalá

Samba Lelê tá doente
Tá com a cabeça quebrada
Samba Lelê precisava
É de umas boas palmadas

Samba, samba, Samba ô Lelê
Samba, samba, samba ô Lalá
Samba, samba, Samba ô Lelê
Pisa na barra da saia ô Lalá

Em um segundo momento, sugeri uma votação para saber a música da preferência da turma. “Samba Lelê” venceu. Após a votação refletimos sobre a música que afirma que a menina está doente e precisa de umas boas palmadas. Questionei sobre o que temos que ter quando estamos doentes. E continuei a provocação perguntando: “apanhar cura a doença?”. Em coro disseram que não, pois quando ficam doentes eles recebem remédio e carinho. Propus, então, que mudássemos a letra da música, trocando a palavra palmadas por outra.

Mas, tinha um detalhe: a palavrinha tinha que rimar com palmadas. Alguns falaram palavras com sentido, mas sem a rima. Logo, um estudante sugeriu “paparacada”. Não foi preciso muito para entendermos (eu e a professora regente) que se tratava de paparicada. Todos concordaram e já começaram a ensaiar a música com a nova versão.

4.5.1.2. Pré-escolar I

O caminho percorrido com o Pré-escolar I foi o mesmo que realizamos com o *Pré II*. Foram apresentadas as três cantigas aos estudantes e os questionamos sobre se alguém as conhecia. Duas delas eram bastante familiares: *Samba Lelê* e *Escravos de Jó*. Assim, durante a escuta das músicas, os estudantes dançaram, cantaram, bateram palmas e ensaiaram uns passinhos. Contudo, passado esse momento, propus que escolhêssemos uma música para que gravássemos. A escolha seria por votação, vencendo aquelas que tivessem mais votos.

Para minha surpresa, a voz de uma menininha lá no fundo da sala brada: “– Eu escolho todas!”. Logo em seguida, outros estudantes opinaram querendo que gravássemos não só uma, mas as três cantigas populares: “Samba Lelê”, “Na Bahia tem” e “Escravos de

Jó”. Considerando as vozes e os desejos daqueles atores sociais, concordei⁵⁷ em realizar a gravação de todas as músicas. Assim, começamos a explorar a letra e melodia de cada repertório⁵⁸.

Assim como na outra turma, contextualizamos cada enredo. Quando chegou na música *Samba Lelê*, propusemos a troca da palavra palmada por outra que rimasse – explicamos o que era rima –, levando-os a refletir sobre a condição da personagem que se encontrava doente. Prontamente, um estudante disse que Lelê precisava de uma pomada. Naquele momento, pude confirmar que a criança está interpretando de maneira singular a cultura em que vive e nos surpreende ao burlar o instituído.

É possível notar, que em ambas as turmas, buscamos trabalhar diferentes habilidades e competências, como **sensibilização musical, corporeidade, concentração, apropriação dos sons para a formação de palavras**, dentre outras questões. Todavia, a releitura da música, a partir da criação de um novo sentido para o enredo, me pareceu um movimento potente para sensibilizar os atores sociais da importância de pensar o outro como *legítimo outro* na diferença.

4.5.2. Apreciação dos instrumentos musicais

O trabalho com os instrumentos musicais se deu por entendermos, com o apoio de Brito (2003), que a linguagem musical deve contemplar, dentre outras atividades, a construção de instrumentos e objetos sonoros. É sabido que desde a tenra idade, a criança produz sons pela exploração e de forma afetiva e intuitiva. Com o tempo, essa exploração vai ganhando uma intencionalidade. Foi a observância desta intenção musical que fortaleceu a ideia de aprofundarmos sobre a temática.

Os estudantes, durante a escuta das cantigas, transformaram suas mesas em instrumentos sonoros ao bater com as mãos sobre elas. Naquele instante, entendemos que a criação e utilização de artefatos musicais potencializariam sua relação com as músicas que estávamos propondo. Para além disso, acredito que o **ato de criar** desperta no sujeito **a criatividade, a organização e a cooperação** entre os pares.

⁵⁷ Essa decisão acabou influenciando a outra turma (Pré II) que também gravaram as três músicas e adoraram essa ideia.

⁵⁸ Ao longo de 3 semanas até a gravação das cantigas, a professora regente auxiliou de maneira singular ao ensaiar as músicas com os estudantes.

Quando iniciei o trabalho na escola, a diretora me informou que haviam alguns instrumentos musicais guardados e que seria muito interessante utilizá-los em minha proposta. Logo, fui identificando as múltiplas possibilidades que aquele espaço me oferecia. Quando me deparei com *o berimbau, o caxixi e o atabaque* – instrumentos étnicos – pensei nas *experiências instituintes* que estavam prestes a surgir. Naquele momento, a urgência estava em resgatar aqueles instrumentos de dentro do armário e dar a eles visibilidade, de modo a tornar conhecidas suas raízes culturais.

Tomei conhecimento de que os instrumentos eram usados durante as oficinas de capoeira do *Mais Educação*⁵⁹. No entanto, havia meses que eles não estavam sendo usados, pois as atividades haviam sido suspensas. Por alguns instantes refleti sobre até onde a formação docente, inicial e continuada, tem alcançado as manifestações político-culturais que propõem um rompimento com práticas reducionistas e anti-dialógicas com a diversidade cultural.

Pensei na urgência de aprofundar as conversas com os professores, vislumbrando uma maior reflexão sobre seus papéis de sujeitos criativos, múltiplos e fazedores de artes, de *artes de fazer*.

Ao iniciar o trabalho com os instrumentos musicais junto ao Pré-escolar, estes, foram expostos com seus respectivos nomes. Foi realizada a contação de história sobre a origem daqueles instrumentos de musicalidade, ressaltando a influência que os homens e mulheres oriundos das diásporas africanas têm sobre eles. Para que a apropriação da história fosse afetiva e efetiva, o enredo foi articulado à vinda da menina Maria Conga com seus amigos para o Brasil. Foi ressaltado na narrativa que, na longa viagem triste e sofrida, os africanos cantavam e tocavam para aliviar a dor. Quando chegaram ao Brasil, continuaram tocando, mas às vezes de forma diferente. O berimbau, por exemplo, era utilizado pelos negros escravizados para fazer barulho, a fim de chamar fregueses na rua, visto que alguns eram vendedores ambulantes. O tambor, por sua vez, foi apresentado como um objeto sagrado não só para os negros, mas também para os indígenas.

⁵⁹ O Programa Mais Educação constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Para maiores informações, consultar: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>.



Figura 9: Estudantes do Pré-escolar I conhecendo a história dos instrumentos étnicos
Fonte: Arquivo pessoal da autora



Figura 10: Estudantes do Pré-escolar II apreciando os instrumentos étnicos
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Entre uma explicação e outra, falas dos estudantes iam evidenciando que aqueles objetos lhes eram familiares. Alguns meninos já tinham tido contato com a capoeira, outros tocavam pandeiro na igreja. O mais surpreendente para as crianças foi o tambor atabaque. A interação com a diversidade de objetos musicais, com diferentes sons e formas, proporcionou grande satisfação e curiosidade entre os estudantes.

4.5.3. Confeção dos objetos sonoros

4.5.3.1. Pré-escolar II

A confecção dos instrumentos musicais com o Pré-escolar II ocorreu na semana seguinte, após o contato com os instrumentos da escola. Optamos pelo trabalho com sucata, materiais recicláveis e também com grãos, durex colorido e paetês. Estes dois últimos seriam para a decoração dos mini tambores. Encaminhamos para casa um recado solicitando latas de alumínio (de leite em pó, de suplemento e etc.) para a confecção dos objetos.



Figura 11: Estudantes do Pré-escolar II confeccionando instrumentos

Fonte: Arquivo pessoal da autora

No entanto, não tivemos um retorno positivo, pois apenas dois estudantes levaram as latas. Mudamos a estratégia para aqueles que não haviam levado o material solicitado e construímos mini chocalhos com rolo de papel. Dessa maneira, em um primeiro momento, os estudantes pintaram os rolinhos e em seguida enfeitaram com os paetês.

4.5.3.2. Pré-escolar I

A confecção dos objetos sonoros com a turma do Pré-escolar I foi pensada a partir da mesma dinâmica do Pré II. Aconteceu na semana seguinte após a sensibilização com os instrumentos musicais étnicos da escola e objetivou a elaboração de um mini tambor a partir do reaproveitamento de materiais como lata de leite, além da utilização de outros materiais como grãos, durex colorido, paetês e palito de churrasco. Ao contrário da turma anterior, tivemos um retorno positivo ao enviar o recado solicitando a lata de alumínio. Dessa maneira, pudemos confeccionar os mini tambores com todos os estudantes. Com materiais disponibilizados, os alunos enfeitaram a lata e também os palitos de churrasco que se transformaram em baquetas. Ambas as oficinas (do mini tambor e do chocalho) tiveram duração de 1 hora, cada uma.



Figura 12: Estudantes do Pré-escolar I confeccionando instrumentos musicais
Fonte: Arquivo pessoal da autora

4.5.4. Cantando, compondo e inovando com os dispositivos móveis

Para Brito (2003), a criança enquanto sujeito “brincante”, faz música brincando. Nesse processo de criação, ela percebe e explora os sons de modo que refletindo o seu mundo, seus saberes, é capaz de criar (recriar) novos sons, novos movimentos e instrumentos. Assim tem sido nossa experiência com os estudantes do Pré-escolar, com muita interação-ação-reflexão.

No entanto, mesmo compreendendo a riqueza das oficinas, no sentido de promover a exploração, a pesquisa, a criatividade, a corporeidade, dentre outras competências, sentia que faltava algo mais. A leitura sobre a obra de Teca Alencar de Brito (2003), autora referência em estudos na área de educação musical para crianças, ampliou o meu olhar sobre o que já vinha pensando. Segundo a autora, a produção musical ocorre a partir de dois eixos fundamentais: a criação e reprodução. Estes, por sua vez, possibilitaram a **ação de interpretar, improvisar e compor**.

Os estudantes demonstraram criatividade para interpretar e improvisar. Não podíamos perder a oportunidade de registrar suas *artes de fazer*. A composição musical, enquanto efeito de criar, é também caracterizada por sua condição de permanência (BRITO, 2003). Portanto, é todo o movimento de registro, seja na memória ou em artefatos culturais (CD, dispositivos móveis). Com isso, observou-se a necessidade de guardar, não só na memória, as criativas composições dos estudantes, como também de registrá-las de modo que fossem divulgadas.

Surge, então, a ideia de gravar as três músicas em dispositivo móvel (celular) para serem compartilhadas posteriormente com os responsáveis dos estudantes. A proposta surgiu por entendermos que as crianças, desde muito cedo, estão rodeadas de artefatos tecnológicos de todos os tipos: computador, celular, iPod, televisão, rádio, dentre outros.

Para confirmar essa suposição, encaminhamos para casa um questionário a fim de que os responsáveis respondessem sobre a utilização das *tecnologias de informação e comunicação* (TICs). Perguntamos sobre o tipo de artefato digital mais utilizado pelos estudantes e com quais finalidades os utilizavam.

Os aparelhos e seus usos foram diversos, tais como celulares, tablets e computadores. Mas, a que prevaleceu (nos estudantes de ambas as turmas) foi a utilização do celular para ouvir música e jogar.

Assim, é notável que as tecnologias digitais podem ser grandes aliadas no processo de ensino aprendizagem. Embora, nem todos os estudantes tenham o dispositivo móvel e leve para a sala de aula, ficamos sabendo que em casa eles interagem e exploram os aparelhos de seus pais desenvolvendo habilidades e competências, como raciocínio lógico, atenção e curiosidade em explorar o novo. O professor, que consciente de seu papel formador, deve saber que a escola é potencialmente capaz de ampliar e potencializar tais habilidades. Nesse sentido, certa dessa identidade docente, me apropriei da tecnologia digital (celular) como recurso para registrar e divulgar a criação musical dos estudantes.

Foi realizada, em ambas as turmas (Pré-escolar I e II), uma oficina de gravação musical. Aos estudantes foi dito que iríamos gravar músicas (as nossas músicas) e isso foi empolgante para todos. Vale frisar o importante papel dos professores regentes enquanto mediadores no processo de apropriação da letra, dos ritmos, das rimas, ou seja, no desenvolvimento da expressão musical. Foram semanas de preparação, desde a primeira oficina com a sensibilização para as cantigas populares. Foram expostos em sala de aula os cartazes com as letras das músicas já reinventadas para que, ao longo dos dias, as professoras cantassem a música com os estudantes.

Com o apoio de Brito (2003), refletimos sobre a importância de intervenções educativas no desenvolvimento da expressão musical. Em todo o processo, levamos os estudantes a refletirem sobre a letra da música, as hipóteses e expressões que fizessem sentido. Com isso, acreditamos ter ampliado e enriquecido o universo lúdico e social, onde a inclusão da diferença deve ser uma constante nas práticas pedagógicas.

4.5.5. Compartilhamento do repertório musical

Como sinalizado anteriormente, essa última etapa da oficina de musicalidade ocorreu no início do ano de 2016, com os responsáveis dos estudantes das duas turmas (*Pré I e II*) que participaram das ações da pesquisa. Ao propor um encontro com os responsáveis, intencionamos, para além de dar-lhes um retorno de parte de nossas ações, também ouvi-los a respeito deles na educação de seus filhos.

Dessa maneira, a reunião foi dividida em duas partes. Na primeira parte foi exibida uma apresentação em *PowerPoint* de momentos da oficina de musicalidade, identificando o repertório musical trabalhado, a reinvenção da cantiga popular “Samba Lelé” e imagens

dos momentos de apreciação dos instrumentos musicais étnicos e confecção dos objetos sonoros (instrumentos musicais).

No segundo momento, foi realizado o compartilhamento das três músicas que fizeram parte do repertório gravado pelos estudantes. Importante frisar que, para compartilhar⁶⁰ as músicas, foi necessário que cada responsável tivesse em mãos seus dispositivos móveis (celulares). Para tal, encaminhamos previamente um recado solicitando a imprescindível presença do celular na reunião.

Em ambos os encontros, os responsáveis levaram seus celulares, possibilitando um retorno positivo para aquela proposta. Expliquei como se daria o processo, tendo em vista que algumas pessoas não sabiam utilizar a ferramenta do *bluetooth*, de forma colaborativa os demais que sabiam foram compartilhando os arquivos com aquele que estava próximo. Foi um momento de aprendizado mútuo, onde pudemos contar com a participação de todos os sujeitos envolvidos.



Figura 13: Encontro com os responsáveis para o compartilhamento das músicas. (Pré-escolar I)
Fonte: Arquivo pessoal da autora

⁶⁰ O compartilhamento ocorreu via *bluetooth*. Este é uma tecnologia de comunicação sem fio que permite que dispositivos móveis troquem dados entre si e se conectem a outros artefatos, como: mouses, teclados, fones de ouvido, impressoras e outros acessórios.

Ao passo que eu compartilhava as produções musicais, fazia alguns comentários acerca das apropriações por parte dos estudantes em sala de aula. Quando chegou na música “Samba Lelê”, provoquei os responsáveis a descobrirem as palavras que substituíram o termo *palmada*. Não demoraram para perceber que se tratavam de *paparcada* (releitura do Pré II) e *pomada* (releitura do Pré I).

Logo, para a nossa surpresa, uma mãe de uma estudante do Pré-escolar I nos relatou que havia corrigido a filha, que chegou em casa cantando a música de forma incorreta. E a filha insistiu que Lelê precisava de pomada e não palmada. Embora o que a menina disse fizesse sentido para a mãe, esta continuou insistindo em reproduzir a letra real da música. Contudo, naquele momento de troca, ela se deu conta de que sua filha estava construindo saberes instituintes para uma nova relação de alteridade entre o adulto e a criança.

4.6. OFICINA 6 - LENDAS QUE NOS ENCANTAM

Como já relatado, iniciamos o ano de 2016 dando continuidade às ações do ano anterior, disponibilizando o repertório de músicas para os pais compartilharem com os estudantes. No encontro com os responsáveis foi frisado que as ações voltadas para o ensino das relações étnico-raciais seriam contínuas no ano corrente, mesmo após finalizada a pesquisa. Ou seja, continuaríamos realizando o empréstimo dos livros étnicos semanais e o nosso cotidiano estaria permeado por histórias outras, nas quais todos pudessem se sentir representados.

A continuidade deste trabalho no ano de 2016, se sustentou nos princípios da etnografia longitudinal (CORSARO, 2005), visto que estaríamos acompanhando a transição de uma parte dos sujeitos da pesquisa para outras fases de escolarização, sendo o Pré-escolar II indo para o 1º ano do Ensino Fundamental e o Pré-escolar I, para o Pré II.

Desse modo, buscamos por meio de oficinas de contação de histórias perceber como se consolidaram as aprendizagens sobre a diversidade étnico-racial entre os estudantes. A seguir, vamos detalhar uma atividade realizada com a turma do 1º ano.

4.6.1. O segredo do Baobá: uma lenda africana

Ao meio dia corria pela planície um coelho fugindo do sol escaldante e abrigou-se sob o pé de um Baobá. Ele se sentiu tão bem que disse: – Está sombra é muito boa, obrigado! O Baobá se sentiu reconhecido e balançou seus galhos como em uma dança alegre. Mais uma vez o coelho quis se aproveitar da situação e disse: – Sua sombra é realmente muito boa! Mas e esses seus frutos será que também são?! Baobá, então, caiu na armadilha e soltou um dos seus frutos. O coelho, não satisfeito disse: – Sua sombra e seus frutos são ótimos! Mas e o seu coração, Baobá?! O Baobá sentiu uma forte emoção... Mas ele não poderia mostrar seu coração... Era tão difícil. Mas o coelhinho era tão gentil... O Baobá foi abrindo seu tronco e logo o coelho já podia ver um brilho que ofuscava os olhos. Era um grande tesouro. Baobá oferece ao seu amigo. O coelho, então, pegou algumas joias e agradeceu ao Baobá: – Obrigado, linda árvore! Jamais te esquecerei! O coelho presenteou sua esposa e disse para sua amiga hiena tudo que lhe ocorreu. No dia seguinte ao meio dia a hiena foi até o Baobá e repetiu passo a passo as dicas do seu amigo coelho. O Baobá sem hesitar abriu seu tronco para a hiena. Mas, ela estava faminta pelo ouro e foi agressiva pegá-lo. Logo, a árvore fechou-se e chorou, porque ficou apavorada. A partir desse dia, a hiena passou a vasculhar as entranhas dos animais mortos para achar tesouro. Mas, esse tesouro só existe enquanto o coração é vivo. Quanto ao Baobá, nunca mais se abriu. A ferida que ele sofreu é invisível, mas dificilmente curável.⁶¹

Mais uma vez encontramos um enredo em que a árvore é um elemento central nas histórias que nos marcam. A narrativa acima representa uma das várias lendas existentes sobre a famosa árvore de origem africana chamada Baobá⁶². Sentimos a necessidade de tornar conhecido esse símbolo de resistência e guardião da ancestralidade africana, que é o Baobá.

Iniciamos a aula em grande roda, como de costume. Logo a frente, no quadro, encontrava-se uma representação de uma árvore diferente, com troncos largos e alguns frutos que chamaram a atenção dos estudantes. Logo perguntaram: “– Tia, você vai contar a história da Mirindiba?”⁶³. Respondi que aquela não era a Mirindiba e, realizando as

⁶¹ A Árvore dos Tesouros, recriação de Henri Gougaud, tradução de Maria do Rosário Pedreira. Lenda disponível no blog: http://bravoafrobrasil.blogspot.com.br/2010_06_01_archive.html consultado em 10 abril 2016.

⁶² Árvore símbolo do Continente Africano, famosa por suas características naturais, sobretudo por sua resistência às intempéries. Por chegar a viver por milênios, ela ganha status de guardiã de memórias e tradições dos povos africanos.

⁶³ Como sinalizado na introdução deste trabalho, Magé possui heranças de etnia indígena muito fortes. A Mirindiba é o nome de uma árvore centenária da cidade que, segundo a lenda mageense, era uma índia que foi encantada pelo pajé e, desde então, vive no alto do Morro do Bonfim.

comparações físicas, apresentei o Baobá⁶⁴ enquanto símbolo da ancestralidade dos povos africanos.

Foi apresentado também o valor afetivo que aquele símbolo tem para os povos africanos, por sua resistência ao sobreviver milênios e, assim, servir de palco de inúmeros acontecimentos, tornando-se guardiã das histórias mais preciosas de diversos povos. Sensibilizados sobre a importância do Baobá para os povos africanos, tal como a Mirindiba é para os mageenses, logo iniciamos a narrativa da lenda.

Encantados com o enredo, os estudantes encenaram a história, expressando sentimento, imaginação e emoção. Em aula posterior, lhes foi apresentada a mesma lenda, mas em mídia digital⁶⁵. O vídeo exibido para os estudantes foi realizado com técnicas de animação, a partir de desenhos e músicas de fundo.

Após assistirem ao vídeo, propus que eles recontassem a lenda, utilizando massinha de modelar, ilustração em papel e muita criatividade. O combinado foi que na medida em eles fossem confeccionando a história, eu fotografaria cada etapa para produzir um vídeo do grupo. Dessa maneira, todos deveriam ser muito caprichosos, pois iríamos divulgar essa história na internet⁶⁶ para que todos conhecessem a lenda do Baobá, do coelho e da hiena feita por nós. Prontamente, todos concordaram com a ideia e ficaram animados com a possibilidade de fazer uma atividade “tão legal”.

Não nos surpreendeu que, durante todo o processo, os estudantes se sentissem motivados a criarem personagens e cenários. Foi possível perceber que falar de mídias, artefatos tecnológicos de diferentes gêneros com as crianças soa como música aos seus ouvidos, porque elas estão a todo momento experimentando essas tecnologias no seu dia a dia.

Mônica Fantin, ao tratar da formação docente dialogada com a cultura, experiência e multimídia, defende que é necessário “o trabalho diferenciado com a cultura audiovisual, imagética, literária, artística, musical, midiática e digital articulada com as mais diversas formas de participação de crianças e jovens na cultura” (FANTIN, 2012, p. 298). Com isso,

⁶⁴ Foram levadas fotografias para que os estudantes pudessem compreender melhor as características físicas da árvore, sendo evidenciado que existem várias espécies da mesma.

⁶⁵ O vídeo que conta a lenda do Baobá e da hiena, apresentado aos estudantes, foi produzido por Camila SgLe. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V1BmVhT05HQ>, consultado em 10/04/2016>.

⁶⁶ Link da página onde o vídeo será disponibilizado: <https://www.facebook.com/oensinodasrelacoeseetnico/raiaisartesdefazer/>

reconhecemos a urgência de contar e permitir que os nossos estudantes contem novas histórias e se apropriem dos artefatos do cotidiano como ferramentas para que suas aprendizagens sejam prazerosas e significativas.

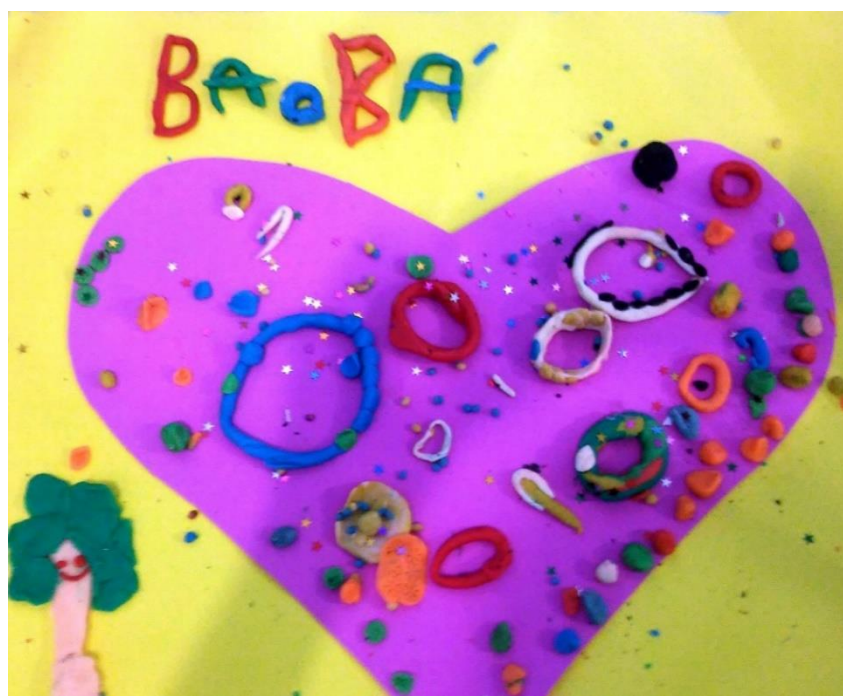


Figura 14: Baobá, o teu tesouro está em teu coração

Fonte: Arquivo pessoal da autora

4.7. NARRATIVA DA PROFESSORA DO PRÉ-ESCOLAR I

A seguir, compartilho uma breve narrativa da docente Sarah Rosa, professora do Pré-escolar I, do ano de 2015. Esta, pôde acompanhar a turma no ano corrente, o que foi algo favorável para todos os envolvidos na pesquisa, visto que possibilitou a permanência das conversas:

A participação da professora Daise tem sido grandemente proveitosa e enriquecedora para os alunos da Educação Infantil. Sua pesquisa e trabalho têm colaborado para o desenvolvimento dos alunos em vários aspectos: um deles é contra o preconceito racial. Há também um trabalho sobre as diferenças, o respeito e o amor ao próximo, além de desenvolver o gosto das crianças pela leitura, pela linguagem oral e corporal. As crianças apresentam prazer e satisfação pelas suas aulas, que, por sinal, são bem dinâmicas e atrativas para elas. O trabalho feito tem ido além da sala de aula, tem alcançado os familiares dos alunos e ajudado a trazer a presença dos mesmos à escola. Ela tem realizado atividades envolvendo

a participação e colaboração dos familiares juntamente com as crianças.
O que tem proporcionado experiências prazerosas para todos envolvidos.
(Professora Sarah Rosa, 2015)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. CONCLUSÕES

Este estudo, teve como objetivo geral “realizar pesquisa a partir de metodologias interativas – interdisciplinaridade e etnografia – com enfoque na sociologia da infância, com estudantes entre 4 e 6 anos, abordando as questões étnico-raciais, em uma escola rural do município de Magé”, para além de contribuir com minha formação continuada. Pude construir novos saberes e compartilhá-los. Nesse processo, também confirmei a necessidade de mudança de olhar sobre a escola que temos.

As escolas brasileiras ainda se enquadram dentro do modelo instrumental e cartesiano, sobre o qual elas foram pensadas. Este modelo, limita a compreensão da multiplicidade de contextos e sujeitos que compõem a diversidade humana. Não obstante, sabe-se que aos poucos essa mesma instituição tem incluído a diversidade, a partir de movimentos que visam o rompimento com o instituído.

Este trabalho desejou suscitar um novo olhar sobre a diversidade em contexto escolar e construir caminhos que alcançassem os diferentes atores sociais de maneira afetiva e efetiva. Assim, foi se estabelecendo conversas e fui descobrindo que elas são mais longas quando acontecem entre os sujeitos da diferença.

Pensar a criança, desde a mais tenra idade, implicou em realizar redes reflexivas com diversas áreas do saber. As metodologias trabalhadas, sobretudo a interdisciplinaridade, nos pareceu, desde o início, uma decisão acertada. A Sociologia da Infância (CORSARO, 2005) favoreceu minhas aproximações com as crianças e entre elas próprias. Favoreceu, ainda, o desafio de trabalhar com o ensino das relações étnico-raciais, já que pensar as culturas infantis implica em refletir sobre diferença, diversidade e alteridade (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012).

Os objetivos específicos foram as metas traçadas para o alcance do objetivo geral. Visávamos romper com práticas e culturas que excluem a diversidade do cotidiano escolar a partir de intervenções pedagógicas. Para tais intervenções precisei construir objetivos de ensino que me orientassem no trabalho.

A Sociologia da Infância, enquanto constructo epistemológico, possibilitou maiores reflexões sobre a criança enquanto produtora de cultura e reveladora das possibilidades

da estrutura social (SARMENTO, 2005, p. 363). Dessa maneira, ao longo da pesquisa com as crianças e não sobre elas, fui notando o quanto eram ativas, criativas e dotadas de saberes que gritavam para serem reconhecidos. Ao reconhecer suas vozes, me aproximei da cultura da diversidade e juntos realizamos interações dialógicas.

Também busquei construir redes colaborativas e de conhecimentos com a comunidade escolar, compreendendo os docentes (não só os professores da Educação Infantil) e a equipe pedagógica. O objetivo foi a reflexão sobre os desafios da inclusão da diversidade nas escolas brasileiras. Realizamos grupos de estudos, dinamizado por mim⁶⁷. Estabelecemos conversas, as quais me trazem à memória uma palestra que escutei há algum tempo, na UFF, sobre “*Tempos e conversas*”. O palestrante, Carlos Skliar⁶⁸, sinalizou que os professores precisam ser formados na arte da conversa, pois sem conversação, não existe educação.

Me aproprio de sua fala para explicitar como foi a relação entre/com as professoras envolvidas na pesquisa. É certo que somos diferentes, mas foram essas diferenças, somadas a solidariedade, que fizeram a conversa fluir, emergindo trocas reflexivas sobre o cotidiano escolar, diversidade e inclusão.

Como já sinalizado, os atores do cotidiano possuem múltiplas linguagens que precisam ser alcançadas. O que se aprende fora dos muros da escola necessita ser considerado como fonte de aprendizagem significativa no ambiente escolar. E por aprendizagem significativa, entendemos ser aquela que proporciona a “*interação cognitiva* entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio” (MOREIRA, 2000, p. 4).

E, embora o objetivo do trabalho não fosse alcançar diretamente as pessoas com deficiência, as oficinas realizadas podem ser utilizadas para o trabalho com pessoas surdas, cegas ou com outras deficiências, desde que se realize as adaptações necessárias. É possível notar que procuramos incluir a diversidade na escola na figura de uma avó com nanismo, com a presença de pessoas com diferentes faixas etárias, com mulheres, ou seja, pessoas que representam as minorias que fazem parte da diversidade humana.

⁶⁷ Nesse grupo de estudos, a supervisora da escola me convidou para realizar uma formação para as professoras das duas creches em que ela trabalhava. A formação aconteceu no mês de agosto para 21 professoras do Município de Magé.

⁶⁸ Pesquisador principal da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: Comunicação, Inteligência, Surdos, Alteridade e Diferença.

Entendendo que a teoria funciona como lupa para melhor ver o que acontece na prática, assim, todas as atividades foram pensadas à luz de diferentes correntes teóricas-metodológicas complementares, tais como Sociologia da Infância, Interdisciplinaridade e Etnografia. Em todas as etapas procuramos adequar as atividades e reflexões aos parâmetros da Educação Infantil e do ensino das relações étnico-raciais, sem perder de vista o protagonismo infantil.

Como já salientado, meus caminhos de formação têm me provocado a olhar o cotidiano escolar a partir de uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 2007). Mas, reconheço que foi um desafio o trabalho com o ensino das relações étnico-raciais, uma vez que as políticas e práticas existentes tendem a burocratizar a questão, não possibilitando a criação de uma cultura inclusiva sobre a temática no cotidiano escolar. Igualmente, reconheço que graças a curiosidade inquieta, que me move em direção ao Outro, tenho buscado a construção de táticas que representem a possibilidade de incluir a diversidade.

5.2. PERSPECTIVAS

Foram traçadas algumas perspectivas após a conclusão deste trabalho. A primeira delas, e que foi um compromisso com as famílias dos estudantes, foi a devolução dos achados, que ainda será decido a natureza do material. Temos como opção: o caderno pedagógico em CD, mas também podemos pensar na sua versão impressa ou disponibilizá-lo no espaço criado para a divulgação das ações e demais produtos. Para tal devolução, podemos repensar a colocação dos nomes e exibição dos rostos das crianças, pois entendemos que elas precisam se reconhecerem no texto no qual sua história de vida está sendo contada, mas que para esse trabalho, por questões éticas foram suprimidas.

Outra perspectiva é tornar o **Caderno Pedagógico** uma Tecnologia Acessível para o trabalho com crianças deficientes. A **Tecnologia Acessível** na escola tem por objetivo:

(...) proporcionar à pessoa com deficiência: maior independência para o aprendizado; melhor qualidade de vida e inclusão social por meio da ampliação de sua comunicação e de sua mobilidade; maior controle do ambiente; e desenvolvimento de trabalho integrado com a família, colegas e profissionais da educação. (DOMINICK, 2015, p. 9)

Dessa maneira, vislumbramos construir outras estratégias para a acessibilidade do conhecimento das relações étnico-raciais. Quando pensamos em outras, é porque como já dito anteriormente, algumas oficinas podem ser adaptadas para trabalhar com pessoas cegas, surdas, cadeirantes, com altas habilidades, desde que o professor coloque em prática as suas *invenções cotidianas* (CERTEAU, 1994) e se torne um professor pesquisador e inventor de novas táticas educacionais.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. 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.

ALVES, Nilda. Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 19-36, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a02.pdf>> Acesso em: 10 de março de 2016.

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ARANTES, Erika; ANDRADRE, Nivea. Diana e os orixás: imagens da questão racial em escolas. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 39, n. 2, p. 379-391, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=reu&page=article&op=view&path%5B%5D=1712>> Acesso em: 20 de abril de 2015.

APPADURAI, Arjun. **O medo ao pequeno número**: ensaio sobre a geografia da raiva. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A Era da informação**: economia, sociedade e cultura. vol. I. 6ª ed. São Paulo: Paz e terra, 1999.

BOOTH, T.; AISCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. Londres: CSIE, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

_____. **Lei nº 10.639**. Brasília, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 26 março de 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/ SEF, 2004.

_____. **Lei nº 11.738**. Brasília, 16 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRITO, Teca A. de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis, Vozes, 1994.

CORSARO, W.A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio-ago. 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DOMINICK, Rejany dos S. A arte de fazer e nos fazermos no ALEPH: explicitando alguns princípios na e da formação de professores. In: LINHARES, Célia. **Portinari e a cultura brasileira: um convite à educação a contrapelo**. Niterói: Editora da UFF, 2011. [Segunda parte, p. 145-161.]

_____. Discutindo e conceituando as tecnologias para a formação de professores na EJA-I e na diversidade. In: MEDEIROS, C. C. **Educação de jovens, adultos e idosos na diversidade: saberes, sujeitos e práticas**. Niterói: UFF/CEAD, 2015. p. 295-314.

FANTIN, Monica. O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores. **Educação**, Santa Maria/RS, v. 37, n. 2, p. 291-306, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso**. Trabalho publicado nos Anais do XIV ENDIPE. Belo Horizonte, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOMES, Lisandra. O cotidiano, as crianças, suas infâncias e a mídia: imagens concatenadas. **Pró-Posições**, Campinas/SP, v. 19, n. 3, p. 175-193, set./dez., 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 27-29, nov. 1987.

HAAS, Celia Maria. A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica. **International Studies On Law And Education**, São Paulo, n. 8, p.55-64, mai/ago 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dados gerais do município de Magé**. 2014. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330250&search=|infoE1ficos:-informa%E7%F5es-completas>. Acesso em: 20/07/2015.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>Acessado: 20/05/2015.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul/SC, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LINHARES, Celia. Movimentos instituintes na escola: buscando dar visibilidade ao invisível. **Revista Aleph**, Niterói, [200?]. Disponível em: <http://www.uff.br/aleph/textos_em_pdf/politicas_de_formacao_de_professores.pdf>. Acessado em: 02 agosto 2015.

LÖWY, Michael. A “contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 25/26, p.20-28, 2º semestre, 2011.

MATURANA, H. e VARELA, F. **A árvore do conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano**. Campinas/SP: Editorial Psy II, 1995.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Ed. da UnB, 2000.

MÜLLER, F. **Infância nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, ago., 2006.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. (Org.) **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EdUFF, 2000.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; FARIAS, Ursula Pinto Lopes. A África e o negro nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios para a escola. In: GOUVÊA, Fernando César Ferreira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SALES, Sandra Regina. (Orgs.) **Educação e relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas**. 1. ed. Petrópolis/RJ: De Petrus et Alii; Brasília/DF: CAPES, 2014.

PACHECO, Lillian. **Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida**. Lençóis/BA: Gráfica Santa Helena, 2006.

PAULA, Benjamin Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e os desafios a construção de uma educação anti-racista**. Anais do XIV Regional da ANPUH. Rio de Janeiro, 2010.

PEIXOTO, I. C. L. A violência simbólica embutida nas cantigas de roda e seus reflexos no comportamento de gênero. **Anais do Encontro Nacional do GT – Gênero/ANPUH**. Espírito Santo, 2004. Disponível em: <http://legpv.ufes.br/sites/legpv.ufes.br/files/field/anexo/isabella_cotta_lanza_peixoto.pdf>.

PEREIRA, Daise dos S. **Conversas sobre educação e relações raciais nos anos iniciais da educação básica de Magé em três vídeos**. Trabalho de conclusão de curso (Pós-graduação em Ensino de História e Ciências Sociais). Universidade Federal Fluminense. 2016.

PEREIRA, Márcia G.; PEREIRA, Daise dos S. **A (re)significação das imagens-memórias da formação docente para a inclusão da diversidade**. XVIII Endipe. Cuiabá/MT, 2016.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS (PNAD). **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**. 4ª edição, 2012. Disponível em http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=614&Itemid=18

PLETSCH, Márcia Denise; CARVALHO, Carlos Roberto. Editorial do dossiê Processos de Inclusão e Exclusão Escolar e Movimentos Sociais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 01-08, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/822>> Acessado em: 01/07/16.

ROSSETTO, Elisabeth. A contribuição do pensamento de Maturana para a educação. **Educere et Educare** – Revista de Educação, vol. 5, n. 10, 2º Semestre de 2010.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade: uma tessitura Omnilética. In: CASTRO, Paula Almeida de. **Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. Campina Grande/PB: Editora Realize, 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ebook_conedu/trabalhos/ebook_conedu.pdf> Acesso em: 20/02/2016.

SANTOS, Sandro V. S. dos. Sociologia da infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 117-139, jan./jun. 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das três raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, P. V. B. da; SOUZA, G. de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 35-50, jan/mar, 2013.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Revista eletrônica: Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>>.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008.

TRINDADE, Azoilda Loretto (org.) Africanidades brasileiras e educação [livro eletrônico]: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

_____. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileiras. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (Orgs.) **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca /Espanha: UNESCO 1994.

YOUNG, Michael. **Para que servem as Escolas?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> >

7. APÊNDICES E ANEXOS

7.1. APÊNDICES

7.1.1. Autorização Institucional para a Coleta de Dados

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE INSTITUTO DE BIOLOGIA CURSO DE Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão CMPDI</p>	
---	---	---

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA COLETA DE DADOS

Magé, 05 de agosto de 2015.

Ilmo(a) Sr(a) Diretora da Escola Municipal Dinorah dos Santos Bastos:

Solicito sua autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa de mestrado intitulada "A DIMENSÃO ÉTNICO RACIAL A PARTIR DO OLHAR DA CRIANÇA: A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE POR MEIO DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES INSTITUINTE", sob a minha orientação. A mesma está sendo realizada pela professora Daise dos Santos Pereira com a participação dos(as) discentes da Educação Infantil (pré-escolar I e II), primeira etapa da Educação Básica, das quais a mesma é professora implementadora de leitura.

O trabalho tem como objetivo pesquisar, construir, aprofundar e difundir conhecimentos que versem sobre a História e Cultura Afro-Brasileira na educação infantil, por meio de atividades lúdicas e com tecnologias educacionais.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço a colaboração.



(Rejany dos Santos Dominick)
Orientador(a) responsável

Para Preenchimento da Instituição Co-participante

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Deferido (X)
Indeferido ()

Assinatura  Data: 05/08/15

Carimbo: 

7.1.2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



INSTITUTO DE BIOLOGIA
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO - CMPDI



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Dados de identificação:

O(A) Sr.(ª) ou seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa *A DIMENSÃO ÉTNICO RACIAL A PARTIR DO OLHAR DA CRIANÇA: A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE POR MEIO DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES INSTITUÍNTES*, de responsabilidade da pesquisadora **Daise dos Santos Pereira**, orientada pela Dra. Rejany dos S. Dominick, que usará os dados para a conclusão de sua dissertação no Programa de Mestrado Diversidade e Inclusão na Universidade Federal Fluminense. O telefone para contato com a pesquisadora é (21) 96681-9362 e de sua orientadora é (21) 98855-5409.

Informações sobre o estudo:

O objetivo geral do estudo é pesquisar, construir, aprofundar e difundir conhecimentos que versem sobre a História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil nas turmas de educação infantil e anos iniciais com crianças entre 4 e 7 anos. As ações realizadas se constituirão de oficinas lúdicas e com tecnologias educacionais. Busca-se compreender um pouco mais sobre os pontos de vista das crianças acerca da temática étnico-racial no contexto escolar.

A pesquisa está dividida em três fases. Na primeira será realizada uma sondagem sobre as percepções das crianças relacionadas à temática étnico-racial durante as atividades de Dinamização de Leitura, no horário das aulas. As crianças, enquanto sujeitos de direito, informarão suas preferências, desejos e recusas contribuindo para termos um perfil dos alunos de cada turma. Nosso olhar buscará identificar os saberes que as crianças têm a respeito das diferenças, com enfoque nas questões étnico-raciais. Os dados gerados a partir dessa construção interativa subsidiarão a elaboração de estratégias de ensino voltadas para a realidade dos alunos participantes do estudo. Após a análise e reflexão, serão elaboradas estratégias de ensino, contextualizadas para a Educação Infantil.

Na segunda fase serão realizadas oficinas com as crianças, buscando articular os conhecimentos propostos pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as demandas do grupo. Partindo

deste trabalho, haverá um terceiro momento, no qual serão escolhidas as oficinas mais importantes para compor um guia de propostas curriculares para educação das Relações Étnico-racial na Educação Infantil. Serão registradas as opiniões dos participantes por meio de ilustrações, conversas informais, brincadeiras guiadas ou livres e haverá registro fotográfico da atividade dos estudantes, mas as fotos para o relatório do estudo não deixarão visíveis os rostos, para que não haja identificação dos participantes.

O estudo foca as ações de ensino e de pesquisa na constatação de que vivemos em uma sociedade diversa na qual o professor precisa dialogar sistematicamente com a inclusão dos sujeitos e suas diferenças individuais e culturais. As ações não sistematizadas anteriormente, mas realizadas com/em outras turmas da presente escola durante as aulas da Dinamização de Leitura, já nos sinalizam uma apropriação e legitimação do pertencimento étnico por parte de alguns atores sociais. Identificamos que tal pertencimento vem refletindo na autoestima dos estudantes e na sua autonomia intelectual e social.

Essa autorização permitirá ao pesquisador coletar dados e publicá-los, bem como suas análises, sem citar os nomes dos participantes ou exibir suas imagens. A participação do seu filho é *voluntária* e este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade das atividades nas aulas da professora-pesquisadora. Estão garantidas a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa.

Autorização:

Eu, _____, CPF nº _____
_____ declaro ter lido o conteúdo da página 1 e concordo em
participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Eu, _____, CPF nº _____
_____, responsável legal pelo estudante
_____, declaro ter lido o conteúdo
da página 1 e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa
acima descrito.

Magé, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do ESTUDANTE ou seu responsável legal

Testemunha 1: assinatura

Nome:

CPF:

Testemunha 2: assinatura

Nome:

CPF:

7.1.3. Autorização de Uso de Imagem



INSTITUTO DE BIOLOGIA
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO - CMPDI



Autorização de Uso de Imagem

Eu, autorizo o uso de minha imagem, som da minha voz, nome e depoimento pessoal concedido para compor a pesquisa de mestrado intitulada: "**A DIMENSÃO ÉTNICO RACIAL A PARTIR DO OLHAR DA CRIANÇA: A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE POR MEIO DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES INSTITUINTES**", que está sendo realizada pela professora Daise dos Santos Pereira com a participação dos(as) discentes da Educação Infantil (pré-escolar I e II) na escola Municipal Dinorah dos Santos Bastos, da qual a mesma é professora implementadora de leitura.

A presente autorização abrange os usos em mídia impressa (livros, catálogos, revista entre outros) como também em mídia eletrônica (páginas em rede social, vídeos, entre outros).

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos a minha imagem ou som de voz, ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Magé, 08 de julho de 2016.

Sarah Rosa Franco Lima
Assinatura

Nome: Sarah Rosa Franco Lima	
Endereço: Rua Porto Alegre n° 326 Piabetá	
Cidade: Magé	Telefone para Contato: (21) 97272-6489
N° da Identidade (RG): 22.357.083-9	Orgão: Detran
CPF N°: 130.111.697-13	
Nome do Representante Legal (se menor):	



INSTITUTO DE BIOLOGIA
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO - CMPDI



Autorização de Uso de Imagem

Eu, autorizo o uso de minha imagem, som da minha voz, nome e depoimento pessoal concedido para compor a pesquisa de mestrado intitulada: **"A DIMENSÃO ÉTNICO RACIAL A PARTIR DO OLHAR DA CRIANÇA: A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE POR MEIO DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES INSTITUINTES"**, que está sendo realizada pela professora Daise dos Santos Pereira com a participação dos(as) discentes da Educação Infantil (pré-escolar I e II) na escola Municipal Dinorah dos Santos Bastos, da qual a mesma é professora implementadora de leitura.

A presente autorização abrange os usos em mídia impressa (livros, catálogos, revista entre outros) como também em mídia eletrônica (páginas em rede social, vídeos, entre outros).

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos a minha imagem ou som de voz, ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Magé, 08 de 07 de 2016.

Daise Silva e Silva

Assinatura

Nome:	Daise Silva e Silva		
Endereço:	Estrada da Conceição de Suruí, 5.802.		
Cidade:	Magé	Telefone para Contato:	(21) 2644-4016
Nº da Identidade (RG):	04.415.016-7	Orgão:	Outran
CPF Nº:	522.608.527-34		
Nome do Representante Legal (se menor):			



INSTITUTO DE BIOLOGIA
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR
CURSO DE Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - CMPDI



Autorização de Uso de Imagem

Eu, autorizo o uso de minha imagem, som da minha voz, nome e depoimento pessoal concedido para compor a pesquisa de mestrado intitulada: "**A DIMENSÃO ÉTNICO RACIAL A PARTIR DO OLHAR DA CRIANÇA: A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE POR MEIO DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES INSTITUINTES**", que está sendo realizada pela professora Daise dos Santos Pereira com a participação dos(as) discentes da Educação Infantil (pré-escolar I e II) na escola Municipal Dinorah dos Santos Bastos, da qual a mesma é professora implementadora de leitura.

A presente autorização abrange os usos em mídia impressa (livros, catálogos, revista entre outros) como também em mídia eletrônica (páginas em rede social, vídeos, entre outros).

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos a minha imagem ou som de voz, ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

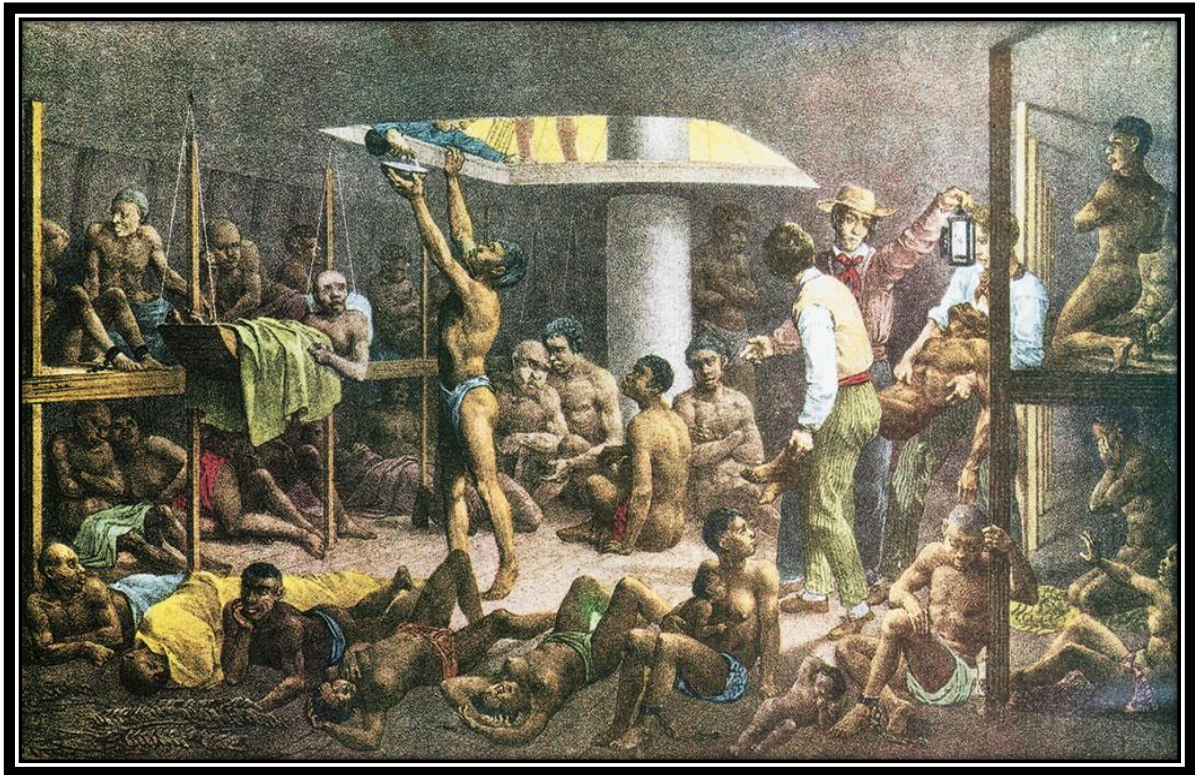
Magé, 8 de Julho de 2016.

Luiza de Fátima de Araujo
Assinatura

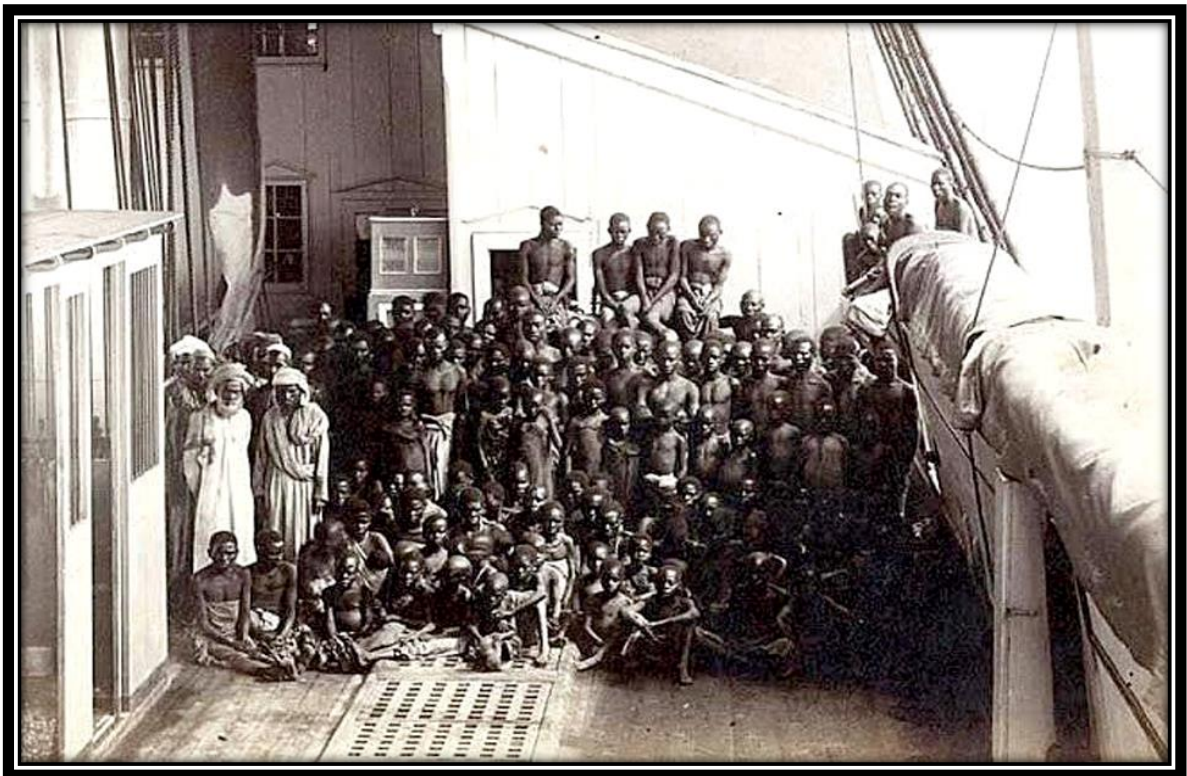
Nome:	<u>Luiza de Fátima de Araujo</u>	
Endereço:	<u>Estrada do Conceição 5344</u>	
Cidade:	<u>Magé</u>	Telefone para Contato: (-) <u>-</u>
Nº da Identidade (RG):	<u>11658413-7</u>	Orgão:
CPF Nº:	<u>096871607-11</u>	
Nome do Representante Legal (se menor):	<u>-</u>	

7.2. ANEXOS

7.2.1. Imagens utilizadas



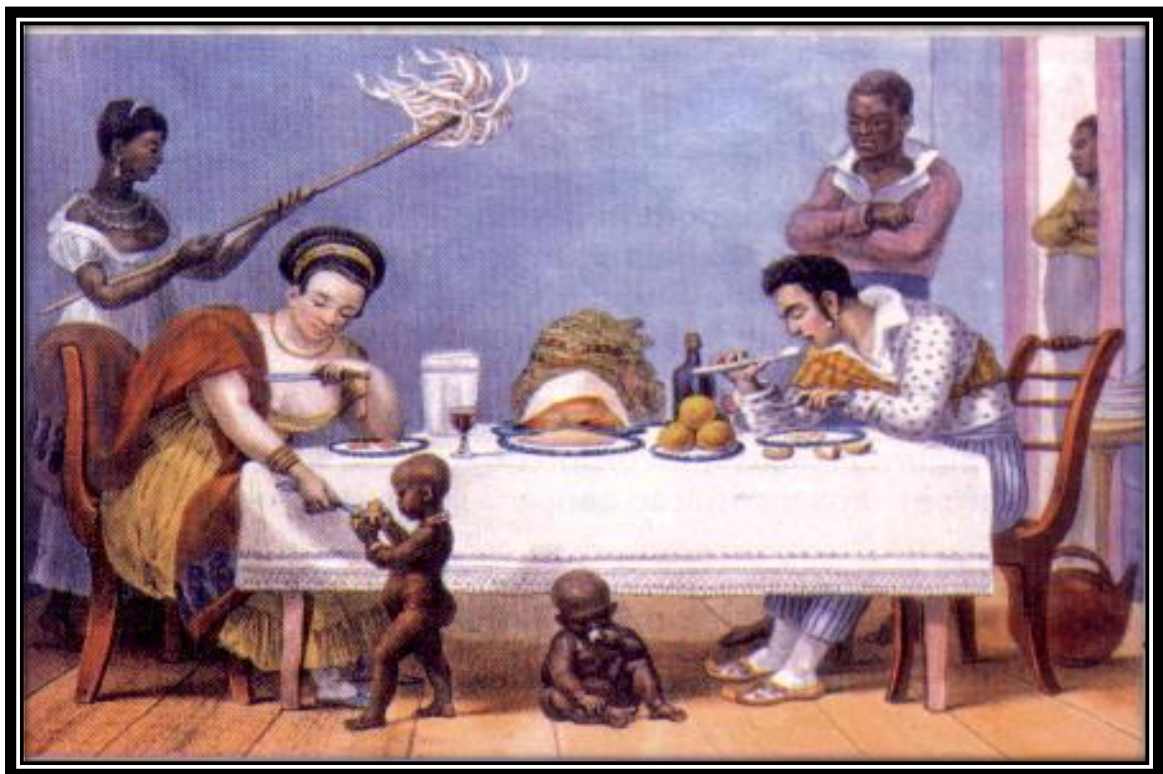
Navio Negreiro - Litogravura de Johann Moritz Rugendas (1835)



Navio negreiro real na costa brasileira – Marc Ferrez (1882)



Mulher brasileira em seu lar - Jean Baptiste Debret



O Jantar no Brasil - Jean Baptiste Debret

7.2.2. Premiação

Esta premiação é fruto das ações de incentivo à leitura que desenvolvi na escola em parceria com o projeto de Extensão da UFF “As tecnologias na formação do pedagogo e nos anos iniciais: artes de fazer e fazer-se professor” e a presente pesquisa. O projeto, “Os contos que eles contam e os que nós contamos: rompendo com histórias únicas”, buscou romper com as histórias únicas e oportunizar que os sujeitos da diferença tivessem o direito de serem protagonistas e construtores de suas próprias histórias.

A seguir, reprodução na íntegra do texto sobre os vencedores da 6ª edição do Prêmio Ecofuturo de Bibliotecas.



O Instituto Ecofuturo anuncia os vencedores da **6ª edição do Prêmio Ecofuturo de Bibliotecas**, iniciativa que visa reconhecer o trabalho de promoção de leitura literária realizado nas 107 bibliotecas comunitárias da Rede Ler É Preciso, implantadas pelo Instituto em parceria com a iniciativa privada, poder público e comunidade.

Para Paulo Groke, Diretor de Sustentabilidade do Ecofuturo, o prêmio é também uma forma de compartilhar boas práticas que incentivam e inspiram a leitura no País.

“A cada edição, é possível identificar uma melhora considerável na qualidade e na periodicidade das atividades promovidas”, conclui.

Os projetos vencedores foram selecionados por um júri formado pela equipe do Ecofuturo e especialistas nas áreas de educação, leitura e biblioteconomia que, entre

outros critérios, analisaram o planejamento de atividades de promoção de leitura e sua execução ao longo de todo o ano, acervo selecionado, articulação e atendimento a diversos públicos.

Os três primeiros colocados ganham 50 livros de literatura novos para complementar o acervo da unidade e dois representantes de cada biblioteca vencedora participarão da 24ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo, evento que possibilitará, por meio de sua programação, atualização profissional e troca de conhecimento. Todas as Bibliotecas Comunitárias participantes recebem certificados com suas respectivas classificações.

O Prêmio Ecofuturo de Bibliotecas foi criado pelo Instituto em 2009. A próxima edição acontece em 2017 e as inscrições são restritas à Rede Bibliotecas Comunitárias Ler é Preciso. Além dessa iniciativa, o Instituto é responsável por outras ações importantes na área, como a instituição de 12 de outubro como Dia Nacional da Leitura e a campanha Eu Quero Minha Biblioteca.

Vencedores

A **Biblioteca Prof. Maria Olivia Otero Artioli**, localizada em **Agudos**, São Paulo, conquistou o primeiro lugar com o projeto **“É preciso gostar de ler”**, no qual realizou atividades de promoção de leitura literária durante todo o ano de 2015. O planejamento anual compreendeu ações envolvendo público diverso, de bebês a idosos. Foram iniciativas promovidas dentro e fora da biblioteca, como a **“Mala Viajante”** que levava leitura a escolas e creches, e que tiveram o livro, a leitura e o leitor como atores principais.

Já em **Magé**, no Rio de Janeiro, a **Biblioteca Prof. Elzira Bastos Amaro**, em parceria com o departamento pedagógico da Secretaria de Educação, ficou com a segunda colocação com o projeto **“Os contos que eles contam e os que nós contamos: rompendo com histórias únicas”**. Além de ações de promoção de leitura, com forte embasamento teórico e técnico, realizadas semanalmente, todo o espaço da unidade foi reorganizado, incluindo catalogação das obras e separação dos livros que seriam trabalhados nas atividades, que tiveram como foco o resgate da identidade local, utilizando a cultura do município como tema principal.

A terceira colocada foi a **Biblioteca Mestra Augusta**, de **Turmalina**, Minas Gerais, que focou seu projeto **“De mão em mão, de voz em voz, livros à mão cheia, sempre”**, já realizado há quatro anos, em atividades de promoção de leitura que relataram a diferença

entre ler e contar, trabalhando a articulação com públicos variados e a divulgação em diversos canais de comunicação do município – demonstrando a sustentabilidade do projeto – e a importância do envolvimento do poder público.

Outro destaque desta edição foi a **Biblioteca Comunitária Ler é Preciso Nelson Mandela**, que está localizada na Penitenciária II de **Bauru**, em São Paulo, e que com o projeto **“Um conto como eu conto”** recebeu a Menção Honrosa. O objetivo das atividades foi utilizar o conto como gênero literário para contemplar as possibilidades de leitura dos detentos que frequentam a escola dentro da penitenciária. A partir das ações de promoção de leitura, os professores disseminaram a literatura como fonte de conhecimento e reflexão.

Autor: Ecofuturo.

Disponível em: <http://blog.ecofuturo.org.br/conheca-os-vencedores-do-6o-premio-ecofuturo-de-bibliotecas>.