



**UNILAB**  
**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-  
BRASILEIRA-UNILAB**  
**INSTITUTO DE HUMANIDADE- IH**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**HELEM DIANY PARENTE DE VASCONCELOS**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NUMA PERSPECTIVA  
INTERCULTURAL: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO DA  
UNILAB NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Redenção- CE  
2019

HELEM DIANY PARENTE DE VASCONCELOS

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NUMA PERSPECTIVA  
INTERCULTURAL: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO DA  
UNILAB NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Curso Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira - UNILAB, como requisito parcial para obtenção de título de Pedagogo

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Lucilene Rezende Alcanfor  
COMISSÃO EXAMINADORA

---

Orientadora Professora: Dr<sup>a</sup>. Lucilene Rezende Alcanfor  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

---

Professora: Dr<sup>a</sup>. Ana Rita de Cássia Santos Barbosa  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

---

Professor: Dr<sup>o</sup> Jorge Garcia Basso  
Universidade de São Paulo (USP)

# **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO DA UNILAB NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

## **Resumo**

Este artigo tem como objetivo apresentar as experiências interculturais de alfabetização e letramento desenvolvidas pelos alunos brasileiros e africanos do curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB- CE) no âmbito da disciplina de Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizadas em uma escola pública municipal do município de Redenção-CE. Por meio das atividades de estágio foi desenvolvido um projeto de reforço escolar com alunos do segundo e terceiro ano do ensino fundamental com considerável grau de defasagem no processo de domínio e apropriação da leitura e do código escrito.

A partir de uma avaliação diagnóstica das hipóteses de escrita, desenvolveu-se uma sequência de atividades que compreendiam uma proposta intercultural de aprendizagem, intimamente ligada a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à descolonização e à transformação dos processos de exclusão social pelos quais passavam esses alunos sistematicamente cobrados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). As experiências desenvolvidas no âmbito dessa disciplina pedagógica possibilitaram apresentar aos alunos de estágio, por meio das práticas de leitura e escrita, novos enfoques epistêmicos estabelecendo relações entre Brasil e África, centrais na reconstrução do pensamento-outro, caminhando para uma pedagogia decolonial, antirracista e intercultural.

**Palavras-chave:** Alfabetização e Letramento; Estágio no Ensino Fundamental; Interculturalidade; Decolonialidade.

## Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar as experiências interculturais de alfabetização e letramento desenvolvidas pelos alunos brasileiros e africanos do curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB- CE) no âmbito da disciplina de Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizadas em uma escola pública municipal do município de Acarape -CE.

Antes de apresentar as experiências, é relevante tecer algumas considerações que são estruturantes para compreensão desse trabalho. É proposto a partir do debate do pensamento decolonial o entendimento de Walsh apud Candau sobre interculturalidade crítica. Ela direciona a interculturalidade como um projeto que pode ser aplicado no campo educacional e indica a existência de um espaço de aprendizagem a partir do encontro, convivência de saberes e culturas diferentes. Foi a partir desse ponto que foi analisado cada etapa deste trabalho.

Então no primeiro tópico é apresentado a interculturalidade dentro desse campo de entendimento. A compreensão desse termo foi fundante nesse trabalho, por formular uma lógica na qual potencializa a coexistência de outros saberes e a partir desse lugar do diverso entender sua capacidade criativa, pois é posto nesse pensamento que existem outras narrativas e outros sujeitos da história. E, a partir da valorização da cultura e da história dos povos que foram atravessados pela colonização construir outros caminhos epistemológicos.

Não perdendo de vista essa orientação se faz necessário refletir sobre as leis 10.369/03 e 11.465/08 que instituem o ensino da cultura Africana e Afro Brasileira e dos Povos Tradicionais, no contexto brasileiro. Para Gomes (2017) a partir da promulgação Da Lei 10.639/03 uma série de ações no contexto nacional foram fomentadas trazendo conquistas para o movimento negro. Favorecendo assim, uma possibilidade de inovação epistêmica na educação a partir da interculturalidade/decolonialidade.

E o segundo tópico destaca criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira como um desses avanços na qual oportunizou a abertura de campos de estudos e a produção de outras epistemes através de novos atores sociais. O curso de pedagogia da Unilab é fruto dessa e outras posturas epistêmicas que atentou-se prioritariamente a lei 10.639/03 na construção de seu Projeto Político Pedagógico. Em resultado, veio acolher a demanda de profissionais que irão atuar nas escolas no propósito do cumprimento da lei, abrindo espaços para a construção de novas epistemes no que se refere ao ensino numa perspectiva afro referenciada.

E por fim no terceiro tópico, as experiências que trazem a perspectiva intercultural tanto para produzir os conteúdos como para pensar as abordagens que direcionaram as práticas de alfabetização como a de letramento. Dando a importância a cada uma, tanto no apreendido do código como no seu uso social. E no conjunto disso, promover uma experiência de formação numa perspectiva intercultural. Os livros "Falando Banto" de Eneida Gaspar e "O mundo no Black Power de Tayó" de Kiusam Oliveira foram apoios essenciais na construção dos planejamentos das aulas que trouxeram questões da cultura afro brasileira fazendo ligações com o contexto das crianças. Foram analisados no total três relatórios dos estudantes que foram nomeados de A, B e C para preservar o anonimato dos participantes da disciplina.

### **1.A interculturalidade na produção dos “saberes-outros”**

Será discutido nesse tópico o conceito de interculturalidade proposta por Walsh (2007) apud Oliveira e Candau (2010), buscado na perspectiva do pensamento decolonial. Para este momento, não é objetivo do artigo um aprofundamento das teorias decoloniais e sim, evidenciar a interculturalidade como um modelo capaz de propor espaços de aprendizagem. Como é percebido, quando ele confronta e desestabiliza a ordem, no sentido de questionar os modelos políticos, sociais, educacionais que caminham apenas na direção de um modelo único. Será fundamental para pensar algumas questões relevantes e melhor compreensão do trabalho iniciar a partir dessa conversa.

Segundo Oliveira e Candau (2010), o pensamento decolonial propõe a construção de novos caminhos epistêmicos para uma organização social por meio da reafirmação de outros sujeitos da história. Essa reafirmação de outros atores propõe uma construção, que tem como base a incorporação de outros valores a partir do reconhecimento da história das populações tradicionais e da diáspora.

Para esse pensamento é preciso questionar conhecimentos postos como uma verdade única. Desse modo, os autores trazem como proposta uma abordagem crítica sobre as estruturas sociais e principalmente questiona o modo como essas organizações são geridas para privilegiar apenas um grupo social. Essa crítica se faz a partir conceitos desenvolvidos pelo(a)s intelectuais latino americanos Anibal Quijano (2005), Walter D. Mignolo (2007), Catherine Walsh (2001) e Arturo Escobar (2008) Nelson Maldonado Torres (que fundaram o grupo de pesquisa “Modernidade-Colonialidade”, cuja base conceitual foi construir um

projeto epistemológico, étnico, sociológico e filosófico. Para esse grupo a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada dela (MIGNOLO apud OLIVEIRA , 2005, p. 75).

Ou seja, modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. (CANDAU, OLIVEIRA, 2010, p.17)

É certo que a modernidade caminha no direcionamento ao pensamento único, no entanto a interculturalidade promove a reflexão da possibilidade não só de valorização dos outros saberes como a de interação dos diversos conhecimentos. E para o pensamento decolonial segundo Oliveira e Candau (2010), o conceito de interculturalidade é central na (re)construção do pensamento-outro. A interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político (CANDAU, OLIVEIRA 2010, p.26). O pensamento outro, como coloca os autores, surge a partir da relação entre os múltiplos saberes.

Desse modo, a interculturalidade é uma proposta criativa quando ela reconhece a relevância da coexistência dos diversos saberes. Saberes esses que estão localizados além dos domínios hegemônicos ocidentais. Daí, a palavra criativa é colocada , pois ela é capaz de traduzir a novidade que se apresenta no trabalho com os saberes historicamente subalternizados . O reconhecimento de outras epistemes precisa se dar, também, por meio da construção de novas lógicas e do desafio do recriar, por meio desses saberes outros.

No Brasil, os conhecimentos sobre a história da África e da população afro-brasileira, assim como da população indígena brasileira, por exemplo, começaram a ter abertura por meio das leis 10.639/2003 e 11.465/08. A partir dessas leis surgiu então um movimento relevante de pesquisas acadêmicas e políticas públicas para efetivação do cumprimento da lei.

Segundo a pedagoga e ex-ministra da igualdade racial, Nilma Lino Gomes (2017), tais aberturas que precederam a promulgação dessas leis, foram resultado de uma séries de pressões e reivindicações do movimento negro no Brasil.

Atualmente, no plano educacional, algumas das reivindicações históricas do Movimento Negro para a educação foram transformadas em políticas públicas do Ministério da educação (MEC), leis federais, decisões do congresso e do supremo tribunal federal. É possível perceber que o Estado brasileiro, ao reconhecer a imbricação entre a desigualdade e diversidade, vem incorporando, aos poucos, a raça de forma ressignificada em algumas de suas ações políticas, especialmente na educação (GOMES 2017, p. 36).

Um ponto essencial na obra de Gomes (2017) é trazer o movimento negro como educador produtor de saberes na luta por emancipação. Ela articula que as realizações no campo público do País é reflexo de um movimento que produziu conhecimento a partir das suas experiências de vidas e de suas demandas pautados na reafirmação das suas potencialidades:

Demandas e realizações do movimento negro em prol da educação no Brasil e a sua transformação em respostas do estado por meio de políticas públicas e demais ações institucionais revelam o protagonismo desse movimento social como um ator político e um educador. Um ator político que produz constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos por negras e negros ao longo de suas trajetórias (GOMES 2017, p. 38).

Portanto, ainda, para a autoura:

O movimento negro ressignifica e politiza a raça compreendendo-a como uma construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnicas raciais e o racismo no Brasil (GOMES 2017, p. 38)

Esse breve percurso teórico tem o propósito de direcionar o pensamento para uma perspectiva outra, aquela em que o próprio espaço de vida é o gerenciador das resoluções de problemas. Experiência trazida pelo movimento negro do Brasil que reeduca a sociedade por meios de suas metodologias próprias. Essa abertura para os diversos modos de pensar é a proposta da interculturalidade, que não é mera inclusão de novos temas nos currículos, mas se situa na transformação estrutural e sócio-histórica da sociedade. E para a compreensão desse momento o próximo tópico vai se deter em trazer o contexto no qual essas vivências foram desenvolvidas.

---

1Escola de Ensino Fundamental Dr. Edmilson Barros de Oliveira fica localizada próximo ao campus sede da Unilab. A instituição atende cerca de 300 crianças em dois períodos manhã e tarde, incluindo matrículas da Educação Especial, do 1º ao 5º ano, distribuídos em: duas turmas de 1º, 2º e 3º ano, três turmas de 4º ano e quatro turmas de 5º ano. Sua localização é central tendo em vista que o seu público, grande maioria, reside em sua periferia, a área da cidade que fica mais próximo às serras.

## **2.Contextos e experiências do estágio no ensino fundamental**

O estágio nos anos iniciais do ensino fundamental do curso de pedagogia da Unilab ocorreu no segundo semestre do ano de 2018 na Escola de Ensino Fundamental Dr. Edmilson Barros de Oliveira<sup>1</sup>, uma instituição pública de ensino localizada no Município de Redenção-Ce, que fica à 40km da capital do estado.

Redenção é uma das cidades que compõem a região do Maciço de Baturité, ela se destaca dentre as outras por ter sido a pioneira no Brasil na adesão à abolição dos seus escravizados. No pequeno município composto de 26.426 habitantes é possível encontrar em suas ruas um pouco de uma história contada a partir dos monumentos que ali foram construídos em memorial. Uma narrativa de correntes e de libertação digna de ser recontada e reescrita por novos sujeitos. A partir de estudos sobre os processos histórico da cidade, a pesquisadora Moreira (2019) escreveu que:

assim como o negro foi invisibilizado na história do Ceará, o negro também é invisibilizado da história da cidade de Redenção. Nota-se que a história da abolição é motivo de orgulho, contudo, podemos verificar através dos monumentos históricos criados por uma elite econômica e política, um enaltecimento dos agentes que participaram do movimento de abolição, representados como os principais protagonistas da história, eternizados na memória dos redencionistas, enquanto os escravizados e seus descendentes foram apagados da história. ( MOREIRA, 2016, p. 22)

Por meio das pesquisas desenvolvidas na universidade muitos aspectos históricos da cidade estão sendo questionados no sentido de trazer outros enfoques por intermédio de outros sujeitos.

É evidente que o fato histórico foi decisivo para que a cidade sediasse a Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) Institucionalizada com a finalidade de contribuir com a integração da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) especialmente com os países do Continente Africano. E, além de colaborar com o desenvolvimento regional, a partir da interiorização do ensino superior. Na verdade, a universidade tem o potencial de se tornar uma referência de pesquisa sobre os estudos africanos e afro-brasileiros.

Dentre os cursos que a universidade oferta o da Pedagogia, por exemplo, tem como perspectiva as epistemes africanas e de suas diásporas, anti-racista e anti-colonial na promoção de conhecimentos outros. Desse modo, o curso teve base institucional ao atentar-se para a lei 10.639/03 como é verificado em seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

O curso teve como base da sua construção o dispositivo da lei que exige desde então a mudança dos currículos dos cursos universitários, a fim de se preparar os futuros profissionais para a efetiva implementação das Diretrizes da Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana que, em 2004, explicitando propósitos e encaminhamentos a serem tomados para a lei não ficar letra morta, num país estruturalmente marcado desde seus primórdios pelo racismo social e institucional ( PPC 2016).

Assim as disciplinas do curso têm o desafio de propor esses direcionamentos. Em consequência, as experiências de estágios nas escolas de Redenção e seus arredores vem trazendo essa perspectiva de formação, propondo espaços nos quais as crianças têm a possibilidade de pensar seus contextos e suas histórias.

## **2.2. O Estágio**

A proposta do estágio foi elaborada a partir de uma demanda compartilhada com a professora responsável na sua primeira visita a escola. Na ocasião, a diretora da instituição apontou os problemas de aprendizagem que alguns alunos estavam enfrentando em relação a aquisição do código da escrita. Levando em consideração o problema apresentado, foram produzidas atividades no formato de reforço escolar em substituição da prática de regência que verifica apenas o desenvolvimento e prática de um plano de aula no espaço da sala.

Para as autoras Pimenta e Lima (2014) o estágio é fundamental no processo de formação profissional devido a seu valor prático de concretização de um conhecimento adquirido. Esses aspectos práticos para o curso de licenciatura são fundamentais porque não se pode mensurar durante as aulas teóricas a experiência de estar em contato com sua área de trabalho, no caso, a sala de aula. Essas experiências são adquiridas muitas vezes através dos momentos propiciados pelas disciplinas de estágio. As autoras enfatizam que a reflexão no ato das experiências de estágio funcionam como mecanismo capaz de formular novas epistemologias. Elas propõem a cada estudante um olhar reflexivo é capaz de produzir soluções para os desafios encontrados.

No campo de formação de professores e dos estágios, inúmeras pesquisas têm sido produzidas para enunciar essas questões contribuindo para melhor compreensão da formação a partir de estudos críticos e analíticos das práticas desenvolvidas nas universidades, mas também trazendo contribuições significativas no campo prático dos cursos de licenciatura. (LIMA, PIMENTA 2014, p. 40)

As perspectivas apresentadas pelas autoras são evidenciadas nas práticas analisadas neste trabalho. Tanto no início, quando houve a flexibilidade da professora responsável pelo estágio em modificar o programa em função das demandas da escola, como em outro momento no qual os estudantes estavam na sala de aula, em contato direto com os alunos, que será discutido mais à frente.

Essas experiências nos conduzem a voltar ao debate da interculturalidade que faz repensar a postura do docente em seu exercício. Voltar ao entendimento de que o conhecimento científico não é único que precisa ser abordado. precisamos entender as diversidades de saberes tão importantes quanto, aqueles encontrados nas práticas. O estágio precisa ser apresentado e praticado como um incentivador de novas epistemes que evidencie o cotidiano escolar com essa multiplicidade.

A turma participante do estágio era composta por 25 estudantes, sendo que 8 deles de nacionalidade Guineense e 1 Cabovediana e 15 de nacionalidade brasileira.

Antes do início dos encontros a equipe de gestão da escola forneceu a lista dos alunos selecionados para o reforço, essas crianças eram provindas das turmas de 2º e 3º ano. Já com os nomes das crianças, realizamos individualmente uma avaliação diagnóstica com todos os participantes do reforço. A atividade aconteceu no primeiro contato com elas. Teve como finalidade conhecer os perfis dos estudantes.

Depois de identificar fase de escrita das crianças, com apoio e orientação da professora responsável pelo estágio, planejamos as aulas pensando de acordo com as hipóteses de cada uma dentro do processo da aquisição do código da escrita. Foram formadas duas turmas, uma no período da manhã com 11 alunos e outra no período da tarde com 12 alunos.

Os dados que recolhemos das avaliações diagnósticas foram bastante expressivos no sentido de encontrar crianças do 3º ano ainda na fase inicial da escrita. Como havia muita discrepância entre um grupo e outro foi decidido uma divisão da turma para dar mais atenção às necessidades das crianças na tentativa de ajudá-las a avançarem em suas hipóteses referente a seus processos de leitura e escrita.

Não caberia aqui no espaço desse artigo uma discussão sobre os procedimentos da avaliação diagnóstica e de que ordem foram as percepções. Mas é relevante evidenciar que as abordagens tinham objetivos de caracterizar os estudantes para melhor compreendê-los. Não havia um teor avaliativo no sentido de certo ou errado, tal perspectiva foi construída a partir do que foi estudado e debatido sobre as questões que envolvem alfabetização e letramento no contexto das escolas públicas no Brasil. Autores como Soares(2003), Rojo,

Goulart (2006) foram considerados para propor as concepções para se pensar o ensino do sistema alfabético. Além das atividades que faziam parte do planejamento para trabalhar as potências das crianças no que concerne às práticas de alfabetização e letramento.

O cuidado em definir quais caminhos metodológicos essas práticas alfabetizadoras iriam ocorrer foi importante, no sentido de entender que para aquisição de uma linguagem é necessário dispor um ambiente que proponha significados, estimulando outras habilidades na criança. A proposta do projeto estava dentro de uma perspectiva na qual a cultura afro-brasileira e africana fossem evidenciadas. Tal postura se justifica pelo contexto histórico em que a cidade está inserida, como já mencionado neste trabalho.

### **3. Experiências interculturais de alfabetização e letramento**

Nesse tópico será apresentado duas experiências de alfabetização e letramento nas quais foram trabalhados partir da proposta intercultural no sentido de reconhecer outros saberes. Essa proposta não se configura apenas de introduzir temas que evidencie a história e a cultura das populações que foram subalternizadas no processo de colonização. Vai além, é objetivo dessa práticas conduzir um pensamento de formação cultural. Oportunizar para as crianças um espaço que possam trazer o reconhecimento das diversidades que existem no cotidiano de cada uma e além disso, propor soluções para as tensões que são irão surgir no contato com o outro. Pois nesse espaço a frisão não é negatizada é ponte para o processo de aprendizados e de recriação.

. Serão utilizados como documentos de análise alguns trechos dos relatórios da disciplina “Estágio nos anos iniciais do ensino fundamental nos países da Integração”. Para fins de organizar melhor a discussão, foi dividida em dois momentos, o primeiro pondera sobre como foram trabalhados os conteúdos dentro da perspectiva da interculturalidade, pode-se definir como experiências de letramento. E, no segundo, demonstra as atividades utilizadas para contribuir nos processos de alfabetização das crianças. E por fim, finaliza com outra experiência de letramento

#### **3.1 Falando Banto**

A análise da primeira experiência se aproxima do pensamento do filósofo Renato Nogueira (2018). O autor trabalha o conceito de uma filosofia afroperspectivista. Segundo ele “a expressão afroperspectividade é herdeira de um debate a respeito da inclusão de vozes

africanas e ameríndias nas áreas de filosofia e educação”( NOGUERA 2018, p. 627). Nos seus estudos ele busca construir caminhos epistemológicos por meio dos significantes existentes na cultura negra afrodiásporica.

O que significa, em certa medida, realizar um construtivismo a partir de traçados, invenções e criações de devires negros. Ou ainda, partir e partilhar, o que aqui eu denomino de forças afrodiaspóricas, afro-brasileiras ”afrodescendentes, isto é, afroperspectivistas (NOGUEIRA 2011, p.3).

Ao propor nas experiências de alfabetização e letramento o pensamento de incluir outras vozes para as práticas pedagógicas, neste momento é realizado “um construtivismo a partir de traçados e invenções e criações de devires negro” como sugere o autor. Cria-se a possibilidade de trazer para sala de aula outros pontos de vista no momento do planejamento de conteúdos para as aulas.

No caso específico dessa experiência que será apresentada a seguir, foram utilizados elementos do cotidiano das crianças na tentativa de apresentar a história dos povos africanos e principalmente evidenciar as suas contribuições na construção da linguagem.

E além disso, reconstruí a narrativa a partir de outros atores sociais num movimento de valorização da cultura e da história da população afro-brasileira e do continente africano.

povos africanos e principalmente evidenciar as suas contribuições na construção da linguagem.

E além disso, reconstruí a narrativa a partir de outros atores sociais num movimento de valorização da cultura e da história da população afro-brasileira e do continente africano.

Na proposta de intervenção do projeto de reforço escolar teve como eixo central para a elaboração das sequência pedagógica o livro de literatura infantil “Falando Banto” de Eneida Gaspar. A obra traz dez poemas utilizando palavras de origem Banto<sup>2</sup>, palavras essas possíveis de serem encontradas no cotidiano das crianças.No final a escritora traz um glossário com todos os significados das palavras que foram utilizadas nos textos.

---

<sup>2</sup> Banto é um tronco linguístico, ou seja, é uma língua que deu origem a diversas outras línguas africanas. Hoje são mais de 400 grupos étnicos que falam línguas bantas, todos eles ao sul da linha do Equador.

Muitas atividades foram possíveis utilizando esse material. No primeiro momento as crianças foram desafiadas a participarem de uma atividade de caça ao tesouro. Para isso foram distribuídas em alguns lugares da escola pequenos textos com pistas que seriam encontrados e lidos pelas crianças.

As crianças conseguiram seguir as pistas e encontraram o tesouro que era uma cesta com alguns objetos, alimentos e o livro "Falando Banto", de Eneida Duarte Gaspar. Que trata da contribuição dos povos africanos no vocabulário brasileiro por meio de poemas com palavras de origem banto que são usadas em nosso dia a dia. Após terem encontrado a cesta (tesouro) dialogamos com as crianças e exploramos os materiais que estavam no cesto. Ao questionarmos se sabiam o que era banto, responderam negativamente e então explicamos e aprofundamos a explicação trazendo os nomes dos objetos que estavam na cesta. Em seguida fizemos a leitura do texto *quitutes*, presente no livro *falando banto* e fizemos o reconhecimento das palavras da língua banto citadas no texto, nos reportando ao glossário no final do livro para ver o significado das palavras. As crianças se mostravam interessadas tanto no momento de explorar o conteúdo da cesta, quanto da leitura, participaram dialogando sobre as palavras que já conheciam e mostraram interesse em aprender palavras novas. Em seguida fizemos uma atividade de pintura em tecido, pedindo que desenhassem algo relacionado ao que havia na cesta. (Relatório de estágio A)

O ápice da atividade foi quando as crianças encontraram o tesouro, uma cesta cheia de objetos e alimentos cujo nomes eram de origem banto. Na cesta tinha quiabo, fubá, maxixe, farofa, jiló, manjerição, dendê, inhame, miçanga, mamona, canjica e jerimum.

As crianças ficaram curiosas para saber de cada elemento que estava alí dentro. Na medida em que os objetos estavam sendo retirados da cesta, era perguntado às crianças se elas conheciam. Iniciou-se uma conversa na qual todas puderam falar e contar um pouco sobre elas, a partir daqueles elementos. Em continuidade os estagiários orientaram as crianças para formar um círculo em volta da cesta, pois naquele momento iria acontecer uma contação de histórias do livro que também se encontrava dentro dela.

A professora leu um pequeno texto do livro que tinha por tema: *Quitutes*. antes de iniciar a leitura questionou os alunos conheciam sobre o seu significado. Então, a história foi sendo contada. A medida que apareciam os objetos que tinham na cesta, a professora fazia menção. Após ler a história, ela explicou o que *Quitutes* era uma palavra de origem Banto. Ao questionar se alguém conhecia aquela língua uma criança disse que era uma língua dos Estados Unidos. Então os estagiários guineenses e cabovedianos explicaram para as crianças que a língua banto era do lugar de onde eles vieram. A professora explicou o significado de outras palavras que apareciam na história, que as crianças não conheciam. Então mostrou o glossário do livro e explicando que podemos encontrar o significado das palavras que não conhecemos, no glossário. Em seguida, ela falou para as crianças que os produtos que estavam dentro da cesta eram de origem

africana. A professora perguntou o que as crianças sabiam sobre o continente Africano. Uma criança respondeu “Largados e Pelados”, outra falou que era perigoso, porque tinha muitos animais. Um estagiário Guineense relatou um pouco, de como era o seu país. Na tentativa de desconstruir a visão que as crianças tinham sobre o Continente. Em seguida, foi pedido que as crianças fizessem um desenho representando o que tinha dentro da cesta. Cada uma recebeu um pedaço de pano de algodão cru colocado envolto em um papelão; e canetinhas a disposição delas para o desenho. ( Relatório de estágio B)

**Figura 1: Crianças retirando os elementos da cesta**



Um momento interessante foi quando as crianças perceberam que todo o repertório de palavras que foi apresentado a maioria delas já conheciam, faziam parte de outra língua, a banto. Essas palavras que estavam presente no cotidiano delas, a partir daquele momento criado outro significado e dimensão, tendo em vista que por meio dessa atividade foi possível localizar o continente africano tanto em um espaço geográfico como também no espaço cultural e que, por sua vez estava, tão próximo das crianças.

Um ponto relevante a se observado, quando foi colocado a criança nesse espaço logo aconteceu a identificação da criança com o conteúdo, contribuindo para a expansão de repertório e de consciencia sobre o seu meio. Não é possível ter a convicção que apenas essas intervenções que foram propostas deram conta de promover uma emancipação para aquelas crianças. Porém, a motivação aqui é demonstrar a partir destas práticas a possibilidade de trabalhar a perspectiva intercultural em sala de aula.

Além disso, entender que, quando se proporciona às crianças essas experiências, abre-se outras possibilidades de leituras de mundo e de identificação da criança com o seu meio.

Mas, diante da realidade do contexto das escolas brasileiras de fracasso escolar é preciso considerar que essas intervenções não podem sobressair as práticas de alfabetização,

elas precisam caminhar simultaneamente. A alfabetização e o letramento são indissociáveis, assim afirma Soares (2008).

É preciso reconhecer que o acesso inicial a língua escrita não se reduz ao aprender a ler e escrever, no sentido de grafar palavras e decodificar palavras- não se reduz a alfabetização no sentido que é atribuído essa palavra. É parte integrante e principal do acesso ao mundo da escrita, mesmo do acesso inicial a esse mundo, o aprender a fazer uso da leitura e da escrita: compreender o que é lido e escrever de forma que os outros compreendam o que se escreve; conhecer diferentes gêneros e diferentes portadores e fazer uso deles para ler e para escrever. (SOARES, 2008, p. 138)

A alfabetização e letramento, para a autora, precisam estar integrados para a efetivação da linguagem. É necessário para a efetivação do aprendizado da língua escrita não apenas a decodificação do sistema, mas também o conhecimento de seus usos sociais. É preciso dar atenção a esses dois aspectos. E, como neste trabalho propõe, é possível alcançar um pouco mais e oportunizar ambientes para que as crianças tenham acesso a conhecimentos de lhe ajude na compreensão do mundo que as rodeiam e principalmente que elas possam se perceber como fazendo parte desse meio.

### **3.2 Práticas de alfabetização**

Aqui, neste subtópico, além das experiências, serão pontuadas as abordagens que foram orientadoras para as atividades de alfabetização desenvolvidas na escola.

Na história da alfabetização, isso no contexto latino americano, houve uma guinada metodológica promovida que é preciso considerar. Foi a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), na década de 1980 que redirecionaram o foco da pesquisa em alfabetização para a criança, trazendo-a para o centro do debate, deslocando as análises de “quais são as formas que” para “de que forma”, a criança aprende. Essa reviravolta foi fundamental para os avanços nas pesquisas referente ao fracasso escolar das crianças no campo da alfabetização na América do Sul, como analisa Mortatti:

Decorrente das pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro na Universidade de Genebra, sob orientação do epistemólogo suíço Jean Piaget e com a colaboração de outros pesquisadores, esse novo modelo teórico foi apresentado como revolução conceitual. Os resultados dessas pesquisas se propõem a explicar a psicogênese da língua escrita na criança, implicando conhecer como a criança aprende a ler e a escrever; elas vieram justamente questionar as concepções até então defendidas e praticadas em alfabetização, particularmente as que se baseavam tanto na centralidade do ensino e, em decorrência, dos métodos e cartilhas de alfabetização quanto

nos resultados do testes de maturidade para o aprendizado da leitura e escrita. (MORTATTI, 2010, p. 332)

A partir desse momento, muitas pesquisas seguiram nesse direcionamento teórico de buscar entender como a criança percebe o processo de alfabetização. E no Brasil não foi diferente, estudiosos desenvolveram muitos trabalhos seguindo essa perspectiva. Porém, não é possível afirmar que essa abordagem proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) teve sua efetivação garantida no contexto da rede de ensino público. Surgiram muitas especificidades que precisam visualizadas e superadas.

O relato que segue descreve o 3ª encontro. Foi trabalhado o gênero textual receita. A receita escolhida foi a broa de fubá, aproveitando ainda um dos itens que estava dentro da cesta de alimentos e objetos, cujas palavras são de origem banto.

Neste dia trabalhamos com o gênero textual receita com o intuito de favorecer o contato deles com um diferente portador textual e que depois pudéssemos fazer uma atividade prática. Como havíamos dividido os alunos em dois grupos, conforme hipótese aproximada de escrita de cada criança levamos duas atividades, uma para os pré-silábicos e silábicos e outra para silábico-alfabético e alfabéticos. Com o primeiro grupo trabalhamos com textos fatiados, pois como não sabiam ler pedimos que fizessem uma tentativa baseada na quantidade de palavras para encontrar o pedaço correto da sequência e então formar o texto. Ditávamos a receita e eles deveriam identificar a frases que estava sendo lida, para isso eles contavam a quantidade de palavras, porém quando os alunos encontravam frases com a mesma quantidade de palavras, orientávamos a identificação da localização da frase de acordo com o som da sílaba inicial e final. Percebemos que os alunos apresentavam maiores dificuldades com sílabas complexas e confundiam Ch com x, a com ç, porém tivemos maiores dificuldades com os alunos que ainda não tinham noção do valor sonoro das letras e sílabas, pois isso dificultava a identificação da frase que estava sendo lida, entre as demais do texto. Com os alunos alfabéticos escrevemos a receita na lousa e eles iam ditando a sequência do ingrediente forma e como deveríamos construir as palavras. Quando faltava alguma letra ou diziam alguma incorreta, líamos novamente para que percebessem se o som da letra dita por eles correspondia realmente ao da letra que constituía a palavra. (Relatorio de estágio A)

**Figura 2: Atividade prática de alfabetização**



A divisão das turmas como evidencia o trecho do relatório serviu para nos aproximar dos alunos de acordo com suas demandas. Sabendo que apesar do recorte feito a partir das hipóteses de escrita haveriam outras demandas no âmbito das individualidades de cada criança. Pois entende-se que cada uma vive uma experiência distinta, quando esta entra em contato com o sistema de escrita. As formas como as crianças percebem o código determinam o modo como elas vão aprender. Daí se apresenta o grande desafio do educador se colocar a observar essas peculiaridades no intuito de ajudar a criança a avançar em suas hipóteses.

Ferreiro (2011) escreve sobre um saber que a criança possui, adquirido a partir de sua experiência com o mundo.

Saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como “conhecimento”. “Saber” quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômeno ou de objeto da realidade. Que esse “saber” coincida com o “saber” socialmente válido é um outro problema ( embora seja esse, precisamente, o problema do “saber” escolarmente conhecido) (FERREIRO 2010, p. 20)

O olhar para esses saberes da criança é desafiador à medida que tira do centro as convicções do ensino da língua escrita que estavam configurados praticamente numa lógica de repetir e reproduzir. A entrega ao processo tendo essa perspectiva precisa também se cuidadosa e responsável para não fragilizar o ensino do código. Soares (2003) pontua algumas questões específicas no contexto brasileiro em relação a adesão de uma da perspectiva construtivista:

Essa concepção de alfabetização está, de certa maneira, associada ao construtivismo. Não estou afirmando que essa concepção seja errada, mas a maneira como ela se difundiu no sistema que pode ser uma das causas da perda de especificidade do processo de alfabetização. A mudança conceitual que veio dos anos 80 fez com que o processo de construção da escrita pela criança passasse a ser feito pela sua interação com o objeto de conhecimento. Interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva. O problema é que, atrelada a essa mudança de concepção, veio a idéia de que não seria preciso haver método de alfabetização. (SOARES 2003, p. 2)

Porém, isso não quer dizer os métodos se tornaram inúteis, pelo contrário. A reprogramação que do pensamento que Ferreiro (2010) conduz e Soares (2003) acrescenta é que cada criança precisa ser atendida na sua individualidade. Ser ouvida e compreendida.

É preciso dar espaço para a criança construir sua autonomia nesse processo. Inventar, reinventar que é tão próprio dela.

No caso das vivências do estágio foi possível visualizar esses dois aspectos quando foi pensado nos ambientes nos quais as práticas iriam acontecer, tendo em vista, os conhecimentos prévios das crianças. A partir da avaliação diagnóstica, foi possível identificar em qual hipótese de escrita cada uma se encontrava e assim, organizadas as intervenções na escola.

E nesse sentido, pensar a criança como detentor de sua visão de mundo e das coisas que acontecem nele. Elas não estão alheias às estruturas que estão postas, estruturas de racismo, de homofobia entre outros, por exemplo. Elas tanto podem ter atitudes de preconceitos como também podem reformular seu modo de olhar as diferenças. E esses espaços que foram proposto no estágio estavam abertos para esses tipos de diálogo.

No próximo tópico serão analisadas as experiências que aconteceram no 4º encontro do estágio. Que teve como gatilho para a formulação da atividade um episódio que ocorreu com uma criança e com uma das estagiárias de nacionalidade guineense. A criança se referiu de forma negativa sobre o cabelo da estudante. A partir do ocorrido foi decidido a elaboração da aula com objetivo de trabalhar com o tema das diferenças na qual compreendesse o ocorrido e fosse possível conversar sobre o episódio de preconceito.

### **3.3. O mundo no Black Power de Tayó**

Nesse tópico, cabe o debate sobre a ausência de um repertório que compreenda as diversidades existentes no espaço escolar. Tendo em vista as situações de preconceitos que foram surgindo ao longo da convivência com as crianças, principalmente com a presença dos estagiários de países africanos. Esse contato com o outro gerou tensões, porém para os estagiários foi uma oportunidade de diálogo sobre o tema. Gomes (2008) analisa que a escola não alcança os desafios de mediar as questões de preconceito racial sendo que, muitas vezes o primeiro contato da criança negra tem com o racismo acontece nesse espaço.

Porém, é desafio da atualidade na educação desenvolver soluções para mediar esses conflitos que envolvem a convivência entre diversos indivíduos em suas diferenças. Propor uma leitura positiva do relacionar-se com o outro. No caso dessa experiência que será analisada a seguir, a reação das crianças quando colocadas em um contexto de diferentes sujeitos foi de rejeição e de depreciação. Pode-se perceber que a estética negra ainda provoca essas tensões. ,

Parece que o repertório de conteúdos que a escola propõe não dá conta de organizar estas questões. Porém, a valorização e a promoção da história e da cultura das populações tradicionais pode contribuir fortemente ao promover outras formas de pensar as estruturas políticas, sociais que contemplem a diversidade.

O relato de estágio a seguir demonstra a conversa que os estagiários tiveram com as crianças no sentido de promover outras perspectivas de pensar as diferenças.

Preparamos um ambiente simbólico para o tema, colocamos tecidos africanos no chão e dispomos alguns objetos sobre eles, tais como: laços, chocalhos, bonecas abayomi e o livro *O Mundo no Black Power* de Tayó, de Kiusam de Oliveira que daria subsídio para as demais atividades. Pedimos que as crianças sentassem sobre os tecidos e iniciamos a aula com momento de diálogo relacionado às diferenças. Uma das estagiárias fez uma comparação entre ela e outra colega e perguntou às crianças se elas eram iguais. Eles responderam que não e então pediu que eles apontassem qual a diferença entre elas. O primeiro apontamento foi a cor da pele. (É importante ressaltar que os colegas que estavam sendo comparados eram um de nacionalidade guineense e outra de nacionalidade brasileira). Seguimos lançando questionamentos tais como: E quando uma pessoa é diferente de você quer dizer que ela é ruim ou menor? Explicamos que atitudes assim recebiam o nome de preconceito e que existiam muitas manifestações de preconceito diversos contra tipos de pessoas. Não somente no que se refere a cor da pele, mas também os gordos, magros, altos, baixos. Pedimos ainda que olhassem para os cabelos dos colegas e dissessem se eram diferentes. Em seguida perguntamos se eles conseguiriam identificar o colega apenas tocando em seus cabelos. E eles responderam que não. Com base nisso, foi proposto uma brincadeira para que tentássemos fazer essa identificação apenas no toque dos cabelos. Assim vendamos os olhos de uma criança e pedimos que identificasse os colegas e assim foi passando um por um. Fizemos isso dando oportunidade para que todos participassem e as crianças estiveram animadas e foram bastante participativas. (Relatório de estágio A)

É preciso pontuar nesse relato a compreensão da importância de colocar as crianças num espaço no qual elas pudessem participar ativamente das discussões e atividades. Dar espaço para elas expressarem sua forma de pensar, mesmo que esse pensar denotasse preconceito. Mas, entender que esse momento pode ser um gancho para conduzir questionamentos e trazer outras possibilidades de interpretação sobre as relações da criança com o seu meio. Esses pontos podem ser observados na descrição a seguir.

No início da história contamos aos (as) alunos (as) o nome da autora do livro e perguntamos para eles (as) do que viram na capa do livro, um dos meninos respondeu logo: “é uma imagem da menina com cabelo feio.” Ainda questionamos a ele de porquê que ele achou de cabelo feio e ele voltou a dizer: “porque está tudo bagunçado”. Voltamos a explicar às crianças que o cabelo não era feio, mas sim seria um cabelo natural onde demos o exemplo no cabelo da nossa colega estagiária. Perguntamos as crianças se o cabelo dela seria feito, o mesmo menino reconheceu que “não”. Então entramos na parte de contação de história, nesse momento constatamos que todas crianças ficaram em silêncio a escutar, após isso, bateram palmas e algumas disseram que nunca tinham ouvido a essa história do Mundo no Black Power de Tayó e afirmaram que realmente gostaram da história contada. Em seguida perguntamos se entenderam a história, todos (as) disseram que compreenderam e cada qual falou da parte que lhe marcou. O primeiro a falar sobre a história foi um menino que ressaltou: “gostei da parte que a menina disse que gostou de animais”. Uma outra menina explicou um pouco da história e destacou a parte em que “a Tayó disse que do cabelo dela que é lindo, fofo, cheiroso e cheio de alegria”. (Relatório de estágio B)

A imagem da capa do livro em questão é um perfil de uma criança com o penteado black power. Uma das crianças ao ver a figura agiu de forma espontânea e o argumento utilizado para organizar seu pensamento não foi outro senão aquele de depreciação. Talvez ela não tenha mudado de ideia ou tenha, a partir daquele momento, não se sabe, porém, o ponto a ser tocado aqui é atenção que o educador precisa dar à criança e, além disso, oportunizar momentos em que elas possam ler o mundo que as rodeiam para assim intervir no sentido de mediar o conhecimento no que se trata do respeito com as diferenças.

O contato com o diferente potencializa as possibilidades de construção de novas formas de se colocar frente ao mundo. Para a interculturalidade é um projeto que se alimenta por meio das relações com o outro. São nas tensões que se encontram as direções para outros caminhos.

### **Considerações finais**

O objetivo do artigo foi apresentar e analisar as experiências interculturais de alfabetização e letramento. Mas, inicialmente foi oferecido um percurso propondo o entendimento do contexto em que essas experiências ocorreram. Esse percurso se deu por meio do conceito de interculturalidade que para Walsh apud Candau (2010) trazem como parte essencial para compreender esse pensamento decolonial, dando abertura para perceber diversos saberes por meio da valorização da cultura e história das populações

tradicionais e de diáspora. Assim, foram analisados, os avanços possibilitados pelas leis 10.369/03 e 11.465/08 no contexto brasileiro e todo o trabalho a partir dessa perspectiva interculturalidade. Dentre esses avanços a criação da Unilab que promove espaços contribuindo para a criação de novas epistemes.

Desse modo, o curso de pedagogia se estabelece ao promover uma abordagem a partir da perspectiva afroreferenciada. O que abriu espaço para a construção das experiências de alfabetização e letramento analisadas no trabalho. As atividades propostas no estágio se atentou principalmente em pensar a criança como sujeito detentor de seu mundo e saberes. Utilizamos materiais de literatura infantil afro brasileira na intenção de aproximar o conteúdo do cotidiano das crianças.

O olhar para a forma como a criança aprende, a guinada metodológica trazida por Ferreiro foi um ponto essencial para o desenvolvimento das experiência de alfabetização e letramento, que contribuiu para a construção de outros saberes a partir do contato com as diversidades. Esse contato com o diverso diz respeito a compreensão das diferenças como uma ferramenta de produção criativa. Tanto para resolver as questões das relações de convivência como para compreender os processos referente ao aprendizado da criança.

Cada criança aprende de forma diferente, pois ele recebe o mundo de forma distinta. O desafio deste trabalho foi propor um ensino que verifique os diferentes lugares e saberes de cada uma num movimento de enxergar o potencial criativo que ela compõe na produção de novos caminhos epistemicos.

## **Referências Bibliográficas**

FERREIRO, E.;TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *Movimento Negro Educador. Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Rio de Janeiro, Editora vozes, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010

NOGUEIRA, Renato. **Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas** childhood & philosophy, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. pp. 625-644, 2018.

NOGUEIRA, Renato. **Denegrindo a filosofia: O pensamento como coreografia De conceitos afroperspectivistas** Griot – Revista de Filosofia, Amargosa, Bahia, v.4, n.2, p.1-19, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de, CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educ. rev.*, vol.26, n.1, pp.15-40, 2010.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. *Presença Pedagógica* • v.9 n.52 • jul./ago. 2003

TEIXEIRA, Aline Moreira. **Um olhar sobre a cidade de redenção: da história dos engenhos à invisibilidade da presença negra**. 2016. [ Monografia (Graduação)] - Redenção, Curso de Bacharelado em Humanidades, Instituto de Humanidades e Letras-ihl, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, 2016. Disponível em> <http://repositorio.unilab.edu.br:8080/jspui/handle/123456789/1511>