

“Meu cabelo, minha história” – Vozes das crianças negras e não negras na escola: identidades, narrativas e memórias

“My hair, my history” – Voices of black and non-black children at school: identities, narratives and memories

Karina Santos da Silva, pedagoga pelo Instituto Singularidades, com especialização em alfabetização pelo Instituto Vera Cruz e mestre em educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Integrante da coletiva Fiandeiras. Atualmente é professora alfabetizadora no ateliescola Acaia - Instituto Acaia. Contato: karinasantosk2@gmail.com

Resumo

Este relato de experiência apresenta uma prática pedagógica no contexto de ensino remoto, após o fechamento das escolas em março do ano de 2020, devido à pandemia do novo coronavírus (Covid-19). O trabalho foi realizado no “ateliescola acaia” e abordaremos o projeto “Meu cabelo, minha história” e sua relação com o trabalho remoto no processo de alfabetização de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental 1. O projeto revelou quantas narrativas as crianças negras e não negras têm a dizer sobre suas vivências, em especial das crianças negras que deram vozes às situações de racismo vividas desde pequenas e a urgência da escola em ter o compromisso de garantir no currículo a (re)educação das relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Educação. Crianças. Racismo.

Abstract

This article is a report of experiences that presents a pedagogical practice in the context of remote education, after the closure of schools in March 2020, due to the pandemic of the new coronavirus (Covid-19). The work



was carried out in the “atliescola acaia”. We discussed the project “My hair, my history” and its relationship with the remote work done during the literacy process of a 1st grade class of an Elementary School. The work revealed a lot of narratives the Black children and non-black children have to say about their experiences, and, in particular, it revealed how Black children have given voice to situations of racism experienced since childhood. This experiment also exposes how urgent schools must commit to guarantee in the curriculum the (re)education of ethnic-racial relations.

Keywords: Education. Children. Racism.

Apresentação

Este relato de experiência pretende apresentar uma prática pedagógica do projeto “*Meu cabelo, minha história*”, realizado desde o ano 2013. Abordaremos também a sua relação com o trabalho no processo de alfabetização de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental 1, no contexto de ensino remoto, por causa do fechamento das escolas em março de 2020, devido à pandemia do novo coronavírus (Covid-19).

O trabalho foi desenvolvido no atliescola acaia¹, do Instituto Acaia, que atende crianças majoritariamente moradoras das favelas do Nove, da Linha e Cingapura Madeirite, localizadas na zona oeste da cidade de São Paulo. A escola tem o “Programa Integração”, que contempla crianças de outras regiões da cidade.

O projeto “*Meu cabelo, minha história*” tem como objetivo principal valorizar a diversidade étnica e cultural, em especial das crianças negras, e promover um diálogo democrático entre as crianças negras e não negras para uma (re)educação das relações étnico-raciais. O trabalho ocorre ao longo do ano com a turma do 1º ano, que normalmente é formada por 22 crianças. As etapas do projeto são adaptadas considerando as diferenças e as necessidades de cada turma nova.

No entanto, com o fechamento da escola, o projeto foi modificado e diversos desafios foram colocados, tanto do ponto de vista pedagógico quanto das questões sociais. Com o agravamento da pandemia as desigualdades raciais e educacionais² tornaram-se ainda mais latentes.

Esse trabalho, iniciado em sala de aula, foi o fio condutor que

1. O “atliescola acaia” é uma escola privada que desenvolve um trabalho a partir de uma proposta de educação integral, vinculada a “oficinas de fazeres”. Um dos objetivos da instituição é desenvolver e formalizar um programa de educação, saúde e cultura. Para obter mais informações consulte o site: <https://www.acaia.org.br>.

2. Estudos mostram o impacto da pandemia causada pela Covid-19 na educação: INSTITUTO UNIBANCO (Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão), [s.d]. Covid-19: comunicação é chave para mitigar abandono. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/evasao-e-covid-19-comunicacao-e-chave-para-tentar-impedir-o-aumento>>. Acesso: 15 mar. 2021.



garantiu o fortalecimento do vínculo da professora com as crianças e seus familiares para a continuidade do processo de aprendizagem no contexto de ensino remoto. A relação com o processo de alfabetização se deu através da produção escrita de legendas de fotografias³ selecionadas pelas crianças e seus familiares. Como produto final, compôs o mural digital da turma publicado no grupo de *WhatsApp* do grupo do 1º ano.

Este relato aborda como foco principal quatro aspectos: (1) o surgimento do projeto; (2) as questões e os conflitos voltados às relações étnico-raciais apresentadas pelas crianças negras e crianças não negras; (3) como o projeto foi integrado ao trabalho com alfabetização no contexto de ensino remoto; e, por fim, (4) os impactos do trabalho observados na valorização dos saberes infantis e sua diversidade cultural, em especial, das crianças negras, que são majoritariamente o público atendido na escola.

O projeto “Meu cabelo, minha história”

“Prende esse cabelo, bem preso, não deixe nenhum fiozinho subir, aí todo mundo da sala vai gostar de brincar com você” Carolina⁴, 6 anos.

“Que nojo... que cabelo é esse? Sai de perto de mim!” Kevin, 6 anos.

“Prô, quando eu crescer eu posso trocar a cor da minha pele?”

Letícia, 7 anos.

Essas narrativas mencionadas acima atravessaram minha trajetória de vida e carreira profissional. Como estudante de escola pública, foi nesse espaço institucional que enfrentei situações de racismo, às vezes feita por algum professor ou professora, outras vezes pelos próprios estudantes. Na graduação de pedagogia, como bolsista de uma instituição privada, a situação tornou-se mais latente. Meu compromisso com o conhecimento e a educação como prática da liberdade me deu forças para enfrentar o racismo.

Atuando como professora alfabetizadora, as turmas para as quais ministrei aulas me mostraram desafios do ponto de vista de aprendizagem dos aspectos da aquisição da leitura e da escrita, mas, principalmente, das situações de conflitos entre as crianças relacionados às questões raciais ocorridas diariamente no cotidiano escolar.

Por isso, durante as aulas ou no horário da brincadeira, comecei a observar atentamente como se iniciavam alguns conflitos e quais eram os motivos que provocavam momentos difíceis entre

3. O trabalho desenvolvido com o foco na alfabetização foi apresentado na *live* “Práticas de alfabetização no contexto remoto: supervisões de Telma Weisz e Regina Scarpa”, organizada pelo Instituto Vera Cruz em 24 de junho de 2020.

4. Os nomes das crianças são fictícios.



as crianças. Alguns conflitos se iniciavam porque alguma criança agredia verbalmente outra criança, na maioria das vezes negra com cabelo cacheado ou crespo, utilizando as características físicas dela como ofensa. Exemplos disso são as seguintes frases: “*Que nojo... que cabelo é esse? Sai de perto de mim!*” Kevin, 6 anos. “*Prende esse cabelo, bem preso, não deixe nenhum fiozinho subir, aí todo mundo da sala vai gostar de brincar com você*” Carolina, 6 anos. Essas falas mobilizavam a turma toda, que às vezes parava de brincar ou de fazer a atividade para dar risada ou defender a criança que estava sendo desrespeitada. Por sua vez, a criança agredida reagia fisicamente e demonstrava estar triste por ter vivenciado aquela situação.

A mediação de um conflito como esse era extremamente necessária, demandava um período longo de conversa com a criança que agrediu e com a criança que foi agredida. As aulas ou brincadeiras precisavam ser interrompidas, para garantir um diálogo respeitoso entre as crianças.

Por isso, comecei a elaborar estratégias e situações pedagógicas para abordar as questões das relações étnico-raciais na rotina de sala de aula com as crianças do 1º ano, na tentativa de promover entre as crianças negras e não negras espaços de diálogo e escuta sensível que favorecessem a valorização das identidades delas, em especial, das crianças negras, e pudessem contribuir para o fortalecimento da autoestima e suas subjetividades.

Considero, como a pesquisadora bell hooks (2017)⁵, que a prática pedagógica necessita ter uma dimensão holística, ou seja, que as vozes dos estudantes possam ser valorizadas e que o docente possa ter uma escuta sensível para as expressões dos alunos. A pesquisadora nos ensina que:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizagem será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (HOOKS, 2017, p. 35).

Nesse sentido, os desafios colocados pelas crianças na minha prática docente me fizeram olhar de maneira mais crítica para a minha atuação e percebi a necessidade de garantir no dia a dia da rotina escolar situações pedagógicas que pudessem promover o diálogo entre as crianças sobre a diversidade étnica e cultural. Assim surgiu o projeto “*Meu cabelo, minha história*”.

5. Grafado em minúsculas, trata-se do pseudônimo da escritora estudinidense Gloria Jean Watkins.



O objetivo principal é promover o diálogo democrático entre as crianças para uma (re)educação das relações étnico-raciais através de vivências na escola que pudessem valorizar a diversidade e as identidades, em especial, das crianças negras, que, na maioria das vezes, são alvos de ofensas devido às características de seus cabelos e sua cor de pele.

Busca-se ampliar o universo cultural das crianças a partir da apreciação de livros com representatividade negra, vídeos e oferecimento de oficinas para aprenderem a usar turbante e adereços com intuito de ampliar o repertório de penteados para cabelos cacheados, crespos e lisos para meninas e meninos. E, a partir de fotografias trazidas de casa pelas crianças, valorizar as histórias contadas por elas, fortalecendo o vínculo afetivo da turma. Acreditamos que essa é uma maneira de proporcionar às crianças uma formação com um olhar mais crítico sobre si e sobre o mundo, desenvolvendo autonomia no seu modo de agir, sentir e pensar.

Para alcançar o objetivo, o projeto “*Meu cabelo, minha história*” tem as seguintes etapas, que são adaptadas de acordo com as características e necessidade de cada turma: apresentação do projeto; roda de conversa semanal; ampliação de repertório de penteados diversos; oficina de autocuidado; oficina com mulheres transistas moradoras da comunidade em que as crianças vivem.

O projeto é apresentado no início do ano para a turma. É o momento de apreciar o livro *Meu crespo é de rainha*, da autora bell hooks.⁶ Após a leitura, é realizada uma conversa apreciativa sobre a história e sobre as ilustrações que mostram uma diversidade de tipos diferentes de cabelos cacheados e crespos. Nessa roda de leitura, escutamos atentamente as opiniões das crianças. É possível observar a reação delas. Algumas demonstram estarem admiradas, outras dão risadas, ficam incomodadas ou fazem perguntas a respeito do seus próprios cabelos. Após a leitura, o projeto é apresentado para o grupo e fazemos um combinado para criar um canto na sala de aula com espelhos, pentes, escovas de cabelo e outros itens para incentivar as crianças a aprenderem a se autocuidar.

Na roda de conversa semanal são abordados vários temas: a relação entre as crianças, as conquistas da turma na resolução bem-sucedida de algum conflito, e, quando necessário, conversamos sobre um conflito específico ocorrido na semana envolvendo o grupo. Temos o cuidado de não expor nenhuma

6. hooks, bell. *Meu crespo é de rainha*. 1ª ed. São Paulo: Boitatá, 2018.



criança. Nessas conversas, as crianças têm a oportunidade de exporem suas opiniões, falarem abertamente sobre como se sentem ao vivenciarem uma situação difícil na escola e produzirem desenhos com registros das conversas que são posteriormente guardados. Além disso, é na roda semanal que apresentamos outros livros literários com representativa negra e conversamos a partir das fotografias das crianças de quando elas eram bebês. A cada encontro uma ou duas crianças trazem de casa uma foto escolhida para compartilhar com o grupo.

Para a ampliação do repertório, as crianças são convidadas a assistirem a vídeos curtos, selecionados previamente, com a temática cabelos afro. São crianças e jovens ensinando como cuidar do próprio cabelo e como fazer determinado penteado. Para essa atividade, as crianças são organizadas em pequenos grupos. Após essa apreciação, a turma é convidada a conversar sobre aquilo a que assistiram e a escolherem algum penteado para fazer.

Na oficina de autocuidado é o momento de aprender a cuidar de si e do próprio cabelo. Nessa etapa, as crianças demonstram terem uma apropriação maior de suas preferências e tipos de penteados de que gostam e não gostam. Por isso, o foco das rodas de conversa é sobre o momento do banho, atividade que faz parte do programa educacional da escola. Nessa atividade diária da escola, as crianças começam a usar o que aprenderam na sala de aula.

As crianças contam como fazem para cuidar do seu próprio corpo. Elas recebem orientações sobre como usar os produtos de higiene e desenvolverem cuidados com a pele e com os diferentes tipos de cabelos. Esses momentos acontecem ao longo de todo o ano. São espaços de conversa em que as crianças trazem muitas histórias negativas sobre seus cabelos. No início do trabalho, são revelados medos, angústias e histórias de sofrimento trazidas pelas crianças negras sobre não gostarem de seus cabelos e desejarem ter o cabelo liso. Muitas delas preferem não se olhar no espelho.

Ao longo da realização do projeto, as crianças começam aos poucos a demonstrar mais confiança nas suas escolhas e cuidados. Conseguem falar com mais tranquilidade de suas preferências de penteados, de como usar adereços nos cabelos crespos, cacheados, ondulados, lisos e das formas de manusear seus cabelos.

Na oficina de autocuidado, a turma também amplia seu repertório conhecendo músicas que mostram crianças e jovens



valorizando os seus cabelos, falando sobre a beleza da diversidade. Nessa etapa, organizam na sala de aula um canto especial com imagens de mulheres e homens com penteados diversos, penteadeira, espelho, pentes, tecidos, turbantes, entre outros itens. Esse espaço é utilizado pelas crianças com autonomia tanto para cuidar de si quanto para as brincadeiras.

E, por fim, vivenciam uma oficina com um grupo de mulheres que trabalham como cabeleireiras e fazem tranças. Essas mulheres têm seus filhos matriculados na escola e são moradoras da comunidade em que os alunos vivem; por isso o encontro promove uma troca importante entre esse grupo de mulheres com as crianças da turma do 1º ano. Nesse dia, as crianças organizam na sala de aula um desfile para mostrar seus penteados. As crianças passam o dia na escola mostrando para seus colegas de outras turmas como estão se sentindo com os penteados.



Figura 1: Local da experiência.

Como nasceu o projeto “Meu cabelo, minha história”

Apresentarei breves situações de sala de aula vivenciadas na minha prática docente ao longo dos anos que impulsionaram o desenvolvimento do projeto “Meu cabelo, minha história”, demonstrando a necessidade de se realizar um trabalho voltado para as questões raciais.

No ano de 2013, iniciei o trabalho como professora na instituição e observei durante esse período que os estudantes tinham diversas



questões sobre preconceito racial, autoestima e de como valorizar as identidades negras. Na primeira aula com uma turma de 4º ano, alunas e alunos ficaram impressionados por terem uma professora negra e que mora em uma favela. Alguns alunos no final da aula pediam para tocarem no meu cabelo cacheado, outros no intervalo queriam saber como era a comunidade onde eu morava e se tinha semelhança com a deles. Diariamente, uma turma de alunos me fazia diversas perguntas como: Você já foi seguida pelos seguranças do supermercado? Você já foi discriminada? Você é professora, por que continua morando na sua comunidade?

No ano de 2015 e 2016, tive a oportunidade de lecionar como professora do 3º ano no período da manhã. E no período da tarde, como professora de uma turma de jovens do 7º ano que tinham questões importantes de aprendizagem.

Na turma da manhã, todas as aulas começavam com uma roda de conversa sobre como os estudantes estavam se sentindo e o que tinham feito no dia anterior. Em uma conversa, me chamou atenção o relato de uma aluna pela seriedade e gravidade do sofrimento pelo qual passava.

Lembro-me que ela ergueu a cabeça e relatou com lágrimas que não aguentava mais ser chamada de “capacete” por ter cabelo crespo. Essa aluna frequentemente se mostrava entristecida, não conversava com muitos colegas e, às vezes, estava envolvida em conflitos. Sempre reclamava dizendo que a briga tinha iniciado porque alguém tinha falado sobre o seu cabelo.

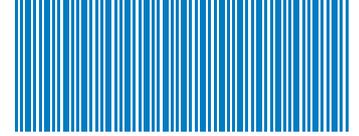
Em uma outra aula, do mesmo grupo, um garoto negro interrompeu a leitura da história *O mundo no black power de Tayó*, da autora Kiusam de Oliveira⁷, para dizer que nunca namoraria uma menina negra e se recusou a ouvir a história.

Na turma da tarde com jovens, estávamos lendo *Capitães da Areia*, de Jorge Amado⁸, um livro que envolveu todos da turma. As questões trazidas pelos jovens me lembraram das primeiras perguntas que me fizeram quando entrei na instituição. Eles queriam saber como reagir ao ser seguido no supermercado ou no shopping. Queriam saber como consegui fazer faculdade.

Nos últimos anos, comecei a trabalhar com alunos do 1º ano. Muitos relatos de violência racial na primeira infância me chamaram a atenção. Crianças de 5 e 6 anos narrando situações ofensivas a respeito da sua cor de pele, parecidas com as que ouço sendo contadas por jovens e adultos.

7. OLIVEIRA, Kiusam de. *O mundo no black power de Tayó*. 1ª ed. São Paulo: Editora Peirópolis, 2013.

8. AMADO, Jorge. *Capitães da areia*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.



Esse foi um grupo desafiador. Muitas crianças choravam e brigavam com os colegas o dia todo por qualquer situação, seja numa brincadeira, numa atividade de prática de linguagem ou matemática. Foram muitas mediações de conflitos e a maioria dos conflitos aconteceu porque uma criança tinha agredido a outra verbalmente, chamando de cabelo duro, cabelo de fuá etc. Foi necessário realizar um trabalho intenso com diversos momentos de mediação de conflitos por meio de conversas e acolhimento das crianças, garantindo um espaço de diálogo respeitoso.

Além disso, observei que as crianças da turma de 1º ano constantemente choravam ao realizar qualquer tipo de atividade, dizendo que eram burras ou que não eram capazes. Como professora, fiquei inquieta com essas falas e comecei a indagar como elas poderiam se sentir incapazes sendo tão novas.

Atualmente continuo atuando como professora alfabetizadora. Percebo que os conflitos continuam aparecendo com intensidade e que estão principalmente relacionados à cor da pele das crianças negras e com a estética dos diversos tipos de cabelo, desencadeando ofensas verbais e físicas.

Como podemos perceber, são diversas as situações trazidas pelas crianças, envolvendo a maneira como elas se relacionam e reproduzem situações de racismo, que estruturam as relações sociais da sociedade. O cabelo da população negra historicamente foi alvo de perseguição e humilhação no período escravagista, como a pesquisadora Grada Kilomba (2019) aprofunda e explica:

Mais do que a cor de pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização. Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores *brancos*, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não-civilização. O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim”. Ao mesmo tempo, *negras* e *negros* foram pressionadas/os a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram formas de controle e apagamento dos chamados “sinais repulsivos” da *negritude* (KILOMBA, 2019, p. 127).

A autora mostra um processo histórico complexo e que nos dias atuais nos ensina o quanto o racismo estrutural⁹ afeta a população negra, desumaniza e retira as subjetividades com o apagamento da sua negritude. As crianças negras que vivem nessa sociedade experienciam o racismo desde cedo, como vimos nas situações de

9. Para aprofundar os estudos nesse conceito, consultar as obras do autor Silvio de Almeida. Para compreender os efeitos do racismo na sociedade brasileira, consultar as obras das autoras Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Djamila Ribeiro.



sala de aula. O sofrimento psíquico é alarmante, como podemos observar em uma breve conversa com uma menina negra de 6 anos da turma do 1º ano.

Quando estávamos sozinhas ela me contava o seu desejo de alisar o cabelo, que chorava na hora de tomar banho porque não gosta de se ver no espelho: *“Prô, eu não posso tomar banho aqui na escola. Vai ter que soltar o meu cabelo, eu não gosto. Prô, olha pra mim, por que eu tenho essa cor? Quando eu crescer eu vou mudar de cor?”*

Outras crianças relataram nas rodas de conversa sobre a violência que sofriam: *“Prô, ontem a polícia entrou na minha casa e quebrou as minhas coisas. Prô, agora entendi por que ninguém gosta de ver o meu cabelo crescer, ele é duro. Por isso minha mãe corta bem baixinho”*.

A partir dessas cenas descritas acima, percebemos o quanto esse processo produzido pela sociedade de valorizar padrões brancos de beleza faz com que as crianças negras desde pequenas se sintam humilhadas com as suas características.

Nesse contexto, o cabelo tornou-se o instrumento mais importante da consciência política entre africanas/os e africanas/os da diáspora. Dreadlocks, rasta, cabelos crespos ou “black” e penteados africanos transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial. Eles são políticos e moldam as posições de mulheres negras em relação a “raça”, gênero e beleza (KILOMBA, 2019, p. 127).

Por isso as famílias, na tentativa de evitar insultos violentos dos colegas na escola, buscam embranquecer suas crianças, como exemplo, deixando presos seus cabelos, raspando a cabeça ou alisando. Nesse sentido, valorizar e fortalecer a estética dos corpos negros é um ato político.

Diante das situações descritas, algumas questões foram cruciais para o desenvolvimento do projeto, tais como: em meio às desigualdades sociais e raciais, quais são as narrativas contadas pelas crianças negras no cotidiano escolar? De que maneira as experiências vividas por essas crianças têm impacto em seu processo de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1? Essas são questões que atravessam o meu fazer pedagógico, sem uma conclusão específica, mas que merecem um estudo mais aprofundado.



A pesquisa de Valdimarina Cerqueira (2005) intitulada “A construção da autoestima da criança negra no cotidiano escolar” nos ajudou a compreender a complexidade que envolve a problemática da criança negra. O objetivo de seu trabalho foi observar a criação de práticas de resistência que possam fortalecer o processo de formação da autoestima da criança negra e suas relações no cotidiano escolar.

A construção da autoestima da criança negra depende muito do ambiente escolar, porque é lá que vivencia parte do seu dia a dia. As relações estabelecidas na interação em classe e os conteúdos sistemáticos que aprendem podem contribuir para que a criança cresça sentindo-se diferente, mas não desigual. Enfim, o estudo sobre a autoestima das crianças negras e seus desdobramentos é relevante na perspectiva do reconhecimento da escola como espaço sociocultural, além de ter possibilidades reais no desenvolvimento efetivo de práticas educativas de caráter emancipador e plural (CERQUEIRA, 2005, p. 107).

As crianças, em especial as crianças negras, carregam para a sala de aula distintos saberes e modos de se relacionar com o conhecimento e com a instituição escolar. As crianças desafiam os professores, o tempo todo, a refletirem sobre sua prática. Demonstram isso de formas distintas, seja faltando às aulas, como expressão de “desinteresse” pelo conhecimento formal, seja, principalmente, nos constantes conflitos que acontecem diariamente na instituição.

Pandemia de Covid-19: “Pro, quando voltamos pra escola?”

Com o fechamento da escola em 2020, a gestão escolar organizou uma rotina de entrega de materiais didáticos elaborados pela equipe docente. No material de alfabetização do 1º ano foram contempladas atividades de matemática, leitura, escrita e sobre as fotografias registradas pela professora do início das atividades do projeto “*Meu cabelo, minha história*”.

Além dos materiais didáticos enviados para as crianças, a instituição, na tentativa de minimizar a realidade de desigualdade social em que os estudantes vivem (a maioria não tem acesso a direitos básicos como moradia, saúde e educação), organizou algumas ações emergenciais, como a entrega de cestas básicas e de kits de produtos de higiene, enviados quinzenalmente junto com os materiais didáticos para as famílias das crianças.



Figura 2: Arquivo pessoal.

Após alguns meses de trabalho nesse formato, no qual os professores tinham acesso apenas ao material impresso devolvido pelas famílias à escola, percebemos a necessidade de se criarem novas estratégias para garantir o acesso das crianças à educação. O cenário da pandemia estava cada vez mais grave e sem previsão de reabertura das escolas, por isso, foi criado um projeto-piloto¹⁰, com a turma do 1º ano, com aulas agendadas utilizando o aplicativo *WhatsApp*.

A escolha do uso desse aplicativo se deu a partir de um primeiro mapeamento detalhado com cada família, que foi realizado por meio de ligação telefônica com uma entrevista semiestruturada. Dessa forma, constatamos que a ferramenta tecnológica do aplicativo de *WhatsApp* se destacou na contemplação de três critérios principais: acesso ao aplicativo, autonomia para o uso e baixo custo financeiro para os familiares.

Após a definição da ferramenta, fizemos um segundo mapeamento para estabelecer e definir os horários mais adequados para a realização da aula remota, considerando a dinâmica de cada família e respeitando o espaço privado do ambiente da casa de cada criança.

Com esse novo mapeamento verificamos que no primeiro momento seria importante que as aulas fossem agendadas com as crianças, atendendo individualmente ou em duplas, considerando três objetivos principais: o primeiro relacionado ao estabelecimento de confiança com o responsável que acompanharia as aulas, o segundo voltado ao restabelecimento de vínculo com a criança, e o terceiro que se destinava a orientar e construir procedimentos para que as crianças conseguissem

10. O projeto-piloto, desenvolvido inicialmente para a turma do 1º ano, foi estendido para todas as séries do Ensino Fundamental 1. Além disso, a escola organizou uma campanha para receber doações para a compra de computadores para as aulas dos alunos do Fundamental 2.



participar da aula remota criando novos combinados, ou seja, diferentes daqueles a que as crianças estavam acostumadas na aula presencial.

Somente a partir desses encontros iniciais é que foi possível reagrupar toda a turma do 1º ano, organizada em nove grupos, com aulas virtuais¹¹ que aconteciam em média três vezes por semana, e com atendimento individual das crianças que necessitaram de apoio pedagógico durante o ano letivo de 2020.

No entanto, com a carga horária mais reduzida, as aulas foram focadas em atividades de matemática e, principalmente, na alfabetização, que tiveram desafios importantes, mas que não poderemos aprofundar neste artigo. A seguir será apresentado como foi reorganizada a proposta de trabalho e a integração do projeto nas aulas no ensino remoto.

As aulas no ensino remoto

Para garantir o sentido para as crianças e minimizar as rupturas do ritual que é a passagem da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental I, busquei nas fotografias e nas rodas de conversa a ponte, como um elo, entre o envolvimento das crianças com o projeto “*Meu cabelo, minha história*”, o material didático e as aulas voltadas para alfabetização. Para isso, o trabalho no contexto do ensino remoto teve como fio condutor principal o uso das fotografias das crianças registradas pela professora. Dessa maneira o projeto foi integrado às aulas de práticas de linguagem, com uma nova proposta para dar continuidade ao processo de alfabetização das crianças.

Para começar o trabalho remoto, retomamos nas aulas virtuais o trabalho iniciado na sala de aula com a produção de um mural com fotografias de penteados, vinculado ao projeto “*Meu cabelo, minha história*”. Após essa retomada, apresentamos para a turma a nova proposta com a produção do mural digital com as suas fotografias, selecionadas em parceria com as famílias, adequando a proposta iniciada presencialmente na escola à nova realidade de trabalho remoto devido à pandemia.

Para o desenvolvimento desse trabalho remoto, surgiram diversas questões que nos intrigaram: como garantir minimamente condições didáticas que considerem a interação e possibilitem à criança continuar o seu processo de conhecimento sobre a língua

11. As aulas contaram com a participação das auxiliares Andressa Cruz e Sofia Motta.



escrita? Como criar condições para a continuidade do trabalho? Como envolver as crianças e dar sentido às práticas de leitura e de escrita no contexto de ensino remoto e nessa fase inicial da alfabetização? Como garantir o vínculo das crianças com a escola?

Considerando essas questões, definimos como proposta de trabalho capaz de promover situações significativas para o processo de alfabetização a produção de legendas de fotografias que fariam parte do mural da sala do projeto, mas agora com uma nova configuração para garantir o processo de alfabetização com significado para a turma.

Esses textos compuseram o mural de fotografias da turma do 1º ano na versão digital. O trabalho promoveu, como propósito didático, reflexões sobre o sistema da escrita e os aspectos envolvidos na produção de legendas; e, como propósito comunicativo, a produção do mural digital com fotos da turma e legendas elaboradas pelas crianças para os seus familiares, que foram publicadas no grupo de WhatsApp da turma.

Essa escolha pela produção de legendas a partir das fotografias das crianças na escola e com os seus familiares está ancorada na concepção de alfabetização construtivista que considera as práticas sociais de leitura e escrita. Assim concordamos com Delia Lerner (2002) que “[...] o grande propósito educativo do ensino da leitura e da escrita no curso da educação obrigatória é o de incorporar as crianças à comunidade de leitores e escritores; é o de formar os alunos como cidadãos da cultura escrita” (LERNER, 2002, pp. 55-56).

O trabalho realizado foi apoiado nesses pressupostos, uma vez que a escrita de legendas corresponde à produção de textos que as crianças escrevem e revisam na sua totalidade. Além disso, as produções de legendas, como explica Emília Ferreiro (2013), “[...] permitem que cada aluno escreva sobre fatos vividos, pessoas com as quais mantém relações de parentesco ou amizade, lugares onde esteve, e o que é o mais importante, sobre si mesmo” (FERREIRO, 2013, p. 387).

A escrita de legendas na alfabetização é significativa para as crianças, tanto pelo fato de terem domínio sobre o conteúdo que será comunicado, devido à relação afetiva presente nas fotografias com amigos e parentes, quanto pelo desafio colocado para refletir sobre a língua escrita, sabendo que essa produção tem um destinatário, ou seja, os futuros leitores da legenda e os seus familiares.



La adquisición del sistema de escritura se concibe como un proceso conceptual por medio del cual los niños – por aproximaciones sucesivas – intentan comprender qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa. En este proceso de adquisición, los pequeños no interpretan la escritura como simple reflejo de la oralidad, ni tampoco comprenden las relaciones oralidad-escritura de manera “natural”, por simple demostración de un adulto que la explique o ejecute (MOLINARI; CORRAL, 2008, p. 14).

Por isso, do ponto de vista da aprendizagem das crianças em torno do sistema da língua escrita, percebemos o avanço da turma em suas hipóteses iniciais de escrita. Foi possível constatar, com mais profundidade, os conhecimentos que as crianças apresentaram na produção de escrita da legenda das fotografias. Chamamos a atenção para os seguintes aspectos: o uso pela criança do nome próprio para escrever novas palavras; a apropriação de comportamentos de leitor e de escritor¹², como por exemplo: planejar o que vai escrever, ler o que escreveu com a ajuda da professora, retomar a informação e reformular partes do texto escrito.

Além disso, identificamos como um dos resultados do trabalho com uso das fotografias a aproximação com a realidade e, principalmente, com as experiências de vida das crianças, de suas famílias e da equipe docente. Avaliamos ser um dos primeiros indicativos positivos para essa interação no ensino remoto. A interação entre criança-professor e professor-família criou um elo importante, humanizou todos os envolvidos e, principalmente, constituiu sentido para as crianças, promovendo aprendizagens no aspecto da leitura e da escrita.

Sabemos que a alfabetização é considerada um dos problemas básicos da educação brasileira. Com a pandemia essas questões agravaram-se. Estamos presenciando famílias criando diversas estratégias para garantir o acesso de suas crianças à educação. A gestão escolar está reorganizando o trabalho pedagógico, enfrentando desafios e com o papel de orientar, acompanhar e criar condições e acolhimento aos estudantes e às famílias.

Com a pandemia, esse cenário tornou-se ainda mais preocupante para todo o campo da educação. Foi a partir desse cenário que a turma lembrou nas aulas virtuais as rodas de conversa sobre o projeto “*Meu cabelo, minha história*”; tiveram acesso ao material impresso com fotografias do início do ano, do espaço criado para a etapa do projeto do autocuidado; e enviaram mais fotografias com a participação da família para a produção das legendas.

12. Para aprofundar os estudos sugerimos consultar: “Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário”, de Delia Lerner, 2002.



As crianças negras nas escolas

Os estudos de Cavalleiro (2003), Trinidad (2011) e Santiago (2015) expõem que as crianças negras desde muito pequenas já apresentam uma identidade negativa perante seu pertencimento racial. Segundo esses autores, as crianças negras desde pequenas aprendem a ser o outro, ou seja, que não serão vistas com suas próprias subjetividades, não se sentirão representadas e pertencentes ao ambiente, que, nesse caso, é o ambiente escolar.

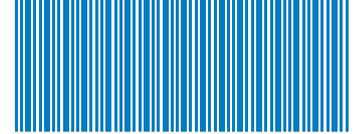
As pesquisas enfatizam a emergência em aprofundar os estudos para essa problemática, em que o racismo atua nas práticas pedagógicas que afetam diretamente a constituição e as mediações das relações entre as crianças negras e não negras. E de maneira drástica atinge negativamente as subjetividades das crianças negras, colocando os corpos negros como sujeitos que não são possuidores de subjetividades, desejos e direitos. Atentas a esses processos de exclusão racial, as pesquisas mencionadas revelaram a necessidade de repensar o currículo e as práticas pedagógicas que retratam sobretudo a nossa sociedade brasileira.

A escola, como instituição, reproduz as práticas sociais, produziu e produz o racismo, por isso a necessidade de pensar a escola de uma forma que valorize e respeite as diversidades étnicas e raciais. Por isso, é importante reiterar a educação como uma prática da liberdade (FREIRE, 1996; HOOKS, 2017).

O Movimento Negro, em suas diversas formas de expressão e de organização, há décadas denuncia os processos de exclusão racial da população negra na sociedade brasileira, bem como nas instituições escolares. A pesquisadora Nilma Gomes nos explica que:

Foi e tem sido esse mesmo movimento social o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro. É também o Movimento Negro responsável por trazer a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade (GOMES, 2017, p. 18).

O Movimento Negro, coletivos, outros movimentos sociais, ativistas, especialistas e professores produziram durante esses anos diversos materiais valorizando o campo da cultura afrobrasileira dentro das instituições escolares.



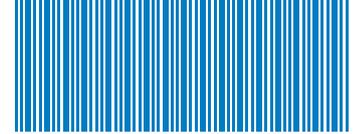
Nesse sentido, as pesquisas sobre relações raciais e educação foram cruciais para implementação de diversas políticas públicas e a sanção da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Lei 11.645, que ampliou a ação e incluiu a obrigatoriedade da história e da cultura indígena.

A pesquisa de Cavalleiro constatou alguns elementos que criam condições desfavoráveis para as crianças na escola, tais como: literatura didática e paradidática; organização curricular; ausência de representação e visibilidade dos negros e negras nas atividades lúdicas, cartazes, jogos e brinquedos educativos; silenciamento da escola e dos professores em situações de práticas racistas; invisibilidade do negro e negra na história do Brasil; linguagem e comportamentos que transmitem valores racistas; e a falta de uma formação adequada para a equipe docente.

A pesquisa de Valdimarina Cerqueira (2005) “A construção da autoestima da criança negra no cotidiano escolar” nos ajudou a compreender a complexidade que envolve a problemática da criança negra. O objetivo de seu trabalho foi observar a criação de práticas de resistência que possam fortalecer o processo de formação da autoestima da criança negra e suas relações no cotidiano escolar. O trabalho foi realizado em uma escola pública municipal de Salvador. A pesquisadora utilizou uma abordagem etnográfica, entrevistas e observação do ambiente escolar, com intuito de observar práticas de resistência como as relações na vivência cotidiana entre as crianças negras e não negras na escola.

No artigo “Creche e racismo”, publicado em 2015, na *Revista Eletrônica de Educação*, o pesquisador Flávio Santiago abordou questões a partir de estudos sobre os mecanismos racistas na Educação Infantil. Identificou em sua investigação como as relações raciais e a criança negra nos espaços institucionais da Educação Infantil são mediadas por práticas pedagógicas racializadas. Apontou que essas práticas inferiorizam crianças negras, por serem negras, além de ter graves consequências sociais, econômicas e políticas, mas, sobretudo, subjetivas para a constituição das subjetividades, em especial, das crianças negras.

Constatou que existe uma racialização das subjetividades das crianças negras. Crianças brancas eram constantemente exaltadas por sua beleza, enquanto crianças negras eram violentadas, objetificadas, criando uma visão negativa da sua beleza. Nesse



processo a subjetificação era marcada pela racialização dos corpos negros e pela legitimação das desigualdades sociais (SANTIAGO, 2015).

Sabemos que existem desafios na implementação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645 no currículo escolar, mas não podemos desconsiderar que a sociedade brasileira, na atualidade, reconhece a existência do racismo. Consideramos também as novas pesquisas produzidas na área acadêmica sobre os impactos do racismo na educação, a propagação de diversos projetos elaborados pela equipe docente em algumas escolas, em especial nas escolas públicas.

Por fim, as pesquisas mencionadas acima foram cruciais para a compreensão dos efeitos do racismo na educação. No que tange às questões das aprendizagens da linguagem escrita, é crucial a existência de mais pesquisas que concentrem olhares para as dificuldades das crianças, suas aprendizagens e o ensino, considerando as implicações com as questões raciais.

Considerações finais

Como Paulo Freire (1996), nós acreditamos que a educação como prática da liberdade pode transformar os sujeitos de direitos para serem protagonistas com um olhar crítico sobre o mundo. Por isso a escola tem um papel importante na sociedade. É um espaço em que os estudantes têm a oportunidade de construir suas relações e interações sociais, respeitando a diversidade e aprendendo no cotidiano escolar uma (re)educação das relações étnico-raciais.

Nesse sentido a escola tem uma responsabilidade social para garantir o ensino das relações étnico-raciais, garantir em seu currículo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, prevista na Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura indígena prevista na Lei 11.645.

O desenvolvimento do projeto “Meu cabelo, minha história” no decorrer desses anos revelou quantas narrativas as crianças negras e não negras têm a dizer e como temos que promover na sala de aula um espaço de diálogo democrático e uma escuta



sensível entre as crianças para que possamos garantir uma (re) educação das relações étnico-raciais.

Consideramos que houve desafios na readequação do projeto no contexto do ensino remoto. Constatamos o quanto o ensino presencial é imprescindível para a educação, pois diversas etapas da proposta só poderiam ser realizadas na sala de aula. Mesmo assim, percebemos que a nova proposta, com foco na alfabetização com a produção de escrita de legenda das fotografias, foi significativa para as crianças e seus familiares.

Avaliamos como um resultado pertinente para o trabalho a participação da família ao longo do processo de estudo das crianças. As famílias acompanharam as aulas e interagiram com as crianças e com a professora. A partir dos combinados feitos com a professora, elas participaram da aula remota com informações que complementaram as questões colocadas pela professora, demonstrando interesse e, ao mesmo tempo, respeitando o papel da professora e a atuação da criança na atividade.

É papel das instituições proporcionar situações de aprendizagem em que as crianças negras se sintam reconhecidas no espaço e que possam vivenciar situações na sala de aula que valorizem suas estéticas negras e fortaleçam o processo de constituição de suas identidades e subjetividades na sua diversidade. E que as crianças não negras possam se reconhecer como sujeitos racializados e aprendam na convivência a não reproduzir o racismo, sendo capazes de se relacionarem de maneira respeitosa com as crianças negras e valorizando a diversidade cultural existente na sociedade.

Por fim, que as vozes das crianças negras e não negras possam provocar uma reflexão e promover ações e políticas públicas no campo educacional.



REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.

CERQUEIRA, Valdimarina Santos; SILVA, Ana Célia. A construção da autoestima da criança negra no cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda de, GONÇALVES, Petronilha Beatriz, PINTO, Regina Pahim (Orgs.). *Negro e Educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005.

FERREIRO, Emilia. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

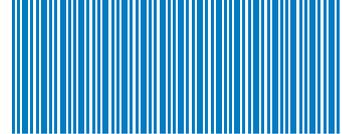
GOMES, Nilma Lino Gomes. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MOLINARI, C.; CORRAL, A. *La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y en el jardín*, coordinado por Claudia Molinari – 1. ed. La Plata: Dir, General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.



SANTIAGO, Flávio. Creche e Racismo. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, pp. 441- 460, 2015.

TRINIDAD, Cristiane. *Identificação étnico-racial na voz da criança em espaços de educação infantil*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

